



**UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA
CONCEIÇÃO APARECIDA KINDERMANN**

**O CIBERESPAÇO COMO INSTÂNCIA PARA A CONSTITUIÇÃO DO
SUJEITO: AUTOR E LEITOR**

**Tubarão
2014**

CONCEIÇÃO APARECIDA KINDERMANN

**O CIBERESPAÇO COMO INSTÂNCIA PARA A CONSTITUIÇÃO DO
SUJEITO: AUTOR E LEITOR**

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. Maria Marta Furlanetto.

Tubarão

2014

Kindermann, Conceição Aparecida, 1958-
K63 O ciberespaço como instância para a constituição do sujeito:
autor e leitor / Conceição Aparecida Kindermann; -- 2014.
241 f.; il. color. ; 30 cm

Orientadora : Maria Marta Furlanetto.
Tese (doutorado)–Universidade do Sul de Santa Catarina,
Tubarão, 2014.
Inclui bibliografias.

1. Ensino a distância. 2. Ciberespaço. 3. Escritores e leitores.
I. Furlanetto, Maria Marta. II. Universidade do Sul de Santa
Catarina - Doutorado em Ciências da Linguagem. III. Título.

CDD (21. ed.) 371.35

CONCEIÇÃO APARECIDA KINDERMANN

O CIBERESPAÇO COMO INSTÂNCIA PARA A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO:
AUTOR E LEITOR

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.

Tubarão, 06 de junho de 2014.



Professora e orientadora Maria Marta Furlanetto, Doutora.
Universidade do Sul de Santa Catarina



Professora Mariângela Pecioli Galli Joaínilho, Doutora.
Universidade Estadual de Londrina



Professor Cleudemar Alves Fernandes, Doutor.
Universidade Federal de Uberlândia



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



Professor Maurício Eugênio Maliska, Doutor.
Universidade do Sul de Santa Catarina

Dedico este trabalho à vida, pois sem ela, tudo seria nada.

AGRADECIMENTOS

A Deus, cuja existência parece um mistério, porém na vida sempre é uma dádiva.

Aos meus pais, pela oportunidade da vida, pela oportunidade de ser, pelo
incansável empenho.

À minha família – meu companheiro, meus dois filhos (Júnior e Francisco) –, pelo
carinho, pela compreensão nas ausências.

À Amada Professora e Orientadora, Dra. Maria Marta Furlanetto, pelo carinho,
pela amizade, pela competência com que me orientou na elaboração desta tese. Também pela
oportunidade de tê-la como companhia e de me conduzir ao muito aprender.

Às amigas, Rosa Cristina Ferreira de Souza e Patrícia da Silva Meneghel, pela
presença marcante nesta caminhada. E especialmente por doarem-se no ter e no ser.

E a todos que acreditam que sonhar é realizar!

[...] o maior desrespeito à realidade, seja ela, a realidade, o que for, que se poderá cometer quando nos dedicamos ao inútil trabalho de descrever uma paisagem, é ter de fazê-lo com palavras que não são nossas, que nunca foram nossas, repare-se, as palavras que já correram milhões de páginas e de bocas antes que chegasse a nossa vez de as utilizar, palavras cansadas, exaustas de tanto passarem de mão em mão e deixarem em cada uma parte da sua substância vital.

(Saramago)

RESUMO

Esta tese parte do inquietante questionamento sobre a forma do sujeito constituir-se autor e leitor. Por conseguinte, tem como objetivo analisar de que forma o EVA (Espaço Virtual de Aprendizagem) proporciona aos estudantes de graduação constituírem-se sujeitos autor e leitor, levando-se em consideração as especificidades do ciberespaço e se esse espaço contribui para o desenvolvimento de práticas autorais e de leitura. Consideram-se, então, o ciberespaço e a educação a distância. A plataforma analisada é o Espaço Virtual de Aprendizagem – EVA – da Universidade do Sul de Santa Catarina. O sujeito acadêmico matriculado numa instituição de ensino superior em um curso a distância, com vistas a constituir-se autor e leitor, não só ocupa necessariamente uma posição discursiva, como ainda constrói um corpo, uma forma de mostrar-se, discursivamente (ethos) e, devido a isso, significa e significa-se. Visando constituir-se nesse ambiente virtual de aprendizagem, o sujeito, necessariamente, passa pela construção de um corpo discursivo, para que tenha visibilidade e mobilidade nesse espaço. O corpo teórico fundamenta-se especialmente em Pêcheux, Orlandi e Furlanetto. Quanto à metodologia, esta pesquisa segue os dispositivos teórico-metodológicos da Análise de Discurso. Os principais resultados, em relação à constituição do sujeito, apontam para a) a constituição do sujeito autor em níveis diferenciados; b) a relação entre sujeito-autor e sujeito-leitor; c) a construção de um corpo discursivo para subjetivar-se; e d) a autoria textualizada sob diversas ancoragens.

Palavras-chave: Constituição do sujeito-autor-leitor. Níveis de autoria. Corpo discursivo (ethos).

ABSTRACT

This thesis originates from disquieting questions about the way the subject is established as the author and the reader. Therefore it aims to analyze how the VLA (Virtual Learning Space) enables graduate students to be subject authors and readers, taking into account the specificities of cyberspace and whether this space contributes to the development of copyright and reading practices. The cyberspace and the distance education are then considered. The analyzed platform is the Virtual Learning Space - VLS - from the Universidade do Sul de Santa Catarina. The academic subject enrolled in a higher learning institution in a distance learning course in order to be an author and a reader, not only occupies necessarily a discursive position, but also builds a body, a way to show up discursively (ethos) and thus he or she means and is meant. Aiming to be in the virtual learning environment, the subject goes through a discursive body construction in order to have visibility and mobility in such space. The theoretical framework is especially based in Pêcheux, Orlandi and Furlanetto. Regarding the methodology, this research follows the theoretical and methodological Discourse Analysis principles. The main results regarding the subject constitution, point out to a) the constitution of the subject author in different levels, b) the relationship between the author-reader-subject, c) the construction of a discursive body to become a subject, d) the textualized authorship under various anchorages.

Keywords: constitution of the author-reader-subject. Levels of authorship. Discursive body (ethos).

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Visualização do EVA – Espaço Virtual de Aprendizagem – Unisul.....	12
Figura 2 - O jogo da autonomia autoral.....	Erro! Indicador não definido.
Figura 3 - Processos discursivos do ethos	54
Figura 4 - interface do EVA	73
Figura 5 - Interface da ferramenta <i>perfil</i>	75
Figura 6 - Fórum referente à unidade 2	76
Figura 7 - Interface da ferramenta <i>exposição</i>	76

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Comparação dos ethé do sujeito P1	121
Quadro 2 - Comparação dos ethé do sujeito P2	121
Quadro 3 - Resumo que distingue lugar social e lugar discursivo	122
Quadro 4 - Comparação dos ethé do sujeito P3	123
Quadro 5 - Comparação dos ethé do sujeito P4	123
Quadro 6 - Comparação dos ethé do sujeito P 5	124
Quadro 7 - Comparação dos ethé do sujeito P 6	125
Quadro 8 - Comparação dos ethé do sujeito P 7	126
Quadro 9 - Comparação dos ethé do sujeito P 8	126
Quadro 10 - Comparação dos ethé do sujeito P 9	127
Quadro 11 - Adaptação do jogo autoral proposto por Furlanetto (2008) e Orlandi (1996)..	157
Quadro 12 - Subquadro – Leitor inscrito na produção do autor.....	158
Quadro 13 - Adaptação da escala geral de leitura utilizada pelo Pisa 2000 associada à escala interpretativa proposta por Orlandi (1999).....	158

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Demonstrativo da Turma 70 – Leitura e Produção Textual.....	71
Gráfico 2 - Participantes do fórum	79
Gráfico 3 - Demonstrativo dos participantes do fórum	82
Gráfico 4 - Demonstrativo de acesso à ferramenta <i>perfil</i>	105

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	5
2	PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	9
2.1	EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	9
2.2	LETRAMENTO	13
2.3	CIBERESPAÇO: O ESPAÇO DA ESCRITA.....	15
2.4	EXPONDO O CENÁRIO DA ANÁLISE DE DISCURSO.....	18
2.4.1	Função-autor.....	34
2.4.1.1	Função-autor em Bakhtin	35
2.4.1.2	Função-autor em Foucault.....	35
2.4.1.3	A função-autor em Maingueneau	38
2.4.1.4	A função-autor baseada na AD.....	39
2.4.2	Função-leitor	49
2.4.3	Ethos.....	51
2.4.4	Heterogeneidade do discurso	57
2.4.5	Interpretação.....	63
3	A PESQUISA E SEU CONTEXTO	70
3.1	O <i>CORPUS</i>	71
3.2	O CENÁRIO DA PESQUISA	72
3.2.1	A UnisulVirtual	72
3.2.2	O Espaço Virtual de aprendizagem.....	73
4	ESPAÇO VIRTUAL: A VISIBILIDADE DO SUJEITO	77
4.1	NO FÓRUM.....	78
4.2	NA FERRAMENTA PERFIL	104
4.3	APROXIMANDO OS ETHÉ DAS FERRAMENTAS: FÓRUM E PERFIL.....	119
5	O OUTRO NO DISCURSO DO EU	128
6	SUJEITO: POSIÇÃO-AUTOR – POSIÇÃO-LEITOR.....	155
6.1	DO AUTOR AO LEITOR	159
6.2	NÍVEIS DE AUTORIA	161
6.3	DO LEITOR AO AUTOR	180
6.4	A PERCEPÇÃO DO “LEITOR” PELO AUTOR	182
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	188

REFERÊNCIAS	196
ANEXOS.....	200
ANEXO A: Que tal desligar a TV? (Texto base para o fórum).....	201
ANEXO B: Participação dos alunos no fórum.....	202
ANEXO C: Cotas para os Negros nas universidades do Brasil	222
ANEXO D: publicações da ferramenta Exposição.....	224

1 INTRODUÇÃO

A linguagem, face ao reconhecimento de sua importância no desenvolvimento do ser humano, tem sido objeto constante de pesquisas. Ela se apresenta ao pesquisador sob aspectos diversos e é a partir do seu ponto de vista que o fenômeno a ser estudado deve ser construído, ou seja, “é o ponto de vista que cria o objeto” (SAUSSURE, 2004, p.15).

Nesse sentido, este trabalho toma a linguagem como forma de constituição do sujeito, que lhe permite compreender o mundo e, sobretudo, agir. Trata da linguagem como prática social, como mediação necessária entre o homem e sua realidade natural e/ou social – com foco na leitura e na constituição da autoria. Em face disso, “o ponto de vista” que constrói o objeto de estudo desta tese é o discurso como produção de sentidos. Ao centrar-se em autoria e leitura, esta pesquisa se alinha, também, ao ensino da língua materna, que não deve estar desvinculado das práticas sociais.

Dada essa importância da linguagem, a partir da década de 1980, nota-se que o ensino da Língua Portuguesa torna-se um foco de discussão a fim de que a qualidade da educação no país seja prioridade. Neste período, muitos artigos e livros circularam entre os educadores. Tais produções buscavam uma melhor compreensão do processo de alfabetização/letramento. A discussão, agora, não é mais “como se ensina”, mas sim em “como se aprende” e “por que se aprende”.

Com essa mudança de foco, começa-se a discutir o que se fazer na e da disciplina de Língua Portuguesa. Tais preocupações decorrem da necessidade de a escola responder às novas exigências da sociedade. Surgem propostas como os PCNs, em termos nacionais e, aqui em Santa Catarina, a Proposta Curricular. Nessas obras, observa-se como a Escola deve caminhar: a apropriação dos conceitos pelos estudantes deve ser significativa e dar possibilidades a eles de lidar com sua realidade sócio-histórica e de ter acesso a todas as riquezas socialmente produzidas.

Este estudo, por tratar da linguagem em situações reais de uso, da constituição do sujeito na e pela linguagem, visa a contribuir com o desenvolvimento de práticas sociais a partir da escola, como instância privilegiada em que o sujeito pode se constituir como leitor e autor. Ou seja, instância em que se pode trabalhar com os processos de autoria e de leitura. Adota-se, como base teórico-metodológica, a Análise de Discurso de linha francesa. A cena a ser analisada não se centra mais em uma sala de aula, situada no tempo e espaço, mas em um

espaço virtual de aprendizagem, o EVA. Assim, esta pesquisa tem como foco a escrita e a leitura a partir do Ensino a Distância – EaD.

Essa modalidade de ensino não é recente; tem-se notícia de que, em 1883, na Suécia, foi criado o “Curso de Composição por correspondência”. No Brasil, por volta de 1940, foi fundado o “Instituto de Rádio Motor” e mais tarde o “Instituto Universal Brasileiro”, com caráter profissionalizante, conforme Alves (1994).

A Educação a Distância (EaD) surge como estratégia para atender às exigências de mercado, ou atender pessoas que não tiveram acesso ao sistema presencial de ensino, primeiramente. Com os avanços tanto na área da educação como na área tecnológica tornaram possíveis novas metodologias centradas em diversas mídias, impulsionando cada vez mais a EaD. Tais tecnologias permitiram reduzir as distâncias entre professor-estudante, estudante-estudante.

No cenário atual, há cursos semipresenciais, alunos matriculados em cursos presenciais, mas que optam por fazer algumas disciplinas a distância, ou curso totalmente na modalidade a distância. Verifica-se que um novo paradigma de educação surge, configurando-se uma nova plataforma de ensino (EAD) que favorece a escrita e a leitura.

O ensino a distância tem sido uma estratégia para a socialização do saber. Os cursos não são mais definidos a partir de local e tempo. Há um ambiente virtual para o desenvolvimento da aprendizagem. Com o advento do computador para o propósito de educar, redefiniu-se não só a educação a distância, mas também o ensino a distância. Neste estudo, trabalha-se com a sala virtual (Espaço Virtual de Aprendizagem) da UNISUL – Universidade do Sul de Santa Catarina. É um espaço colaborativo entre aluno e professor – EVA – em que eventos/práticas de linguagem acontecem, de modo a propiciar a escrita (autoria) e a leitura, desvinculando-se do espaço físico da Escola (a cultura do papel) para um novo espaço – o virtual. A propósito, vivem-se, hoje, novas práticas sociais de leitura e escrita, originadas pelas recém-tecnologias, quais sejam: o computador, a web e a internet, dentre outras.

É com esta premissa – o ciberespaço – que esta pesquisa se instaura, que se pressupõe seja uma instância que favoreça ao sujeito a prática da autoria.

Em relação às questões deste trabalho, são apresentadas:

Principal:

- a) De que forma o sujeito se constitui – como leitor e autor – no Espaço Virtual de Aprendizagem (EVA) – uma plataforma de ensino superior a distância – levando-se em consideração as condições de produção desses textos, caracterizados como acadêmicos? De outro lado, esse Espaço Virtual de Aprendizagem contribui para o desenvolvimento de práticas de escrita e leitura?

Secundárias:

- a) Quais marcas de autoria se vinculam a essas produções do sujeito?
 b) Quais traços apontam para a construção da imagem desse sujeito e que posições subjetivas são mostradas?

Em relação aos objetivos, são descritos:

Geral

Analisar de que forma o EVA (Espaço Virtual de Aprendizagem) proporciona aos estudantes de graduação constituírem-se sujeitos autor e leitor, levando-se em consideração as especificidades do ciberespaço e se realmente esse espaço contribui para o desenvolvimento de práticas autorais e de leitura.

Específicos

- a) caracterizar os “patamares de autoria” e como os sujeitos correspondentes a esses patamares (identificados) percebem o sujeito-leitor, considerando a variação de ferramentas utilizadas;
 b) analisar como o sujeito-aluno se constitui no espaço virtual (no ciberespaço), considerando sujeito-autor e sujeito-leitor;
 c) identificar como o sujeito-aluno se mostra neste espaço e que imagem constrói de si (o aluno visto por si mesmo) e do outro (colegas da turma) (ethos).
 d) analisar como o Outro se inscreve no processo de escrita do sujeito-autor.

Para alcançar esses objetivos, serão adotados os dispositivos teórico-metodológicos da Análise de Discurso de linha francesa.

Esta tese se insere na linha de pesquisa “Texto e Discurso” que tem como fio condutor discutir a produção de sentido, desde a sua dimensão subjetiva até sua dimensão social, histórica e ideológica. Dimensões essas que se instauram em acontecimentos, eventos sociais específicos que acionam a linguagem sob diferentes aspectos. O evento tratado neste

estudo é o Ambiente Virtual de Aprendizagem, com todas as suas especificidades que se diferenciam do estudo na forma presencial.

A relevância desta tese está em tocar questões teóricas e práticas, uma vez que trata de escrita (autoria) e de leitura, não relacionadas mais a suportes como o papel, mas, agora, relacionadas ao espaço virtual. Ao mesmo tempo, procura contribuir com a área da linguística aplicada ao ensino, pois busca não só descrever, mas também analisar esta nova instância que é oportunizada pelo ciberespaço – EVA - em que se fazem significar novas funções sociais de escrita e da leitura.

Portanto, a pesquisa contribuirá:

- a) para uma compreensão do jogo autoral, instaurado no momento da produção escrita sob diversos patamares;
- b) para uma visão do Ambiente Virtual de Aprendizagem como instância enunciativa, espaço para que [supostamente] o sujeito se constitua autor e leitor; e
- c) para uma visão linguístico-discursiva dos processos de autoria e leitura, que se pressupõe seja uma contribuição para o ensino de produção textual e de leitura.

Quanto a sua estrutura, esta tese está dividida em sete capítulos. No primeiro capítulo, faz-se uma apresentação do estudo. No segundo capítulo, discorre-se sobre os pressupostos teóricos. No terceiro capítulo, descreve-se como a pesquisa se desenvolveu. No quarto capítulo, são apresentadas as imagens que cada sujeito (aluno) faz de si e do outro, ou seja, trata dos *ethé*. No quinto capítulo, faz-se a análise, levando em consideração como o outro se inscreve no discurso do eu. No sexto capítulo, apresenta-se a análise da constituição tanto do sujeito autor como do sujeito leitor e, por último, apresenta-se, no sétimo capítulo, a finalização da pesquisa, algumas considerações gerais.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Neste capítulo, são apresentadas as bases teóricas que norteiam a pesquisa. Primeiramente, é apresentado o cenário de um modo geral sobre a educação a distância (EaD); posteriormente, discute-se “letramento” por tratar de instâncias sociais de usos da linguagem, produção linguageira bem como o espaço da escrita: o ciberespaço e, finalmente, os pressupostos teóricos da Análise de Discurso.

2.1 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Ao referir-se à Educação a Distância, tem-se a impressão de que se trata de uma nova modalidade de ensino; pelo contrário, há pesquisas que mostram que esta modalidade já existia em tempos distanciados de nós.

Em outros países, como a Suécia, por volta de 1883, surgia o “Curso de Composição por Correspondência”, uma modalidade de ensino a distância em que o estudante fazia o curso, por meio da mídia escrita; utilizava-se a correspondência para garantir a comunicação entre “professor e aluno”.

O marco histórico da EaD, no Brasil, é o ano de 1904, com a implantação das “Escolas Internacionais”. Porém, estudos realizados por Alves (1994), colocam em dúvida o momento inicial da EaD no Brasil. Segundo esse autor, o Jornal do Brasil, em 1891, ao publicar na seção dos classificados o anúncio, oferecendo curso de profissionalização por correspondência (curso de datilografia) já marcaria esse início. Em meados de 1940, funda-se o “Instituto de Rádio Motor” e, posteriormente, em 1941, o “Instituto Universal Brasileiro”, amplamente divulgado em revistas de circulação nacional. Tais institutos ofereciam cursos profissionalizantes, também, usando a correspondência como meio de interação. Eram cursos na modalidade de ensino por correspondência.

E, desta forma, outras entidades surgem com o objetivo de oferecer cursos na área profissionalizante, usando a metodologia de ensino por correspondência ou via rádio. Citam-se algumas delas: Instituto Universal Brasileiro (1941); “A voz da profecia”, pela Igreja Adventista, oferecendo aos ouvintes cursos bíblicos (1943), via rádio; SENAC (1946), por

correspondência; IBAM – Instituto de Administração Municipal (1967), usando a metodologia de ensino por correspondência, etc.

Os objetivos dessas instituições e outras que também surgem, segundo Alves (1994), eram:

- a) levar o ensino às diferentes partes do país;
- b) oferecer cursos profissionalizantes, na maioria;
- c) levar conhecimentos a pessoas que já exerciam a profissão, mas não tinham a parte teórica; e
- d) orientar pessoas para fazer exames especializados.

Nas décadas de 1970 e 1980, aparecem os cursos supletivos a distância, no modelo de teleducação com aulas via satélite e, como complemento, materiais impressos. Já se pode observar uma mudança na EaD, usando uma outra tecnologia que oferecia uma forma de contato mais “presente”.

Somente na década de 1990 aparecem, no cenário brasileiro, as Instituições de Ensino Superior, utilizando as novas tecnologias da comunicação e da informação; quatro anos mais tarde, tem-se a expansão da internet nessas instituições. De acordo com Vianney (2003), em 1996 surge a primeira legislação específica para a educação a distância no ensino superior. A lei n.º 9.394/96 (LDB) “oficializa na política nacional a era normativa da educação a distância no país como modalidade válida e equivalente para todos os níveis de ensino” (VIANNEY, 2003, p. 32).

Costuma-se falar em *gerações* de EaD com saltos significativos em sua forma de desenvolver-se em cada geração. Para Moore e Kearsley (2007, p. 25), a educação a distância evoluiu ao longo das diversas gerações, sob perspectivas tecnológicas:

[...] a primeira geração ocorreu quando o meio de comunicação era o texto, e a instrução, por correspondência. A segunda geração foi o ensino por meio da difusão pelo rádio e pela televisão. A terceira geração não foi muito caracterizada pela tecnologia da comunicação, mas, preferencialmente, pela invenção de uma nova modalidade de organização da educação, de modo mais notável nas *universidades abertas*. Em seguida, na década de 1980, tivemos nossa primeira experiência de interação de um grupo em tempo real a distância, em cursos por áudio e videoconferência transmitidos por telefone, satélite, cabo e redes de computadores. Por fim, a geração mais recente da educação a distância envolve ensino e aprendizado online, em classes e universidades *virtuais*, baseados em tecnologias da internet.

Os avanços sociais e científicos com novos recursos tecnológicos mostram a necessidade de cada vez mais abrir espaços de interação social. O ciberespaço vem como uma das respostas a essas necessidades de comunicação do ser humano. A educação a distância

une pessoas com interesses comuns; essas pessoas estão conectadas justamente por ter objetivos comuns. O professor, tanto na sala de aula presencial quanto no ambiente virtual, tem o papel de garantir que o processo de aprendizagem ocorra.

Para Palloff e Prat (2002, p. 53):

[...] os princípios envolvidos na educação a distância são aqueles atribuídos a uma forma mais ativa e colaborativa de aprendizagem, com uma diferença: na educação a distância, deve-se prestar atenção ao desenvolvimento da sensação de comunidade entre os participantes do grupo a fim de que o processo seja bem-sucedido. A comunidade é o veículo através do qual ocorre a aprendizagem on-line.

A educação a distância é uma modalidade de ensino com características próprias, há um espaço de interação para favorecer o aprendizado. Significa substituir a proposta de assistência regular, aquela em que os alunos e professores encontram-se no mesmo espaço e tempo, por uma nova proposta não-convencional, ou seja, um espaço/tempo virtual, em que a administração de tempo e espaço é controlada. Há a flexibilidade de horários, aluno e professor vão gerir esses aspectos. Nessa modalidade, o ensino é um processo orientado, compartilhado.

Em 1998, a Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL – institucionalizou a modalidade de Educação a Distância. Hoje, conta com um campus específico: Campus UnisulVirtual. São utilizadas várias mídias para facilitar a relação ensino/aprendizagem, para motivar o autoaprendizado e, também, o trabalho colaborativo.

A seguir, apresenta-se o “Espaço Virtual de Aprendizagem” (EVA), desenvolvido pela UNISUL – Universidade do Sul de Santa Catarina.

O EVA oferece vários espaços:

- a) Fórum de discussão (espaço para as discussões sobre determinados temas; os alunos participam de acordo com o “seu tempo”);
- b) Exposição (espaço para a publicação das produções dos alunos);
- c) MEDIATECA (espaço de publicação utilizado pelo professor);
- d) DESEMPENHO (registro das atividades avaliativas do aluno);
- e) Chat (espaço para a interação em tempo real);
- f) Professor (local para onde os alunos encaminham suas dúvidas);
- g) Mural (espaço para registro de recados ou orientações); e
- h) Turma (lista de todos os alunos, com e-mails, perfil do aluno. Os e-mails podem ser enviados individualmente ou para o grupo).

Nas ferramentas: *Mural*, *Professor*, *Fórum* e *Midioteca*, estão disponíveis recursos para a publicação de arquivos de Vídeo ou Áudio.

Apresenta-se, a seguir, a figura 1, com o layout do EVA, aberto na ferramenta MURAL.

Figura 1- Visualização do EVA – Espaço Virtual de Aprendizagem – Unisul.



Fonte: UnisulVirtual

Com esse ambiente, o aluno tem ao seu alcance uma “sala virtual” e pode acessar as ferramentas já descritas, além de outras, como: *Plano de Disciplina*, *Cronograma*. O aluno dispõe de material didático impresso, com atividades de autoavaliação e também atividades online, divididas em unidades, na disciplina em análise, há cinco unidades referentes aos conteúdos trabalhados e uma unidade (unidade 6) que é uma pesquisa de satisfação a que o aluno responde, com o intuito de melhorar esse espaço de ensino/aprendizagem.

O aluno recebe o “guia”, em que há explicações das ferramentas existente no EVA, bem como o funcionamento do ensino a distância. Recebe o livro didático da disciplina, escrito de maneira a atender essa modalidade de ensino. O texto escrito, configura-se, sem dúvida, a mídia mais utilizada nesta modalidade de ensino.

2.2 LETRAMENTO

Com o ciberespaço, abrem-se caminhos para novos espaços de práticas sociais, novos espaços de letramento, novas instâncias enunciativas. A palavra *letramento* vem adquirindo significações importantes. Inicialmente, o que se discutia em Educação era alfabetização. A grande preocupação estava em ensinar a ler e a escrever, sem articulação com as práticas sociais dessas habilidades. Verificou-se que esse termo já não dava mais conta do que realmente acontecia com as pessoas; se eram alfabetizadas, por que a grande parte da população não se inseria em contextos de práticas sociais de eventos de leitura e escrita?

Segundo Soares (2004), somente em meados dos anos 80 a palavra 'letramento' surge no discurso de especialistas da área. Para ela, o termo corresponde à versão para o português da palavra da língua inglesa *literacy*. A palavra *literacy*, etimologicamente, vem do latim *littera*, que significa letra, e o sufixo *-cy*, qualidade, condição. Soares (2004, p. 17) afirma:

[...] *Literacy* é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e a escrever. Implícita nesse conceito está a idéia de que a escrita traz conseqüências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, lingüísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la.

“Aprender” a ler e a escrever desvinculadamente das esferas sociais de circulação dessas práticas, dos eventos sociais, contraria o significado de letramento, que pressupõe a historicidade. O ser alfabetizado que “aprendeu” a ler e a escrever apenas como forma de codificar e decodificar, sem associação com as práticas sociais, não adquiriu o status de letrado.

Letramento e alfabetização são noções diferentes, conforme o que se pode observar em Tfouni (2006, p. 9-10):

A alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. Isso é levado a efeito, em geral, por meio do processo de escolarização e, portanto, da instrução formal.

A alfabetização pertence, assim, ao âmbito do individual. O letramento, por sua vez, focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita. Entre outros casos, procura estudar e descrever o que ocorre nas sociedades quando adotam um sistema de escritura de maneira restrita ou generalizada; procura ainda saber quais práticas psicossociais substituem as práticas "letradas" em sociedades ágrafas.

A alfabetização está ligada às práticas escolares, voltadas para o individual, enquanto o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita por uma sociedade. As diversas instâncias enunciativas exigem do sujeito o status de letrado, isto é, aquele que incorporou as práticas sociais de leitura e de escrita.

É indiscutível o valor da leitura e da escrita em nossa sociedade, à vista disso, o “ser alfabetizado” não basta, daí a necessidade do “letramento”. O ler e o escrever são processos muito além do decodificar e codificar, que estão ligados ao ser alfabetizado. Na escola, trabalhar com a leitura e a escrita é formar cidadãos capazes de exercer vários papéis sociais. Ao exercer determinado papel social, ao ocupar uma posição, principalmente em termos de cultura escrita, o sujeito se constitui cidadão.

A leitura, segundo Orlandi (1998), é atribuição de significados, vai mais além da simples decodificação de símbolos. É um processo complexo, pois não se deve considerar apenas o que está escrito, mas os implícitos, as relações que se faz com outros textos, com situações, etc. “Saber ler é saber o que o texto diz e o que ele não diz, mas o constitui significativamente” (ORLANDI, 1998, p. 11).

“Letramento” – embora Orlandi (1998) não utilize esse termo, está vinculado às condições de produção da escrita na escola, uma das agências de letramento que poderia favorecer o exercício da “autoria”. Para Orlandi, “o autor é, pois, o sujeito que, tendo o domínio de certos mecanismos discursivos, representa, pela linguagem, esse papel, na ordem social em que está inserido” (ORLANDI, 1998, p. 79).

Não basta apenas falar, para ser autor, ou enunciar; esse processo de autoria vai além do falar, do enunciar, é assumir não só na instituição-escola, mas também fora dela, em outras instâncias institucionais o papel social de autor, “constituir-se e mostrar-se autor”. Esse constituir-se autor começa na instituição escola, uma das principais agências de letramento, ao se trabalhar com a escrita.

Nesse processo de escrita, para o sujeito ensaiar a autoria, pode-se relacionar o que diz Soares (2004), quanto às habilidades envolvidas:

- a) de transcrever a fala (no caso de ditados);
- b) cognitivas e metacognitivas;
- c) motora;
- d) de ortografia;
- e) adequação às normas de pontuação;
- f) seleção de informações e adequação delas ao público-alvo;

- g) escolha de gêneros textuais (às vezes, intuitivamente)¹; e, finalmente,
- h) organização das ideias em um texto escrito.

Em relação ao letramento, como se pode observar, não são apenas habilidades de escrita que o sujeito adquire, mas habilidades que atendam às exigências sociais, habilidades de práticas discursivas para que possa inserir-se na sociedade. A instituição escola, como agência de letramento, deve estar compromissada com a formação do cidadão. O sujeito que adquire o status de letrado é aquele capaz de produzir textos tanto orais quanto escritos, bem como é capaz de interpretá-los.

Para Tfouni (2006, p. 45), “a dimensão histórica do letramento só se dará se o sujeito ocupar uma posição tal no interdiscurso que lhe possibilite organizar o intradiscorso (oral e escrito) que está produzindo, de forma a produzir um texto”.

Nesta pesquisa, como se objetivou caracterizar os níveis de autoria, também se discorreu sobre letramento, dado que o quadro proposto para análise do sujeito-leitor teve como base o Relatório PISA mais à escala interpretativa proposta por Orlandi (1999). Esse Relatório tem como objetivo avaliar o letramento em leitura entre outras áreas.

Letramento pressupõe prática de linguagem; focaliza aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita. Tem-se aí, sujeito letrado, o sujeito autor, capaz de organizar seu texto com todos os critérios discursivos.

2.3 CIBERESPAÇO: O ESPAÇO DA ESCRITA

Nesta pesquisa, considera-se o espaço da escrita e, em decorrência disso, o da leitura, o Espaço Virtual de Aprendizagem (EVA), uma das tecnologias digitais, que está disponível na WEB, para os alunos matriculados no curso da Universidade do Sul de Santa Catarina. Segundo Bolter (*apud* SOARES, 2002), o espaço da escrita é o campo físico e visual que é definido por uma determinada tecnologia de escrita. Com o desenvolvimento

¹ Este item foi incluído por mim, por saber que ao fazer o planejamento do texto, além das habilidades expostas por Soares (2004), o autor/aluno, também, deve conhecer o gênero textual, conquanto, muitas vezes, intuitivamente.

tecnológico, surgem novos suportes para a escrita. Viu-se o homem, em seus primórdios, escrever em argila, em papiros, em papéis e, hoje, na tela de um computador. Essa escrita faz surgir um texto diferente, o hipertexto. Para Lévy (*apud* SOARES, 2002), “um texto móvel, caleidoscópico, que apresenta suas facetas, gira, dobra-se e desdobra-se à vontade frente ao leitor”.

Soares (2002) enfatiza que o texto no papel é lido de forma diferente daquele escrito na tela do computador, que é escrito e lido de forma multilinear, multissequencial. Há links ou nós que trazem outras telas, outros textos. Não há uma ordem para ser lido, como no caso do texto escrito no papel. Mas importa lembrar que esse tipo de leitura que a autora afirma, supostamente, trata-se de um hipertexto.

Esse espaço de aprendizagem oferecido aos alunos traz uma relação diferenciada entre os envolvidos no processo (aluno/aluno; aluno/professor). Há uma nova relação entre sujeito e texto, que a tela do computador e a web proporcionam. É um espaço para que novas práticas de leitura e de escrita se desenvolvam. Por trazer mudanças sócio-históricas, traz mudanças também ao ser letrado, alfabetizado. Fala-se, então, em letramento digital, inclusão digital, etc. Com o advento dessas novas tecnologias, surge também a noção de cibercultura, de ciberespaço. Há cada vez mais exigências para que o sujeito letrado digitalmente possa usufruir desse espaço de escrita. Segundo Lévy (2005, p. 92), o ciberespaço pode ser considerado

[...] o espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores. Essa definição inclui o conjunto dos sistemas de comunicação eletrônicos (aí incluídos os conjuntos de redes hertzianas e telefônicas clássicas), na medida em que transmitem informações provenientes de fontes digitais ou destinadas à digitalização.

Esse espaço que a tela do computador oferece à prática da escrita, conforme Soares (2002), traz não apenas novas formas de acesso à informação, traz, também, “novos processos cognitivos, novas formas de conhecimento, novas maneiras de ler e de escrever, enfim, um novo letramento, isto é, um novo estado ou condição para aqueles que exercem práticas de escrita e de leitura na tela (SOARES, 2002, p.152).”

Três princípios, segundo Lévy (2005), orientam o crescimento do ciberespaço, quais sejam: a interconexão, a criação de comunidades virtuais e a inteligência coletiva. “A interconexão é o imperativo categórico da cibercultura” (LEVY, 2005, p.127). Por sua vez, as comunidades virtuais se apoiam na interconexão. É característica de uma comunidade virtual

a afinidade de interesses, de conhecimentos. Há um processo de cooperação ou troca, independentemente da proximidade geográfica e das filiações institucionais.

Nessas comunidades, pode haver conflitos, mas também se desenvolvem amizades, da mesma forma que acontece em encontros presenciais, para conversas.

Para seus participantes, os outros membros das comunidades virtuais são o mais humano possível, pois seu estilo de escrita, suas zonas de competências, suas eventuais tomadas de posição obviamente deixam transparecer suas personalidades. As manipulações e enganações sempre são possíveis nas comunidades virtuais, assim como o são em qualquer outro lugar: na televisão, nos jornais impressos, no telefone, pelo correio ou em qualquer reunião “em carne e osso” (LEVY, 2005, p. 129).

O EVA (Espaço Virtual de Aprendizagem) forma uma comunidade virtual de aprendizagem. Como em toda comunidade, há normas/regras a seguir, tanto para o professor como para o aluno. Desempenham-se nesse espaço papéis sociais/posições-sujeito: professor e aluno. Há conflitos, situações de toda ordem que são gerenciadas, *a priori*, pelo professor, expostas na ferramenta “professor”, conforme a sequência discursiva (SQ) do participante P6 abaixo:

Não consegui retirar/excluir o comentário sobre a XXX (aquele para ela ler para poder escrever melhor, no Fórum: que tal desligar a tv?) porque está indisponível a opção alterar/excluir. Comuniquei-me com a monitoria e assim que tiverem restaurado a opção excluir/alterar, farei a exclusão do comentário. É que pensei que por se tratar de um curso de Pedagogia, que forma futuros professores, devíamos, como alunos e futuros professores, ter um certo cuidado ao escrever, observando as normas gramaticais. Desculpe-me se causei mal estar. Procurarei excluir o comentário.

Nas comunidades virtuais há relacionamento também de afetividade, conforme afirma Lévy (2005), comum em qualquer grupo que se forma com interesses em comum, como pode ser visto, abaixo, na sequência discursiva do participante P1, retirada da ferramenta “professor”, deste mesmo ambiente de aprendizagem:

Boa noite, querida Profa. XXX! Gostaria de pedir-lhe um favor especial. Trata-se de nossa colega XXX que está pensando em desistir do curso. Ela é uma aluna brilhante, inteligente, participativa, carinhosa com todos os colegas; enfim, ela é muito importante para nossa turma. A senhora sempre foi tão atenciosa conosco, alunos virtuais (e sabe que tem minha admiração especial, pelo brilhantismo de seu trabalho) e tenho certeza de que se a senhora contatá-la, incentivando-a, isso irá sensibilizá-la a prosseguir. Desde já agradeço.

A cibercultura, para Lévy (2005, p. 130),

[...] é a expressão da aspiração de construção de um laço social, que não seria fundado nem sobre links territoriais, nem sobre relações institucionais, sem sobre relações de poder, mas sobre a reunião em torno de centros de interesses em comum, sobre o jogo, sobre o compartilhamento do saber, sobre a aprendizagem colaborativa, sobre processos abertos de colaboração.

É com base nesse compartilhamento do saber, nesses processos colaborativos que o ensino a distância vem se desenvolvendo, com modelos pedagógicos que favorecem a construção do conhecimento.

2.4 EXPONDO O CENÁRIO DA ANÁLISE DE DISCURSO

A Análise de Discurso (AD) surge na França, no final da década de 60, tendo como principal articulador Michel Pêcheux. É com esse autor que essa área do conhecimento ganha corpo. Nessa época, o estruturalismo ainda estava no auge; a língua como estrutura formal dava conta dos estudos então realizados.

A Análise de Discurso abre um novo campo de estudos, traz uma nova concepção de língua, de historicidade e de sujeito, deixados à margem até então, dado que a língua, objeto de estudo na conjuntura estruturalista, não é afetada pela exterioridade, geradora de irregularidades. A AD trabalha com a interpretação, com o equívoco e com a incompletude do sujeito e do texto. A língua é apreendida em sua relação com o mundo, com a exterioridade. É no ano de 1969, com a publicação de Michel Pêcheux “Análise Automática do Discurso” – AAD – e, também, com o lançamento de número especial da revista intitulada *Langages* que a Análise de Discurso se firma, ou, inicia-se.

A AD se situa no entremeio de três regiões do conhecimento: Linguística (desloca-se da concepção dicotômica língua/fala para língua/discurso; a língua não apenas como estrutura, mas também como acontecimento, sujeita a falhas), Marxismo (teoria da Ideologia) e Psicanálise (a noção do inconsciente, o sujeito descentrado, clivado). É no entremeio dessas três áreas do conhecimento que se situa a Análise de discurso. Orlandi (1999, p.19-20) especifica:

- a) a língua tem sua ordem própria mas só é relativamente autônoma (distinguindo-se da Linguística, ela reintroduz a noção de sujeito e de situação na análise da linguagem);
- b) a história tem seu real afetado pelo simbólico (os fatos reclamam sentidos);

c) o sujeito de linguagem é descentrado pois é afetado pelo real da língua e também pelo real da história, não tendo o controle sobre o modo como elas o afetam. Isso redundaria em dizer que o sujeito discursivo funciona pelo inconsciente e pela ideologia.

Ao trabalhar na confluência dessas áreas de conhecimento, a AD toma como objeto de estudo o discurso, concebido como efeito de sentido entre locutores (sujeito-autor e sujeito-leitor mediado pelo texto). “A língua é condição de possibilidade do discurso” (ORLANDI, 1999, p. 22). É na língua que se materializam o ideológico, o histórico², o social. A língua não pode ser mais entendida como uma abstração, mas como prática de linguagem; vista como estrutura, mas não desvinculada do acontecimento. A língua está na base para os processos discursivos, ligados, decorrente disso, às condições de produção sócio-históricas. A AD articula o linguístico ao sócio-histórico e ao ideológico, colocando a linguagem na relação com os modos de produção social: não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia (PÊCHEUX, 1997).

Costuma-se dividir o percurso da Análise do Discurso em três épocas ou fases. A primeira fase, AD-1, vai tratar da análise de discursos mais restritos, com menor influência de atravessamento de formações discursivas, com menores possibilidades de deriva do sentido, em condições de produção mais estáveis e homogêneas. Pêcheux (2010a) cita os discursos políticos teórico-doutrinários como um manifesto do Partido Comunista (francês) como exemplo de análise, segundo esta época da AD. São exemplos de discursos produzidos no interior de posições ideológicas e de lugares sociais mais homogêneos que serviriam como objeto de estudo nesta fase da AD-1.

Fala-se, então, de uma “máquina discursiva” responsável pela geração de um processo discursivo “a partir de um conjunto de argumentos e de operadores responsáveis pela construção e transformação das proposições, concebidas como princípios semânticos que definem, delimitando um discurso” (MUSSALIM, 2001, p.118). Logo, cada processo discursivo é produzido por uma máquina discursiva. Nesse caso, o processo discursivo do manifesto comunista é produzido por uma máquina discursiva, por sua vez diferente de um manifesto capitalista, por exemplo. As relações entre as “máquinas” discursivas diversas não poderiam ser idênticas. Daí decorre que são percebidas relações de força desiguais entre os processos discursivos dessas “máquinas discursivas”.

² “O histórico, por sua vez, é definido não como fatos e datas, como evolução e cronologia, mas como significância, ou seja, como trama de sentidos, pelos modos como eles são produzidos (ORLANDI, 1996, p.77)”.

Com o empréstimo, pela AD, da noção de formação discursiva formulada por Foucault, começa-se a perceber que a “máquina” discursiva, pensada como algo fechado, não daria conta dos processos discursivos:

[...] começa a fazer explodir a noção de máquina estrutural fechada na medida em que o dispositivo da FD está em relação paradoxal com o seu “exterior”: uma FD não é um espaço estrutural fechado, pois é constitutivamente “invadida” por elementos que vêm de outro lugar (isto é, de outras FD) que se repetem nela, fornecendo-lhe suas evidências discursivas fundamentais (por exemplo sob a forma de “preconstruídos” e de “discursos transversos”) (PÊCHEUX, 2010a, p. 310).

Chega-se, então, à segunda época da Análise de Discurso, AD-2. O sujeito do discurso ainda continua sendo um sujeito assujeitado pela maquinaria da FD com a qual se identifica. Aqui já se percebe que uma formação discursiva não poderia ser homogênea, como pensada inicialmente.

A terceira época, AD-3, inicia-se com os estudos enunciativos de Jacqueline Authier-Revuz sobre a heterogeneidade discursiva, conforme será tratado neste capítulo.

Conquanto a AD possa ser considerada um estudo das práticas de linguagem, uma área que dá conta da recepção, da interpretação e da compreensão, o sujeito não se apresenta como um ser no mundo, mas como uma construção imaginária, um efeito discursivo, primeiramente, como efeito da máquina discursiva, por ela determinada e, posteriormente, como “função-sujeito” que pode ocupar um lugar social a cada evento discursivo.

A relação entre linguagem, pensamento e mundo não é direta, tampouco se faz termo a termo. Não é possível pensar na transparência dos sentidos, como se os significados das palavras estivessem sempre “já lá”. O sentido se constitui no momento da discursivização, no momento da enunciação, condicionado à posição assumida pelo sujeito (posição-sujeito), afetado pela ideologia. Embora o arcabouço linguístico usado na posição-sujeito seja o mesmo em qualquer situação languageira, ou seja, que se repita a mesma estrutura linguística; haverá sempre um acontecimento irrepetível.

O discurso materializa-se em enunciados. Para Foucault (2002, p.135), o discurso pode ser definido como:

[...] um conjunto de enunciados, na medida em que se apóiem na mesma formação discursiva; ele não forma uma unidade retórica ou formal, indefinidamente repetível e cujo aparecimento ou utilização poderíamos assinalar (e explicar, se for o caso) na história; é constituído de um número de enunciados para os quais podemos definir um conjunto de condições de existência.

O enunciado pode ser compreendido, em sua singularidade, como acontecimento discursivo. Para Foucault (2002, p. 32), por menos importante que possa ser, por mais facilmente esquecido após sua aparição, “por menos entendido ou mal decifrado que o supunhamos, um enunciado é sempre um acontecimento que nem a língua nem o sentido podem esgotar inteiramente”. O enunciado está ligado a um ato de um sujeito a uma posição-sujeito, a um gesto de escrita ou à articulação de uma palavra; embora seja único, está aberto à repetição, porém, uma vez que está ligado a situações de usos, a posições ocupadas pelo sujeito, cada enunciado será sempre um acontecimento.

Por exemplo, cita-se:

PARTICIPANTE 6³

Título: os pontos positivos e negativo da TV

os pontos negativos da televisão porque alguns programas de hoje tem muita violência , principalmente em alguns desenhos infantil , novelas até jornal que mostrar a violência do dia a dia. alguns programas mostrar violência ao extremo , novelas com cenas de sexo , seriado esquecendo que tem crianças na sala assistindo , como alguns comercial que incentiva o consumo , alguns passa no intervalo de desenho animado , propaganda de brinquedos para criança já saber o tem no mercado. os ponto positivo que tem alguns programas educativos em algumas emissora que ainda tem algumas noções de valores , preservação do planeta como exemplo ; o desenho que minha filha de oito anos gosta de assistir o capitão planeta ele defende o universo da poluição. este programa bem educativo existe outro, basta você saber como ligar sua TV.

Essa sequência discursiva, produzida pelo sujeito denominado “participante 6” é uma prática discursiva, é um acontecimento. Os enunciados que aparecem organizados para compor a manifestação discursiva desse sujeito estão no nível do repetível, estão no campo do já-dito; é a língua como sistema que dá possibilidade de existência para esses diversos enunciados. Mas é a prática discursiva, o ato em si do sujeito, de acordo com a posição assumida, que faz com que essa sequência de enunciados seja um novo acontecimento.

Para Foucault (2002, p. 96-97), “a língua só existe a título de sistema de construção para enunciados possíveis; mas, por outro lado, ela só existe a título de descrição (mais ou menos exaustiva) obtida a partir de um conjunto de enunciados reais”. Mas não basta que elementos linguísticos se realizem, para que sejam enunciados. O enunciado não é uma unidade da mesma ordem da frase. Há diferença entre enunciado e frase. As frases são possibilidades da língua, não são materiais; são virtualidades.

³ Participação do aluno na ferramenta *Fórum* do EVA, parte do *corpus* desta pesquisa.

Em seu modo de ser singular (nem inteiramente linguístico, nem exclusivamente material), ele [o enunciado] é indispensável para que se possa dizer se há ou não frase, proposição, ato de linguagem [...] trata-se de uma função que se exerce verticalmente, em relação às diversas unidades, e que permite dizer, a propósito de uma série de signos, se elas estão aí presentes ou não. [...] ele [o enunciado] não em si mesmo uma unidade, mas sim uma função que cruza um domínio de estruturas e de unidades possíveis e que faz com que apareçam, com conteúdos concretos, no tempo e no espaço (FOUCAULT, 2002, p. 98-99).

Importa lembrar que é a função enunciativa que torna uma frase, uma proposição ou um ato de linguagem um enunciado, ou seja, a possibilidade de ser um acontecimento discursivo; produzido por um sujeito situado no tempo e no espaço. À medida que o sujeito muda de posição, a frase, a proposição, muda de sentido, ao realizar-se em enunciado, em uma nova enunciação. O enunciado para Foucault é acontecimento. Há uma função enunciativa inscrita em uma materialidade textual, no entanto, não reduz o enunciado a essa materialidade, dado que a materialidade está no nível do repetível, há, portanto, também a materialização de uma ordem que imprime “nas palavras e nas coisas” um movimento singular na história, por isso se produz como acontecimento. Existe a função enunciativa inscrita no enunciado.

Já em Pêcheux o enunciado está no nível do interdiscurso, como potencialidades, formulações sempre já lá, que são atualizadas em acontecimentos. Enunciado para Foucault é acontecimento, para Pêcheux, formulações já feitas e esquecidas.

A função enunciativa pode ser vista em Pêcheux (1997, p. 160), ao tratar do sentido das palavras relacionado à posição ocupada pelo sujeito, determinada por regras sócio-históricas:

[...] as palavras, expressões, proposições, etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam, o que quer dizer que elas adquirem seu sentido em referência a essas posições, isto é, em referências às formações ideológicas⁴ nas quais essas posições se inscrevem.

A posição-sujeito é uma noção teórica que, no processo discursivo, representa o lugar no qual os sujeitos estão inscritos na estrutura de uma formação social. Essa posição-sujeito espelha a forma-sujeito. Em tese, para cada formação discursiva, há uma forma-sujeito e, conforme essa forma-sujeito, o sujeito, ao enunciar, identifica-se com essa forma-sujeito e, na posição-sujeito, enuncia.

⁴ As formações discursivas representam no discurso as formações ideológicas. Assim, os indivíduos interpelados em sujeitos pelas formações discursivas, no processo discursivo, vão representar em seus “textos” as formações ideológicas que lhes são correspondentes.

A partir do enunciado, Foucault (2002, p. 43) teoriza a noção de formação discursiva:

No caso em que se puder 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.

Pêcheux traz para a AD esse conceito de formação discursiva de Foucault; investe nos aspectos linguísticos e insere a noção dentro das proposições althusserianas.

Os sentidos derivam das formações discursivas nas quais os sujeitos se inscrevem e produzem seus discursos, valendo-se das formas de materialidade linguística. Pêcheux chama de formação discursiva “aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada, determinada pelo estado da luta de classes⁵, determina o que pode e deve ser dito (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa, etc.)” (1997, p. 160).

É a partir de uma formação discursiva dada que sentido e sujeito se constituem. Conforme Pêcheux, “os indivíduos são interpelados em sujeitos-falantes (em sujeitos de seus discursos) pelas formações discursivas que representam na linguagem as formações ideológicas que lhes são correspondentes (1997, p. 161)”.

O discurso tem um caráter constitutivamente heterogêneo, marcado por várias vozes, mas o que pode ser enunciado ou não por um sujeito já está demarcado pela própria formação discursiva (forma-sujeito) na qual se insere (naquela posição-sujeito). Pode-se dizer, então, que os sentidos de um discurso derivam da formação discursiva em que o sujeito se inscreve no momento da discursivização. Convém lembrar que o sentido se constitui nesse momento da discursivização, é um sentido demarcado pela formação discursiva, mas não quer dizer que seja único, dada a própria heterogeneidade discursiva.

Em um primeiro momento, a noção formulada por Pêcheux de formação discursiva poderia ser compreendida como um bloco homogêneo, com regularidades estabelecidas, mas se sabe que os sujeitos, em suas práticas discursivas, não se submetem inteiramente às determinações de uma formação discursiva, há atravessamentos e suas fronteiras são movediças. Poderíamos falar em vista disso em “mau sujeito” como aquele que se afasta de determinada formação discursiva em que se inscreve ou em que, aparentemente, estaria inscrito.

Mas Pêcheux retoma a questão do *discurso na forma-sujeito*,

uma vez que não existe prática sem sujeito (e, em particular, prática discursiva sem sujeito), uma vez que os “indivíduos-agentes [...] agem sempre na forma de sujeitos enquanto sujeitos”⁶, a questão da prática discursiva levará necessariamente à questão do efeito do complexo das formações discursivas na forma-sujeito. Não se trata de dizer porém, que uma prática (discursiva ou não) seja a *prática de sujeitos* (no sentido dos atos, ações [...]) mas sim de constatar que todo sujeito é constitutivamente *colocado como* autor de e responsável por seus atos (por suas “condutas” e por suas “palavras”) em cada prática em que se inscreve; e isso pela determinação do complexo das formações ideológicas (e, em particular, das formações discursivas) no qual ele é interpelado em “sujeito-responsável” (1997, p. 213-214, grifos do autor)

Importa lembrar que a interpelação do indivíduo em sujeito de seu discurso se dá pela identificação desse sujeito com a formação discursiva em que se inscreve. Destaca-se, também, que uma formação discursiva comporta uma forma-sujeito historicamente determinada e que regula o que pode ser dito ou não na tomada de posição pelo sujeito (posição-sujeito). A maneira como a posição-sujeito se relaciona com essa forma-sujeito aponta para a não homogeneidade da FD e, por consequência, também do discurso, porquanto, uma forma-sujeito comporta diferentes posições-sujeito. E, a partir de formulações de P. Henry, Pêcheux acrescenta que essa interpelação supõe necessariamente um desdobramento, constitutivo do sujeito, o que chamou de: a) “sujeito da enunciação” (locutor): sujeito que toma posição, responsável pelos conteúdos colocados; e b) “sujeito universal”. Esse desdobramento leva-o a falar de duas modalidades das tomadas de posição do sujeito.

A primeira modalidade designou de *superposição* entre sujeito da enunciação e sujeito universal que revela uma identificação do sujeito do discurso com a forma-sujeito da formação discursiva na qual o sujeito se inscreve, “de modo que a tomada de posição do sujeito realiza seu assujeitamento sob a forma do *livre consentimento*: essa superposição caracteriza o discurso do “bom sujeito” que reflete espontaneamente o Sujeito” (PÊCHEUX, 1997, p. 215).

A segunda modalidade diz respeito ao discurso do “mau sujeito” que se volta contra o sujeito universal por meio de uma tomada de posição. Diferentemente do “bom sujeito”, nessa tomada de posição há uma “*separação* (distanciamento, dúvida, questionamento, contestação, revolta...) com respeito ao que o *sujeito universal* lhe dá a

⁵ Deve-se levar em consideração a época vivida por Pêcheux ao formular esta definição.

⁶ Citação de Althusser conforme nota 39, p. 236.

pensar [...]” (p. 215). Essa separação leva o sujeito do discurso a contraidentificar-se com a formação discursiva que lhe é imposta pelo interdiscurso.

O autor, ainda, acrescenta uma terceira modalidade a *desidentificação*. Essa modalidade funciona sob a forma de uma desidentificação, isto é, uma tomada de posição não subjetiva, “constitui um trabalho (transformação-deslocamento) da forma-sujeito (p.217)”. Isso quer dizer que o sujeito do discurso desidentifica-se de uma formação discursiva e, inevitavelmente, de sua forma-sujeito e desloca-se para uma outra formação discursiva adversa.

A partir dessas diferentes tomadas de posição do sujeito, abre-se espaço para se pensar a heterogeneidade da formação discursiva e, logo, da forma-sujeito.

Em uma formulação atualizada por Orlandi (1988a, p. 65), a partir de Pêcheux, “as formações discursivas representam, na ordem do discurso, as formações ideológicas que lhes correspondem. É a formação discursiva que determina o que pode ser dito, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada”.

Ainda, em relação à formação discursiva,

[...] uma FD está condicionada de modo múltiplo: pode-se imaginar sua representação como um pequeno círculo engastado em círculos maiores concêntricos; não há como escapar, em princípio, às determinações impostas pelos círculos mais amplos: a FD não é uma ilha indevassável. Esse caráter implica também que, a FD sendo suscetível de penetrações, a homogeneidade não possa aí ser instaurada: ela sempre será heterogênea e nunca será precisamente demarcada em relação a suas vizinhas; disso decorre sua constante reconfiguração: perdas, substituições, acréscimos, transferências acontecem continuamente nesse espaço: palavras, expressões e enunciados amplos sofrem mudanças (FURLANETTO, 2002, p. 42).

De acordo com Cambon (2008), os trabalhos de Jacqueline Authier-Revuz sobre a heterogeneidade discursiva, ao retomar o conceito de Bakhtin de dialogismo, colocam em xeque o conceito de formação discursiva, aquela pensada, inicialmente, por Pêcheux, com fronteiras, determinações específicas, com regularidades.

Onde a noção de formação discursiva é inicialmente concebida como “matriz de sentido”, que gera formas e determina, do exterior, sua interpretação, o dialogismo opõe uma interpretação construída em uma interdiscursividade generalizada, na qual toda palavra é ponto de encontro, câmara de eco dos usos que dela foram feitos e na qual, finalmente, a exterioridade está no “interior” do discurso. Não se trata mais, então, de falar de fronteira. (CAMBON, 2008, p. 185)⁷.

⁷ Para essa autora, o que se tem de unidade do discurso “esfacela-se”, uma vez que outras vozes entram em cena no discurso. Assim, o discurso é concebido como lugar de dispersão.

Construto teórico, a formação discursiva não pode ser apreensível, compor uma amostra, só o é pelos registros. Cambon (2008) afirma que é pelos registros (discursos) que se chega à formação discursiva. Achard (*apud* CAMBON, 2008, p.196-197) propõe para as formas linguísticas associadas ao registro discursivo o termo gênero⁸:

Chamaremos de registro discursivo [...] uma zona de práticas vizinhas e coerentes o suficiente para partilhar uma mesma indexação regulada por uma repartição institucional dos papéis sociais. Temos direito de imaginar que essas coerções institucionais traduzem-se por coerções não-arbitrárias no uso das marcas linguísticas [...]. Chamaremos de gênero discursivo este conjunto de coerções não arbitrárias.

E é a partir desse conjunto de coerções não arbitrárias, que Achard propõe chamar de “gêneros discursivos”. Então, não há como não tratar de gêneros discursivos, uma vez que a materialidade linguística deve se organizar de tal forma que adquira o *status* de um determinado gênero. Ressalta-se que cada gênero possui uma estrutura genérica própria. Cita-se como exemplo o gênero *manifesto*, o manifesto do Partido Comunista, que foi tomado para análise por Pêcheux. Conquanto não seja o escopo da AD, importa essa noção de gênero discursivo, já que faz parte da estrutura da língua, e é na estrutura que o discurso emerge como acontecimento, conforme Pêcheux (2008), ponto de encontro de uma atualidade e uma memória. Em virtude disso, acontecimento porque decorre da própria materialização do discurso, acontecimento que mobiliza a memória e uma atualização. A memória está ligada ao interdiscurso, conforme Pêcheux (2010b, p. 56),

[...] uma memória não poderia ser concebida como uma esfera plena, cujas bordas seriam transcendentais históricos e cujo conteúdo seria um sentido homogêneo, acumulado ao modo de um reservatório: é necessariamente um espaço móvel de divisões, de disjunções, de deslocamentos e de retomadas, de conflitos... Um espaço de desdobramentos, réplicas, polêmicas e contra-discursos.

O acontecimento resulta de uma combinação de um processo de repetição e regularização (memória) e também é espaço de mobilização do novo.

O sujeito, em suas práticas discursivas, inscrito em uma formação discursiva, além de ser determinado pelo que pode ou não dizer, deve seguir regras, normas no que se refere ao sistema linguístico a ser usado, o que Cambon chama de “registro”, daí que se acrescenta, também, o gênero do discurso.

⁸ Aqui se trata de uma sociologia da linguagem, um outro campo teórico.

Bakhtin (1953) vai tratar dos gêneros discursivos como tipos de enunciados marcados pelas esferas de utilização da língua e, também, caracterizados por essas dimensões. Esse autor relaciona o uso da língua com as diversas atividades humanas. A língua se realiza em enunciados concretos e únicos. Esses enunciados, embora únicos, refletem as esferas de comunicação. Percebe-se a preocupação do teórico em demonstrar que a língua se materializa em acontecimento e marcado pela esfera social em que se inscreve, diferentemente da proposta estruturalista.

Conquanto a AD não trate especificamente dos elementos internos constitutivos do texto e também dos gêneros discursivos, essas noções são essenciais, uma vez que é na materialidade do texto que o discurso se constitui. A materialidade linguística, as esferas de circulação dos textos e os gêneros oferecem pistas ao sujeito tanto autor como leitor, e ditam as regularidades de cada esfera ou comunidade discursiva, que por sua vez está inscrita em uma determinada formação social e ideológica.

Na ferramenta *fórum*, por exemplo, do EVA, objeto de estudo desta pesquisa, há temas para serem discutidos pelos acadêmicos. A princípio, é na posição sujeito-aluno que se supõe haver os seus posicionamentos. Seus textos ali expostos seguem uma sequência própria do gênero fórum. E é nesta materialidade que se pode apreender o discurso, levando em consideração a especificidade deste gênero textual, o encadeamento dos comentários sobre o tema, etc.

Para trabalhar a base linguística na qual o discurso se constitui, a partir de uma releitura de Frege, Pêcheux, em *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*, desenvolve as noções de *pré-construído* e de *articulação de enunciados*.

P. Henry (*apud* PÊCHEUX, 1997, p. 99) propõe 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”. É um efeito discursivo, ligado ao encaixe sintático. Essas noções designam processos discursivos desenvolvidos na base linguística; também, relacionam-se com o que já foi dito e com o que se diz. Convém, aqui, não associar ao que Ducrot (1987) chama de “pressuposto”, que é inferido a partir do material linguístico, ou seja, internamente, com o pré-construído que remete ao exterior do enunciado. Há um deslocamento do interdiscurso (exterior) para o fio do discurso/intradiscurso (interior), um efeito discursivo ligado ao encaixe sintático que se nominaliza como um “sempre já ali”.

Enquanto uma formação discursiva se situa em um nível teórico, não apreensível, o pré-construído, pelo contrário, é apreendido pelo discurso, ou “registro”, embora também se

filie a uma formação discursiva. “O pré-construído fornece, por assim dizer, a matéria-prima na qual o sujeito se constitui como “sujeito falante”, com a formação discursiva que o assujeita⁹” (PÊCHEUX, 1997, p.167).

Pêcheux (1997) retoma L. Althusser, ao afirmar que os indivíduos são interpelados pela ideologia em sujeitos. Esse sujeito precisa se identificar com uma “forma-sujeito”¹⁰, um lugar a ser ocupado, para produzir suas práticas discursivas. Vale dizer, há a forma-sujeito, “uma caixa vazia”, um espaço a ser preenchido a cada posição-sujeito, então, o sujeito não é uma entidade psicológica ou empírica. O sujeito é determinado pela formação discursiva em que se inscreve, determinado pelo lugar que ocupa em suas práticas discursivas; isso posto, pode-se falar em posição-sujeito.

A interpelação do indivíduo em sujeito de seu discurso se realiza pela sua identificação com a formação discursiva que o domina, conseqüentemente, constitui-se sujeito. Essa identificação, que vai dar ao sujeito a sua unidade imaginária, “apóia-se no fato de que os elementos do interdiscurso [...] que constituem, no discurso do sujeito, os traços daquilo que o determina, são re-inscritos no discurso do próprio sujeito” (PÊCHEUX, 1997, p. 163).

Essa interpelação do sujeito pela ideologia, que cria um sujeito assujeitado, com base em Althusser, é revista por Pêcheux (1997) no anexo III de *Semântica e discurso*. É do ponto de vista da psicanálise que Pêcheux propõe uma explicação para a resistência do sujeito dominado pela ideologia. Essa resistência do sujeito aparece no momento do chiste, do ato falho, do equívoco.

[...] o chiste é um indicador determinante, pois sendo estruturalmente análogo ao caráter de falta do lapso, acaba por representar, ao mesmo tempo, a forma de negociação máxima com a “linha de maior inclinação”, o instante de uma vitória do pensamento no estado nascente, a figura mais apurada do seu surgimento. Isso reforça que o pensamento é fundamentalmente inconsciente, (“isso pensa!”) [...] (PÊCHEUX, 1997, p. 303).

À propósito:

– não há dominação sem resistência: primeiro [sic]¹¹ prático da luta de classes, que significa que é preciso “ousar se revoltar”.

⁹ Novamente, tem-se aqui o assujeitamento do sujeito pela formação discursiva, mas se sabe que esse sujeito pode ser um “mau” sujeito, conforme o que já foi exposto antes.

¹⁰ Há uma nota de rodapé na obra de Pêcheux (1997) sobre a expressão “forma-sujeito”, que atribui a L. Althusser: “Todo indivíduo humano, isto é, social, só pode ser agente de uma prática se se revestir da *forma de sujeito*. A “forma sujeito”, de fato, é a forma de existência histórica de qualquer indivíduo, agente das práticas sociais” (p. 183).

¹¹ A palavra correta é “primado” (primazia).

– 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” (PÊCHEUX, 1997, p. 304).

Outra noção, a de interdiscurso, vem dominar a construção teórica da AD. O interdiscurso, para Pêcheux (1997, p. 162), é o “[...] “todo complexo com dominante” das formações discursivas, esclarecendo que também ele é submetido à lei de desigualdade-contradição-subordinação que, como dissemos, caracteriza o complexo das formações ideológicas”. Orlandi (1999, p. 31) expõe que a memória discursiva é tratada como interdiscurso: “aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente”. Ainda, para essa autora:

O interdiscurso é todo o conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos. Para que minhas palavras tenham sentido é preciso que elas já façam sentido. E isto é efeito do interdiscurso: é preciso que o que foi dito por um sujeito específico, em um momento particular se apague na memória para que, passando para o “anonimato”, possa fazer sentido em “minhas” palavras. No interdiscurso, diz Courtine (1984), fala uma voz sem nome (ORLANDI, 1999, p. 33-34).

Pode-se afirmar que o interdiscurso é tudo que foi construído social e historicamente em uma dada sociedade. Relaciona-se com a ideologia. Esse já-dito é que dá suporte ao que o sujeito “fala”.

Indursky (2006, p. 70) refere-se ao interdiscurso como “o lugar onde residem múltiplos sentidos produzidos por vozes anônimas que convivem no que Pêcheux caracterizou como o *non-sens*.” Cabe, então, ao sujeito, para se inscrever na prática discursiva da autoria, mobilizar o *non-sens* para o sentido que deriva da formação discursiva com a qual ele (o sujeito) se identifica. Essa FD tem uma memória que é um recorte do interdiscurso. Esse movimento da passagem do *non-sens* para o sentido culmina na atribuição de sentidos, e determina também a escrita.

No processo de discursivização, há de se levar em conta as condições de produção que estão ligadas ao momento em que o sujeito disse o que disse, para quem o disse e como o fez, e o que já está socialmente arquivado na memória discursiva, isto é, o interdiscurso. As condições de produção compreendem os sujeitos, a situação espaçotemporal e o contexto sócio-histórico. Nesse processo, há um jogo de imagens. Ao enunciar, o sujeito leva em consideração o lugar de onde fala, o lugar que ocupa seu interlocutor e também o seu próprio discurso. Além disso, faz uma imagem do que seu interlocutor faz do lugar que o sujeito (ele) ocupa, do lugar de seu interlocutor e do próprio discurso. Pêcheux (2010a, p. 81) trata disso

como jogo de imagens de um discurso, ao contestar a teoria da informação (mensagem como transmissão de informação), dado que não se trata necessariamente de transmissão de informação entre A e B, mas de efeitos de sentidos entre os pontos A e B:

[...] os elementos A e B designam lugares algo diferente da presença física de organismos humanos individuais. [...] A e B designam lugares determinados na estrutura de uma formação social, lugares dos quais a sociologia pode descrever o feixe de traços objetivos característicos: assim, por exemplo, no interior da esfera de produção econômica, os lugares do “patrão” (diretor, chefe da empresa etc.), do funcionário de repartição, do contra-mestre, do operário, são marcados por propriedades diferenciais determináveis.

[...] esses lugares estão representados nos processos discursivos em que são colocados em jogo. Entretanto, seria ingênuo supor que *o lugar como feixe de traços objetivos* funciona como tal no interior do processo discursivo; ele se encontra aí representado, isto é, *presente, mas transformado*; [...]

Essas imagens já estão dadas, ou seja, já foram construídas a partir do lugar social que cada sujeito ocupa no momento da discursivização. O sujeito fala a partir de um determinado lugar social, afetado por relações de poder. No caso deste estudo, trata-se do discurso pedagógico¹². É pela prática discursiva do sujeito-aluno e do sujeito-professor que se estabiliza um determinado lugar social. Por se tratar de um espaço de aprendizagem, a prática discursiva do sujeito professor se legitima e se sustenta socialmente como o seu lugar e também a de aluno.

No entanto, não se pode pensar que não haja deslizamentos nas formulações feitas pelos sujeitos ao assumir determinadas posições. O sujeito pode ser “um mau sujeito”, aquele que não segue as regularidades de sua posição em determinado contexto, como pode ser observado na sequência discursiva abaixo, produzida na ferramenta *fórum*, no EVA, abaixo,

P 6

Título: Querida P 7,

Sugiro que comece a ler sempre, para melhorar a concordância de suas frases. Não leve a mal, é que lendo, conseguimos escrever melhor. Na linguagem escrita devemos ter mais cuidado, uma vez que é muito diferente da linguagem falada. Na linguagem oral podemos dizer o que quisermos, sem a preocupação com acentos, vírgulas, pois a própria entonação da frase vai fazendo a pontuação, de forma oral. Nesta modalidade de linguagem as frases são inacabadas e interrompidas, pelas orações que ora têm conexão, ora não têm conexão entre si.

O sujeito enuncia como se estivesse na posição de professor, apagando marcas que o coloquem na posição aluno. Nota-se que esse participante não se preocupa com o outro a

¹² Essa expressão é usada nesta tese segundo Orlandi (1987).

quem está se dirigindo, no caso, um outro acadêmico, com a imagem que esse fará de si. É o que Pêcheux entende como jogo de imagens, que não foi observado no discurso do participante. É oportuno lembrar que essas posições aluno/professor são decorrentes de processos sócio-históricos e que ainda permanecem. São posições que só podem ser ocupadas se legítimas, tanto que essa participação será contestada pelo outro, no encadeamento das discussões neste fórum.

Orlandi (1999), ao tratar de condições de produção, propõe uma distinção entre as condições de produção em sentido estrito – circunstâncias da enunciação, contexto imediato – e, em sentido amplo, o contexto sócio-histórico, ideológico. As condições de produção, para a autora, implicam a materialidade linguística (sujeita ao equívoco e à historicidade), o institucional (a hierarquia) e o mecanismo imaginário. É por meio do imaginário que se produzem imagens do sujeito, como também do objeto do discurso, conforme uma determinada conjuntura sócio-histórica. Diante disso, Orlandi (1999) fala em “formações imaginárias”. O que se pode notar que já estão “normatizadas”, segundo o discurso pedagógico, o que se espera do aluno, a posição-aluno e do professor, posição-professor. Por isso, na sequência exemplificada acima do sujeito P6, como acontece no ambiente acadêmico, suas palavras vão significar de modo diferente, já que a sua posição é de aluno.

Como nossa sociedade é constituída por relações hierarquizadas, são relações de força, sustentadas no poder desses diferentes lugares, que fazem valer na “comunicação”. A fala do professor vale (significa) mais do que a do aluno (ORLANDI, 1999, p. 39/40).

A materialização do discurso na língua ultrapassa os elementos internos ao próprio texto. Isso diferencia a AD da Linguística Textual, que o toma como objeto de estudo, situado em um contexto, mas um contexto que diz respeito ao próprio texto, um cotexto. Nesse caso, a exterioridade não é o foco, não é constitutiva do próprio texto. Pode-se dizer, pois, que a diferença do objeto texto para a Linguística Textual e a Análise de Discurso está justamente nas condições de produção. Na constituição de um texto, o sujeito precisa organizar os diferentes recortes que traz da formação discursiva em que se inscreve, para que o texto tenha efeito de texto. Nesse movimento, o sujeito torna interno o que é externo.

Essa diferença de concepção em relação ao texto, quanto à sua interioridade ou exterioridade, leva Indursky a citar Guespin (1976): “um olhar lançado sobre um texto, do ponto de vista de sua estruturação em ‘língua’ faz dele um enunciado, um estudo lingüístico das condições de produção de um texto o transforma em um discurso” (INDURSY, 2006, p. 68).

Por ocupar determinado lugar social e filiar-se a uma formação discursiva, em suas práticas discursivas, o sujeito produz sentido. É no momento das práticas de linguagem que o sujeito se constitui como tal (posição-sujeito), que tem a ilusão de que o que disse tem origem em si mesmo. Os atos de linguagem desse sujeito falante, para Pêcheux (1997), não são originários do próprio sujeito; devem ser compreendidos como um efeito da “forma-sujeito”, da determinação do interdiscurso, efeito da exterioridade do real ideológico-discursivo. O sujeito é efeito de linguagem. O autor, ainda, afirma que essa tomada de posição do sujeito resulta de um retorno do “Sujeito”, no sujeito:

Todo sujeito é assujeitado no universal como singular “instituível” [...]. Diremos que a marca do inconsciente como “discurso do Outro” designa no sujeito a presença eficaz do “Sujeito”, que faz com que todo sujeito “funcione”, isto é, tome posição, “em total consciência e em total liberdade”, tome iniciativas pelas quais se torna “responsável” como autor de seus atos, etc. e as noções de asserção e de enunciação estão aí para designar, no domínio da “linguagem”, os atos de tomada de posição do sujeito, enquanto sujeito-falante (PÊCHEUX, 1997, p. 171).

Para explicar essa “liberdade aparente” do sujeito, fonte do seu dizer, Pêcheux (1997), a partir de Freud, formula a noção dos “dois esquecimentos” inerentes ao discurso; ilusão necessária ao sujeito. O esquecimento “nº 2” é visível na enunciação, está no nível do “sistema pré-consciente-consciente”: o sujeito-falante tem a ilusão de selecionar, rejeitar, organizar, aquilo que pode dizer ou não; imagina, também, que o que está dizendo é a expressão transparente da realidade. Liga-se ao *intradiscurso*, o fio do discurso. O sujeito esquece que o que diz está vinculado, basicamente, à formação discursiva na qual se inscreve. Já no esquecimento “nº 1”, no nível do “sistema inconsciente”, o sujeito-falante, ao enunciar, tem a ilusão de ser origem de seu discurso, sente-se dono de seu dizer. Resulta da forma como o sujeito é afetado pela ideologia¹³. “Os sentidos apenas se representam como originando-se em nós: eles são determinados pela maneira como nos inscrevemos na língua e na história e é por isso que significam e não pela nossa vontade” (ORLANDI, 1999, p. 35).

Com relação, ainda ao sujeito, na concepção lacaniana (*apud* CARREIRA, 2001, p. 53), “o sujeito é aquele que um significante representa para outro significante, ou seja, o que emerge entre significantes”.

Nesse sentido, ser sujeito compreende estar em uma posição e, a partir dessa posição, significar algo, ou seja, o sujeito somente se constitui ao ocupar uma posição e nela significar – conforme pode ser visto na sequência discursiva abaixo:

¹³ Um dos efeitos da forma-sujeito é dissimular o esquecimento número um pelo viés do funcionamento do esquecimento número dois.

P 8 (10/09/2009 11:20)

Título: Desligue a Tv

Sim, se fizéssemos isso pelo menos duas vezes por semana teríamos a vantagem de não nos contaminarmos diariamente com um montante de informações jogadas para o telespectado de forma nua e crua sem critérios que deveriam ser utilizados, que hoje não é mais, hoje o principal objetivo é ganhar audiência não se importando com qualidade. Hoje não se usa mais o termo - Será que esse horário dá para passar determinado assunto, ou se nesse horário vai ter uma criança assistindo? Tudo ficou normal diante da tv, a tv se tornou um educador sem critérios. Mas tem suas vantagens, assim como devo escolher um bom livro ela consegue ter bons programas se procurar bem. Há informação ficou mais rápida e conhecer o mundo lindo em que vivemos através das lentes de uma câmera ficou confortável mas que não tira o prazer de estar lá. Bom, tudo você tem que ter discernimento de ver o bom e o ruim, se instrui ou não e a tv tem que ser bem aplicada pois até adoecer nossos filhos ela tem capacidade para isso como a obesidade e muitas outras coisas.

O sujeito P 8, no fórum proposto sobre “Que tal desligar a TV?”, enuncia a partir da posição aluno, é dessa posição que o que diz terá significado. A subjetividade, a instância do “eu” é uma função do sujeito que, ao ocupar uma posição – nesse caso, posição aluno –, no momento da discursivização, via as noções de esquecimento um e dois propostos por Pêcheux, instaura-se e permite ao sujeito suportar o assujeitamento, pela ilusão de ser um “eu”. Segundo Carreira (2001), o sujeito estaria “suspenso” quando não ocupasse uma determinada posição e, ao ocupar uma posição, o sujeito torna-se autor.

Ao ocupar um lugar, o sujeito inscreve-se em uma posição, por exemplo, posição-aluno. E dessa posição enuncia. Para Pêcheux e Fuchs (2010a, p. 175), ao colocar o dito em detrimento do não dito, o enunciado se constitui pouco a pouco – como pode se observar no texto produzido pelo sujeito P1, na ferramenta “professor” do EVA:

P 1

Enviada por P1 em 31/10/2009 (22:11) •Responder •Excluir •Enviar para FAQ

Boa noite, querida Profa. xxx. Gostaria de pedir-lhe um favor especial. Trata-se de nossa colega P2, que está pensando em desistir do curso. Ela é uma aluna brilhante, inteligente, participativa, carinhosa com todos os colegas; enfim, ela é muito importante para nossa turma. A senhora sempre foi tão atenciosa conosco, alunos virtuais (e sabe que tem minha admiração especial, pelo brilhantismo de seu trabalho) e tenho certeza de que se a senhora contatá-la, incentivando-a, isso irá sensibilizá-la a prosseguir. Desde já agradeço.

Ao usar a expressão “querida Profa.”, o sujeito deixa de dizer outras expressões; há inúmeras possibilidades que o sujeito silenciou ao usar essa, como também a forma de

organizar o próprio texto. Faz o pedido ao professor, porque pela memória discursiva, o pedido do professor para que o aluno permanecesse no curso teria mais legitimidade do que o pedido feito pelo aluno. Acrescentam-se, ainda, à enunciação os esquecimentos nº 1 e nº 2 formulados por Pêcheux.

Ainda, não há um real que pode ser apreendido pela língua,

Todo ponto de vista é o ponto de vista de um sujeito; uma ciência não poderia, pois, ser um ponto de vista sobre o real, uma visão ou uma construção que representasse o real (um “modelo” do real): uma ciência é o real sob a modalidade de sua necessidade-pensada, de modo que o real de que tratam as ciências *não é senão* o real que produz o concreto-figurado que se impõe ao sujeito na necessidade “cega” da ideologia (PÊCHEUX, 1997, p. 179).

A Análise de discurso, pela sua abrangência teórica, dá conta dos processos tanto de escrita como de leitura, por tratar da língua em sua materialidade, opacidade, sujeita a equívocos, a falhas, marcada pela historicidade e pela ideologia. Só há língua porque existem sujeitos que a falam. A língua é condição de possibilidade do discurso.

2.4.1 Função-autor

Falar de autoria é falar do próprio sujeito. A autoria está relacionada ao sujeito, à sua posição ocupada em um determinado acontecimento discursivo; é atividade de linguagem em uso. Ao se defrontar com situações em que tenha que usar a linguagem, o sujeito se coloca na posição autor, uma vez que produz uma unidade textual.

Essa concepção de autoria é polemizada por teóricos; alguns a entendem relacionada a obras; outros, relacionada a textos, conforme o que se apresenta a seguir.

2.4.1.1 Função-autor em Bakhtin

Em Bakhtin ([1953] 1992), já se percebe um tratamento da autoria ao relacionar a língua às situações de uso: o enunciado e a enunciação; ao apontar três características do enunciado, já aponta para o “efeito de autoria”:

- a) a alternância dos sujeitos falantes, compondo o contexto do enunciado;
- b) o acabamento do enunciado; e
- c) formas estáveis do gênero do enunciado.

Neste sentido, também, o locutor concretiza o *querer-dizer* pela escolha de um gênero do discurso. A comunicação verbal acontece moldada nos gêneros, independentemente de quaisquer conhecimentos teóricos que os interlocutores possam ter sobre eles, pois é um conhecimento moldado na prática. O gênero dita suas regras aos usuários da língua, seus limites e abrangências. Usuários adquirem a língua materna ouvindo e reproduzindo enunciados durante a comunicação verbal e, conjuntamente, os vários tipos desses enunciados, ou seja, os gêneros do discurso.

2.4.1.2 Função-autor em Foucault

Para Foucault (1996, p. 26, 28), o autor é perspectivado como “[...] princípio de agrupamento do discurso, como unidade e origem de suas significações, como foco de sua coerência. [...] O autor é aquele que dá à inquietante linguagem da ficção suas unidades, seus nós de coerência, sua inserção no real”. Mas há muitos textos que circulam no dia a dia que não apresentam a marca da autoria, são gêneros discursivos que pela sua própria lógica de circulação nas esferas sociais, não prescindem da “assinatura do autor”, como receitas culinárias, manual de produtos, bulas de remédios, etc.

Nessa acepção, os pressupostos teóricos sobre gêneros de discurso se aplicam à noção de autoria proposta por Foucault, dado que muitos gêneros devem ter a marca da autoria, o estilo de cada autor, etc., por exemplo, obras literárias, enquanto outros, não.

Na obra *O que é um autor?*, de Foucault (1997), há um deslocamento do sujeito empírico/obra para texto/autor. O sujeito empírico, antes, se imortalizava em suas obras, e

essas obras também o imortalizavam. Nessa concepção, o autor morre para dar lugar a uma multiplicidade de sentidos que podem ser apreendidos por um sujeito-leitor, uma vez que o autor não tem mais o controle do que está dito. É neste sentido que se fala em “morte do autor”¹⁴. A autoria é percebida pela ausência do escritor, autor. Se antes os autores se perpetuavam em suas obras, hoje, restam apenas as marcas.

Foucault trata da relação do autor com o texto, autor que está inscrito no próprio texto por meio de marcas. É preciso que o autor represente o papel de morto neste jogo da escrita; a sua ausência é a marca fundamental.

O texto aponta para o autor “que lhe é exterior e anterior, pelo menos em aparência” (FOUCAULT, 1997, p. 34). Foucault fala da escrita como prática desconectada do sujeito empírico; diante disso, não importaria quem escreve, mas o texto em si. Mas, nas sociedades atuais, há os “direitos autorais”, principalmente para aqueles que já se consagraram autores, há uma relação do nome do autor, sujeito empírico, com sua obra. Pode ser que isso se manifeste diferentemente em outros tempos, em consonância com o que Foucault explicita; por enquanto, nas sociedades civis, jurídicas e políticas, os “direitos de autor” ainda são marcantes. Como o próprio Foucault afirma, a noção de autor “constitui o momento forte da individualização na história das ideias, dos conhecimentos, das literaturas, na história da filosofia também, e na das ciências” (p. 33).

Como não há uma relação entre sujeito empírico e texto, segundo Foucault (1997), na escrita “não se trata da manifestação ou da exaltação do gesto de escrever, nem da fixação de um sujeito numa linguagem; é uma questão de abertura de um espaço onde o sujeito de escrita está sempre a desaparecer” (FOUCAULT, 1997, p. 35).

Esse apagamento do autor, essa morte do autor, não é recente. Segundo Foucault (1997), a morte do autor já é de conhecimento da crítica e da filosofia. A função da crítica é analisar a obra em sua estrutura, o jogo de suas relações internas, e não vincular essa análise a obra e autor, justamente por considerarem apenas a estrutura. Na leitura de uma obra, não há mais o que o autor quis dizer, mas sim como ele disse, de que forma ele disse. Isso também não coincide com a sua intenção, já que os sentidos produzidos entre leitor e obra podem ser outros. É em face disso que o autor morre para que sua obra sobreviva nas diversas leituras.

¹⁴ Em um pequeno texto de 1968, intitulado *A morte do autor*, Roland Barthes (cf. 2004, p. 57) questiona esse princípio da escritura, afirmando que “a escritura é a destruição de toda voz, de toda origem. A escritura é esse neutro, esse oblíquo pelo qual foge o nosso sujeito, o branco-e-preto em que vem se perder toda identidade, a começar pela do corpo que escreve.” Ele fala do desligamento da voz, da perda da origem, assim que a escritura começa. É nesse sentido que Barthes entende que “‘decifrar’ um texto se torna totalmente inútil” (p. 63), significando que dar um autor ao texto é travá-lo, fechar a escritura.

Para tratar dessa morte do autor, do apagamento da autoria, Foucault traz à discussão a noção de obra e de escrita. Definir o que é uma obra não é tarefa fácil; tudo que se escreve é uma obra? O que caracteriza uma obra? Um bilhete é uma obra? Em vista disso, percebe-se que Foucault evidencia o que pode ser uma obra e o que pode ser uma escrita. Há diferenças entre ambas; a obra remete à autoria, a autores fundadores de discursividade enquanto a escrita remete a uma função-sujeito, desprovida de autoria, ou a uma “outra” autoria, conforme Orlandi¹⁵, desenvolvida a partir de Foucault.

“A palavra ‘obra’ e a unidade que ela designa são provavelmente tão problemáticas como a individualidade do autor” (FOUCAULT, 1997, p. 39). A obra guarda marcas da existência do autor, e essas marcas são perceptíveis. Tais marcas são iterativas, por isso caracterizam-no e são apreendidas. A obra está relacionada a autores já consagrados, circulam em vários espaços sociais e são reconhecidas como tais. Para Foucault, escrever uma simples carta não é escrever uma “obra”, trata-se apenas de uma escrita.

Não basta, contudo, evidenciar a morte do autor, “Trata-se, sim, de localizar o espaço deixado vazio pelo desaparecimento do autor, seguir de perto a repartição das lacunas e das fissuras e perscrutar os espaços, as funções livres que esse desaparecimento deixa a descoberto” (FOUCAULT, 1997, p. 41).

Essa problemática do desaparecimento do autor faz com que Foucault trate do nome próprio. O nome do autor, um substantivo próprio, não se compara a um outro nome próprio qualquer. Ainda que tenham características semelhantes, ao individualizar um ser, eles possuem funções diferentes. O nome de um autor não é simplesmente um elemento discursivo; o nome do autor caracteriza um discurso, não está relacionado a um indivíduo, a um ser empírico como acontece a um nome próprio:

[...] o nome do autor não está situado no estado civil dos homens nem na ficção da obra, mas sim na ruptura que instaura um certo grupo de discursos e o seu modo de ser singular. Poderíamos dizer, por conseguinte, que, numa civilização como a nossa, uma certa quantidade de discursos são providos da função “autor”, ao passo que outros são dela desprovidos. Uma carta privada pode bem ter um signatário, mas não tem autor; um contrato pode bem ter um fiador, mas não um autor. Um texto anônimo que se lê numa parede da rua terá um redator, mas não um autor. A função autor é, assim, característica do modo de existência, de circulação e de funcionamento de alguns discursos no interior de uma sociedade (FOUCAULT, 1997, p. 46)

¹⁵ “[...] à diferença de Foucault, que guarda a noção de autor para situações enunciativas especiais (em que o texto original, de autor, se opõe a comentário) – procuramos estender a noção de autoria para o uso corrente, enquanto função discursiva do sujeito, distinta da de enunciador e de locutor.” (ORLANDI, 2006, p.24).

A partir daí, pode-se falar em “função-autor” que há em alguns textos, no caso daqueles reconhecidos, que circulam na mídia, e, em outros, não. Muitos gêneros discursivos que circulam no dia a dia ficam fora dessa concepção de obra e autoria.

Foucault propõe algumas características para reconhecer no autor a função de autoria:

- a) o produto, o bem – ao citar o nome do autor na obra, o autor se apropria dela, mas diferentemente da concepção antiga de que o autor é responsável e pode ser “penalizado” por seus atos;
- b) a função-autor é exercida de acordo com cada discurso e com a época;
- c) a autoria não está ligada, simplesmente, a um sujeito com o texto, mas “uma operação complexa que constrói um certo ser racional” (p. 50), conferindo-lhe o status de autor;
- d) a função-autor pode ser preenchida por várias posições-sujeito.

Conforme Furlanetto (2006), Foucault, ao organizar essas características da função-autor, não quer reduzir o autor a uma função, mas aponta modos de como o autor pode existir. É pertinente enfatizar que não há “a morte do autor” propriamente dita, como alguns supõem, mas essa morte é caracterizada pela ausência dele. Essa ausência, contudo, faz suscitar marcas que fazem com que a sua autoria seja reconhecida. O autor empírico não está atrelado a sua obra, mas responde por ela. Nesta perspectiva, para Furlanetto (2006, p. 120): “os grandes autores se dissolvem subjetivamente, em sua função-autor, em uma infinidade de discursos: é nessa ausência, enfim, que eles estão presentes, que sua voz ressoa”.

Esses autores institucionalizados, segundo Foucault, são “fundadores de discursividade”, produziram algo a mais: “a possibilidade e a regra de formação de outros textos” (FOUCAULT, 1997, p. 58). São autores que, a partir de suas obras, produzem possibilidades de novos encaminhamentos, novos textos. Esses fundadores de discursividade podem ser vistos em Maingueneau quando este autor trata dos “discursos constituintes”.

2.4.1.3 A função-autor em Maingueneau

Maingueneau (2009), no artigo *Auteur et image d'auteur en analyse du discours*, traz a noção de “imagem de autor” para tratar dessa questão. O autor não estaria relacionado à produção do texto nem na publicação, mas à imagem. Para ele, autor vincula-se à produção do

texto escrito de uma obra. No entanto, chama a atenção para circunstâncias em que se usa essa expressão – “autor” – sem que esteja relacionado a uma obra, a um texto escrito. Por exemplo, autor de uma injúria, autor da agressão, etc., nesse caso, segundo a área jurídica. Nesse sentido, a palavra “autor” relaciona-se à responsabilidade atribuída ao sujeito em um contexto judicial, como em outros contextos, também, em que se usa essa expressão.

A noção de autor trazida por Maingueneau (2009), embora tenha a ver com origem e responsabilidade, é da ordem textual. Diante disso, em que condições o texto é susceptível de ter um autor? Para tratar desta questão, Maingueneau fala em “autor” e “imagem de autor”. Considera autor aquele que dá ao seu texto uma marca própria, que seja inovadora. Acrescenta-se a isso a questão do estilo. Um autor, nesse sentido, possui um estilo particular que pode ser visivelmente notado por seus leitores.

Para explicitar essas questões, Maingueneau traz a noção de autor ligada a dois modos de funcionamento: relacional e referencial. Por exemplo, quando se usa “autor da obra x”, trata-se de um funcionamento relacional; a obra vem acompanhada do nome do autor. Esse autor não teria “uma imagem de autor”, porque haveria a necessidade de autor e obra virem juntos. No funcionamento referencial, há uma “imagem de autor”, a obra não precisa ser citada. Como o autor da obra “x” se tornaria autor? Como passar do relacional para o referencial?

Por exemplo, José Sarney, autor da obra “O dono do mar” (1995). Ele não é reconhecido por ser autor, mas por ser um político; portanto, segundo Maingueneau (2009), é um autor relacional, havendo a necessidade de citar a obra conjuntamente com o nome do autor. O autor relacional está vinculado a um estatuto social, enquanto o autor referencial liga-se a uma obra já reconhecida, com leitores que reconhecem o estilo; há marcas da autoria nesta obra, há uma imagem desse autor constituída pelo público.

2.4.1.4 A função-autor baseada na AD

A Análise de Discurso não trata exatamente da função-autor, mas a partir da noção de sujeito, posição-sujeito, pode-se relacionar a função-autor, uma função desempenhada pela posição-sujeito. A autoria está relacionada, pois, a uma posição-sujeito, a ser preenchida a cada acontecimento.

Carreira (2001, p. 58) considera autor

[...] aquele que, de certa forma, penetra pelo menos pré-conscientemente no esquecimento número dois, uma vez que a busca de controle do sentido pressupõe algum reconhecimento de seu descontrole. Entretanto, se o esquecimento número dois lida com os restos do número um, penetrar em um implica penetrar no outro. É aqui que encontramos a dimensão subjetiva do autor: em uma noção, por mais vaga que seja, de seu submetimento à linguagem, a algo que fala a sua revelia e que lhe faz emergir entre os significantes.

Pode-se afirmar que o autor emerge como o produtor da linguagem, que se representa como fonte de seu dizer, produzindo um texto com todos os aspectos que o tornem um texto, tais como: coesão, coerência. A função-autor, também, pode estar relacionada a autores cujas marcas já se inscrevem na própria história, os autores institucionalizados.

O sujeito no querer-dizer, nessa produção languageira, retorna à memória do dizer, de acordo com Furlanetto (2008), há a necessidade de iterar e alterar (produzir enunciativamente para produzir o efeito de atual), o que leva o sujeito a desenvolver “simultaneamente uma identidade numa comunidade discursiva – um efeito de autoria”.

A constituição da autoria está em relação com produção e circulação de textos ligados a situações reais de uso. O Espaço Virtual de Aprendizagem (EVA) é uma ferramenta que pode oportunizar aos alunos essa prática; neste ambiente, todos os alunos têm acesso à produção de cada um.

Furlanetto (2008) faz uma reflexão sobre a autoria: se o nosso conhecimento vem a partir de outros (interdiscurso), e quando pensamos que o que escrevemos é nosso (intradiscurso), porque há o “esquecimento”, então, até que ponto somos autores? Em relação a esse pensamento da autora, convém lembrar que a cada enunciado proferido pelo sujeito, por estar situado em um contexto único, esse enunciado reveste-se de novos sentidos, singulariza-se, então, há autoria, o que se propõe, então, falar em níveis de autoria.

É importante, segundo Furlanetto (2006), ao tratar de autoria, considerar a polêmica da “desconstrução” da imagem-autor e seu apagamento. A autora traz Derrida, que contribui significativamente para essa teoria da desconstrução. Derrida tem como objeto a própria escrita para chegar à noção de autor. Critica as noções ligadas à escrita, como a intenção, a consciência, nome próprio e a própria assinatura do autor. O que se escreve deve ser legível e iterativo. O apagamento daquele que escreve é simultâneo, mas para Derrida, deixamos uma marca nossa que resiste ao tempo nesse texto. Para ele, há uma inscrição do autor no texto, o que faz com que ele (o autor) desapareça.

“Morto” o autor, restam as várias leituras que poderão ser feitas de sua obra, por mais que ele tenha deixado inscrições (marcas que disseminam – iterando e alterando), o que Furlanetto (2008) vai chamar de “produção à deriva”, pois nem tudo que está dito e explicitado assegura a coincidência entre a intenção do autor e a compreensão por parte do leitor.

John Searle, conforme Furlanetto (2006), elabora uma réplica ao texto *Assinatura acontecimento contexto*, de Derrida. Para Searle, as intenções do autor permanecem na escrita.

Na compreensão do enunciado, para Furlanetto (2006), não se buscam as intenções ilocutórias do autor, como diz Searle, por mais que nas leituras continue a se buscar o querer-dizer do autor, pelas marcas do que ele inscreveu.

Derrida entende a escrita como comunicação, mas com a ausência real de um destinatário. A escrita é legível, iterativa. Por considerar a ausência do autor, ele não responde mais pelo que escreveu; há uma independência da obra com a imagem desse autor; conseqüentemente, não há mais o querer-dizer do autor, suas intenções, apenas pistas deixadas no texto. Ainda que essas pistas levem o leitor à busca do sentido, às intenções do autor, isso não significa que o que o leitor encontrou na sua “mineração” corresponda às intenções do autor no momento da produção de seu texto. Aqui, então, está o ponto de discordância entre Searle e Derrida.

A assinatura é uma marca deixada pelo autor, é o que “resta” para se fazer conhecido. Sem a presença do autor – “o que o autor quis dizer” – abre-se o texto para várias possibilidades de leitura, dado que o texto não é um produto acabado. “Escrever é produzir uma marca que constituirá uma espécie de máquina, produtora, por sua vez, que meu futuro desaparecimento não impedirá em princípio de funcionar e de dar, dar-se ler e reescrever” (DERRIDA *apud* FURLANETTO, 2006, p. 112).

Furlanetto (2006, p. 115) afirma que o autor “poderia ser apenas o sujeito que se ressent das interpretações alheias, apesar de ter deixado marcas óbvias das suas intenções. Ora, nem o que está dito e explicitado assegura a coincidência entre a intenção e a compreensão”.

Com efeito, o texto não é uma obra acabada, pronta, não é mais o sujeito-autor que vai conter os deslizamentos possíveis. Há somente esse controle no momento da produção pelo sujeito-autor, o que dará a ele o *status* de autor.

Maingueneau, ao tratar da autoria, fala em “discurso constituinte”, discurso de “origem”, validado por uma cena de enunciação que autoriza a si mesmo. Essa mesma noção também pode ser vista em Foucault ao tratar da função-autor.

Há uma aproximação entre “Discurso constituinte” de Maingueneau e função-autor de Foucault, conforme Furlanetto (2006), tanto um como outro estariam diluídos em vários discursos; a presença é marcada pela ausência deles, e essa ausência é marcada por pistas, traços característicos de cada um (autor).

Nessa aproximação, a autora trata da relação autor/discurso. Em Maingueneau, a imagem do autor pode ser vista no “enunciador”, e autoria, no conceito de incorporação, “visto que ele considera que um discurso dá corpo a seu enunciador, que por sua vez funciona como fonte legitimadora (FURLANETTO, 2006, p. 122)”.

Essa corporalidade que o discurso dá ao autor é visível nos textos, o que faz com que o destinatário construa uma imagem do enunciador/autor por ter acesso ao “modo de ser” pelo “modo de dizer” do enunciador. O que se pode falar, então, de *ethos*: o destinatário constrói uma imagem do enunciador por meio de seu discurso, imagem que é construída no interior do próprio discurso. O enunciador é marcado por um *caráter* e uma *corporalidade*, o que, para Furlanetto (2006), corresponde à função-autor.

Ao constituir-se autor, essa função é preenchida, pode-se dizer, por uma corporalidade, um caráter, um tom, uma voz. Vale lembrar que a função-autor não está associada a um sujeito empírico, está associada à dispersão, uma posição discursiva. Somente quando essa função é preenchida esse sujeito ganha corpo, e ao mesmo tempo organiza-se como um sujeito singular. Diferentemente, a autoria em Foucault está ligada a uma obra, a um nome próprio, em que a ausência do autor é a sua marca, restando apenas a assinatura do autor (o nome próprio). A autoria é uma função discursiva do sujeito, é uma posição que o sujeito assume no momento do acontecimento discursivo.

A proposta de Foucault foi assumida parcialmente, no contexto da Análise do Discurso, conforme Furlanetto (2006) (cf. nota 13), que resume a questão nos seguintes tópicos:

- a) a autoria está relacionada ao discurso; há marcas deixadas no texto que remetem a discursos;
- b) a função-autor está ancorada na historicidade e nas formações discursivas, que por sua vez “regulam, em seu caráter institucional, os espaços de discursividade”;
- c) busca-se entender como se constrói a função subjetiva de autoria, seu modo de inserção nos discursos;

d) a autoria se caracteriza em função dos vários discursos, de seu modo de acontecimento e circulação; a função-autor está relacionada com a dispersão da subjetividade.

A noção de função-autor de Foucault é, portanto, reformulada por Orlandi, no contexto da AD, ao afirmar que a unidade textual *deriva* do princípio de autoria. É reelaborada no sentido de que a autoria, para Foucault, é restrita, apenas a textos/obras já institucionalizadas; exemplares quaisquer de textos que circulam em outros meios não teriam um “autor”, mas um escritor/redator etc. Também, para Foucault, o nome do autor limita a pluralidade de sentidos, o que não se percebe em Orlandi.

Para Orlandi (1996), a função-autor é realizada a todo momento em que o sujeito produz um exemplar de linguagem/texto, com unidade de sentido, ou seja, com coerência, progressão, não-contradição e fim.

O sujeito só se faz autor se o que ele produz for interpretável. Ele inscreve sua formulação no interdiscurso, ele historiciza seu dizer. Porque assume sua posição de autor (se apresenta nesse lugar), ele produz assim um evento interpretativo. O que só repete (exercício mnemônico) não o faz. (ORLANDI, 1996, p. 70).

Ressalta-se que há uma correlação entre sujeito/autor e discurso/texto; relação entre sujeito e discurso é de dispersão, entre autor e texto é de unidade.

Nessa concepção de que a autoria está vinculada à produção de linguagem pelo sujeito, Gallo, em *Como o texto se produz: uma perspectiva discursiva*¹⁶ (2008, p. 84) acrescenta: “[...] o TEXTO é produzido a partir de uma posição de sujeito do discurso (o discurso em questão), que produzirá, simultaneamente, o efeito-AUTOR (efeito de realidade de “um” sujeito responsável) efeito de realidade de um outro que assim o vê (lê)”.

Nesta obra, a autora propõe distinções entre “fragmento”, “TEXTO” e “texto”. O “fragmento” é a matéria textual dissociada de qualquer evento¹⁷, por exemplo, as produções feitas pelos alunos apenas com o objetivo da nota. “O TEXTO é efeito resultante da prática de TEXTUALIZAÇÃO, com efeito de “fecho”, acabamento, o efeito de realidade de “um” enunciado, enquanto uno”. (GALLO, 2008, p. 84). Já o “texto” é o objeto empírico, situado, prática social de linguagem que não se circunscreve apenas ao ambiente escolar.

Nessa perspectiva, segundo a autora, o TEXTO é um efeito discursivo que se tornará texto desde que circule em determinadas esferas da sociedade, dependendo do lugar

¹⁶ Nesta obra, a autora desenvolve, sob a perspectiva da AD, noções sobre o texto, aplicáveis, principalmente, ao ensino da língua.

¹⁷ Importa lembrar que para a autora, o evento está relacionado a práticas sociais já naturalizadas, institucionalizadas.

inscrito pelo “autor”; “[...] O texto circula com marcas de um “evento”, que o tornem “texto” e não fragmento” (GALLO, 2008, p. 85).

TEXTUALIZAR, segundo Gallo (2008, p.87), pode ser definido como:

[...] estar em uma posição de sujeito de um discurso não circular e a partir dessa posição procurar “conter”, na medida do possível, as ambigüidades provocadas no processo de AUTENTICAÇÃO¹⁸, pela dispersão constitutiva (sem nunca o conseguir totalmente), enquanto se produz, na mesma prática, um fechamento, pelo processo de LEGITIMAÇÃO, que resultará nos três efeitos simultâneos: TEXTO, AUTOR e LEITOR.

Os exercícios escolares, então, por trabalharem com “fragmentos”, não desenvolveriam práticas de linguagem e, conseqüentemente, não teriam como ser TEXTUALIZADAS, uma vez que é a partir da TEXTUALIZAÇÃO que se chega ao TEXTO e depois ao texto. A escola poderia ser um espaço em que se poderia “ensaiar” a autoria, se levasse em conta esses processos.

Com relação a autores já considerados institucionalizados, com obras já reconhecidas, publicadas pelas diversas mídias, pode-se falar em “assinatura” que o autor insere em sua obra. Furlanetto (2006) vê a assinatura como uma redundância de estilo do autor, uma vez que essas marcas deixadas pelo autor estão dissolvidas em seu texto: bastaria o “nome do autor”. Ainda, para Furlanetto (2008), “a função-autor se constrói às margens do texto, no cruzamento com as instituições e suas regras”. O sujeito-autor volta-se para o exterior – outros discursos, instituição de onde fala etc. – e ao mesmo tempo se volta, também, para o interior – o seu discurso – ele constrói a sua identidade e, nisso, o autor deixa sua marca.

Para Gallo (1992, p. 58), “a autoria se dá quando o sujeito se constitui na formação discursiva dominante de um discurso legitimado¹⁹”. Para a autora, o discurso legitimado circula ao lado do não-legitimado. A Escola é, fundamentalmente, o lugar em que o discurso não legitimado se instala e se multiplica. A escola não é o lugar, em princípio, para

¹⁸ AUTENTICAÇÃO E LEGITIMAÇÃO são processos interligados. Para a autora, a AUTENTICAÇÃO diz respeito ao que Pêcheux classificou como esquecimento número 1 (o sujeito tem a ilusão de estar em si a origem de seu dizer – interdiscurso), e a LEGITIMAÇÃO se refere ao que Pêcheux classificou como esquecimento número dois (o sujeito acredita que o que disse só poderia ser daquela forma e não de outra, é do nível do fio do discurso – intradiscurso).

¹⁹ O discurso legitimado está ligado a instituições em que socialmente as práticas de linguagem circulam: o jornal, a revista, a televisão, o rádio etc.

a função-autor, para a autoria, segundo Gallo, já que as produções dos alunos se circunscrevem apenas ao ambiente escolar.

Nessa visão, pode-se dizer que os textos produzidos nas escolas, mesmo com todos os critérios de textualidade, não exercitam os alunos à autoria, já que o modo de produção e circulação desses textos se restringe aos limites da escola. Não são práticas de linguagem vinculadas a usos reais da língua, para que sejam interpretáveis, institucionalizados, isto é, não são trabalhados como eventos.

Conseqüentemente, para ser autor, conforme Gallo (1992), os discursos produzidos pelos alunos deveriam estar ligados a outras instituições típicas de cada discurso em sua circulação. Ao produzir um artigo de opinião, por exemplo, o aluno deveria ver seu texto publicado em um jornal, ou revista, que não se circunscrevesse à esfera escolar, lugar em que as produções dos alunos são meras produções textuais: esses alunos não se constituem “autores”, justamente porque a escola não trabalha o texto como prática de linguagem, como evento discursivo.

Entretanto, sabe-se das restrições que existem nesses meios, nesses espaços de circulação de textos legitimados, das esferas de circulação. Foucault (1996) fala em “dispositivos” sociais de controle de difusão e circulação dos discursos. A escola, em vista disso, ainda que não trabalhe com práticas de textos com os alunos que circulem socialmente, ou só o faça esporadicamente, pode contribuir de forma significativa para a “formação” do sujeito autor, ao instruí-lo, ao proporcionar situações em que exercite, ensaie a autoria por meio da construção de textos, reconstrução, desconstrução.

A escola oferece as “ferramentas” ao tratar da língua, de sua estrutura, incluindo os elementos de textualidade, como a coesão e a coerência. É com base nesses elementos que o aluno pode ensaiar a autoria – levando-se em conta, também, o que Gallo (2008) trata sobre a TEXTUALIZAÇÃO, conforme já descrito anteriormente.

Para dar conta da autoria, Gallo (2001) propõe: efeito-autor e função-autor. A autora caracteriza o efeito-autor “como sendo o efeito do confronto de formações discursivas, cuja resultante é uma nova formação dominante” (2001, p. 67). A autora cita o exemplo formulado por Pêcheux (2008): “on a gagné” (ganhamos, produzido num processo eleitoral na França). Esse enunciado, em princípio, de uma formação discursiva esportista, desliza para uma formação discursiva política, produzindo um sentido novo. Esse efeito de sentido produzido por uma nova posição sujeito, que surge do confronto de ordens diferentes de discurso, a autora chama de “efeito-autor”.

Esse efeito, segundo a autora, pode ser percebido via heterogeneidade discursiva,

[...] pois é esse nível de heterogeneidade que permite a diferenciação de formações discursivas dominantes se confrontando em um mesmo enunciado. Nesses casos, o sujeito (re)vela sentidos (pré-construídos) heterogêneos com os quais ele não se identifica exatamente, fundando, por esse motivo, uma nova formação ideológica (discursiva) que integra de maneira inédita esses elementos do pré-construído (GALLO, 2001, p. 67).

Entretanto, essa visão formulada pela autora restringe esse efeito-autor, dado que bem poucos acontecimentos fundariam uma nova formação ideológica. Por exemplo, em “ganhamos”, é um enunciado que pode estar em qualquer formação discursiva.

Quanto à função-autor, Gallo (2001) recorre à heterogeneidade enunciativa, segundo Authier-Revuz (1990), porque se observa o confronto de formações discursivas que não produzem como dominante uma nova formação discursiva.

A função-autor, portanto, tem relação com a dimensão enunciativa do sujeito do discurso, ou seja, tem a ver com a heterogeneidade interna a uma formação discursiva dominante, que ganha aí seu movimento e sua unidade sem perder, com isso, sua dominância (GALLO, 2001, p. 67).

A função-autor está em um nível enunciativo, característica da posição sujeito em qualquer acontecimento discursivo. Em um nível discursivo, o efeito-autor é verificável em alguns acontecimentos discursivos, que emanam dos discursos institucionalizados.

Quanto aos dispositivos de controle de circulação dos diversos textos, Furlanetto (2006), ao falar da autoria relacionada à obra, faz uma relação com um editor. Ao efetuar a análise de alguns textos, destaca os efeitos da relação entre editor e autor. Para que os textos circulem em diversos meios sociais, o papel do editor é fundamental. Há certas exigências para que qualquer tipo de obra ou texto chegue a comunidades. A relação entre editor e autor varia muito, não sendo aparentemente harmônica. Uma das questões apresentadas por Furlanetto (2006) é a da tradução. Sua análise trabalha a relação de títulos de algumas obras traduzidas para o português, com a interferência de um “editor”, para um “efeito-leitor”.

No artigo *Gêneros e autoria: relação, possibilidades e perspectivas de ensino* (2008, p.12), além de outros aspectos, Furlanetto trata dos gêneros discursivos na instituição escolar. Desenvolve a noção de patamares de autoria, que podem ser aplicados ao espaço educacional, estabelecendo alguns marcos:

a) Não há autoria “imaculada” (plena, sem alteridade);

- b) Todo trabalho projetado por um querer-dizer envolve, discursivamente, vozes correspondentes a enunciados próximos e distantes, e, no fluxo da tecedura, convoca autores ou, simplesmente, o “rumor” contínuo da língua;
- c) A pesquisa que convoca sistematicamente autores se reflete, em princípio, num trabalho “situado”, reconhecido em meios em que circulam gêneros secundários (conforme tipologia de Bakhtin), desde que não se manifeste um trabalho de colagem sem reflexão (efeito-papagaio);
- d) A tecedura que se desenvolve apenas a partir do “rumor” da língua não chega a garantir uma organização coerente em gêneros secundários: ela só funciona em nível de gêneros primários, envolvendo pouco o caráter mais estrito da escrita;
- e) A abordagem escolar da própria oralidade prevê um uso mais regulado das trocas no contexto da escola (contação de histórias, depoimento, seminário), e não apenas conversas de corredor ou de recreio;
- f) A abordagem da escrita supõe a superação passo a passo de etapas que vão desde o início do aprendizado do sistema alfabético e da ideografia da escrita até o nível em que o próprio produtor guarde em si o sentimento da “fundação” de um processo autoral.

Ao falar que não existe autoria “imaculada”, Furlanetto (2008) propõe que a escola seja um lugar em que se possa ensaiar a autoria. Ao interpretar, de certa forma, o sujeito ensaia um efeito de autoria. Ressalta-se que o espaço escolar deve ser como um lugar para os ensaios de autoria.

A autora, ao tratar do “querer dizer”, traz à tona a enunciação, o enunciado, que, por sua vez, liga-se ao sujeito. Ao enunciar, o sujeito não só dispõe do aparato linguístico, muito bem trabalhado no âmbito escolar, como também precisa trazer ao seu discurso outras vozes, buscar elementos no interdiscurso (conquanto, de acordo com a AD, essa busca seja inconsciente: o sujeito não tem conhecimento de quem são esses discursos “buscados” no interdiscurso) e reorganizar o seu (a ilusão de unidade discursiva). Aí entra o papel da escola em oportunizar ao aluno o exercício de enunciar a partir de um outro lugar que não o de aluno (no caso estaria preocupado apenas com a nota a ser-lhe atribuída), mas de sujeito-autor, conseqüentemente, a partir do querer dizer do aluno, pode ser exercitado o iterar e, conseqüentemente, o alterar.

Para Furlanetto (2008), ao iterar, o sujeito estaria, de início, trabalhando mais próximo do “rumor” da língua (neste contexto, segundo a autora, todo o material interdiscursivo não inscrito, não arquivado, não guardado como peça para uso específico) e, conseqüentemente, não se liga aos gêneros secundários que envolvem reflexão, então se

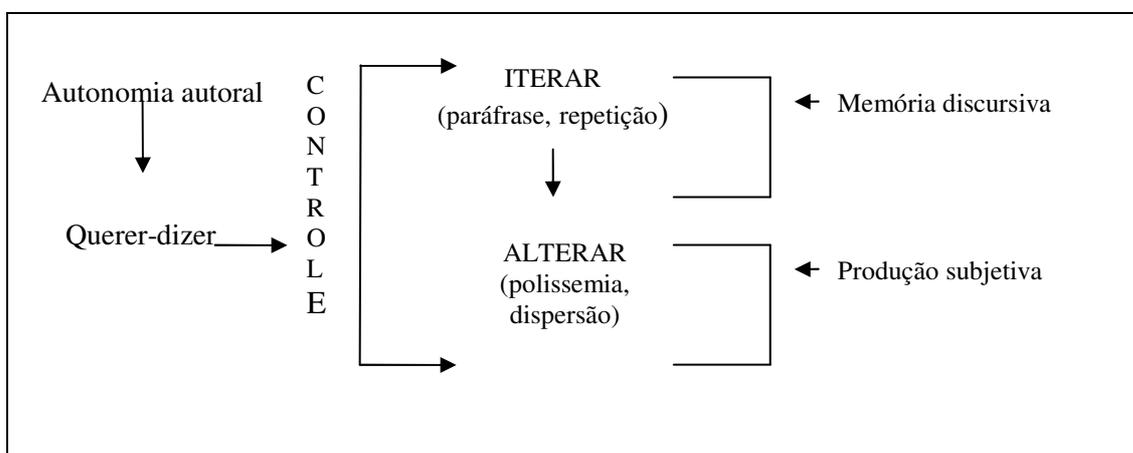
filiam, ainda, a gêneros primários; ao alterar (não apenas ao se “desviar”, gramaticalmente falando), já se aproxima, minimamente que seja, da autoria. A partir do querer dizer, o sujeito reformula; ao propósito comunicativo ligam-se outras vozes, outros enunciados. Já haveria um esboço de autoria.

A autora faz uma ligação dos gêneros trabalhados na escola com o que propõe Bakhtin, ao classificar gêneros primários e secundários. Os gêneros secundários estão ligados a contextos específicos, institucionalizados. A circulação é legitimada pela própria esfera de circulação, por exemplo, em um jornal, a reportagem, a notícia etc. Daí que, ao se propor trabalhar com gêneros discursivos na escola, haverá sempre um distanciamento desses trabalhos produzidos com aqueles que circulam em outras esferas sociais, uma vez que há mecanismos de controle em cada esfera de circulação de um determinado gênero discursivo. Isso posto, a escola estaria proporcionando o conhecimento estrutural ou mesmo funcional desse gênero, habilitando o aluno no sentido de reconhecer esses gêneros em suas esferas específicas de circulação, buscando “ensaiar” a autoria.

Para Furlanetto (2008), as citações direta ou indireta devem ser estimuladas nas pesquisas de iniciação científica. Pode-se ampliar esse universo e pensar no Ensino Fundamental e Médio, ao desenvolver com alunos pesquisas mais simples, incluindo a citação de autores. Já é um início para o aluno exercitar a função-autor, ao fazer recortes de autores de outros lugares/contextos e situá-los em seus trabalhos.

Furlanetto propõe uma figura que demonstra o jogo da autonomia autoral, conforme a figura abaixo:

Figura 2 - O jogo da autonomia autoral.



Fonte: Furlanetto (2008, p.16).

Quanto à produção de textos, Furlanetto (2008, p. 17) escreve:

O texto a produzir é como uma malha (rede) recebida em fragmentos na qual cada sujeito escolhe incrustar “ornamentos” de sua escolha fazendo as ligações que julga necessárias para se fazer ouvir e produzir uma *marca*: o gênero tem um estilo (coletivo); cada sujeito cria seu estilo (singular).

Esta pesquisa parte das noções de autoria propostas por Furlanetto e Orlandi. A concepção de autoria aqui, conseguintemente, relaciona-se à produção de linguagem, a eventos enunciativos que estão disponíveis no EVA.

Em falar de sujeito-autor, há de se apresentar, também, o sujeito-leitor, este que se inscreve no momento do processo de produção de um texto.

2.4.2 Função-leitor

A produção de sentidos não se circunscreve apenas ao sujeito-autor; quem lê também produz sentido. Ao ler, o sujeito participa conjuntamente com o sujeito-autor. Há uma relação entre ambos no processo de significação – diferentemente do que concebe a teoria da comunicação, que vê a linguagem como um instrumento para a transmissão de informação. Nesse entendimento, há um emissor e um receptor que participa do processo como um ser passivo. O que se tem no processo de leitura, considerado discursivo, é o efeito de sentido entre sujeitos, autor, texto e leitor.

Na perspectiva da emissão (formulação para Pêcheux, 1997), Orlandi (1988a) apresenta três funções enunciativo-discursivas do sujeito: a) locutor; b) enunciador; e, c) autor. Na percepção (compreensão), também retomando Pêcheux, três funções: a) alocutário; b) destinatário; e c) leitor.

Ao falar de locutor, a autora retoma Ducrot (1981, *apud* ORLANDI, 1988a). Para Ducrot, o locutor se apresenta como “eu” no discurso e o enunciador corresponde às perspectivas com que o eu se apresenta; e acrescenta o “autor”, baseado em Foucault, como princípio de agrupamento do discurso, aquele que dá unidade ao texto.

O sujeito do discurso é constituído pela ideologia, não é um sujeito empírico, é uma forma-sujeito historicamente determinada. E, por isso, conforme os diferentes momentos

históricos, essa forma-sujeito pode se constituir de maneira diferente. Logo, um sujeito leitor se constitui diferentemente em épocas distintas, justamente por ser afetado pelo histórico, pelo social.

Para explicitar a pluralidade possível de leituras e a heterogeneidade constitutiva da relação do leitor com os sentidos, Orlandi (1988a) faz uma análise de fotografias do artista plástico David Hockney. Ela traz um exemplar de texto em linguagem não-verbal, para apresentar a questão da percepção, que não é linear, completa, fechada. O olhar assume várias perspectivas, é móvel, atinge e se desloca por pontos (posições) diferentes; entretanto a foto (a obra do autor) fixa uma posição. Isso também pode ser observado no texto verbal: “a unidade do texto não é plana, nem simétrica, nem bem comportada, e o ‘olhar’ do leitor o atinge em diversos ‘pontos’. A unidade do texto, para o leitor, é fugaz” (ORLANDI, 1988a, p. 70). Dada essa percepção do leitor em relação às imagens visuais e verbais, a autora afirma que se trata de “mais um efeito da ideologia: o do ‘achatamento’ do leitor e da ‘domesticação’ da unidade textual” (ORLANDI, 1988a, p. 70).

Em relação à leitura, segundo a autora, os textos teriam vários pontos de entrada e vários pontos de fuga. Os pontos de entrada correspondem às múltiplas posições assumidas pelo leitor e os pontos de fuga são as perspectivas de atribuição de sentido. Ao ler, o sujeito está afetado pela sua historicidade e se relaciona com o texto por alguns pontos de entrada, que têm a ver com a sua historicidade e com a do texto. Como a materialidade significativa do texto não é transparente,

[...] há um efeito de “refração”, em relação à sua (a do leitor) história de leituras, efeito esse que é função da historicidade do texto (sua espessura, sua resistência). Assim se dá o processo de produção de sentidos, de forma que o sujeito-leitor se apodere e intervenha no legível (o repetível). É desse modo, portanto, que se pode entender a relação dinâmica entre constituição e formulação do sentido (ORLANDI, 1988a, p. 71).

Levando em consideração o que a autora propõe sobre esses pontos de entrada e de fuga, pode-se constatar que os sentidos sempre podem ser outros, ou “os sentidos não caminham em linha reta”.

Conforme Pêcheux (2010c, p.54), desde tempos havia e ainda continua, contudo, agora, com uma nova aparência, “uma divisão do trabalho de leitura, uma verdadeira reorganização social do trabalho intelectual, cujas conseqüências repercutirão diretamente sobre a relação de nossa sociedade com sua própria memória histórica”. E são os aparelhos de poder de nossa sociedade que gerem a memória coletiva.

Isso posto, o direito à interpretação, à leitura está em relação com o poder institucionalizado, esse direito é sócio-historicamente distribuído. As instituições gerenciam a interpretação e, de tal forma que também a posição autor é afetada. Todo indivíduo é sempre sujeito, mas a função autor não é ocupada por qualquer sujeito, uma vez que o tornar-se sujeito-autor decorre de ocupar um lugar social, de uma posição. Afirma-se, então, que cabe ao sujeito primeiramente o direito e a possibilidade de ocupar diferentes lugares de interpretação, como o caso dos alunos inscritos em uma instituição de ensino superior, que *a priori* é o lugar para eles constituírem-se intérpretes, sujeitos autores. Conforme pode se verificar nesta pesquisa.

2.4.3 Ethos

Ao constituir-se na e pela linguagem, o sujeito constitui, também, uma imagem de si apreensível pelo seu interlocutor. É possível falar dessa imagem projetada para fora de seu discurso pelo sujeito enunciador, levando-se em conta a enunciação.

Para Benveniste (1989), um dos estudiosos da linguística enunciativa, na enunciação o enunciador dispõe da língua em uma situação real de uso. A enunciação se projeta no enunciado e é visível por meio das marcas linguísticas. É com a influência desse autor que se inicia toda uma mudança de foco nos estudos da linguagem: não mais o texto como produto, mas o próprio ato de produzir o discurso – a enunciação.

Ao iniciar os estudos da enunciação, deixa-se de lado “autor” e “leitor” externos ao texto, passando-se para um autor e um leitor criado pelo próprio discurso. Tanto o sujeito-autor como o sujeito-leitor emergem no discurso, são efeitos discursivos.

Na *Retórica* de Aristóteles já se percebe essa preocupação com a enunciação: a argumentação é tratada a partir do *logos*, do *pathos* e do *ethos*, que é o foco dessa discussão. O *logos* diz respeito ao discurso em si mesmo, o *pathos* refere-se à instância da recepção e o *ethos*, ao caráter do orador (não o caráter real, mas o efeito que deixa passar por meio de seu discurso), as paixões que desperta no auditório.

Pêcheux, ao tratar das formações imaginárias, aproxima-se, em certa medida, dessa noção de *ethos* ao afirmar que nos processos discursivos o que funciona “é uma série de

formações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a si e ao outro, a imagem que eles se fazem do seu próprio lugar e do lugar do outro” (PÊCHEUX, 2010a, p. 81).

É a partir de um determinado lugar que o sujeito fala, e o que ele fala faz sentido por estar nessa posição e não em outra; esse sujeito leva em consideração o seu interlocutor, coloca-se em seu lugar, conforme os efeitos de sentido que deseja produzir. Esse mecanismo está por trás do processo de argumentação, visando efeitos sobre o interlocutor. Um desses efeitos, pode-se dizer que é o ethos, a imagem que o interlocutor faz do locutor com base no que é enunciado pelo locutor. Nesta pesquisa, o lugar de enunciação do sujeito é a sala de aula virtual, disponibilizada pela UNISUL por meio do EVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem) e na posição de sujeito-aluno, em princípio.

Segundo Orlandi (1999), há uma relação de forças conforme a posição assumida pelo sujeito, o lugar a partir do qual o sujeito fala é constitutivo do que ele diz. Também o é, com relação à imagem que projeta de si: além de constituir-se como sujeito, constitui uma imagem, também para o seu interlocutor.

Esses lugares sociais a partir dos quais os sujeitos falam já estão na memória da coletividade. Por exemplo, já se faz uma “imagem de padre”, “uma imagem de político” etc. E, conforme essa imagem, as palavras desses sujeitos têm ou não autoridade, justamente por ocupar determinados lugares, posições sociais.

Como a sociedade é constituída por relações hierarquizadas, “são relações de força, sustentadas no poder desses diferentes lugares, que se fazem valer na comunicação. A fala do professor vale (significa) mais do que a do aluno (ORLANDI, 1999, p. 40)”.

Por trás desses mecanismos de funcionamento do discurso estão as “formações imaginárias”. Não são os sujeitos físicos, seus lugares empíricos, que funcionam no discurso, mas suas imagens que resultam de projeção. Daí a relação com o ethos, uma vez que, ao se construir uma imagem do sujeito falante pelo discurso, essa imagem está relacionada, em certa medida, com a posição que esse sujeito ocupa na sociedade.

Como se objetiva nesta tese também analisar a imagem que o sujeito-aluno constrói de si e do outro (colega da turma) no Espaço Virtual de Aprendizagem (EVA), busca-se Maingueneau, que aprofunda em suas pesquisas sobre a imagem projetada no/pelo discurso, o ethos, tratado inicialmente pela Retórica.

Importa considerar que, por se tratar de um ambiente virtual de aprendizagem, os sujeitos inscritos nessa virtualidade, são instados a construir um corpo para mostrar-se e para constituir-se aluno.

O retorno à noção de ethos suscita tanto interesse, de acordo com Maingueneau (2008b, p.55), em virtude das mídias audiovisuais:

[...] com elas, o centro de interesse descolou-se das doutrinas e dos aparelhos que lhes estavam ligados para a apresentação de si, para o “look”; fenômeno que Régis Debray, por exemplo, teorizou em termos de midialogia. Tal movimento acompanha o enraizamento de qualquer convicção em certa determinação do corpo em movimento; testemunha-o a transformação da “propaganda” de antes em “publicidade”: uma propunha argumentos para valorizar o produto, a outra elabora em seu discurso o corpo imaginário da marca que supostamente está na origem do enunciado publicitário.

É com Maingueneau que a noção de ethos ultrapassa a argumentação. Duas razões levaram Maingueneau a recorrer à noção de ethos: “seu laço crucial com a reflexividade enunciativa e a relação entre corpo e discurso que ela implica” (2005, p.70). O ethos está relacionado ao que é mostrado, dizível. Está relacionado com a enunciação, mas não está explícito no enunciado. O ethos é uma noção discursiva, apreensível em uma situação real de uso da língua, não é exterior à fala; decorre dela, ainda que também se relacione com as “formações imaginárias”.

Essa imagem construída do locutor, pelo interlocutor, não se resume apenas ao material linguístico, ao ato em si de enunciação (fala ou escrita), mas a uma anterioridade a esse ato. O interlocutor, ao tomar conhecimento da autoria do texto, ou até mesmo do gênero a que pertence tal exemplar de linguagem, já cria uma expectativa, uma imagem desse locutor.

Em vista disso, Maingueneau (2005) propõe uma distinção entre ethos discursivo e ethos pré-discursivo. Diferentemente dos estudos iniciais sobre o ethos, em que ele está em relação com a argumentação, Maingueneau o traz para o quadro da análise de discurso, por entender que o ethos é uma noção sociodiscursiva, uma imagem que decorre de uma situação de comunicação e, sobretudo, integrada (a situação de fala) em uma determinada conjuntura sócio-histórica.

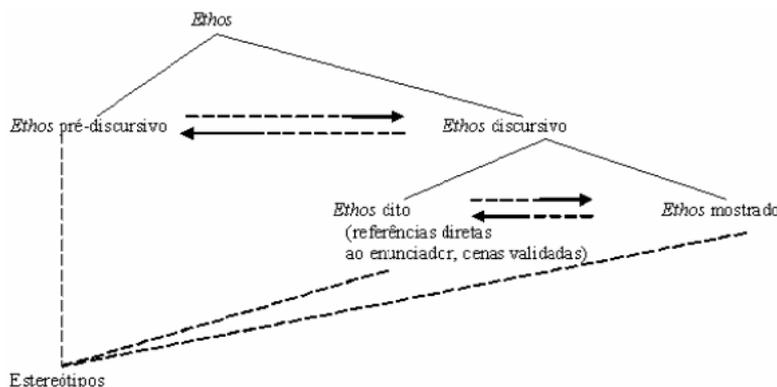
Não trata apenas da questão da eloquência, da argumentação típicas dos textos orais, mas associa o ethos a qualquer discurso escrito e, ainda, acrescenta que, mesmo escrito, esse discurso possui um “tom” que indica quem o disse; “[...] o termo ‘tom’ apresenta a vantagem de valer tanto para o escrito quanto para o oral: pode-se falar do ‘tom’ de um livro” (MAINGUENEAU, 2005, p. 72). “A leitura faz emergir uma origem enunciativa, uma instância subjetiva encarnada que exerce o papel de fiador” (2005, p. 72).

O leitor ou ouvinte constrói do “fiador”, chamado por Maingueneau, uma imagem/figura com base em indícios textuais; o fiador se vê investido de um caráter e de uma corporalidade, que pode variar conforme os textos. O fiador se revela no discurso, é construído pelo coenunciador (sujeito-leitor) e pode não corresponder ao enunciador efetivo. É a partir do texto, das marcas deixadas pelo enunciador, como certos elementos linguísticos, certas construções linguísticas, etc. que o ethos adquire uma corporalidade.

O ethos discursivo resulta não somente da interação entre diversos fatores: o ethos pré-discursivo e o ethos discursivo (ethos mostrado), mas também das escolhas lexicais, dos fragmentos de texto nos quais o enunciador “evoca sua própria enunciação (ethos dito) [...] diretamente ou indiretamente, por meio de metáforas ou alusões a outras cenas de fala, por exemplo” (MAINGUENEAU, 2008a, p. 18).

Conforme pode ser visto na figura 3, as flechas duplas no esquema significam que há interação entre Ethos pré-discursivo com ethos discursivo e ethos dito e com ethos mostrado. Não há fronteiras entre ambos. O ethos efetivo é construído pelo interlocutor e resulta da interação dessas diversas instâncias. Na base desse esquema estão os estereótipos²⁰ que circulam socialmente e que influenciam na formação da imagem do sujeito enunciador – conforme mostra a figura 3,

Figura 3 - Processos discursivos do ethos



Fonte: Maingueneau (2005, p. 83)

Em relação ao texto, o que é enunciado, de acordo com o autor, “não é para ser contemplado, ele (o texto) é enunciação voltada para um co-enunciador que é necessário mobilizar para fazê-lo aderir fisicamente a certo universo de sentido” (MAINGUENEAU,

²⁰ De acordo com Amossy (2005, p. 125), a estereotipagem “é a operação que consiste em pensar o real por meio de representação cultural preexistente, um esquema coletivo cristalizado. Assim, a comunidade avalia e percebe o indivíduo segundo um modelo pré-construído da categoria por ela difundida e no interior da qual a classifica”.

2005, p.73). Daí a responsabilidade do sujeito enunciador ao organizar o seu texto, uma vez que é esse texto que vai legitimar o seu discurso. Fala-se para um “outro”, um coenunciador, e ambos ligados a uma “cena de enunciação” inscrita em uma “configuração” sócio-histórica.

Por conseguinte, não está no enunciador, no sujeito, a origem do seu dizer, conforme postula a AD, já que se leva em conta um quadro interativo, em que estão em jogo o social, o histórico e o ideológico, “diluídos”

- a) no papel assumido pelos interlocutores;
- b) nos lugares ocupados por esses interlocutores, e,
- c) também, no momento da enunciação, que, por sua vez, requer um suporte material e um modo de circulação para o enunciado.

Na retórica tradicional, o *ethos* é considerado um meio de persuasão, na perspectiva da AD, isso pode ser entendido a partir da enunciação. O discurso, para Maingueneau (2005), está associado a uma cena de enunciação para poder ser enunciado; não se refere simplesmente a um cenário, mas a um espaço de discursividade e, por sua vez, “ele (o enunciado) deve validá-la por sua própria enunciação: qualquer discurso, por seu próprio desdobramento, pretende instituir a situação que o torna pertinente” (p.75). Quanto a essa cena, o autor a amplia em três dimensões, quais sejam:

- a) cena englobante, que corresponde ao tipo de discurso, como literário, religioso, jornalístico etc. O que se pode remeter a Bakhtin, quando relaciona os tipos de textos a esferas sociais de usos;
- b) cena genérica, que está associada a um gênero discursivo; e
- c) cenografia, que diz respeito ao próprio texto, a um “cenário” discursivo engendrado no próprio texto. Por exemplo, o discurso publicitário mobiliza cenografias variadas, já que, para persuadir o coenunciador, buscam-se no imaginário coletivo “desejos” que podem ser supridos por determinados produtos.

Correlacionada à análise nesta pesquisa, a cena englobante é o discurso pedagógico, em que circulam determinados gêneros circunscritos a esta esfera. Quanto à cena genérica, tem-se o fórum, por exemplo, um gênero discursivo em que prevalece a dialogia explícita, a troca entre os participantes, além da dialogia implícita, característica de todo texto; e a cenografia: como se trata de um gênero vinculado à esfera pedagógica, um fórum, há uma troca de poderes engendrada no próprio ato de retomar o discurso do outro e contrapor ideias ou mesmo corroborar ideias, mas sempre com acréscimos em um jogo de mostrar um

ethos participativo, detentor de conhecimento, conforme se pode observar na sequência discursiva do sujeito participante 5²¹.

P 6

Título: Querida P 7,

Sugiro que comece a ler sempre, para melhorar a concordância de suas frases. Não leve a mal, é que lendo, conseguimos escrever melhor. Na linguagem escrita devemos ter mais cuidado, uma vez que é muito diferente da linguagem falada. Na linguagem oral podemos dizer o que quisermos, sem a preocupação com acentos, vírgulas, pois a própria entonação da frase vai fazendo a pontuação, de forma oral. Nesta modalidade de linguagem as frases são inacabadas e interrompidas, pelas orações que ora têm conexão, ora não têm conexão entre si. Porém, na linguagem escrita, por conta da formalidade, o vocabulário é amplo e variado, as frases devem ser completas, as orações devem ser coordenadas ou subordinadas, e o uso de frases feitas ou clichês deve ser restringido. De acordo com a finalidade do texto que escrevemos, devemos utilizar uma linguagem culta ou uma linguagem coloquial. A linguagem culta é utilizada nas situações formais e a coloquial é a que utilizamos no nosso dia-a-dia, em situações informais, nas conversas com amigos, com a família e na produção de alguns textos ou mensagens eletrônicas. Escolhemos a modalidade que melhor nos convém, de acordo com o nível de formalidade exigido pelo contexto, e o que observamos é que, geralmente, a linguagem falada é mais informal que a linguagem escrita.

O participante 6, pelos recursos linguísticos utilizados em seu texto, mostra o *ethos* de um sujeito-aluno que detém o conhecimento do funcionamento estrutural da língua. Na posição-aluno, ao se constituir aluno, participa neste fórum como um “controle”, atua na posição sujeito-professor, não na sua posição sujeito-aluno. Não se mostra preocupado, nesta oportunidade, com o tema proposto no fórum, mas sim mostra-se com uma imagem (*ethos*) que se encaixa na posição de sujeito-professor – o que vai desencadear uma outra discussão nesse fórum, conforme poderá ser visto na análise do *corpus* desta pesquisa.

É a partir de um determinado lugar que o sujeito fala; no caso específico do participante 6, ele fala a partir de uma posição que não é a sua, “deveria” participar de uma determinada temática na posição aluno, mas a imagem que projeta de si é de uma posição professor. Por isso, será contestado, uma vez que essa posição não é considerada legítima, na comunidade em questão. O que vem ratificar o que se espera de aluno e professor, no discurso pedagógico. Caso fosse uma intervenção do sujeito professor, o participante para quem é endereçado este comentário aceitaria, uma vez que é papel do professor, em nossa sociedade, atuar dessa maneira, já está no imaginário coletivo esta imagem para o professor – conforme o

²¹ Sequência discursiva que faz parte do corpus a ser analisado nesta pesquisa.

que Orlandi (1999) expõe sobre relação de força que existe dada a posição assumida pelo sujeito.

À noção de ethos podem-se acrescentar, ainda, os estudos enunciativos de Authier-Revuz (1990), ao tratar da heterogeneidade mostrada. Tanto o ethos como a heterogeneidade mostrada estão disponíveis no fio do discurso. Ao dispor de outras vozes marcadas, o sujeito enunciador objetiva que seu discurso tenha um determinado efeito de sentido e não outro. Essas outras vozes contribuem na construção de imagens por seu interlocutor, instauram uma corporalidade ao seu discurso, tanto de si quanto do que se propõe a enunciar.

2.4.4 Heterogeneidade do discurso

O discurso é fundamentalmente heterogêneo. Essa noção de heterogeneidade não foi proposta nos estudos iniciais de Pêcheux. Foi a partir da reformulação da noção de formação discursiva, caracterizada, agora, por atravessamentos, por deslizamentos, que a noção de discurso também sofreu revisão. No interior de uma mesma formação discursiva coexistem discursos oriundos de outras formações discursivas. Não há fronteiras, os limites são movediços consequentemente o discurso, por filiar-se a uma formação discursiva, não é um bloco homogêneo, uma vez que reproduz os conflitos, contradições dessa formação discursiva da qual provém.

O sujeito enunciador traz o discurso do outro (exterior) para dentro de seu discurso. Esse discurso do outro pode vir de forma marcada, além da própria heterogeneidade constitutiva do discurso, que está relacionada ao interdiscurso. Para explicar tal heterogeneidade, a *marcada*, muitas abordagens, sob quadros teóricos diferentes, procuram dar conta de formas linguísticas discursivas ou textuais, como discurso relatado (direto, indireto, indireto livre), aspas, itálico, citações, alusões, ironia, pastiche (jogos de palavras), estereótipo, pressuposição, pré-construído, enunciado dividido, palavras argumentativas etc.

Essas teorias, ainda que enunciativas, estão ancoradas no exterior da linguagem, trazem, às vezes, noções ingênuas da concepção de sujeito e a da sua relação com a linguagem. Não explicam a relação com o “exterior”, o que deveria acontecer, uma vez que o

exterior retorna implicitamente para o interior de qualquer descrição, pela própria heterogeneidade constitutiva do discurso.

Authier-Revuz (1990) se vale de uma abordagem que vai contra a noção de sujeito como fonte de seu dizer. Para isso, apoia-se, de um lado, em trabalhos que tomam o discurso como produto do interdiscurso, ou o dialogismo de Bakhtin e, por outro lado, na abordagem do sujeito e de sua relação com a linguagem permitida por Freud e sua releitura por Lacan.

A autora propõe uma descrição da heterogeneidade mostrada; como formas linguísticas podem representar diferentes modos de negociação do sujeito falante com a heterogeneidade constitutiva de seu discurso. Isto é, como o sujeito se porta em relação à produção de seu discurso, que marcas de sua singularidade estão no seu discurso, para criar o efeito de “propriedade” e outras marcas do discurso do outro, nesse caso, mostrada.

Os estudos da heterogeneidade discursiva trouxeram uma visão diferenciada do que se tinha como sujeito, aquele produtor de sua linguagem, origem de seu dizer. A Análise do Discurso traz um sujeito dividido, determinado tanto pelo interior como pelo exterior, diferentemente dos estudos mais tradicionais. Tem-se aqui não mais a subjetividade centrada no eu, todo poderoso, homogêneo, mas uma subjetividade que vai depender de um tu; um sujeito que divide o espaço discursivo com o outro.

O dialogismo em Bakhtin, conforme Authier-Revuz (1990), é uma teoria da dialogização interna do discurso. Há a representação no discurso do discurso do outro. Bakhtin diz que, misticamente falando, somente Adão poderia ser o produtor originário de seu discurso, isento do já-dito. Toda palavra faz sentido porque o sentido dela já existe, está disponível no interdiscurso. É pertinente considerar que faz sentido como palavra porque é no enunciado, investido no acontecimento discursivo que o sentido realmente faz sentido.

Nos estudos iniciais de Saussure (na leitura que fazem dele), a língua é percebida como um sistema monológico, único, homogêneo, imóvel, o absoluto, o centro, o acabado. É Bakhtin que, a partir de Saussure, vem contrariar esse “objetivismo abstrato”, pois para Bakhtin, a língua é um sistema dialógico, múltiplo, heterogêneo, conflitual, relativo, inacabado; o outro desempenha papel fundamental no discurso do eu. A palavra é plurivalente, não é monológica. Bakhtin elabora a partir daí a teoria polifônica.

Segundo Authier-Revuz (1990), não há como aproximar uma perspectiva dialógica e uma estruturalista na abordagem do discurso, uma vez que a concepção de língua e a de sujeito são diferentes nessas abordagens. Mas há de se levar em consideração a estrutura da língua, uma vez que o discurso só poderá ter existência em uma dada estrutura.

O discurso como produto do interdiscurso, conforme a AD, é a abordagem a que a autora se refere. Com base na reflexão de Foucault e Althusser – o discurso como produto do interdiscurso – é o exterior (o interdiscurso) que regula a produção do discurso. Esse processo é ignorado pelo sujeito, que tem a ilusão de ser a fonte de seu dizer, sendo apenas, segundo esses autores, suporte e efeito do dizer.

Authier-Revuz (1990, p. 27) cita Pêcheux (*Semântica e discurso*):

O próprio de toda formação discursiva é o de dissimular, na transparência do sentido que nela se forma, a objetividade material contraditória do interdiscurso determinante desta formação discursiva como tal, objetividade material que reside no fato de que “isso fala” (ça parle) sempre, “**antes, alhures e independentemente**”.

O exterior no discurso é um recorte do interdiscurso – o pré-construído, que pode ser observado na sequência discursiva (intradiscurso). A autora subscreve uma teoria que cria a ilusão subjetiva da fala e questiona teorias linguísticas da enunciação, por correrem o risco de refletir “a ilusão necessária constitutiva do sujeito”, em reproduzir, no nível teórico, a ilusão de que o sujeito enunciador é capaz de fazer escolhas, ter intenções e decisões.

Em outra perspectiva, a psicanálise – cujo foco é o inconsciente –, apoiada na teoria de Saussure e na leitura lacaniana de Freud, “produz a dupla concepção de uma fala fundamentalmente heterogênea e de um sujeito dividido” (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 28).

Saussure entra nesse cenário, justamente, por tratar a língua como estrutura²², ainda que abstrata (justamente por entendê-la como sistema). Já na concepção da psicanálise, ao trazer a estrutura para seus estudos, a língua é concreta, são sujeitos que a utilizam, produzem efeitos de sentido; e, na materialidade, na linearidade da língua é possível “escutar a polifonia não intencional de todo discurso” (p.28); o analista pode recuperar indícios do inconsciente no discurso. É na estrutura da língua que acontecem o equívoco, os deslizamentos. O caráter social e sistêmico da língua é base para se pensar a heterogeneidade dos processos discursivos. A língua é condição para o discurso.

O discurso, atravessado pelo inconsciente, articula-se com a concepção do sujeito heterogêneo, marcado pelo exterior, “resultado de uma estrutura complexa, efeito de linguagem: sujeito decentrado, dividido, etc.” (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 28). Para Freud,

²² Esse é ponto central, a estrutura; o inconsciente também é estruturado, há o significante e o significado. Saussure não prioriza o significante, tampouco o significado. O conjunto de signos convencionais, por sua vez, vai formar o que denominou língua. Na psicanálise, diferentemente, o significante adquire status mais relevante, uma vez que é a partir dele que o analista vai ter o seu objeto de estudo. “O significante barra o significado”.

conforme expressa Authier-Revuz, “**não há centro** para o sujeito fora da ilusão e do fantasmagórico, mas [...] é função dessa instância **do sujeito que é o eu** ser portadora desta ilusão necessária” (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 28, grifos da autora). Nessa ilusão, o eu constrói a imagem do sujeito autônomo, apagando a divisão.

Na psicanálise, e, em decorrência disso, na AD, não há centro para o sujeito a não ser na ilusão, mas necessária ao sujeito. O sujeito é multifacetado: há o inconsciente que “fala” (interioridade), há o interdiscurso (exterioridade) no seu discurso, há o outro a quem se “dobra”, há a situação, o lugar ocupado pelo sujeito, as instâncias sociais etc.

Muitas ciências (as teorias da enunciação também) tomam essa ilusão do sujeito (de ser o centro) como objeto, ignorando que esse centro é imaginário. Rompe-se o EU subjetivo, na concepção clássica, “o interior diante da exterioridade do mundo”. Aqui a exterioridade está no interior do sujeito. Na afirmação de que, “**constitutivamente**, no sujeito e no seu discurso está o Outro, reencontram-se as concepções do discurso, da ideologia, e do inconsciente” (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 29, grifo da autora).

Sob o ponto de vista linguístico da descrição das formas de heterogeneidade mostrada no discurso, altera-se a unicidade aparente da cadeia discursiva, aquela construída pelo sujeito no momento do acontecimento (produção do texto); o outro se inscreve conforme as modalidades: aspas, citação direta, etc.

A heterogeneidade pode ser:

- a) mostrada: há pistas recuperáveis na superfície do discurso. Pode ser, ainda, marcada e não-marcada. Marcada: palavras entre aspas, em itálico, discurso direto etc. Não-marcada: ironia, discurso indireto livre, pastiche etc.
- b) constitutiva: não está na organização linear do discurso, mas no interdiscurso, por isso não é apreensível no nível do dito.

Authier-Revuz (1990) apresenta a heterogeneidade mostrada, que pode assumir duas formas:

- a) **autonímia simples** – Um determinado enunciado é “retirado” de um outro lugar e remetido a outro. Há uma ruptura sintática.
- b) **conotação autonímica** – nesse caso, o fragmento designado como um outro integra-se na cadeia discursiva, sem ruptura sintática.

Ainda, há as formas mais complexas de heterogeneidade, no caso da ironia, discurso indireto livre, da imitação, etc. Nesses casos, não há transparência, as fronteiras entre o que o locutor diz e a voz do outro se misturam.

Tanto a autonímia simples como a conotação autonímica proposta por Authier-Revuz (1990) remetem ao exterior do discurso. “Uma dupla designação é assim operada pelas formas da heterogeneidade mostrada: a de **um lugar** para um fragmento de estatuto diferente na linearidade da cadeia e a de uma **alteridade** a que o fragmento remete” (p. 30, grifos da autora).

Veja-se outra sequência discursiva do *corpus*:

P 6

Título: Há que se ter força de vontade

Oi, (P 2)! Para aqueles "viciados" em tv acredito ser necessária uma grande força de vontade para conseguir livrar-se do vício. McLuhan (1998) citado por BARBOSA(2000) esclarece que a imagem da tv, por ser de baixa intensidade ou definição, não fornece informação detalhada sobre os objetos e o telespectador, por ela envolvido de maneira marcante, tende a completar ou "concluir" a imagem transmitida, que exige que a cada instante "fechemos" os espaços da trama, por meio de uma participação convulsiva e sensorial que é profundamente cinética e tátil, envolvendo todos os nossos sentidos em profunda inter-relação. Segundo McLuhan, dessa forma, ao incentivar um profundo envolvimento da audiência, a tv mudou a nossa vida sensória e nossos processos mentais, criando um novo gosto por experiências em profundidade.

REFERÊNCIA

BARBOSA, A.C.L.S. Educação e novas tecnologias: aquisição de conhecimentos e constituição dos saberes em mudança disponível em http://www.unesp.br/posgraduação/desing/docs/Textos_Alcarria/Educacaonovastecnologias_GRAPHICA_2000.pdf

Nessa participação, o sujeito traz para o seu texto recortes de outras vozes marcadas no fio do discurso, “heterogeneidade marcada”, como pode ser visto ao fazer referência a autores: “[...] McLuhan (1998) citado por BARBOSA (2000) esclarece [...]”. Além dessas referências, ao fazer uso também das aspas: “[...] Para aqueles "viciados" em tv [...]” deixa visível em seu discurso que a palavra usada desliza da formação discursiva que lhe é própria, para entrar em outra formação discursiva, a da mídia televisiva, ou seja, a palavra deve ser entendida pelo outro não no seu sentido frequente.

O sujeito é essencialmente histórico. Sua atividade linguageira é produzida a partir de um determinado lugar/posição – no caso do participante desse fórum, aluno –, e de um determinado tempo/espço – sala de aula (EVA). Também é um sujeito ideológico: sua fala é um recorte das representações de um tempo histórico e de um espaço social, situando seu discurso em relação aos discursos do outro. Daí decorrem as contribuições do exterior, que podem ser marcadas ou não. O participante 6 faz uso da heterogeneidade marcada para

que seu texto tenha maior credibilidade em relação aos outros comentários postados neste fórum.

A heterogeneidade marcada é apreensível no fio do discurso – vê-se o “outro” –, remete a um exterior que não está no interior do fio do discurso. Essa heterogeneidade é necessária para mostrar que o que se está falando não é do “eu”, mas provém de um outro, conforme o participante faz ao trazer nomes de autores e anos das publicações.

[...] a zona de “contato” entre exterior(es) e interior que mostra as marcas de distância num discurso é profundamente reveladora desde discurso, de um lado pelos pontos escolhidos para colocar explicitamente fronteiras, limites, demarcações – quer dizer, de que outro é preciso se defender, a que outros é preciso recorrer para se constituir – de outro lado, pelo tipo de relação que aí se joga com o outro, relação explicitada pelas glosas ou interpretável pelo contexto [...] (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 31).

Essas formas marcadas criam o efeito de sentido de que o enunciador é capaz de se colocar distante de sua língua e de seu discurso, numa posição de observador, no caso de retificação, de reserva etc.

Conforme Authier-Revuz (1990), não é o lapso a única forma visível do Outro no discurso; há, também, as formas marcadas da heterogeneidade mostrada. Mas com uma diferença: se o lapso produz “buraco” no discurso, as formas de heterogeneidade marcada, sem deixar de fazê-lo, produzem a imagem de um dilaceramento logo sublinhado pela costura que o anula.

Para a autora, ainda, as fissuras que ficam escondidas sob a unidade aparente do discurso – o efeito de “acabado”, de transparente, de singular de um sujeito – em que a análise pode mostrar pistas do interdiscurso, são, por outro lado, apresentadas pelas formas marcadas de heterogeneidade mostrada, uma vez que aparecem no fio do discurso as “costuras”.

Dado que a heterogeneidade é constitutiva do discurso, o sujeito traz o outro para o interior de seu discurso, inevitavelmente há que interpretar. Assim, a interpretação diz respeito às atividades de linguagem tanto do sujeito-leitor como do sujeito-autor. A seguir, discorre-se sobre interpretação.

2.4.5 Interpretação

Tratar de efeitos de sentido implica tratar também da interpretação que diz respeito às atividades de linguagem tanto do sujeito-leitor como do sujeito-autor. A não-transparência da linguagem abre caminho para os diversos sentidos, e, por que não, para o equívoco, uma vez que a literalidade do sentido é um dos efeitos de sentido. A interpretação faz parte de qualquer manifestação de linguagem.

A relação do homem com o mundo não é direta, é mediada pelo discurso. As coisas não significam por si mesmas, mas em uma relação entre sujeitos e simbólico. Logo, o efeito de evidência, de transparência nas atividades de linguagem é, também, um efeito de sentido produzido nessas relações. O discurso é efeito de sentido entre locutores; isso quer dizer que o sentido é produzido nas inter-relações entre sujeitos. Como a mediação é pela língua, instância em que ideologia, história e simbólico de instauram, não há como não interpretar.

O texto pode ser pensado, desse modo, como exemplar do discurso. O texto não é um produto acabado, por mais que produza esse efeito de sentido por apresentar certas características, como coesão e coerência. A incompletude é uma característica fundamental do texto, observado pelo ângulo do discurso. O texto é a unidade de análise, é materialidade que o analista tem como ponto de partida para chegar a seu objeto de estudo; para o leitor, segundo Orlandi (2001, p. 64), é

[...] uma unidade empírica que ele tem diante de si, feita de som, letra, imagem, seqüências com uma extensão, (imaginariamente) com começo, meio e fim e que tem um autor que se representa em sua unidade, na origem do texto, “dando”-lhe coerência, progressão e finalidade.

Todavia como efeito de sentido entre interlocutores, o texto não pode ser uma unidade fechada em si mesma, já que o simbólico e o histórico constituem-no; em razão disso, abre-se a possibilidade para várias leituras, interpretações. Tais possibilidades, segundo Orlandi (2001), não estão em si no texto, estão no espaço constituído pela relação do discurso e do texto, no entremeio. E é nesse espaço que se inscrevem os diferentes gestos de interpretação. “Não se trata assim nem de marcas visíveis só na língua, ou só ação do contexto: são relações estabelecidas a partir de uma articulação material fundamental, a do texto com o discurso” (ORLANDI, 2001, p. 68).

Para Orlandi (1996), ao se alterar a materialidade de um texto produzem-se diferentes gestos de interpretação, compromisso com posições de sujeito, com formações discursivas, com recortes de memória e com distintas relações com a exterioridade. Nesse sentido (alteração da materialidade), a autora se refere à autoria. Não haveria um texto original; Orlandi (1996, p. 14) propõe “que se considere o texto, em sua materialidade, como uma ‘peça’ com suas articulações, todas elas relevantes para a construção do ou dos sentidos”.

O autor se constitui autor no gesto de interpretação que deriva da sua relação com o interdiscurso. O texto é uma peça significativa que,

[...] por um gesto de autoria, resulta da relação do “sítio significante” com a exterioridade. Nesse sentido, o autor é carregado pela força da materialidade do texto, materialidade essa que é função do gesto de interpretação (do trabalho de autoria) na sua relação determinada (historicamente) com a exterioridade, pelo interdiscurso (ORLANDI, 1996, p.15).

A interpretação é possível porque o espaço simbólico criado pela materialidade do texto é marcado pela incompletude. Não há sobreposição entre significante e significado, escapando sempre um espaço entre um e outro de tal modo que permite as várias leituras. É pertinente enfatizar que além dessa não aderência entre significante e significado, há o outro (o leitor) que direcionará também esse sentido. Não há sentido sem interpretação, o que leva a afirmar que a interpretação é parte constitutiva da linguagem. É comum falar em sentido literal; segundo Orlandi (1987, p.144), “não há necessidade de se manter um centro (sentido literal) e suas margens (efeitos de sentido). Não há centro, só margens”. Para a autora, a literalidade é efeito de sentido; ela é produzida pelo uso constante dos falantes, que acaba “criando” esse efeito de literalidade. O analista pode perceber entre vários sentidos qual se tornou o dominante e considerá-lo como o literal.

Para Pêcheux (1997), a base na produção de sentidos é a metáfora. As palavras não têm sentido em si mesmas, são as posições histórico-sociais assumidas pelo sujeito que determinam os sentidos. Só há sentido a partir das formações discursivas em que as palavras, enunciados se inscrevem. A formação discursiva se constitui na relação com o interdiscurso, “representa no dizer as formações ideológicas. Ou seja, o lugar do sentido, lugar da metáfora, é função da interpretação, espaço da ideologia” (ORLANDI, 1996, p. 21).

As formações ideológicas “[...] comportam uma ou várias formações discursivas interligadas que determinam o que pode e deve ser dito a partir de uma posição dada em uma conjuntura dada” (ORLANDI, 2012, p. 45). A língua é o lugar material em que se realizam os efeitos de sentido.

Pensar dessa maneira implica considerar a língua como estrutura e acontecimento, conforme Pêcheux (2008). Há uma relação entre língua, sujeito e história e, em virtude disso, há interpretação. Para Orlandi (1996, p. 46), “o gesto de interpretação é o lugar em que se tem a relação do sujeito com a língua. Esta é a marca da ‘subjativação’, o traço da relação da língua com a exterioridade”.

É na estrutura da língua, na materialidade significativa que o discurso se constrói, em um movimento de interpretação. Não basta apenas a noção de estrutura, é preciso, também, a noção de materialidade em que se inscrevem a história e a ideologia. É oportuno lembrar que em *Discurso: estrutura ou funcionamento?* Pêcheux traz a possibilidade da língua com essas duas instâncias – estrutura e funcionamento – que não se excluem. É acontecimento dado que se realiza no “mundo”, produz sentido e é estrutura porque tem a ordem da língua. Para esse autor:

[...] todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro (a não ser que a proibição da interpretação própria ao logicamente estável se exerça sobre ele explicitamente). Todo enunciado, toda seqüência de enunciados é, pois, linguisticamente descritível como uma série (léxico-sintaticamente determinada) de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar a interpretação (PÊCHEUX, 2008, p. 53).

Orlandi (2001) aponta três pressupostos para a interpretação:

- a) não há sentido sem interpretação;
- b) a interpretação está presente em dois níveis: o de quem fala e o de quem analisa; e
- c) a finalidade do analista do discurso não é interpretar, mas compreender como um texto funciona, ou seja, como um texto produz sentido.

A interpretação é constitutiva da língua, constitutiva do sujeito e do sentido. A posição-leitor e posição-analista são distintas. Para Orlandi (1996, p. 83):

Esse deslocamento, por sua vez, mostra um outro: a interpretação, que só é levada em conta em relação aos *métodos*, passa a ser considerada como um movimento no *objeto*, ou seja, a interpretação do analista (metodológica) tem de levar em conta o movimento da interpretação inscrita no próprio sujeito do discurso. O trabalho do analista é, em grande medida, situar (compreender) – e não refletir – o gesto de interpretação do sujeito e expor seus efeitos de sentido.

A Análise de Discurso, para Orlandi (1996), procura desfazer dois modos de existência do apagamento da interpretação:

- a) o da possibilidade de leitura do próprio analista, e
- b) o do sujeito que não percebe o gesto de interpretação.

A interpretação, para o analista, é determinada pelo dispositivo teórico, já para o sujeito, é determinada pelo dispositivo ideológico. Para o analista, há um afastamento dele do objeto a ser interpretado; ele é capaz de compreender esse movimento, enquanto sujeito que está no movimento de interpretação. O sujeito se inscreve em uma determinada FD, para que suas palavras tenham sentido. Isso para ele aparece como natural, ele não reconhece o movimento da interpretação, diferentemente do analista de discurso.

Há gestos de interpretação que constituem o texto, e a compreensão de como funciona esse texto é apreensível pelo analista por meio do dispositivo teórico. Daí Orlandi (1988, p. 115) propõe que se faça distinção entre: inteligível, interpretável e compreensível:

- a) o inteligível: a que se atribui sentido atomizante (codificação);
- b) o interpretável: a que se atribui sentido levando-se em conta o contexto linguístico (coesão);
- c) o compreensível: é a atribuição de sentidos considerando o processo de significação no contexto de situação, colocando-se em relação enunciado/enunciação.

Ao sujeito que não detém os mecanismos de produção/funcionamento do discurso, cabe-lhe o inteligível e o interpretável, ou seja, a ilusão de que há uma relação direta entre o texto e o seu significado,

[...] enquanto intérprete, o leitor apenas reproduz o que já está lá produzido. [...] Ao realizar uma relação direta e automática com o texto, a leitura do intérprete não desconstrói o funcionamento ideológico de sua posição como (forma) sujeito-leitor, apenas reflete. (ORLANDI, 1987, p. 116).

Quanto à compreensão, implica ir além da interpretação; é saber como o objeto simbólico produz sentido; procura explicitar os processos de significação presentes no texto, como os sentidos se constituem. Para compreender, é preciso uma relação com a cultura, com o social, com a história e também com a linguagem.

Convém explicitar que os critérios acima são mais critérios metodológicos que dizem respeito ao analista do discurso; para o sujeito-leitor, no momento da leitura, usa-se o termo *interpretação* no sentido de que o sujeito-leitor apreendeu os mecanismos ideológicos que estão em jogo no processo de significação de um texto.

Para o analista do discurso, segundo Orlandi (2001, p. 27), a língua não se reduz ao jogo significativo abstrato, dado que a língua se inscreve na história:

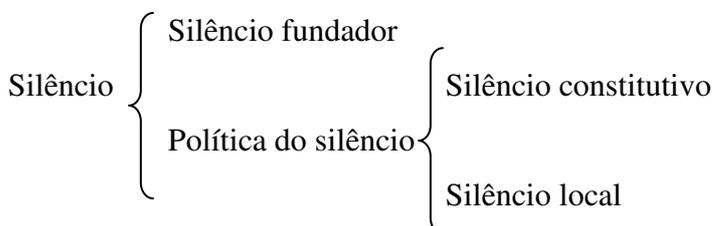
[...] Há um trabalho do sentido sobre o sentido: estar na língua com os gestos de interpretação significa ser trabalhado pela língua numa perspectiva discursiva na qual a língua faz sentido, em que ela é afetada pela história, perspectiva em que não separamos de modo rígido estrutura e acontecimento.

Numa perspectiva dos estudos dos signos, segundo a autora, há uma sobreposição entre linguagem e significação. O significado, nessa concepção, é decorrente de uma determinação da linguagem, isto é, há sentido a partir de uma determinada linguagem – verbal ou não-verbal.

Quanto à produção de sentido, além do que é dito e não-dito pelo sujeito, Orlandi (2007) acrescenta o silêncio. O silêncio também é lugar do sentido. Segundo a autora, o silêncio é traduzido por palavras, uma vez que todo sistema de signos, de qualquer natureza, é interpretado pela linguagem verbal, o que faz com que o silêncio perca a sua natureza de silêncio, sua especificidade, que é diferente da materialidade da linguagem. A matéria significante do silêncio é diferente da significância da linguagem. Nessa perspectiva, a autora considera o silêncio não uma falta, mas excesso. O silêncio está atravessado nas palavras.

A linguagem, para Orlandi (2007, p. 33), “supõe pois a transformação da matéria significante por excelência (silêncio) em significados apreensíveis, verbalizáveis. Matéria e formas. A significação é um movimento. Errância do sujeito, errância dos sentidos”.

Conforme Orlandi (2007), para melhor visualizar as formas do silêncio, apresenta-se o esquema abaixo:



O *silêncio fundador* é constitutivo do próprio sujeito. O sujeito ao escolher determinadas formas linguísticas, em suas produções de linguagem, silencia outras. “O dizer como ato que domestica o significar serve à asserção, à unificação do sentido e à unicidade do sujeito” (ORLANDI, 2007, p. 54). As palavras, para a autora, representam uma “disciplinação” da significação do silêncio.

Como o sujeito é multifacetado, cindido, constitui-se em relação ao exterior (interdiscurso) que retorna para o seu interior, necessita de singularizar-se, subjetivar-se em suas produções languageiras; tem-se, em face a isso, o que Pêcheux propôs como esquecimento nº 1, ao falar, o faz como se fosse a origem do seu dizer, nas escolhas que faz, seleciona determinadas formas linguísticas e não outras, isto é, silencia outras. Por isso a autora menciona o dizer como “domesticar o significado”, e, no momento do dizer, o efeito de unicidade do sujeito, o efeito da subjetividade, essencial à constituição do sujeito.

Há uma distinção entre silêncio, como proposto por Orlandi (2007), e implícito na concepção de Ducrot (1972, *apud* ORLANDI, 2007). São conceitos próximos, mas com natureza diferente. Segundo Orlandi, o implícito é uma forma de domesticação da noção de não-dito pela semântica. Há essa domesticação por não ser considerada a dimensão discursiva como também por recusa à opacidade do não-dito. O silêncio não deriva do dizer para significar, enquanto, para se chegar ao implícito, é necessário o dizer; o sentido do silêncio não deriva do sentido da palavra. O silêncio não se reduz à ausência da palavra, não é uma falta. Convém lembrar que as palavras carregam, também, o silêncio; ao usar uma palavra, o sujeito inevitavelmente silencia outras.

O silêncio fundador é o princípio de toda significação, é a condição da produção de sentidos. O silêncio é constitutivo do sentido, é a partir dele que as palavras podem significar; a autora considera a linguagem como categorização do silêncio, isto é,

[...] ela [a linguagem] é a gregaridade, a possibilidade de segmentação, ou melhor, o recorte da significação em unidades discretas. Entretanto, uma vez recortado, o sentido permanece sempre a ser ainda dito. Se o silêncio não tivesse um sentido em si mesmo, uma vez categorizado, esse sentido seria definitivo. A língua extenuar-se-ia na usura das palavras, tornar-se-ia pura convenção (ORLANDI, 2007, p. 71).

A matéria significante do silêncio é diferente da matéria significante da linguagem verbal; a linguagem verbal é atravessada pelo silêncio. É condição da linguagem. O silêncio fundador pode se manifestar em formas organizadas, o que seria o silêncio já previsto pelo sujeito em seu projeto de “dizer”, como as determinações, a regularidades da formação discursiva em que o sujeito se inscreve; já o lapso, segundo a autora, seria uma manifestação do sujeito em formas desorganizadas.

Quanto à *política do silêncio*, há duas formas de existência: a) o silêncio constitutivo e b) o silêncio local. A *política do silêncio* diz respeito às formações discursivas em que os sujeitos se inscrevem e ao momento da enunciação; ao dizer algo, o sujeito apaga outros sentidos possíveis, mas indesejáveis porque seu dizer se vincula a uma formação discursiva, a uma posição assumida no momento da enunciação.

Há uma diferença entre silêncio fundador e política do silêncio: “a política do silêncio produz um recorte entre o que se diz e o que não se diz, enquanto o silêncio fundador não estabelece nenhuma divisão: ele significa em (por) si mesmo” (ORLANDI, 2007, p. 73).

Ainda, existe o *silêncio local*: a censura como sendo um modo de funcionamento do silêncio. Esse silêncio pode ser observado não nas unidades discretas, mas como atividade

de linguagem, atividade discursiva, considerada em sua materialidade linguística e histórica, ligada a uma formação discursiva.

O silêncio local não está em relação com a formação discursiva que determina o que pode e deve ser dito, mas está em relação com o que pode ser dito e não se pode dizer. Sujeito e sentido se constituem ao mesmo tempo e, nesse constituir-se, proibi-se o sujeito de ocupar certos lugares, certas posições-sujeito.

Nesse sentido, a censura funciona como uma interdição da inscrição do sujeito em uma determinada formação discursiva, uma vez que é a partir de sua inscrição em uma formação discursiva que suas palavras têm sentido.

A censura estabelece um jogo de relações de força pelo qual ela configura, de forma localizada, o que, do dizível, não deve (não pode) ser dito quando o sujeito fala. A relação com o “dizível” é, pois, modificada quando a censura intervém: não se trata mais do dizível sócio-historicamente definido pelas formações discursivas (o dizer possível): não se pode dizer o que foi proibido (o dizer devido) (ORLANDI, 2007, p. 77).

Esse jogo que se instaura a partir da censura, conforme proposto por Orlandi (2007), pode ser visto na SQ 28 do participante P6:

SQ 28 “Que lição para mim! Estou sendo impedida de dizer o que penso, em um ambiente, o Fórum, que é, em tese, uma ferramenta de aprendizagem!”

Como o discurso é efeito de sentido entre locutores, o sentido é produzido no momento das relações entre sujeitos, são relações marcadas pelo social, pelo histórico, pela ideologia. Como a mediação ocorre pela língua, instância em que o ideológico e o simbólico se instauram, não há como não interpretar. “O homem está irremediavelmente constituído pela relação com o simbólico” (ORLANDI, 2007, p. 30). Pode-se acrescentar a essa citação da autora: o homem se constitui na e pela interpretação. Não há como fugir da interpretação.

3 A PESQUISA E SEU CONTEXTO

Esta pesquisa segue os dispositivos teórico-metodológicos da Análise de Discurso. O pesquisador, ao constituir o seu *corpus*, já começa a fazer a análise. É importante, então, que a teoria intervenha a todo momento para dar base à relação entre o analista e o seu objeto.

Quanto à questão metodológica para a análise, Orlandi (1999) propõe a construção de um dispositivo da interpretação. A interpretação aparece em dois momentos da análise (ORLANDI, 1999, p. 61):

- a) é preciso considerar que a interpretação faz parte do objeto da análise; o sujeito que fala interpreta e o analista deve procurar descrever esse gesto de interpretação do sujeito que constitui o sentido submetido à análise;
- b) é preciso compreender que não há compreensão sem interpretação, daí a necessidade de um dispositivo teórico que possa intervir na relação do analista com os objetos simbólicos que analisa, produzindo um deslocamento em sua relação de sujeito com a interpretação: esse deslocamento vai permitir que o analista trabalhe no entremeio da descrição e da interpretação.

Na posição de analista e não de leitor, ele situa, compreende o movimento da interpretação inscrito no objeto simbólico, que é seu objeto de estudo. O analista vai teorizar e descrever os efeitos da interpretação. Não é a disposição das palavras, não é a relação entre sujeito e predicado, por exemplo, que é relevante para a produção de sentido, mas “o que esta organização sintática pode nos fazer compreender dos mecanismos de produção de sentidos (linguístico-históricos) que aí estão em funcionamento em termos da ordem significante (ORLANDI, 1996, p. 46)”.

O analista “se coloca em uma posição deslocada que lhe permite contemplar o processo de produção de sentidos em suas condições” (ORLANDI, 1999, p. 61).

A constituição do *corpus* é um dos primeiros pontos a considerar, segundo Orlandi (1999), ao pensar na análise. A delimitação desse *corpus* não segue critérios empíricos, mas sim teóricos. Não é objetivo da análise a exaustividade, que Orlandi (1999) chama de *horizontal*, ou seja, em extensão, nem a completude, ou exaustividade em relação ao objeto empírico. “Ele é inesgotável. Isto porque, por definição, todo discurso se estabelece na relação com um discurso anterior e aponta para outro. Não há discurso fechado em si

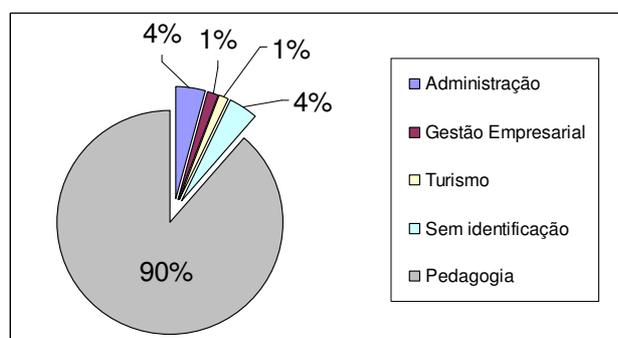
mesmo mas um processo discursivo do qual se podem recortar e analisar estados diferentes” (ORLANDI, 1999, p. 62).

Com base nesses dispositivos teórico-metodológicos é que se dá a análise do *corpus* selecionado para a pesquisa.

3.1 O CORPUS

Foi selecionada a disciplina de Leitura e Produção Textual (60 horas) que se desenvolve no EVA (Espaço Virtual de Aprendizagem) da Unisul – Universidade do Sul de Santa Catarina, disciplina essa de um curso de licenciatura oferecido a distância. A turma selecionada para estudo é a de número 70 – 2009/B com 70 alunos. Conforme dados do perfil da turma, 3 acadêmicos são do Curso de Administração, 1 do Curso de Gestão Empresarial, 1 do Curso de Turismo, 3 não identificam o curso no qual estão matriculados e 62 são do Curso de Pedagogia, conforme pode ser visualizado no gráfico abaixo:

Gráfico 1 - Demonstrativo da Turma 70 – Leitura e Produção Textual



Fonte: autora

Esta disciplina é uma das obrigatórias²³, segundo o PPI (Plano Político Institucional), além de Leitura e Produção Textual, há Sociologia, Filosofia e Ciência e pesquisa. Assim, é possível que alunos de diversos cursos possam frequentar essas disciplinas conjuntamente.

²³ A partir de 2013 essas disciplinas consideradas institucionais passaram por um processo de reformulação (bem como todos os cursos) e são denominadas Unidades de Aprendizagem. A Unidade de Aprendizagem que contempla estudos de linguagem está caracterizada como Universidade e Ciência.

Essa turma de Leitura e Produção Textual (70) teve início em 31/08/2009 e finalização das atividades propostas no EVA em 02/10/2009. O aluno que não obteve a média igual ou superior a 7.0 fez a avaliação final que aconteceu em 05/12/2009.

Nesta pesquisa, são trabalhadas as produções dos alunos publicadas nas ferramentas: *perfil*, *fórum* e *exposição*. Dos 70 alunos dessa sala, apenas 12 deram um retorno em relação ao consentimento de uso de suas produções para este trabalho. Mas, desses 12 acadêmicos, 3 não participaram do fórum que foi analisado, da atividade que deveria ser publicada na ferramenta Exposição, e 2 não publicaram na ferramenta Tuma, “perfil”; em decorrência disso, a análise fica circunscrita a 9 acadêmicos.

3.2 O CENÁRIO DA PESQUISA

3.2.1 A UnisulVirtual

A Universidade do Sul de Santa Catarina possui um campus específico para atender o ensino a distância – o campus UnisulVirtual cuja fundação se deu em outubro de 2001. Conforme Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no ano de 2002 a universidade foi credenciada pelo Ministério da Educação, para ofertar a educação a distância e de pós-graduação a distância, com abrangência para atender alunos em todo o território brasileiro por meio da Portaria Ministerial nº 2.132, publicada no Diário Oficial da União de 24 de julho de 2002, incorporando o Programa de Educação a Distância, implantado em 1999.

Para atender essa nova modalidade de ensino, a UnisulVirtual desenvolve uma metodologia capaz de dar conta do processo de ensino-aprendizagem, incorporando as TICs e, principalmente, a Web. Devido a isso, vários recursos didáticos em diferentes mídias são produzidos bem como são ofertados cursos de capacitação docente constantemente, dado que surgem novas tecnologias.

A Instituição oferece cursos totalmente a distância como também cursos presenciais com oferta de disciplinas a distância. Os professores que atuam na modalidade a distância são os mesmos que atuam na modalidade presencial. No caso dessa pesquisa, o aluno matriculado na disciplina (Leitura e Produção Textual) deve enviar uma avaliação a distância e fazer uma avaliação presencial, conforme cronograma disponível já no primeiro dia de aula e participar das atividades da sala de aula virtual. Quanto à organização, a UnisulVirtual (o Campus Virtual) está formada por equipes que dão o suporte pedagógico, acadêmico e administrativo ao campus virtual.

3.2.2 O Espaço Virtual de Aprendizagem – EVA

A UnisulVirtual conta com um ambiente específico, o EVA, em que são disponibilizadas ferramentas com diversas funções, que possibilitam a conexão entre os interlocutores do curso (professor, tutor, turma), além de ferramentas que proporcionam o processo de ensino-aprendizagem (*mural, midiateca, webconferência-chat, fórum, exposição, avaliação*) e links (plano de ensino, cronograma, metodologia da Unisul Virtual). É uma plataforma que suporta várias mídias, como de áudio e vídeo. A figura abaixo mostra a interface do EVA:

Figura 4 - interface do EVA

The screenshot shows the UnisulVirtual EVA interface. At the top, there is a navigation bar with the UnisulVirtual logo on the left and several menu items: 'Disciplinas/Unidades de Aprendizagem', 'Plano de Ensino', 'Cronograma', 'Metodologia', 'Olá, CONCEIÇÃO', and 'Sair'. Below this, the page title is '70 - LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL - 2009B'. A secondary navigation bar contains 'Mural', 'Midiateca', 'Webconferência', 'Fórum', 'Exposição', 'Avaliação', 'Turma', 'Tutor', and 'Professor'. On the right side of this bar, there are 'Unidades' numbered 1, 2, 3, 4, 5, with '2' highlighted. The main content area is titled 'Unidade 2 Leitura'. On the left, there is a sidebar with four items: 'Objetivos', 'Dicas', 'Síntese', and 'Saiba mais', each with an icon. Below the sidebar is an image of several books, one of which is titled 'Leitura e Produção Textual'. The main content area has a section titled 'Atividades' with a sub-section 'Autoavaliação'. This section contains a text prompt: 'A partir da leitura do texto "Que tal desligar a TV" (disponível na Unidade 2 do livro didático e também na midiateca da disciplina) faça associações com seus conhecimentos prévios e tente definir um posicionamento crítico. Você pode pensar na relação existente entre algumas temáticas: TV e violência, TV e interesses econômicos, TV e aquisição de cultura.' To the right of this text is a photograph of a man reading a newspaper. Below the text, there is a link: 'Discuta o tema com seus colegas na ferramenta Fórum.' At the bottom of the page, there is a logo for 'Biblioteca Virtual'.

O aluno tem acesso a essa plataforma de estudo; recebe um manual de como utilizar esse ambiente virtual, contendo explicações de cada ferramenta, bem como um livro didático que é escrito especialmente para cada disciplina.

Aos professores que ministram as aulas a distância, cabe-lhes acompanhar a turma, “tirar” as dúvidas dos alunos (são postadas na ferramenta *professor*); para isso, há um prazo de até dois dias úteis; atualizar o mural a cada três dias úteis com informações, principais dúvidas, sínteses de unidades etc. em conformidade com as necessidades de cada turma; marcar pelo menos uma webconferência, que depois fica disponível para os alunos que não puderem participar no dia; fazer as correções das avaliações tanto a distância como presencial.

Pela ferramenta *tutor*, o aluno pode tirar dúvidas técnicas e administrativas, bem como obter outras informações que não dizem respeito ao processo de ensino-aprendizagem. Na ferramenta *midiateca*, há arquivos com textos complementares que podem ser editados tanto pelo professor da disciplina quanto do professor conteudista (o autor do livro didático).

Há atividades propostas tanto no livro quanto nas unidades *online*. Ao acessar cada unidade *online*, o aluno pode visualizar alguns links, tais como: objetivos da unidade, síntese e saiba mais, além de atividades, por exemplo, na unidade *online 2*, conforme figura 4 acima.

O objetivo geral da disciplina de Leitura e Produção Textual, conforme consta no plano de ensino, é o desenvolvimento da competência do estudante na realização de atividades relacionadas ao uso da língua, tanto do ponto de vista da produção quanto da recepção. E, com base nesse objetivo, são desenvolvidas as atividades propostas no EVA, no livro didático, bem como as atividades avaliativas.

A seguir, são apresentadas as ferramentas nas quais os alunos postam suas produções e que fazem parte do *corpus* da pesquisa:

a) *Turma*

Nessa ferramenta, há o e-mail de todos os alunos da turma bem como um link “meu perfil”. Nesse link, existem espaços para cada um editar: cidade e estado onde mora, “quem sou eu?” projeto de vida, expectativas em relação ao curso, empresa em que trabalha, formação, cursos, e ainda pode inserir suas fotografias. Esses dados ficam disponibilizados para todas as disciplinas que cursará, podendo ser alterados a qualquer momento. Todos os colegas da turma têm acesso a esses dados. É uma forma de o aluno mostrar-se, apresentar-se aos colegas, como acontece também nos cursos presenciais.

Figura 5 - Interface da ferramenta *perfil*

Nome:	
E-mail:	Sexo:
Cidade:	
Estado:	
País:	
Home-Page:	
Data de Nascimento:	
Quem sou	
Sou uma pessoa que ama a vida, sou família e amiga. Odeio falsidade e inveja, pois acredito que isso destrói e acaba com tudo o que é bom. Adoro um cinema, uma praia, reunir os amigos e viajar. Quero ter uma profissão que realmente me identifique e amo, pois acho que isso é necessário para ser um ótimo profissional.	
Projeto de vida:	
Ter uma família feliz e respeitada, ser uma boa esposa e mãe. Ser uma profissional que realmente gosta do que faz e trabalhar muito para isso.	
Expectativas em Relação ao Curso:	
Minhas expectativas em relação ao curso são as melhores, estou muito animada. Tenho certeza que vou adquirir novos conhecimentos e principalmente organização e paciência. Esta oportunidade de estudar em casa e ter flexibilidade de horários é muito importante.	
Instituição/Empresa:	
Cargo/Função:	
Trajatória Profissional:	
Trabalhei sempre no ramo de eventos, promotora de vendas e demonstradora.	
Formação:	
Fiz magistério no segundo grau e tenho faculdade incompleta de turismo.	

Fonte: EVA - UnisulVirtual

b) *fórum*

Nas unidades *online*, há atividades a partir de algumas temáticas que direcionam os alunos para a ferramenta *fórum*. O professor da turma pode também abrir outros fóruns sem que estejam disponíveis nessas unidades. É um espaço de discussão, de troca. Permite aos interlocutores acesso a qualquer momento; as postagens dos colegas ficam armazenadas no EVA, o que possibilita reflexão sobre a temática. O professor atua como moderador em situações em que pode acontecer de algum participante desviar-se do tema. Foram abertos 3 fóruns; apenas o fórum sobre a unidade 1 foi proposto pelo professor da turma, os dois outros já fazem parte do EVA, pensado pelo professor conteudista, conforme a figura 6 abaixo:

Figura 6 - Fórum referente à unidade 2

UV UnisulVirtual

Disciplinas/Unidades de Aprendizagem | Plano de Ensino | Cronograma | Metodologia | Olá, CONCEIÇÃO | Sair

70 - LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL - 2009B

Mural | Midiateca | Webconferência | Fórum | Exposição | Avaliação | Turma | Tutor | Professor

Unidades: 1 2 3 4 5

Fórum

Lixeira

Unidade 2 - Que tal desligar a TV? Publicado por: CONCEIÇÃO APARECIDA KINDLRMANN em 02/09/2009 (10:46)

Aberto

Número de comentários: 99 - Comentários não lidos: 3

A partir da leitura do texto "Que tal desligar a TV", vamos fazer associações com conhecimentos prévios acumulados, e colocar nosso posicionamento crítico. Você pode pensar na relação existente entre algumas temáticas: TV e violência, TV e interesses econômicos, TV e aquisição de cultura.

Buscar Imprimir

Comentários

- "Que tal desligar a TV" - Silene da Silva Santos - 15/09/2009 (21:31)
 Nº de Visualizações: 1
- Necessidade de controle - Andrea Lucas Bento - 18/09/2009 (11:57) • Excluir
 Nº de Visualizações: 1
- TV e seus pontos + e - - Denilza Saraiva da Silva - 14/09/2009 (20:08)
 Nº de Visualizações: 1
- Mudanças necessárias - Andrea Lucas Bento - 18/09/2009 (12:01) • Excluir
 Nº de Visualizações: 1
- TV Educativa - FÁBIO BATISTA CALDEIRA - 13/09/2009 (14:50)

Fonte: EVA - UnisulVirtual

c) exposição

O acadêmico é convidado a resolver algumas atividades *online* que devem ser postadas nessa ferramenta; ele pode visualizar as respostas de outros colegas e também fazer comentários sobre as respostas dadas. É um espaço também de interação. Para cada unidade, há atividades propostas, por exemplo, sobre: linguagem, leitura, textos, textos acadêmicos e tópicos gramaticais. Abaixo, apresenta-se a interface dessa ferramenta:

Figura 7 - Interface da ferramenta *exposição*

UV UnisulVirtual

Disciplinas/Unidades de Aprendizagem | Plano de Ensino | Cronograma | Metodologia

70 - LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL - 2009B

Mural | Midiateca | Webconferência | Fórum | Exposição | Avaliação | Turma | Tutor | Professor

Exposição

Filtrar | Lixeira

Unidade 2: Leitura

- Auto avaliação 2 - Os cheiros da cidade. - Publicado por: Célia Regina Cardoso em 20/09/2009 • Histórico
 Número de Visualizações: 0
- Conhecimento - Publicado por: FÁBIO BATISTA CALDEIRA em 13/09/2009 • Histórico
 Número de Visualizações: 0
- Leitura e Diferentes Linguagens - Publicado por: LOURDES MARIA RODRIGUES CAVALCANTI em 13/09/2009 • Histórico
 Número de Visualizações: 0
- Leitura e Inferências - Publicado por: LOURDES MARIA RODRIGUES CAVALCANTI em 13/09/2009 • Histórico
 Número de Visualizações: 0
- Leitura e Sentidos - Publicado por: LOURDES MARIA RODRIGUES CAVALCANTI em 13/09/2009 • Histórico
 Número de Visualizações: 0

Fonte: EVA – UnisulVirtual

4 ESPAÇO VIRTUAL: A VISIBILIDADE DO SUJEITO

Neste capítulo, apresenta-se como o sujeito-aluno se mostra, a imagem que constrói de si e a imagem apreendida dele pelo outro. Para isso, foram selecionadas as produções dos alunos postadas nas ferramentas *fórum* e *perfil*. Faz-se oportuno lembrar que, para a análise, além dos pressupostos teóricos de Maingueneau, ao tratar do ethos como uma dimensão discursiva, outros autores de concepções também discursivas são utilizados. Tais autores se alinham com o objetivo desta tese, por tratarem da constituição do sujeito no e pelo discurso.

Tais aproximações feitas na análise não significam que as noções trabalhadas por esses autores estejam filiadas à mesma linha teórico, entretanto procedeu-se dessa maneira por entender-se que tratam, em certa medida, da enunciação como efeito discursivo.

O sujeito, ao se matricular, ao assinar o contrato que vai regular a sua permanência em uma instituição de ensino superior, é levado a estar de acordo com as normas dessa instituição e ainda sob a modalidade de ensino a distância. Sai de um lugar social para ocupar um lugar discursivo. O sujeito é sempre “indivíduo interpelado pela ideologia”, sujeito esse que se assujeita às normas estabelecidas pela instituição a que se filia, no caso, na formação discursiva institucional de uma universidade, lugar em que circula o discurso da ciência. O sujeito sai da condição de aluno (aluno de Ensino Médio) e passa para o *status* de acadêmico, um sujeito individuado (sujeito de direito). Esse lugar social que o sujeito ocupa é que vai legitimar o seu lugar discursivo. E é desse lugar discursivo que suas produções discursivas fazem sentido. Para Grigoletto (2007, p.128),

[...] o lugar social que o sujeito ocupa numa determinada formação social e ideológica, que está afetada pelas relações de poder, vai determinar o seu lugar discursivo, através do movimento da forma-sujeito e da própria formação discursiva com a qual o sujeito se identifica.

É pela prática discursiva que os lugares sociais se estabilizam. As imagens do acadêmico, do professor, por exemplo, já estão dadas, ou seja, já foram construídas pelas próprias práticas discursivas, o que legitima socialmente esses lugares, que não são meramente empíricos.

Conforme Grigoletto (2007, p.129),

[...] tanto o lugar discursivo é efeito do lugar social, quanto o lugar social não é construído senão pela prática discursiva, ou seja, pelo efeito do lugar discursivo. Isso significa dizer que ambos, lugar social e lugar discursivo, se constituem mutuamente, de forma complementar, e estão relacionados à ordem de constituição do discurso. Um não é anterior ao outro, já que um necessita do outro para se instituir. O lugar social só se legitima pela prática discursiva, portanto, pela inscrição do sujeito num lugar discursivo. E o lugar discursivo, por sua vez, só existe discursivamente porque há uma determinação do lugar social que impõe a sua inscrição em determinado discurso.

Vários lugares discursivos, afetados pelo lugar social, podem ser observados na materialidade discursiva produzida pelos sujeitos aqui inscritos, no Espaço Virtual de Aprendizagem (EVA). Como há certa variedade de ferramenta nesse espaço com características peculiares, os sujeitos podem ocupar outras posições que não apenas a de acadêmico, por exemplo, na ferramenta *Perfil*. Pela maneira que se inscrevem nos enunciados produzidos, os sujeitos projetam imagens para além de seus discursos, reforçando ou não essas imagens já construídas a partir de outros lugares sociais.

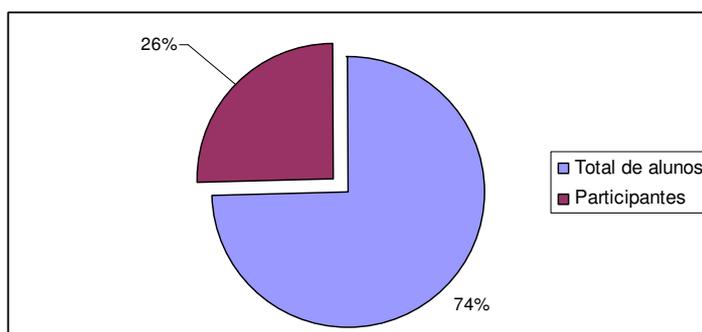
Para habitar esse lugar na virtualidade, no ensino a distância, o sujeito acadêmico constrói uma corporalidade para poder se inscrever nessa instituição (instituição de ensino superior) e, por conseguinte, significar e se significar.

4.1 NO FÓRUM

O fórum analisado foi “Que tal desligar a TV?”, publicado na ferramenta também com esse nome. Os alunos deveriam fazer uma leitura prévia de um texto cujo título é o mesmo proposto no fórum e que consta no livro de Leitura e Produção Textual, conforme consta nos anexos.

A análise é feita nomeando-se os acadêmicos como participantes (P), em seguida por um número (P1, P2 etc.). Para as participações analisadas, adotou-se o termo *sequência discursiva*, doravante (SQ). Dos 70 alunos matriculados nessa disciplina, 24 participaram do fórum, mais o professor, somando 99 contribuições. Foram selecionados, para a análise, segundo já descrito no capítulo da metodologia, somente os 12 alunos que retornaram com a autorização de uso de suas produções discursivas, mas somente 9 participaram desse fórum.

Gráfico 2 - Participantes do fórum



Fonte: autora

Nesse fórum, são percebidas as imagens produzidas no/pelo discurso pelos participantes, imagens que emergem no próprio discurso, marcadas pelo contexto sócio-histórico. Essas enunciações são práticas sociais que se instauram em uma cena discursiva, entendida por Maingueneau (1997, p. 30) como um espaço em que um sujeito, ao enunciar, realiza uma espécie de “ritual social da linguagem” implícito, compartilhado pelos interlocutores.

Esse sujeito-aluno, como está matriculado em um curso a distância – logo, sujeito “virtual”, para individuar-se no/pelo discurso, ele precisa de um “corpo” para significar-se. Orlandi (2012, p. 93), em “Processos de significação, corpo e sujeito”, traz para os estudos da linguagem o sujeito investido de um corpo:

[...] não há corpo que não esteja investido de sentidos, e que não seja o corpo de um sujeito que se constitui por processos nos quais as instituições e suas práticas são fundamentais para a forma com que ele se individualiza, assim como modo pelo qual, ideologicamente, somos interpelados em sujeitos, enquanto forma sujeito histórica (em nosso caso, capitalista).

Diante disso, como esse sujeito virtual não tem um “corpo” para mostrar, significar, como no caso do aluno matriculado em um curso na modalidade presencial, ele inevitavelmente constrói esse corpo pelo no discurso, para que possa ter visibilidade nesse ambiente virtual de aprendizagem. Mesmo que não no nível da *second life* (utopias virtuais), é uma forma de construir uma identidade “diferente”. Esse sujeito-aluno pelas próprias atividades que desenvolve no espaço virtual de aprendizagem, ao produzir os textos, constroi para si uma identidade, ocupa um lugar social. E, por consequência, o outro o vê como sujeito-aluno, investido de um corpo que o singulariza. Há, também, na ferramenta *turma*, um link *perfil*, para que o aluno preencha, conquanto esse perfil seja limitado pelo próprio sistema, nos contornos da objetividade exigida, essa expansão subjetiva.

O discurso só é apreensível em uma materialidade e é nessa materialidade que emerge o ethos. A escolha de determinadas expressões em detrimento de outras faz com que o ethos do sujeito enunciatador se mostre de uma determinada forma e não de outra. Esse sujeito não se mostra apenas como um papel a desempenhar, mas adquire uma voz, um corpo, conforme Maingueneau (2005) um “corpo enunciante”. Essa corporalidade conferida ao sujeito só é possível via enunciação que é “incorporada” pelo interlocutor que lhe permite essa construção do corpo. Convém lembrar que esse corpo que emerge no discurso está em relação com as formações imaginárias dos sujeitos envolvidos nesse jogo enunciativo.

O enunciatador não é um ponto de origem estável, dado que a sua discursividade está em relação com uma determinada FD, no caso, a própria instituição de ensino superior, inscrita, por sua vez, em uma configuração sócio-histórica que faz com que os acadêmicos ali matriculados desempenhem papéis, tenham lugares de enunciação, vinculados, de certa maneira, à FD pedagógica, uma vez que se trata de um ambiente de ensino/aprendizagem. A relação entre os sujeitos que formam a “sala de aula” (professor/aluno) é, praticamente, assíncrona e por meio da escrita. O EVA constitui-se em um suporte material e lugar para a produção/circulação dos enunciados. A representação de si pelo discurso, ou seja, o ethos discursivo permeia toda enunciação, o interlocutor inevitavelmente é convidado a construir uma representação do sujeito enunciatador. Essa representação imaginária que emerge do/no processo discursivo – o ethos – não está em si mesma, depende dos lugares de enunciação.

Aproximando-se da perspectiva de Pêcheux, poder-se-ia dizer que as imagens se formam em relação a

posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico [...]. [...] as palavras, expressões, proposições, etc. mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam, o que quer dizer que elas adquirem seu sentido em referência a essas posições, isto é, em referência às formações ideológicas nas quais essas posições se inscrevem (PÊCHEUX, 1997, p. 160).

Vale dizer, então, que essa construção advém do próprio processo de discursivização segundo a posição em que se inscreve o sujeito, e é a partir daí que faz sentido. No EVA, supõe-se que há posição-aluno e posição-professor com características já institucionalizadas, peculiares a cada posição – o que Orlandi (2012, p. 59) chama de “memória institucional”, memória de arquivo, aquela que não se esquece, discurso documental, institucionalizado, diferentemente da memória no plano do interdiscurso (memória estruturada pelo esquecimento).

Há um efeito de subjetividade (levando em consideração o interdiscurso trazido para o intradiscurso sob a determinação dos esquecimentos nº1 e nº2) no momento da enunciação que é apreendida pelo interlocutor. Essa instância subjetiva própria da enunciação implica uma “voz” associada a um “corpo enunciante” marcada sócio-historicamente. O interlocutor constrói esse corpo, apoiado nas representações sociais, nos papéis que cada sujeito deve assumir. Assim, o que se espera é que apareça, *a priori, ethé* características de alunos.

Há que se ressaltar que a noção de ethos tratada por Maingueneau se desloca da Retórica, para inserir-se no contexto da Análise de Discurso sob duas perspectivas, quais sejam:

a) por não entender que o sujeito enunciador utilizaria recursos linguístico-discursivos apenas em função do efeito que produziria sobre o auditório. Para a AD, os efeitos de sentido são determinados pela formação discursiva na qual o sujeito se inscreve, o que contraria o proposto pela Retórica. O sentido se constitui no momento da enunciação²⁴, dado que é na enunciação que o sujeito traz para o seu discurso, o que antes estava como potencialidade no interdiscurso, para aí fazer sentido, que também está condicionado a uma posição assumida por esse sujeito; o que é enunciado e o tom desse enunciado são inseparáveis do momento da discursivização, são constitutivos da formação discursiva.

Conforme Pêcheux (1997), os enunciados adquirem sentido em relação à posição sustentada pelo sujeito, segundo as formações ideológicas nas quais os sujeitos se inscrevem.

b) por tratar não apenas de produções orais. A Retórica tratava da oralidade e, por isso, do aspecto físico do orador, como por exemplo, gesto, entonação etc. O texto escrito também possui uma “voz”, ou seja, um tom. Para Maingueneau (2005), o tom tanto serve para textos escritos quanto falados. Esse tom se apoia sobre uma dupla figura do enunciador, a de um caráter e a de uma corporalidade. O caráter relaciona-se a um feixe de traços psicológicos e a corporalidade relaciona-se a uma forma de mover-se no espaço social. Ou seja, o sujeito enunciador fala a partir de determinados lugares sociais, filiado a certa formação discursiva, que por sua vez faz emergir em seu discurso tais marcas, com as quais o

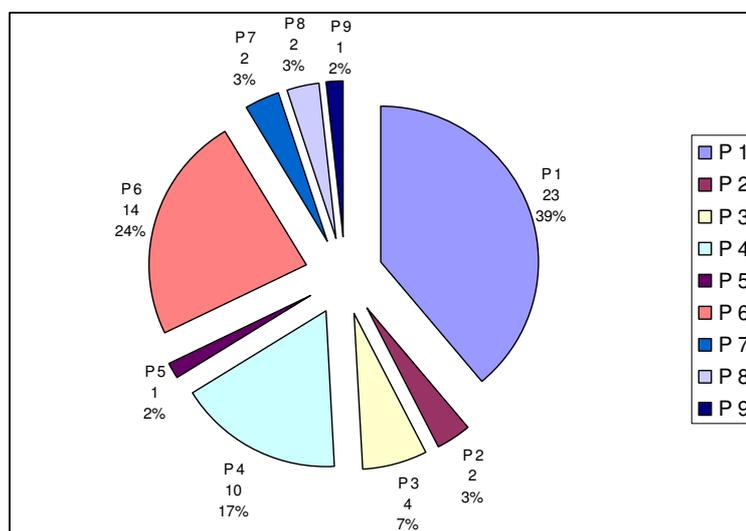
²⁴ Em relação a “o enunciado só faz sentido porque já há sentido” (no interdiscurso), para Furlanetto, no interdiscurso há potencialidade. Essa potencialidade de sentido, ao ser atualizada em um acontecimento, é que realmente vai fazer sentido.

interlocutor constrói um corpo com um ethos característico (amável, irônico, disciplinado, pesquisador etc.).

Daí a necessidade de fazer emergir esse corpo no discurso para que o sujeito-aluno possa se mover no EVA, individualizar-se, constituir-se como sujeito. “Se podemos dizer que sujeitos e sentidos dão corpo à linguagem (formulam), também podemos dizer que eles se dão corpo na linguagem. Corpos são formulações dos sujeitos, em diferentes discursos [...]” (ORLANDI, 2012, p. 92).

A análise se dá a partir das produções dos 9 alunos participantes do fórum que totalizaram 59 inserções (comentários), conforme pode ser observado no gráfico abaixo:

Gráfico 3 - Demonstrativo dos participantes do fórum



Fonte: autora

Abaixo, seguem algumas sequências discursivas (doravante SQ) analisadas dos acadêmicos participantes do fórum:

P1

O sujeito aqui denominado P 1, durante o período disponibilizado para as participações neste fórum – “Que tal desligar a TV” –, contribui com 23 participações, superando a participação de outros.

Pela própria quantidade de participações/intervenções, faz aparecer a corporalidade de um aluno ativo, leitor de todos os comentários postados nesse fórum, por exemplo, em “[...] Você foi a única a mencionar esta ação concreta [...]”. Assume, de acordo com as representações sociais já estabelecidas, o papel do bom aluno, capaz de se relacionar,

mediador, culto, gentil. Ainda que em um primeiro momento apareça um ethos doce, pelo “tom” de delicadeza, o que emerge, ao contrário, é o ethos de avaliador, de “supervisor dos participantes” o que, certamente, silenciou muitos dos participantes, por saber que a cada participação deles poderia haver um comentário avaliativo desse participante (P1). Esse ethos avaliador foi o que mais se sobressaiu e pode ter funcionado como uma censura, não da ordem do interdiscurso (o sujeito silencia determinados sentidos para falar outros), “[...] mas do dizível produzido pela intervenção de relações de força nas circunstâncias de enunciação [...] (ORLANDI, 2007, p. 105)”.

P 1 (18/09/2009 12:01)

Título: Mudanças necessárias

P 2, creio que você chegou a uma conclusão muito prática neste fórum, quando sugere que deveria haver uma via de comunicação para que todos os telespectadores interessados emitissem sua opinião sobre a TV que queremos. Você foi a única a mencionar esta ação concreta, meus parabéns pelo seu raciocínio prático e conectado com nossa época. Se a população que assiste e financia a TV, através do consumo dos produtos anunciados, tem um grande poder de mudança, mas não possui um canal aberto para manifestar-se. Você foi muito inteligente em seu comentário.

Conforme pode ser visto nas sequências: “Você foi muito inteligente em seu comentário”, “[...] creio que você chegou a uma conclusão muito prática neste fórum [...]”, “[...] um abraço para você e parabéns pela precisão argumentativa e pelo poder de síntese. Você escreve muito bem, P 4!”

Esse ethos percebido dessa maneira pelo interlocutor vai se construindo ao longo de sua atividade discursiva. Essa corporalidade do sujeito enunciador é construída por um “tom” no âmbito discursivo, em decorrência da escolha lexical, da organização textual, dando concretude ao ethos. De acordo com Maingueneau (2005, p. 72), “essa determinação da vocalidade implica uma determinação do corpo do enunciador (e não, bem entendido, do corpo do autor efetivo)”.

O ethos que emerge nas produções discursivas desse participante de “bom aluno”, preocupado com o tema em debate, em valorizar o que os colegas postam, a dar um retorno a cada participação, por não apontar os possíveis desvios da língua padrão, é que vai legitimar o ethos do aluno doce, meigo, amigo, conforme pode ser visto na sequência: “P xx , este é um de seus melhores comentários neste fórum, em minha modesta opinião”. Por outro lado, esse

retorno dado a cada comentário postado, pode, conforme já mencionado, ter funcionado como uma interdição para muitos outros colegas da turma que não participaram desse fórum, ou que a participação foi mínima.

A representação do corpo do enunciador é que faz emergir a figura do “fiador”, um fiador mediador, mas ao mesmo tempo avaliador proveniente do próprio enunciador em nível discursivo. Esse fiador é construído pelo leitor com base em indícios textuais, conforme pode ser visto em suas participações, como por exemplo, “Parabéns pela lucidez de seu comentário”. O fiador investe-se de um “caráter” e de uma “corporalidade”. O caráter corresponde a um conjunto de traços psicológicos e a corporalidade relaciona-se aos papéis assumidos e cristalizados socialmente. Então, o ethos implica um controle desse corpo. O fiador que emerge no/pelo discurso pode não coincidir com o sujeito empírico. O corpo desse fiador ancora-se em um conjunto de representações sociais, de estereótipos, no caso desse participante, do “bom aluno”, do “supervisor” ou do “moderador”, e permeia toda a sua atividade discursiva durante o fórum de discussão. O sujeito P1 interage com seus interlocutores, participa do fórum, mas, mais do que isso, marca a sua imagem no/pelo discurso. E é nisso que a enunciação se apoia, conforme abaixo:

P 1 (18/09/2009 12:11)

Título: Brilhante!

*P 4 parabéns pela grande contribuição que você propiciou a todos nós, seus colegas, de conhecer estes vídeos tão elucidativos sobre o aspecto do consumo e do impacto ambiental. Gostei muito do que assisti, e creio que você foi muito solidária em compartilhar conosco suas pesquisa. Obrigada. Sempre que posso eu incluo na ferramenta exposição, os resumos dos conteúdos dos livros didáticos. Essa é minha maneira de estudar, eu preciso ler, resumir e reler, sinteticamente o assunto. Seguindo sua ótica solidária, eu procuro colocar os resumos ao acesso de quem julgar úteis e já obtive retorno de vários colegas que dizem imprimir os resumos para facilitar-lhes os estudos. Creio que esse é o caminho virtual, devemos nos ajudar, como você fez. Se para uma pessoa, nossa pesquisa/esforço servir, já valeu a pena. Um abraço para você e parabéns pela precisão argumentativa e pelo poder de síntese. Você escreve muito bem, **P4!***

P 4 (18/09/2009 16:51)

Título: Obrigada!

Concordo com vc, temos que nos ajudar!

O sujeito P1 utiliza ao longo desse fórum a palavra “parabéns” 9 vezes, o que faz engendrar um ethos incentivador, ao mesmo tempo, avaliador. O que pode ter intimidado outros colegas a participarem deste fórum, justamente pela presença desse “parabéns”. Até

certo ponto adquire um *status* de professor-mediador, no sentido de estabelecer uma circularidade do gênero fórum.

O lugar ocupado pelo sujeito é que vai legitimar seu discurso; como a posição do sujeito P1 é posição-aluno, que fez emergir os *ethé*, “meigo (sutilmente)”, “professor-mediador”, avaliador, em um tom não autoritário, não encontra resistência (pelo menos, não marcada na materialidade discursiva) por parte dos colegas ao fazer as interferências. Interferências essas não em relação à estrutura dos textos, mas aos conteúdos postados.

P2

O participante 2, pela materialidade linguística, constrói um corpo enunciante crítico, mostra um *ethos* conhecedor do assunto proposto neste fórum, ao utilizar expressões mais elaboradas, ao fazer comparações. O elogio dado a ele pelo participante 6 corrobora essa construção imagética; o fiador apreendido pelo participante 6, por meio do discurso desse P 2, é de leitor perspicaz da situação apresentada pela mídia, dos problemas que podem causar para a sociedade como um todo.

O co-enunciador interpelado não é apenas um indivíduo para quem se propõem “ideias” que corresponderiam aproximadamente a seus interesses; é também alguém que tem acesso ao “dito” através de uma “maneira” de “dizer” que está enraizada em uma “maneira de ser”, o imaginário de um vivido (MAINGUENEAU, 1997, p. 49) .

Também, mostra um *ethos* de aluno comprometido, participando de uma atividade proposta, de fazer o “dever de casa”. Interage apenas com um colega, para agradecer. Em decorrência disso, engendra um *ethos* de polidez.

P 2 (06/09/2009 22:08)

Título: A droga da tv

A violência e o sensacionalismo exibidos pela tv são comparados ao uso de drogas, existe a necessidade da adequação das doses para a obtenção do efeito desejado. A grande questão encontra-se no processo de desintoxicação, que no caso das drogas, com persistência, é possível, e no caso da tv?

P2 (06/09/2009 21:58)

Título: Liberdade para nossa imaginação

Oi P6! Obrigada pelos comentários! Excelente colocação! A tv aprisiona nossa imaginação, contamina nossos pensamentos e algumas idéias... O grande

problema é encontrar programas de qualidade na tv aberta, o que acaba nos transformando em reféns. Um abraço

P 3

O sujeito enunciador P 3 constrói seu discurso segundo a posição assumida nessa disciplina (sujeito-aluno) e é dessa posição que seu discurso faz sentido, faz emergir um ethos com as características dessa posição sujeito-aluno que é apreendido pelo coenunciador (no caso, os participantes deste fórum). O sujeito fala a partir de um determinado lugar social, afetado por relações de poder, constitutivo de seu discurso. Ao fazer citações em seu texto de autores, de sites, apresenta-se como um aluno pesquisador, sutilmente humilde, ao usar como estratégias para apresentar um autor, por exemplo, “Quem é ele?” “O que ele publicou?”; crítico, mas fez apenas os comentários principais, não entrou na dinâmica do gênero discursivo fórum, a dialogia com os outros colegas. Em face disso, reivindica um ethos de superioridade, não demonstrando interesse em ler os comentários dos outros colegas, para poder dialogar com eles, o que vem a corroborar o ethos de superioridade que se pode depreender de seu discurso; as suas inserções no fórum com ele próprio, como por exemplo, “Título: A televisão não se dá conta dessa responsabilidade ou Não se interessa? Concordo que a Tv cria identidades, mas não concordo que a televisão não se dá conta dessa responsabilidade [...]”. O ethos que transparece em suas enunciações continua a ser a de um aluno intelectual, culto, que está investido de um saber superior e, por conta disso, instaura uma dialogia com ele mesmo, não interagindo com outros alunos participantes deste fórum, mesmo quando o professor traz um contra-argumento em relação a um de seus comentários. Não instaura uma interlocução com os participantes do fórum.

Seguem as SQs desse participante:

P 3 (08/09/2009 20:08) (cópia feita pelo P3)

Título: TV e aquisição de cultura.

A guardiã da identidade cultural de um país – A televisão não se dá conta dessa responsabilidade. A TV é uma arte modesta, banal, cotidiana. Todo mundo assiste, fala dela. A programação da TV irriga todas as demais culturas, incluída a artística. A arte contemporânea seria outra não fosse a televisão. É a TV que integra o país nos debates políticos, nas grandes coberturas esportivas, nas campanhas educacionais. Numa campanha eleitoral democrática, os candidatos apresentam suas idéias aos eleitores através da TV e do rádio. É na TV que eles discutem entre si e são questionados por jornalistas, de forma que todos possam formar sua opinião, mesmo os analfabetos. DOMINIQUE WOLTON / Quem é

ele? Cientista político, de 56 anos O que ele faz? É pesquisador do Centro Nacional de Pesquisas Científicas da França e diretor da revista Hermès, especializada em comunicação O que ele publicou? Em 1990, Elogio do Grande Público, seu livro mais conhecido no Brasil. Nele, descreve a televisão como um instrumento de democratização e modernização da sociedade.

P 3 (08/09/2009 21:37) (produção do P3)

Título: A televisão não se dá conta dessa responsabilidade ou Não se interessa?

Concordo que a Tv cria identidades, mas não concordo que a televisão não se dá conta dessa responsabilidade. Duvido que as emissoras de TV privilegiem os princípios e não duvido que o que prevalece sejam os interesses próprios de cada emissora. Francamente, também não me parece que a maioria do telespectador privilegie os princípios. Na minha opinião a baixa qualidade intelectual nos programas de televisão são reflexo da falta de educação, falta de cultura da população. O problema é bem maior do que parece, é cultural. Infelizmente a televisão “rema” de acordo com o gosto da maioria, para conseguir audiência elevada e poder vender seus minutos por valores astronômicos. Acredito mesmo, que são as pessoas que não tem consciência do poder de influência que possuem, por isso, torna-se necessário que o poder público regulamente e fiscalize conteúdos que sejam prejudiciais à formação e ainda, que haja incentivo à conteúdos que possam trazer conhecimento.

P 3 (08/09/2009 07:39) (cópia feita pelo P3)

Título: Crianças e a Televisão

É uma questão de grave preocupação que a televisão tem invadido de maneira ruim as nossas salas-de-estar. As crianças são as mais afetadas. A preocupação sobre os efeitos da televisão sobre as crianças tem centrado exclusivamente sobre o conteúdo dos programas que elas vêem. Os contatos sociais são limitados porque elas só vêem televisão quando estão sentadas em frente da tela em vez de ter algum contacto com outras pessoas. O comportamento das crianças certamente sofre uma grande mudança enquanto assistem curiosamente aos programas seguindo-os e compreendendo-os. Os pais estão profundamente perturbados em todo o mundo a respeito dos efeitos da televisão sobre seus filhos. Eles têm centrado as suas preocupações em relação ao tema dos programas. ACT (Action for children’s Television) E.U.A, tem pedido diretamente para reduzir a quantidade de violência nos programas, como também para protestar contra a incessante intervalos de comerciais que incentivam as crianças a implorar por brinquedos da moda e alimentos não saudáveis além de obrigarem seus pais a comprarem exageradamente futilidades. Eles também têm perguntado se seus pais têm o direito de questionar sobre os programas apontados aos jovens devem atender as necessidades específicas das crianças? Porém, são as necessidades das crianças que estão em jogo quando os pais exigem melhor. Certamente o fato das crianças assistirem tanta televisão reflete às necessidades dos pais encontrarem uma fonte cômoda de diversão para os seus filhos e um período de sossego para si mesmos. Suas ansiedades acerca de possíveis efeitos nocivos desse horário de exibição são bastante reduzidas se o tempo despendido pelo menos pareça educativo. Talvez haja uma série de falácias que os pais tenham se

enganados em pensar que o problema da televisão vai ser resolvido pela melhoria da sua qualidade. Sugere-se, por exemplo, que um jovem não familiarizado com os programas televisivos vai achar difícil fazer amigos e será taxado de intruso. Por outro lado, inusitadamente outras crianças irão respeitarem a sua independência e reconhecer – mesmo com inveja - a riqueza de suas atividades alternativas. Mais delicado é a crença equivocada de que a experiência que as crianças ganham vendo televisão é o mesmo que os adultos ganham assistindo televisão, as suas próprias experiências passadas e presentes entram em jogo. Eles assumem que irão adquirir conhecimentos numa idade muito mais jovem. Porém, as crianças têm muito poucas experiências reais para definir uma visão contrária. Então medo parental é desnecessário para eles, como TV é a principal fonte de experiência, os seus anos formativos são gastos largamente num mundo irreal, antinatural e de segunda mão. Por outro lado, é unanimemente reconhecido que a televisão é uma importante fonte de entretenimento , assim como uma fonte de aprendizado. Tal como um livro que apresenta imagens animadas em um formato de fácil compreensão. De uma maneira divertida apresenta uma grande quantidade de informações sobre países, mundo natural, história, atualidade e assim por diante. Mas o conhecimento atual da televisão – as crianças educadas estão muito à frente dos seus mentores. É para as crianças usarem suas mentes, o poder de aplicação, seus corpos, suas imaginações e raciocínio para enriquecerem suas vidas. Crianças e a Televisão, neste endereço: "<http://www.shvoong.com/Autor/dhawanbm>,

P 3 (08/09/2009 07:35) (cópia feita pelo P3)

Título: O poder da TV

A televisão surgiu no final dos anos 40 início dos anos 50. Quando surgiu, todos pensavam ser aquela caixa onde se podia ver quem estava falando ,ao contrário do rádio que já tinha sido uma tremenda revolução, apenas mais um eletrodoméstico. < br/> Aquela caixa não seria apenas mais um eletro-doméstico como muitos pensavam. Ela iria mudar o mundo. Alterou mais do que qualquer outro meio de comunicação os hábitos e os costumes das pessoas, de toda a sociedade brasileira. A TV mudou a face do Brasil provinciano daqueles tempos bucólicos. O feito maior da televisão e que causou muito debate entre os intelectuais foi o estrago feito na diversidade cultural do nosso país. Este imenso território se viu unificado em seus hábitos igualando de norte a sul e de leste a oeste todos os brasileiros em muito dos seus costumes. Vista por este aspecto há controvérsia se foi estrago ou contribuição cultural. A TV criou novos hábitos introduziu novos conceitos, modernizando o Brasil levando-o a novas necessidades de consumo. De certa forma, o Brasil perdeu muito em relação à sua Diversidade cultural, no que o Brasil tinha de mais bonito e de maior riqueza. Riqueza constituída pela sua cultura regional, nossas raízes localizada, composta pelo sotaque, as gírias, os ditos populares, os personagens típicos, a culinária, enfim: O gauchês, a mineirice, o baiano do Senhor do Bonfim com sua ginga. O nordestino antes de tudo um forte, ou não seria o sertanejo como disse o poeta. E o Brasil central, com suas peculiaridades para não esquecer o pantaneiro e suas guarâneas. Hoje, a mocinha aparece com um adereço no cabelo; aquele já considerado brega, ou démodé, imediatamente outra mocinha no interior da Amazônia já adere à nova

moda ostentando um igual. Virando coqueluche nacional. A televisão vende tudo, roupa, sapato, comida, violência etc. A arma utilizada è sempre a propaganda feita com imagens bonitas, frases bem feitas chamativas, passando a imagem da perfeição, com promessa de felicidade e prazer duradouro. Sua mais poderosa arma é a capacidade de vender idéias. O cidadão desavisado comprou de tudo, desde vida longa, ao comer determinada margarina, sorriso muito mais branco com aquele creme dental. Use o perfume tal e faça mais sucesso. Seja forte! Cigarro X. Atraia mais amores! Carro Y. < strong>Engomadinho para presidente! Etc.etc.etc... Já fabricou um presidente da República... E toma enlatados importados... Sensualidade aos pequeninos... Não se contenta mais com uma, duas ou três em casa. Cada membro da família tem a sua, nos isolando cada vez mais. Tudo o que o ator em evidência usa e fala é copiado. Mas ela evoluiu, modernizou... Já não se vive sem ela... Quanta informação nos traz... Sutilmente nos deixamos levar. <http://pt.shvoong.com/Autor> : MARIA MARTINS DE PAIVA.

Nas participações desse sujeito, percebeu-se que houve cópias de endereços e materiais de sites (conforme anotação ao lado de suas produções); ainda que referenciados no texto, não deixa claro que é produção sua ou não. Faz emergir, em decorrência disso, um ethos pesquisador, que produz conhecimento, somente se for verificado nos endereços eletrônicos é que se percebe que os textos estão na íntegra, conforme a referência citada. Na materialidade produzida: “[...] Francamente, também não me parece que a maioria do telespectador privilegie os princípios. Na minha opinião a baixa qualidade intelectual nos programas de televisão são reflexo da falta de educação, falta de cultura da população [...]”, percebe-se que se coloca como alguém que sabe avaliar e que se coloca não fazendo parte “da população”. Assim, para além dessa materialidade, o que emerge é o ethos de pessoa culta, um ethos mostrado.

Como o ethos é um efeito discursivo, apreendido no fio do discurso, salienta-se que é na materialidade textual, por meio de determinadas palavras e não outras que o enunciador vai construindo um corpo, levando em consideração o seu interlocutor.

P4

Há aquele participante que assume um papel de mediador da aprendizagem; além das contribuições pertinentes, traz outras subsidiadas com referências, para que os colegas também possam ter acesso. Para que sua contribuição seja legítima sob a ótica da academia – efeito de cientificidade –, o sujeito enunciador cita fontes de pesquisas que possam corroborar sua participação.

Conforme Maingueneau:

a qualidade do ethos remete, com efeito, à figura desse “fiador” que, mediante sua fala, se dá uma identidade compatível com o mundo que se supõe que ele faz surgir em seu enunciado. Paradoxo constitutivo: é por seu próprio enunciado que o fiador deve legitimar sua maneira de dizer (2005, p. 73).

É o que se pode perceber com o participante 4, que deixa na materialidade discursiva a imagem de sujeito pesquisador, comprometido com a educação, solidário. Essa imagem construída é apreensível em seu discurso, há traços deixados na sua maneira de dizer, percebidos por seus colegas, conforme pode ser visto segundo comentários que outro acadêmico faz deste participante. Veja a seguir algumas de suas participações e comentários dos colegas:

P 4 (11/09/2009 16:20) (cópia feita pelo P4)

Título: A TV transformada em objeto de estudo

O trabalho pedagógico insere-se justamente aí, na tarefa de discriminação que educadores e estudantes precisam exercitar cotidianamente em sua prática pedagógica, e que, a meu ver, inclui desde uma franca abertura à fruição (no caso, de programas de TV, comerciais, criações em vídeo, filmes veiculados pela TV, etc.) até um trabalho detalhado e generoso sobre a construção de linguagem em questão e sobre a ampla gama de informações reunidas nesses produtos, sem falar nas emoções e sentimentos que cada uma das narrativas suscita no espectador. Trata-se de uma proposta destinada, nos diferentes níveis de escolarização, a mergulhar na ampla diversidade da produção audiovisual disponível em filmes, vídeos, programas de televisão, e que certamente nos informará sobre profundas alterações ocorridas nas últimas décadas nos conceitos de cultura erudita, cultura popular, cultura de massa, artes visuais, e assim por diante, mas especialmente sobre importantes mudanças nos modos de subjetivação, de constituição do sujeito contemporâneo.

Referência:

FICSHER, Rosa Maria Bueno. A TV transformada em objeto de estudo. O dispositivo pedagógico da mídia: modos de educar na (e pela) TV., Educação e Pesquisa, São Paulo, n.1, v.28, p. 158, jan./jun.2002.

Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022002000100011&script=sci_pdf&tlng=pt

Acesso em: 11 set. 2009.

P 1 (18/09/2009 12:26)

Título: O papel da TV na sociedade

P 4 , este é um de seus melhores comentários neste fórum, em minha modesta opinião. A articulação das idéias está perfeita, seu entendimento da visão da autora é muito claro e nos deixa a sensação efetiva de que a construção do novo modelo contemporâneo de ser humano, passa pela sociedade como um todo, através do papel da mídia, em todas as suas formas, mas em especial, passa pelo conteúdo oferecido pela TV, que como órgão de comunicação de massa, atinge

uma porcentagem muito grande de indivíduos (em nosso país, mais de 90% dos lares). As modificações culturais vivenciadas precisam de auferição para que cheguem ao espectador de modo claro e verdadeiro, sem manipulações políticas e econômicas.

Observa-se pelo comentário de P1 “[...] este é um de seus melhores comentários neste fórum, em minha modesta opinião [...]”, que ele não percebe que o texto trazido pelo participante 4 é uma cópia, que está disponível na referência citada abaixo do texto, postado no fórum. Como a atividade proposta neste fórum era discutir sobre a programação das redes de televisão, não se esperava que houvesse esse tipo de “produção”.

P 4 (13/09/2009 11:37) (cópia feita pelo P4)

Título: Consumismo

Pare. Pense! - Inst.Alana - Esta campanha, composta por cinco vídeos, faz parte das ações de conscientização do Projeto Criança e Consumo. Com o objetivo de divulgar conteúdos de fácil absorção sobre as conseqüências do consumismo infanto-juvenil, a campanha aborda os impactos desse comportamento por meio de mensagens educativas direcionadas a pais, educadores e formadores de opinião. Esses vídeos têm a finalidade de despertar a reflexão sobre obesidade infantil, erotização precoce, alcoolismo, stress familiar, delinqüência e violência. Disponível em:

<http://www.youtube.com/watch?v=K5VPEPuFNdM&feature=related>

A história das coisas - Este vídeo mostra os problemas sociais e ambientais criados como consequência do nosso hábito consumista, apresenta os problemas deste sistema e mostra como podemos revertê-lo, porque não foi sempre assim. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=lgmTfPzLl4E&feature=related>

P 1 (18/09/2009 12:11)

Título: Brilhante!

P 4, parabéns pela grande contribuição que você propiciou a todos nós, seus colegas, de conhecer estes vídeos tão elucidativos sobre o aspecto do consumo e do impacto ambiental. Gostei muito do que assisti, e creio que você foi muito solidária em compartilhar conosco suas pesquisa. Obrigada. Sempre que posso eu incluo na ferramenta exposição, os resumos dos conteúdos dos livros didáticos. Essa é minha maneira de estudar, eu preciso ler, resumir e reler, sinteticamente o assunto. Seguindo sua ótica solidária, eu procuro colocar os resumos ao acesso de quem julgar úteis e já obtive retorno de vários colegas que dizem imprimir os resumos para facilitar-lhes os estudos. Creio que esse é o caminho virtual, devemos nos ajudar, como você fez. Se para uma pessoa, nossa pesquisa/esforço servir, já valeu a pena. Um abraço para você e parabéns pela precisão argumentativa e pelo poder de síntese. Você escreve muito bem, PARTICIPANTE 4!

Estabelece-se um diálogo entre os participantes 4 e 1, reafirmando o ethos pretendido pelo participante 4 e, também, o ethos do participante 1, sempre solícito, gentil, companheiro, avaliador. Como o diálogo que se estabeleceu entre esses participantes estava em nível de harmonia, não houve intervenção por parte do professor para fazer cessar o monopólio da fala entre os dois.

P 1 (18/09/2009 12:13)

Título: P 4 : "Pesquisadora Solidária"

Oi, colega. Você novamente contribuindo com todos nós. Sempre sigo suas dicas, que são ótimas. Você é uma aluna muito especial, que contribui com a turma. Parabéns pela atitude, que é exemplo num mundo tão egoísta!

P 4 (18/09/2009 16:48)

Título: Somos um grupo

Oi, P 1 , muito obrigada!

Tento passar à todos o que li e aprovei, pois temos que peneirar, não é mesmo? Estou torcendo pela nossa turma!

Abraços.

P5

O P 5 apresenta a imagem de um sujeito que sabe fazer uma leitura dos acontecimentos veiculados pela televisão, foco desse fórum, que sabe selecionar, sob o seu ponto de vista, o que seria importante. Mostra-se o ethos de um acadêmico que já se apropriou da norma padrão e da autoridade que se confere a quem escreve nessa modalidade, também conhecedor do prestígio que essa variedade tem em nossa sociedade, que lhe garante maior liberdade de interlocução. Como se trata de um fórum, esse sujeito mostra-se na posição-aluno, aquele que participa quase “por obrigação” de cumprir uma atividade, já que faz apenas o comentário principal, sem dialogar com os outros colegas da turma.

P 5 (09/09/2009 19:15)

Título: O lado bom da televisão.

A televisão é um meio de comunicação, que fornece muitas informações. Hoje em dia ela se tornou um objeto indispensável para a maioria das famílias, trazendo diariamente diversos tipos de programações. Algumas notícias, por exemplo, mostram fortíssimos casos de violência, e mesmo programas direcionados ao público infantil, aparecem pesadas cenas de violência, transmitindo mensagens de ações agressivas, como brigas, quem vence é o mais forte. O lado bom não se resume a entreter as pessoas e sim transmitir e abordar assuntos interessantes, relacionados á cultura, como as minisséries que mostram os costumes, o passado,

a história do povo brasileiro, relacionados também à cultura e educação de outros países como a Índia, Portugal, Itália, e muitos outros. Hoje em dia existem novelas interessantes, que esclarecem dúvidas e tabus, sobre doenças como o câncer de mama, AIDS, alzheimer, alcoolismo, esquizofrenia, cleptomania, psicopata, depressão. Vale à pena lembrar os temas de grande relevância social abordados em assuntos, como ética na política, direitos da terceira idade, adolescentes problemáticos, drogas, gírias, preconceito, guerra, racismo, injustiças sociais, violência contra a mulher. Isso tudo é muito importante, principalmente para as pessoas carentes de informação, como internet, livros, jornais, revistas, com uma nova possibilidade de adquirir e ampliar seus conhecimentos.

P 6

Quanto a este participante (P6), seu discurso é impregnado do ethos de um professor, já cristalizado em nossa sociedade, de acordo com o discurso pedagógico, autoritário, aquele detentor do saber, da ciência e pode apontar as possíveis falhas do outro. Há também um ethos “dito” ao utilizar recursos didáticos para realçar determinadas expressões, como a fonte azul²⁵ e em negrito, para destacar o que considera importante, ao fazer um paralelo entre a língua falada e a escrita, permitindo a construção de um corpo enunciante, a imagem de professor, conhecedor da estrutura e do funcionamento da língua-padrão. Percebe-se isso no discurso que segue:

P 6 (07/09/2009 20:29)

Título: Querida P 7,

*Sugiro que comece a ler sempre, para melhorar a concordância de suas frases. Não leve a mal, é que lendo, conseguimos escrever melhor. **Na linguagem escrita** devemos ter mais cuidado, uma vez que é muito diferente da linguagem falada. **Na linguagem oral** podemos dizer o que quisermos, sem a preocupação com acentos, vírgulas, pois a própria entonação da frase vai fazendo a pontuação, de forma oral. Nesta modalidade de linguagem as frases são inacabadas e interrompidas, pelas orações que ora têm conexão, ora não têm conexão entre si. Porém, **na linguagem escrita**, por conta da formalidade, o vocabulário é amplo e variado, as frases devem ser completas, as orações devem ser coordenadas ou subordinadas, e o uso de frases feitas ou clichês deve ser restringido. De acordo com a finalidade do texto que escrevemos, devemos utilizar uma **linguagem culta** ou uma **linguagem coloquial**. A linguagem culta é utilizada nas situações formais e a coloquial é a que utilizamos no nosso dia-a-dia, em situações informais, nas conversas com amigos, com a família e na produção de alguns textos ou mensagens eletrônicas. Escolhemos a modalidade*

²⁵ Foi substituída a cor azul pelo sublinhado, dado que a impressão da tese ser em cor preta.

que melhor nos convém, de acordo com o nível de formalidade exigido pelo contexto, e o que observamos é que, geralmente, a linguagem falada é mais informal que a linguagem escrita.

Por mais que em seu discurso materialize um ethos responsável pela aprendizagem dos alunos/colegas, um ethos que assume um corpo de “professor”, o seu lugar de enunciação não lhe confere o *status* de professor, a cena enunciativa e o contexto sócio-histórico não podem legitimar sua fala, por mais que se mostre conhecedor da língua. Se os indivíduos são interpelados em sujeitos falantes de seus discursos por formações discursivas que representam “na linguagem” as formações ideológicas que lhes são correspondentes e se a interpelação do sujeito de seu discurso se realiza pela sua identificação com a formação discursiva que o domina (superposição do sujeito da enunciação e o sujeito universal), então, esse participante pode ser considerado como um “mau sujeito”, aquele que, segundo Pêcheux (1997, p.215) “[...] se volta contra o sujeito universal por meio de uma “tomada de posição”[...]. Faz-se oportuno lembrar que a forma-sujeito regula uma determinada formação discursiva, no entanto não garante a identificação plena da posição-sujeito da enunciação, conforme pode ser visto na sequência discursiva acima.

Se este fórum faz parte de uma das atividades propostas pela disciplina de Leitura e Produção Textual do curso de Pedagogia de uma instituição de ensino superior, tem-se como formação discursiva dominante a pedagógica, em que circula o discurso pedagógico. Há um imaginário coletivo construído a respeito da função sujeito que cada um deve ocupar: função-aluno, função-professor etc. O mau sujeito incorpora uma outra posição que não se relaciona com a função sujeito dessa formação discursiva.

De acordo com Orlandi (1987), a imagem típica que se tem de aluno é aquele que não sabe e está na escola para aprender e o professor é aquele que possui o saber e está na escola para ensinar. Por isso o Participante 6 é contestado pelo participante que se vê prejudicado ao ler seu comentário, reforçando ainda mais a questão dos papéis que cada um desempenha em uma sociedade e se esses papéis são realmente papéis autorizados, já cristalizados pela própria sociedade. Como se pode perceber, o enunciado se dá pelo tom de um “fiador” que emerge no ato discursivo e é apreendido pelo leitor (coenunciador) que participa desse mundo engendrado pelo fiador. O principal leitor desse discurso, no caso apresentado, P 7, é o sujeito que se sentiu constrangido por ser chamado à atenção pela maneira de construir seu discurso em nível de estrutura:

O co-enunciador captado pelo ethos, envolvente e invisível, de um discurso, faz mais do que decifrar seus conteúdos. Ele é implicado em sua cenografia, participa de

uma esfera na qual pode encontrar um enunciador que, pela vocalidade de sua fala, é construído como fiador do mundo representado (MAINGUENEAU, 2005, p. 90).

O P 6 mostra-se mais preocupado com a estrutura do texto do que com a própria dinâmica do fórum proposto, ou seja, discutir a temática em questão que é a influência da televisão. Orlandi (1987, p. 19), ao tratar do discurso pedagógico, afirma que a metalinguagem tem um espaço institucional para existir, “[...] o conhecimento do fato fica em segundo plano em relação ao conhecimento da metalinguagem, da forma de procedimento, da via de acesso ao fato [...]”.

Esse sujeito ao construir um corpo de professor pelo/no seu discurso, ainda autoritário, faz emergir um silêncio entre os interlocutores, uma forma de censura. Essa forma de censura não significa que os participantes não teriam informações/conhecimentos para a troca, já que se trata de um fórum, mas se trata de uma interdição. Segundo Orlandi (2007, p.107),

[...] Nesse caso não há coincidência entre o não dizer e não saber. [...] a censura funciona não em nível de informação mas de circulação e de elaboração histórica dos sentidos, assim como sobre o processo de identificação do sujeito em sua relação com os sentidos. Ela impede o trabalho histórico do sentido (ORLANDI, 2007, p. 107).

Segue uma participação desse sujeito, nomeado aqui como P6:

P 6 (05/09/2009 12:35)

Título: *O lado bom da televisão*

Oi, P 9

O lado bom é que, felizmente, a língua falada em alguns bons programas de televisão utiliza um português elegante. Já as novelas, dependendo do horário, ao retratarem determinados grupos sociais, utilizam as expressões próprias a cada um deles, enfocando algumas questões que, às vezes, a sociedade faz questão de esquecer, como foi o caso de uma novela da rede Globo que abordou o tema das crianças portadores da Síndrome de Down, conhecida popularmente como Mongolismo. Ao exibir bons filmes, o que ocorre em canais como o SBT, a Bandeirantes e a Globo, a tv proporciona um lazer de qualidade. A Rede Globo teve a iniciativa, de há mais de dez anos atrás, exibir minisséries que retratavam obras literárias que, na forma de livro, eram praticamente desconhecidas do público. Ao fim, provocou um aumento na venda dos livros que lhe deram origem.

Você precisa ver a programação da televisão paga! Os canais de jornalismo e de documentários são excelentes! E os de desenhos animados, exibem bons programas, assim como os canais destinados ao público infantil. Acredito que o advento da televisão foi uma revolução social, como o está sendo a internet, neste século XXI.

P 7

No discurso do P 7, percebe-se uma despreocupação ao se expressar; como se trata de um fórum, a linguagem apresenta-se como se fosse falada, não obedecendo aos critérios da língua escrita, não se atendo ao ambiente acadêmico, próprio da língua padrão, conforme já estabelecido pelo discurso da academia. Seu discurso materializa um ethos ingênuo; ganha mais forma ainda ao posicionar-se criticamente com argumentos já estabelecidos pelo senso comum. O imaginário discursivo proposto por Pêcheux (2010, p.81) tem por base a relação entre sujeitos, que são determinadas pelas imagens que A e B têm de si e do outro da relação, bem como do objeto da troca. Neste fórum, as imagens que cada participante faz de si e do outro estão determinadas primeiramente pelo imaginário discursivo. Aqui há uma identidade de professor e de aluno que estão também em relação com uma formação discursiva, que regula o que pode ou não ser dito. O sujeito enunciador desse discurso se identifica com a FD que o constitui. A FD da academia filia-se ao discurso pedagógico.

P7 (07/09/2009 19:43)

Título: os pontos positivos e negativo da TV

os pontos negativos da televisão porque alguns programas de hoje tem muita violência , principalmente em alguns desenhos infantil , novelas até jornal que mostrar a violência do dia a dia. alguns programas mostrar violência ao extremo , novelas com cenas de sexo , seriado esquecendo que tem crianças na sala assistindo , como alguns comercial que incentiva o consumo , alguns passa no intervalo de desenho animado , propaganda de brinquedos para criança já saber o tem no mercado . os ponto positivo que tem alguns programas educativos em algumas emissora que ainda tem algumas noções de valores , preservação do planeta como exemplo ; o desenho que minha filha de oito anos gosta de assistir o capitão planeta ele defende o universo da poluição . este programa bem educativo existe outro , basta você saber como ligar sua TV.

P 7 (10/09/2009 19:44)

Título: Para professora uma reclamação

professora eu não gostei na aluna P6 comentar o meu comentário do fórum querendo mim da aula sobre sua matéria, corrigindo na rede , eu acho só que pode fazê este comentário e você professora . não gostei , ela mim deixou com vergonha de participar das exposição e do fórum , porque eu acho que eu estou aqui para aprender não para ser criticada com minha escrita ou forma com coloquei minha ideia,comentário eu aceito , mais quando e para comentar sobre o assunto estudado não para mim dar aulas de português,. por favor mande um recado para esta aluna que não gostei.

Conforme categorizado por Orlandi (1987), o discurso, em seu funcionamento, poderia ser de três tipos: discurso lúdico, discurso polêmico e discurso autoritário. Para chegar a esses três tipos de discurso, a autora toma como base o referente (o objeto) e os participantes do discurso (os interlocutores). Também leva em consideração dois processos constitutivos do texto, o parafrástico e o polissêmico. No processo parafrástico há o retorno a um dizer sedimentando, a paráfrase. Quanto ao processo polissêmico, representa a tensão constante estabelecida pela relação homem/mundo, pela intromissão da prática e do referente, enquanto tal, na linguagem. A autora considera os três tipos de discurso da seguinte forma:

[...] o discurso lúdico é aquele em que o seu objeto se mantém presente enquanto tal e os interlocutores se expõem a essa presença, resultando disso o que chamaríamos de *polissemia aberta* (o exagero é o *non-sense*). O discurso polêmico mantém a presença do seu objeto, sendo que os participantes não se expõem, mas ao contrário procuram dominar o seu referente, dando-lhe uma *direção*, indicando perspectivas particularizantes pelas quais se o olha e se o diz, o que resulta na *polissemia controlada* (o exagero é a injúria). No discurso autoritário, o referente está “ausente”, oculto pelo dizer; não há realmente interlocutores, mas um agente exclusivo, o que resulta na polissemia controlada (o exagero é a ordem do sentido em que se diz “isso é uma ordem”, em que o sujeito passa a instrumento de comando) (ORLANDI, 1987, p. 15-16) .

O discurso pedagógico ainda pode ser caracterizado como discurso autoritário. Pelas sequências discursivas da participante 7, pode-se observar esse efeito de sentido: “[...] professora eu não gostei na aluna P 6 comentar o meu comentário do fórum querendo mim da aula sobre sua matéria, corrigindo na rede, eu acho só que pode fazê este comentário e você professora [...]”.

O participante 7 reconhece que o discurso do outro (P 6) não é legítimo, fala como professor, mas não do lugar de professor; a função-professor deveria ser preenchida por um professor. A posição-professor assumida pelo aluno (P 6) faz emergir um ethos professor, mas o sujeito leitor (P 7) não o reconhece.

Considerando que o sujeito enunciador P7 enuncia a partir de sua posição sujeito-aluno, o ethos de “aluno” se projeta e se incorpora em seu enunciado o que lhe confere legitimidade, de acordo com o discurso pedagógico.

O participante 6, ao tomar conhecimento do comentário (reclamação) feito, tenta se desculpar, mostra-se com um ethos humilde, mas muito sutilmente, no entanto, mantém o ethos de professor, ethos discursivo mostrado,

[...] construído pelo destinatário a partir de índices que são dados pela enunciação: escolhas de ordem lexical, complexidade da sintaxe, ritmo das frases, jogos de planos enunciativos (parênteses, ironia, paródias...) etc., mas também qualidade ortográfica ou riqueza e natureza cultural [...] (MAINGUENEAU, 2010, p. 84).

Maingueneau (2010, p. 84) faz uma distinção entre o ethos discursivo *mostrado* e o ethos dito; este está em relação com o que o próprio sujeito fala de si, conforme o que se pode observar no enunciado de P 6 “[...] estou incomodando com meu modo "professoral" de ser.”

Ao longo dos 14 comentários desse participante (P 6), fica visível, com o uso adequado da língua escrita no ambiente acadêmico, a emergência de um ethos culto, leitor, condizente com o papel que desempenha na instituição de ensino superior. É justamente sob esse ponto de vista que usa um argumento a seu favor, para justificar o ethos apreendido em seu discurso de professor, ao fazer as observações na participação do acadêmico (P 7). Assim, utiliza o próprio espaço universitário (local do discurso da ciência, então, ambiente propício para o uso da língua-padrão) e os objetivos da disciplina, para legitimar seu discurso, uma vez que, no papel de aluno, seus comentários não seriam legítimos. O ethos que emerge advém de sua competência linguística para construir essa imagem de si. Ao tomar a palavra, o sujeito se mostra e isso ocorre a sua revelia.

Acrescenta-se, ainda, que a posição-sujeito professor assumida pelo sujeito aluno não se configurou de fato, dado que a função-professor só pode ser ocupada por um sujeito professor, de acordo com a formação discursiva pedagógica; conseqüentemente, o ethos professor que emerge do discurso só vai se legitimar se tiver o aval do interlocutor, em decorrência disso, pode sustentar a posição-sujeito professor.

P 6 (10/09/2009 20:49)

Título: Desculpas, P 7!

Meu nome é P 6 e peço desculpas pelo comentário. Fique tranquila, que isto não se repetirá! Vou sumir dos fóruns e pesquisar só para meu conhecimento, pois vejo que estou incomodando com meu modo "professoral" de ser, segundo a visão da Marta Nogueira! Que lição para mim! Estou sendo impedida de dizer o que penso, em um ambiente, o Fórum, que é, em tese, uma ferramenta de aprendizagem!

A imagem que projeta de si – o *ethos* – é a do arrependido e gentil ao se desculpar, mas ao mesmo tempo, não deixa de lado a imagem altiva ao afirmar “Estou sendo impedida de dizer o que penso, em um ambiente, o *Fórum*, que é, em tese, uma ferramenta de aprendizagem!” Note que o tom de professor continua ao dar uma “lição de moral”. Mas não compreendeu a dinâmica do fórum que é discutir a temática, trocar opiniões, contestar etc. e não em se posicionar como um “corretor de textos”; a imagem, ainda, que se apreende no discurso é a do professor ligado ao ensino tradicional. E é esse ethos que ainda projeta.

Não são os sujeitos (pessoas) físicos e os lugares ocupados socialmente por cada um que funcionam no discurso, mas suas imagens, que resultam de projeções²⁶. “São essas projeções que permitem passar das situações empíricas – os lugares dos sujeitos – para as posições dos sujeitos no discurso. Essa é a distinção entre lugar e posição” (ORLANDI, 1999, p. 40). Na relação discursiva são as imagens que constituem as variadas posições. Não é o aluno visto empiricamente, mas o aluno como posição discursiva produzida pelas formações imaginárias. Esse imaginário “assenta-se no modo como as relações sociais se inscrevem na história e são regidas, em uma sociedade como a nossa, por relações de poder” (ORLANDI, 1999p. 42). Por isso, seu “modo professoral” não se legitima nesse fórum proposto como atividade a ser desenvolvida – conquanto esse seja o ethos predominante nesse sujeito P6.

Fazendo uma retrospectiva, o P 7 faz seu comentário principal no dia 07/09/2009 às 19:43; P 6, no mesmo dia, às 20:29, remete-lhe uma crítica quanto à estrutura do seu comentário – fazendo algumas sugestões –, que deve ter sido lido por P 6 no dia 10/09/2009 às 19:44, conforme seu texto enviado pela ferramenta *fórum*, que não lhe agradou, gerando uma discussão. P 6, no mesmo dia, às 20:49, pede desculpas publicamente no fórum para o P7, que faz emergir um ethos de um sujeito sutilmente compreensivo, mas ainda “sentindo-se ferido” por ser limitado pelo P 7. Mas no dia 11/09/2009, como em toda sua participação, na constituição do seu discurso, a voz que emerge é a do sujeito conhecedor, culto e, como mesmo se define: “seu tom professoral”, retoma, em certa medida, o “pedido de desculpas” feito anteriormente, mas com um outro tom, por mais que pareça uma reiteração desse pedido. Conforme pode ser visualizado abaixo:

P 6 (11/09/2009 08:13)

Título: Os objetivos da Disciplina “Leitura e Produção Textual”

Prezada Profa. , Prezados Colegas,

Neste ambiente de acesso público, venho, mais uma vez, pedir desculpas à P 7 pelos meus comentários em relação à forma como ela escreveu. O fato é que trabalho em uma Universidade Federal, e o meu Campus tem mais de 73 anos de existência. Somos referência no ensino de Agronomia e os nossos cursos de Pós-Graduação, cinco no total, têm entre os conceitos 4 e 5 da CAPES. Escolhi a Unisul por se tratar de uma Universidade de referência nacional em relação ao ensino à distância. Na UFPB, o debate é estimulado e os diferentes convivem. De acordo com “as Palavras das Professoras” do Livro Didático “Leitura e Produção Textual” está escrito: “... o fato é que para sabermos nos posicionar

²⁶ Essa imagem é produzida no discurso; imagem da posição sujeito-locutor, posição sujeito-interlocutor, imagem do objeto do discurso. São as imagens que constituem as diferentes posições.

ante esse dinamismo, precisamos aprimorar nossas habilidades de escuta, escrita e leitura, responsáveis pela nossa interação no mundo, o que somente se torna possível através de um estudo de língua portuguesa, comprometido em nos preparar para a vida pessoal, acadêmica e profissional. Mais adiante: “ aqui, você está convidado a intensificar as suas habilidades de leitura e escrita. Fará exercícios que o levarão a indagar sobre a intenção contida nos textos, possibilitando-lhe desenvolver uma postura mais crítica sobre a produção textual.” Foi exatamente o que fiz, pensando estar cumprindo um dos objetivos propostos pela disciplina.

No mesmo livro didático, nos Objetivos da Disciplina, está escrito: “a disciplina visa ao desenvolvimento da competência do estudante na realização de atividades relacionadas ao uso da língua, tanto do ponto de vista da produção, quanto da recepção: - estimular o acadêmico à realização de atividades práticas de leitura e produção textual...; - possibilitar o estudo de regras específicas para adequação do texto à modalidade culta da língua.” Fica a pergunta, no ar: o que fiz de tão grave, que tenho que pedir desculpas por uma ação prevista nos objetivos da disciplina?

É pertinente dizer que os recursos textuais utilizados, como o uso das expressões em fonte azul, negrito, aqui sublinhadas, a escolha de construções frasais mais elaboradas e, para legitimar ainda mais sua fala, citando o local em que trabalha, funcionário de Instituição de Ensino Superior, uma universidade, confere à sua maneira de dizer a construção de uma imagem de um sujeito com autoridade, competência no que diz: “[...] O fato é que trabalho em uma Universidade Federal, e o meu Campus tem mais de 73 anos de existência. Somos referência no ensino de Agronomia e os nossos cursos de Pós-Graduação, cinco no total, têm entre os conceitos 4 e 5 da CAPES”. Tais construções textuais visíveis, sobretudo ao colocar os conceitos “4 e 5 da CAPES”, leva o interlocutor a fazer a imagem de um sujeito que se insere numa formação discursiva em que predomina o discurso científico, portanto autorizado “a falar sobre os colegas da turma”.

É no conjunto das pistas enunciativas, dispostas na linearidade do texto/discurso, que o ethos se constrói, ganha uma “corporalidade”, não à revelia do sujeito enunciador, uma vez que é ele quem busca um ou outro efeito de sentido sobre o seu interlocutor.

E, com base no livro didático de Leitura e Produção Textual, o P 7 busca argumentos para que seu discurso faça sentido; assim, chama para o seu discurso o discurso das autoras do livro: “De acordo com “as Palavras das Professoras” do Livro Didático “Leitura e Produção Textual” está escrito: “... o fato é que para sabermos nos posicionar ante esse dinamismo, precisamos aprimorar nossas habilidades de escuta, escrita e leitura, responsáveis pela nossa interação no mundo, o que somente se torna possível através de um

estudo de língua portuguesa, comprometido em nos preparar para a vida pessoal, acadêmica e profissional.”

Acreditando não ser suficiente para que os *ethé* construídos ao longo de seus discursos não se diluam, o sujeito enunciador apresenta, em seu comentário, os objetivos da disciplina: “[...] a disciplina visa ao desenvolvimento da competência do estudante na realização de atividades relacionadas ao uso da língua, tanto do ponto de vista da produção, quanto da recepção: - estimular o acadêmico à realização de atividades práticas de leitura e produção textual...; - possibilitar o estudo de regras específicas para adequação do texto à modalidade culta da língua” [...].”

A imagem de si só pode ser construída pelo outro no momento da discursivização, no momento em que o sujeito enunciador assume uma posição, toma a palavra e se mostra por meio do seu discurso. E as palavras adquirem sentido segundo as posições ideológicas de quem as enuncia e também do lugar de enunciação. Então, para que o que diz fazer sentido a partir de sua posição sujeito-aluno, recorre às autoras do livro bem como aos objetivos da disciplina que, pela formação discursiva de que se trata, a pedagógica, estão autorizados a dizer, já que na sua posição-aluno não.

Conforme Orlandi (2012, p. 55), “Não há sujeito, nem sentido, que não seja dividido, não há forma de estar no discurso sem constituir-se em uma posição-sujeito e, portanto, inscrever-se em uma ou outra formação discursiva que, por sua vez, é a projeção da ideologia no dizer”.

P 8

O participante 8, em seu texto, reivindica um *ethos* de simplicidade, ao escolher frases mais diretamente ligadas ao senso comum, como por exemplo, “[...] um montante de informações jogadas para o telespectador de forma nua e crua [...]”. Além da simplicidade, emerge uma corporalidade ao fiador de seu discurso, um *ethos* que ignora os mecanismos de coesão, entre outros problemas, mas consegue ser crítico ao dar a sua opinião, emergindo no/pelo discurso um *ethos* observador, avaliador do que há na programação de uma TV. Esse *ethos* perpassado no/pelo discurso é apreendido pelo P 1, conforme seguem as SQs abaixo:

P 8 (10/09/2009 11:20)

Título: Desligue a Tv

Sim, se fizessemos isso pelo menos duas vezes por semana teríamos a vantagem de não nos contaminarmos diariamente com um montante de informações

jogadas para o telespectado de forma nua e crua sem critérios que deveriam ser utilizados, que hoje não é mais, hoje o principal objetivo é ganhar audiência não se importando com qualidade. Hoje não se usa mais o termo - Será que esse horário dá para passar determinado assunto, ou se nesse horário vai ter uma criança assistindo? Tudo ficou normal diante da tv, a tv se tornou um educador sem critérios. Mas tem suas vantagens, assim como devo escolher um bom livro ela consegue ter bons programas se procurar bem. Há informação ficou mais rápida e conhecer o mundo lindo em que vivemos através das lentes de uma câmera ficou confortável mas que não tira o prazer de estar lá. Bom, tudo você tem que ter discernimento de ver o bom e o ruim, se instrui ou não e a tv tem que ser bem aplicada pois até adoecer nossos filhos ela tem capacidade para isso como a obesidade e muitas outras coisas.

P 1 (11/09/2009 16:31)

Título: TV: educador sem critérios!

Parabéns, P8! Creio que você resumiu em uma frase todo este fórum sobre os aspectos positivos e negativos da TV: " TV : educador sem critérios!". Você foi muito feliz e inspirada ao redigir este comentário. Todos nós, estudantes de pedagogia, precisamos estudar muito, conhecer as correntes teóricas e praticar para sermos bons educadores e a TV, embora formada de jornalistas, possui em seus quadros muitas pessoas despreparadas, que nos levam a um sensacionalismo absurdo a ausência quase total de qualidade.

P 9

O participante 9 faz emergir o ethos de um acadêmico que cumpre com uma atividade proposta, dado que faz apenas um comentário, sem manifestar opinião sobre o que os colegas postaram. O participante encena a fala de um acadêmico, de certa forma, atendendo ao que foi solicitado, o que faz emergir o ethos do “bom aluno”, responsável por cumprir uma atividade.

P 9 (04/09/2009 12:59)

Título: Que tal desligar a TV?

A comunicação televisiva está transformando os lares no mundo, as crianças já não brincam de amarelinha, boneca, jogar pinhão, bola de gude, espelho, barra bandeira, etc. muitas nunca ouviu falar nessas brincadeiras. Os homens deixam de sair com a família, fazer um passeio legal, para ficarem em casa assistindo TV, as mulheres ficam dependente das novelas. Agindo assim fica mais difícil o diálogo entre pais, filhos, grupos, sociedades, etc., as pessoas estão se tornando mais individualistas se distanciando cada vez mais uns dos outros. Ela não deixa de ser um meio de comunicação válido quando há programas culturais, mas também é uma ferramenta que consegue prender a atenção de toda uma sociedade independente de classe social, idade, etc. O ser humano lê, escreve, ouve, comunica-se menos e assiste mais, sem se preocupar muito com esse

processo de afastamento do ser e maior acessibilidade as sofisticada descobertas tecnológicas.

O ethos só é apreensível por se tratar de uma situação real de uso da língua, como neste caso, o fórum. E é, por isso, que o participante no momento da enunciação projeta para fora de seu discurso essa imagem de aluno responsável, que sabe das vantagens e desvantagens da programação da TV.

É relevante destacar que o sujeito enunciador, via esquecimento nº 2, conforme proposto por Pêcheux (1997), esquece que o que produz discursivamente está vinculado à formação discursiva na qual se inscreve. Considera-se que, por tratar-se de um fórum em ambiente virtual de aprendizagem de instituição de ensino superior, a posição-sujeito é a de um acadêmico e deve mostrar-se como tal. Os recursos linguísticos que move para a produção de seu discurso neste fórum é decorrente desta posição-sujeito e da formação discursiva da academia, lugar em que circula o discurso da ciência, em consequência disso, da língua escrita padrão. Também, em relação ao esquecimento nº 1, essa produção elaborada por cada um dos participantes mostra-se desta forma: cada um tem a ilusão de estar nele a origem do seu dizer. Os sentidos não têm origem em nós, eles são determinados pela maneira como nos inscrevemos na língua e na história.

Os sujeitos esquecem que já foi dito – e este não é um esquecimento voluntário – para, ao se identificarem com o que dizem, se constituírem em sujeitos. É Assim que suas palavras adquirem sentido, é assim que eles se significam retomando palavras já existentes como se elas se originassem neles e é assim que sentidos e sujeitos estão sempre em movimento, significando sempre de muitas e variadas maneiras. Sempre as mesmas mas, ao mesmo tempo, sempre outras (ORLANDI, 1999, p. 36).

As posições assumidas pelos sujeitos em seus discursos derivam das formações imaginárias; já estão dadas, foram construídas a partir dos lugares sociais que cada um ocupa. Os ethé de aluno como o de professor, que estão por trás das formulações neste fórum – “Que tal desligar a TV?” – já estão dados, ou seja, essas imagens já foram construídas a partir do lugar social que cada um dos sujeitos ocupa. Trata-se, conforme Pêcheux (1997, p. 164), do “sempre-já-aí da interpelação ideológica que fornece-impõe a ‘realidade’ e ‘seu sentido’ sob a forma da universalidade [...]”, correspondente ao pré-construído.

O ethos evidencia nas palavras, na organização textual, um corpo que é visto pelo interlocutor. É um efeito discursivo engendrado pela própria posição-sujeito em decorrência do interlocutor. O outro, o lugar de fala, a filiação a uma determinada FD estão presentes no

momento da discursivização, o que vem corroborar a construção de um ethos x e não y. Neste fórum, várias foram as participações dos acadêmicos.

Percebeu-se que o lugar ocupado pelos participantes no fórum exerce determinadas forças estabelecidas pelos diferentes lugares de seus dizeres, materializando-se nos comentários ali postados.

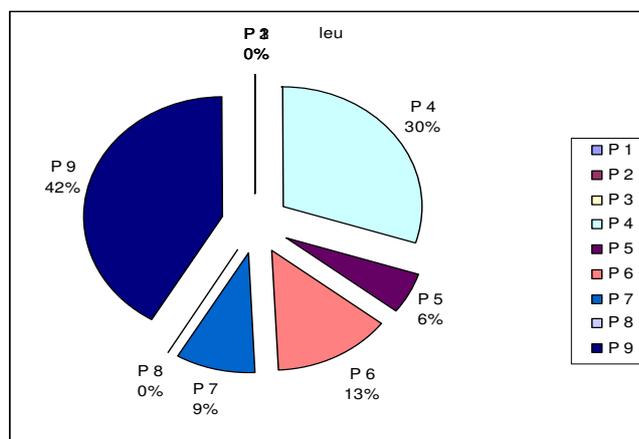
4.2 NA FERRAMENTA PERFIL

A ferramenta *perfil* é o espaço que o acadêmico tem para se apresentar à turma. Lugar ideal para, ao falar de si, mostrar-se como um corpo enunciante, que é avaliado pelos colegas de turma. É preciso dizer que nos discursos postados nessa ferramenta, assim como o ethos, também é projetada uma cenografia. Essa cenografia, dimensão discursiva, engendra não só o simulacro de um momento (cronografia), de um espaço/lugar (topografia) como também dos papéis sociais, posição-sujeito. Importa lembrar que é a apresentação em um tempo “virtual” dos acadêmicos em um espaço de sala de aula, também virtual, que se torna “real” devido à própria representação de tempo, de espaço e de sujeito na e pela linguagem.

Em relação à cenografia, Maingueneau (2005, p. 77) afirma que esse termo (cenografia) não é empregado no sentido que tem seu uso teatral,

Mas dando-lhe um duplo valor: (1) Acrescentando à noção teatral de “cena” a de grafia, da “inscrição”: para além da oposição empírica entre o oral e o escrito, uma enunciação se caracteriza, de fato, por sua maneira específica de inscrever-se, de legitimar-se, prescrevendo-se de um modo de existência no interdiscurso; (2) Não definimos a “cena enunciativa” em termos de “quadro”, de decoração, como se o discurso se manifestasse no interior de um espaço já construído e independente do discurso, mas consideramos o desenvolvimento da enunciação como instauração progressiva de seu próprio dispositivo de fala. A -grafia deve, pois, ser entendida ao mesmo tempo como quadro e processo.

O leitor é levado a reconstruir essa cenografia com o auxílio de indícios textuais, o que vai tornar esse espaço de discursivização bastante “visitado” pelos colegas da turma e, sempre que lhes convier, alterar o seu perfil, conforme demonstra o gráfico 4, o percentual de leituras feitas pelos acadêmicos (acessos a essa ferramenta).

Gráfico 4 - Demonstrativo de acesso à ferramenta *perfil*.

Fonte: autora

É essa cenografia que vai dar aos discursos ali postados um caráter “presencial”, efeito de que cada acadêmico matriculado nessa turma tivesse um corpo para mostrar para além do biológico, um corpo que significa e que se significa, um corpo que passa para a dimensão discursiva, um sujeito.

Conforme Orlandi (1999, p.17), o sujeito “[...] é posição entre outras, subjetivando²⁷-se na medida mesmo em que se projeta de sua situação (lugar) no mundo para sua posição no discurso. Essa projeção-material transforma a situação social (empírica) em posição-sujeito (discursiva)”. O acadêmico (ser no mundo), ao subjetivar-se, ocupa um lugar no discurso, ou seja, o acadêmico, ao passar para a ordem do discurso, ocupa uma posição, um lugar no discurso. Por isso é que podemos falar em sujeito discursivo que projeta uma imagem para fora de seu discurso, que ganha um corpo que significa como efeito de sentido.

Em relação à análise, os sujeitos-acadêmicos continuam com a mesma designação de P1, P2, etc. para melhor visualizar a comparação entre as produções feitas nas ferramentas *fórum e perfil*. Alguns dados que poderiam identificar os sujeitos-acadêmicos foram retirados.

Ao selecionar as produções dos alunos nessa ferramenta para análise, objetiva-se apreender não só a posição-sujeito ocupada pelos alunos, mas também os modos de significar seus corpos que emergem do/no discurso, a imagem que projetam de si, comparando, assim, o ethos discursivo, aquele que emerge no fio do discurso, pelos indícios textuais, apreendido pelo interlocutor como também o ethos dito, o que o sujeito fala de si mesmo.

²⁷ Só há como o sujeito subjetivar-se se submeter-se à língua.

P 1

Nome:**E-mail:****Cidade:****Estado:****País:****Home-Page:****Data de Nascimento:****Quem sou**

Tenho 37 anos, sou mãe de um menino incrível, chamado LEONARDO, de 3 anos e 8 meses, sou formada em Direito e cursei os créditos de Mestrado em Direito Público pela PUCRS, mas não finalizei ainda a Dissertação. Comecei a lecionar aos 17 anos, em um projeto pioneiro da Secretaria de Educação do município de Pedro Osório, no interior do RS, que incentivava estudo de línguas estrangeiras por jovens e desenvolveu um projeto de inclusão de idiomas nas escolas municipais para as turmas da pré-escola e séries iniciais do ensino fundamental. Trabalhei dos 18 aos 25 anos como professora de Língua Inglesa. Ao concluir o curso de Direito, trabalhei como Procuradora do município por dois anos e meio, depois mudei-me para Porto Alegre e casei. Nesse período cursei o mestrado em Direito, mas percebi que o interesse por lecionar era mais forte do que o gosto pelo exercício da profissão na qual me formei. Com o nascimento do meu filho e ao ensinar a ele o mundo da escrita, da leitura, da descoberta do mundo, ficou claro que minha vocação, meu "dom", é para a educação, por isso aqui estou, começando a trilhar este caminho da pedagogia.

Como toda mãe, meu tempo é bastante preenchido por atividades, pois cuido de meu filho, da casa, do marido, e quando posso, gosto de fazer croché, é uma atividade linda e relaxante... Gosto, ainda, de assistir TV e passear ao ar livre e ler.

Projeto de vida:

Meu maior projeto de vida está relacionado a meu filho, meu amor maior, busco educá-lo da melhor forma possível, e pretendo acompanhá-lo na escola, sendo uma pedagoga que sirva de modelo de mãe e profissional. Quando perdi meu irmão, de morte súbita aos 36 anos de idade, no ano de minha formatura, aprendi a não "projetar" muitas expectativas para o futuro, pois as coisas são imprevisíveis e em muitos casos independentes de nossos desejos. Procuro viver aos poucos, sem planejar muito, mantendo vivos meus sonhos, mas sem muita pressão ou cobranças, atribuindo valor ao que realmente importa.

Expectativas em Relação ao Curso:

PEDAGOGIA... UNISUL... ENSINO A DISTÂNCIA...Lutei muito para chegar aqui...Este é um sonho que tomou contornos de realidade...Estou retomando minha vida profissional com este curso, depois de 8 anos sem estudar.Toda a metodologia do curso é adequada ao meu estilo de vida, pois posso fazer uma nova graduação, do aconchego da minha casa, cuidando do meu filho e estudando simultaneamente, ou usando as madrugadas para estudar... O que importa é que a UNISUL proporcionou-me esperança, felicidade e realização, pois estou gostando muito do curso e do novo "curso" que minha vida está tomando.

Instituição/Empresa:**Cargo/Função:**

Trajatória Profissional:

Comecei a trabalhar com 9 anos de idade, como "secretária" no jornal de minha família, permanecendo até os 17 anos, quando prestei concurso público para professora de Língua Inglesa da rede municipal de ensino. Com 25 anos, já formada em Direito, trabalhei por dois anos e meio na Procuradoria Municipal. Cursei Mestrado em Direito Público, onde preciso apresentar a dissertação.

Formação:

Curvei todo o ensino fundamental e médio em escolas públicas. No ensino médio curvei Técnico em Contabilidade.

Fiz escola particular de Língua Inglesa. Sou formada em Direito. Fiz especialização em Sociologia e Política e Mestrado em Direito Público.

O P 1, ao trazer para o seu discurso “[...] ficou claro que minha vocação, meu “dom”, é para a educação [...], fica cristalizado o que já está na memória discursiva, que “ser professor é uma vocação”. Conforme Orlandi (1999, p. 31), é a

[...] memória discursiva: o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra. O interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada.

Os enunciados desse sujeito sugerem um efeito de amabilidade, que é incorporado pelo sujeito leitor a partir de uma memória discursiva que aciona o ethos maternal: “[...] sendo uma pedagoga que sirva de modelo de mãe e profissional” e “[...] do aconchego da minha casa [...]”. E, de acordo com o já dito, modelo de mãe, modelo de profissional. “O dizer não é propriedade nossa. As palavras não são só nossas. Elas significam pela história e pela língua (ORLANDI, 1999, p.32). O sujeito enunciativo, nessa ferramenta, ocupa, principalmente, a posição sujeito-mãe, e ao ocupar essa posição, o que enuncia faz emergir um ethos fraternal, materno. Pela escolha dos itens lexicais, faz com que em seu discurso apareça o “corpo” de mãe, profissional responsável pela educação não só de seu filho mas de outras mães. Também ao enunciar “modelo”, aqui, é uma imagem persistente de quem se vê empenhado numa “missão”; estranhamente, mas de modo familiar (o estranho-familiar), essas palavras parecem resignificar o ter sucesso, o ser o melhor, numa concorrência neoliberal em que o melhor vira modelo (operário-padrão).

Maingueneau (2008a, p. 17) enfatiza que

o ethos é uma noção discursiva, ele se constrói através do discurso, não é uma “imagem” do locutor exterior à fala; [...] é uma noção fundamentalmente híbrida (sócio-discursiva), um comportamento socialmente avaliado, que não pode ser apreendido fora de uma situação de comunicação precisa, integrada ela mesma numa determinada conjuntura sócio-histórica.

Desse modo, o P1, ao falar “Estou retomando minha vida profissional [...]”, dado que é acadêmica do curso de Pedagogia, não se mostra desvinculada do ser mãe; em vista disso, a realização profissional, o estar na posição sujeito-professor e o estar na posição sujeito-mãe não vão contrariar o que sócio-historicamente se tem construído sobre o papel de mãe e o papel de professor, conforme sua fala: “Meu maior projeto de vida está relacionado a meu filho, meu amor maior, busco educá-lo da melhor forma possível, e pretendo acompanhá-lo na escola, sendo uma pedagoga que sirva de modelo de mãe e profissional”.

P 2

Nome:

E-mail:

Cidade:

Estado:

País:

Home-Page:

Data de Nascimento:

Quem sou

Mãe em tempo integral. Privilegiada por ter em sua vida três homens maravilhosos: Negão (walmor), marido, amigo, amante. Lulu (Lucius), 10 anos, filho adorado, bagunceiro, contador de "causo", esperto, vaidoso, maravilhoso e portador da Síndrome de Down. Dedezinho (André Luís), dois aninhos, filho adorado, dengoso, cabeludo, bagunceiro, chupa o dedo, o caçulinha.

Apaixonada pela família, pelos animais, livros, filmes e por boa música.

Viciada em chocolate, um grande problema!

Tem qualidades típicas de mães de meninos: joga video game muito bem, adora e sabe tudo sobre os super-heróis e joga futebol.

Tem a seguinte frase, de Saint Exupéry, como inspiração: " O essencial é invisível aos olhos, só se vê bem com o coração...". Aprendeu a ver com coração, depois do nascimento do Lucius...É isso

Projeto de vida:

A felicidade dos filhos.

Ser uma profissional respeitada.

Expectativas em Relação ao Curso:

As melhores possíveis. É o primeiro passo para a realização de alguns sonhos.

Instituição/Empresa:

Cargo/Função:

Trajatória Profissional:

Formação:

Segundo grau a nível de magistério para as séries iniciais;

Letras - não concluído.

Todo ato de linguagem implica a construção de uma imagem de si. Para Maingueneau (2005), o ethos manifesta-se não só como uma atividade linguageira e uma

posição marcada por um saber que o sujeito realiza por meio de seu discurso, mas também como uma voz e um corpo enunciante.

O que se pode depreender dos dados preenchidos pelo P 2, pelos elementos linguísticos em seu texto, não emerge a “voz” do “eu”, emerge uma terceira pessoa do singular (ele). O P 2 constrói uma terceira pessoa inscrita em seu discurso para mostrá-la: “Tem qualidades típicas de mães de meninos [...]”; “[...]Privilegiada por ter em sua vida três homens maravilhosos [...]”; “Aprendeu a ver com coração, depois do nascimento do Lucius...É isso”, etc. O sujeito enunciador não se apresenta, como seria o esperado, já que se trata do seu perfil. Essa terceira pessoa que emerge no discurso do sujeito enunciador (do eu), mascara tanto o “sujeito sintático” como também o sujeito falante. Ao usar a primeira pessoa, o sujeito se diz, aparece a sua voz, o ethos é mostrado pela primeira pessoa, pelo eu. Seria o esperado por se tratar da ferramenta *perfil*, local em que cada um fala de si; ao usar a terceira pessoa, há um afastamento marcado, é o outro que fala dela. Esse mecanismo usado pelo sujeito enunciador, confere à sua apresentação uma maior credibilidade, porque não é o “eu” que diz, que elogia, mas uma terceira pessoa.

Essa estratégia usada pelo sujeito mascara sua ausência na materialidade discursiva, representando-se por uma terceira pessoa, que confere ao dito uma maior valorização do próprio sujeito enunciador. É um ethos superior que emerge, inquestionável, já que não pressupõe uma interlocução com o outro. Não há um “eu” para poder dialogar com um “tu”. Sobre essa estratégia

a substituição do *eu* ou *nós* por *ele* ou *se* simula o não-preenchimento da *forma-sujeito*, sendo esta mais uma das formas com que o sujeito do discurso relaciona-se com a *forma-sujeito* que o constitui em sujeito de seu discurso. É a esse efeito-*sujeito* que chamamos de *quarta-pessoa discursiva* (INDURSKY, 1997, p. 78).

Em relação a esse aparente apagamento do sujeito por meio da quarta-pessoa discursiva, Indursky (1997) aponta alguns efeitos de sentido, tais como: 1) a simulação da ausência do sujeito do discurso destrói a possível reversibilidade com o outro; 2) a palavra única, final, verdadeira que aparentemente não provém de um eu e, por isso, não pressupõe a interlocução; e 3) uma palavra única só pode ser produzida de um lugar também único, “um ser supremo”.

Esse recurso, o uso da “quarta-pessoa discursiva”, permite que o sujeito fale de si mesmo como se tivesse falando de um outro, realizando, em decorrência disso, o que Indursky (1997, p.87) chama de “disjunção entre o sujeito do discurso e o sujeito enunciador”. Apaga qualquer possibilidade de interlocução com o outro, já que a relação não é entre um *eu*

e um *tu*. Por exemplo, “Mãe em tempo integral”, ao preencher o item: quem sou, a interlocução é entre o sujeito enunciativo e o sujeito discursivo.

No discurso desse sujeito enunciativo permeia uma voz amável, sensível. E pelas características apontadas, emerge o ethos de uma mãe perfeita, principalmente ao completar o item **Quem sou:** “Mãe em tempo integral”. É com esse recurso de distanciamento do sujeito enunciativo e do sujeito discursivo que o sujeito enunciativo constroi tais imagens.

Como o ethos está ligado à enunciação, que se recupera via enunciado, é que se pode observar esse efeito de sentido de distanciamento do sujeito ao se mostrar. Maingueneau (2005) afirma que tanto o caráter quanto a corporalidade, as duas dimensões do ethos, apoiam-se no conjunto das representações sociais. Em face a isso, conforme a sociedade em que se vive, a mãe tem todas as características apontadas pela P 2, ou seja, a mãe ideal (bondosa, compreensiva, que sabe educar seus filhos etc.), emergindo também um ethos conhecedor das estratégias argumentativas, capaz de construir esse corpo, para mover-se nesse Espaço Virtual de Aprendizagem, dado que aqui, mais do que no ensino presencial, em que o aluno pode ser visto, ele precisa desse corpo, efeito discursivo (ethos).

À propósito,

O caráter está associado a um feixe de traços psicológicos. Quanto à “corporalidade”, ela é associada a uma compleição corporal, mas também a uma forma de vestir-se e de mover-se no espaço social. O ethos implica assim um controle tácito do corpo, apreendido por meio de um comportamento global. Caráter e corporalidade do fiador apóiam-se, então, sobre um conjunto difuso de representações sociais valorizadas ou desvalorizadas, de estereótipos sobre os quais a enunciação se apóia, e, por sua vez, contribui para reforçar ou transformar (MAINGUENEAU, 2005, p. 72).

P 3

Nome:

E-mail: *Sexo: FEMININO*

Cidade:

Estado:

País:

Home-Page:

Data de Nascimento:

Quem sou

Sou empresaria, casada, tenho três filhos, moro em SP a 14 anos, nasci em MG, sou calma, de início tímida, gosto de ler Literatura Infante Juvenil, Poemas, Poesias, inclusive a Bíblia e outros. Sou fiel a Deus em primeiro lugar e à todos que me cercam.

Projeto de vida:

Ser eternamente grata à Deus por todas as minhas conquistas. Nunca sonhei em ser professora, queria ter sido médica, mas financeiramente não foi possível, penso que a maternidade aflorou em mim um desejo de ensinar....

Expectativas em Relação ao Curso:

Aprender, aplicar e aprender.

Instituição/Empresa: *Propria*

Cargo/Função:

Trajatória Profissional:

Supervisora de Vendas Gerente Comercial Gerente Geral Empresária

Formação:

Administração de Empresas Especialização em Gestão de Recursos Humanos

Para Maingueneau (2008a, p. 18), “o ethos de um discurso resulta da interação de diversos fatores: ethos pré-discursivo, ethos discursivo (ethos *mostrado*), mas também os fragmentos do texto nos quais o enunciador evoca sua própria enunciação (ethos *dito*)”. A P3 faz emergir em seu discurso os ethé de empresária, de independente, meiga e afetuosa, ao preencher o item **Quem sou:** “Sou empresaria, casada, tenho três filhos [...]”. O ser mãe aparece sutilmente ao falar que tem filhos, o que vai destacar esse fato é ao preencher o item **Projeto de vida:** “[...] Nunca sonhei em ser professora, queria ter sido médica, mas financeiramente não foi possível, penso que a maternidade aflorou em mim um desejo de ensinar.... [...]”.

Ao falar de maternidade aciona o que já está na memória discursiva: a relação entre professora e mãe dos alunos. Segundo Maingueneau (2008a), o ethos dito, além da figura do fiador, pode incidir sobre o conjunto de uma cena de fala, que se apresenta como um modelo ou um antimodelo da cena de discurso.

Tal cena de fala pode ser chamada de cena “validada”, em que validada significa “já instalada na memória coletiva”, seja como antimodelo, seja como modelo valorizado. A “cena validada” fixa-se facilmente em representações estereotipadas popularizadas pela iconografia (MAINGUENEAU, 2008a, p.80-81).

O sujeito enunciador P3 traz para o seu discurso esta “cena validada” (preexiste em algum lugar do interdiscurso): relação entre professora e mãe, decorrente de representação social. As práticas sociais estabelecidas, lugares ocupados por sujeitos empiricamente é que consolidam os lugares discursivos. Por consequência, esse sujeito enunciador pode falar “[...] penso que a **maternidade** aflorou em mim um **desejo de ensinar....** [...]”, já que o lugar social é efeito da prática discursiva e o lugar discursivo é, também, efeito da prática social (GRIGOLETTO, 2007).

Ainda, tratando da cena validada, interessa lembrar que ao mesmo tempo em que é exterior ao discurso (potencialidade no interdiscurso), ela retorna para o interior do próprio

discurso, é o exterior no interior. “É exterior no sentido de que lhe preexiste, em algum lugar no interdiscurso; mas é igualmente interior, uma vez que é também o produto do discurso, que a configura segundo seu universo próprio (MAINGUENEAU, 2008a, p. 82)”.

Há, também, marcas do discurso religioso: “[...] Sou fiel a Deus em primeiro lugar [...]”; “[...] Ser eternamente grata à Deus por todas as minhas conquistas [...]”. Conforme Maingueneau, a cena validada é exterior por trazer para o seu discurso o que já se tem sobre religiosidade (interdiscurso) e, ao mesmo tempo, interior (intradiscurso), por estar reformulada em seu discurso, segundo a posição em que se inscreve. Dessa maneira, evoca o ethos de religiosa, de seguidora dos preceitos religiosos, o que vai dar um “tom” humanizado em seu discurso.

P4

Nome:

E-mail: : FEMININO

Cidade:

Estado:

País:

Home-Page:

Data de Nascimento:

Quem sou:

Projeto de vida:

Atuar como Pedagoga e me especializar em Psicopedagogia.

Expectativas em Relação ao Curso:

Graduar e ampliar meus conhecimentos na área da educação.

Instituição/Empresa:

Cargo/Função:

Trajatória Profissional:

Formação:

A P 4 não preencheu o espaço em que consta o item “**Quem sou**”, o que faria emergir o ethos dito. Outros itens também não foram preenchidos. Esse espaço silenciado significa, porque o silêncio não está na falta de palavras, ou seja, o silêncio, nesse caso, não remete ao dito, “ele se mantém como tal, ele permanece silêncio e significa” (ORLANDI, 2007, p. 66). Há um efeito de sentido nesse silêncio: nesse espaço o sujeito assume uma posição de não se subjetivar, mostrar-se.

É o ethos discursivo, aquele que está engendrado no próprio discurso do sujeito enunciator, que faz o corpo de um fiador objetivo emergir, conforme o que está no item **Projeto de vida**: “Atuar como Pedagoga e me especializar em Psicopedagogia”. Emerge, em consequência disso, o ethos, principalmente de decidido, de alguém que sabe o que quer e não se mostra.

Essa imagem projetada para fora de seu discurso só é apreendida em uma situação de comunicação, em um acontecimento; há um outro para qual o discurso foi endereçado; essa imagem é “decorrente de representações sociais, valorizadas ou desvalorizadas, de estereótipos sobre os quais a enunciação se apoia e, por sua vez, contribui para reforçar ou transformar” (MAINGUENEAU, 2005, p. 72).

P 5

Nome:

E-mail: **Sexo:** FEMININO

Cidade:

Estado:

País:

Home-Page:

Data de Nascimento:

Quem sou

Sou uma pessoa que ama a vida, sou família e amiga. Odeio falsidade e inveja, pois acredito que isso destrói e acaba com tudo o que é bom. Adoro um cinema, uma praia, reunir os amigos e viajar. Quero ter uma profissão que realmente me identifique e amo, pois acho que isso é necessário para ser um ótimo profissional.

Projeto de vida:

Ter uma família feliz e respeitada, ser uma boa esposa e mãe. Ser uma profissional que realmente gosta do que faz e trabalhar muito para isso.

Expectativas em Relação ao Curso:

Minhas expectativas em relação ao curso são as melhores, estou muito animada. Tenho certeza que vou adquirir novos conhecimentos e principalmente organização e paciência. Esta oportunidade de estudar em casa e ter flexibilidade de horários é muito importante.

Instituição/Empresa:

Cargo/Função:

Trajatória Profissional:

Trabalhei sempre no ramo de eventos, promotora de vendas e demonstradora.

Formação:

Fiz magistério no segundo grau e tenho faculdade incompleta de turismo.

Conforme o que já foi construído sócio-historicamente, está na memória discursiva, nos cursos de Pedagogia as vagas são preenchidas, grande parte, por mulheres. A maioria dos alunos dessa turma é do sexo feminino, dos 70 alunos matriculados nessa turma, 61 são mulheres. Os participantes desta pesquisa, também, são mulheres.

Observa-se, marcado em seu discurso, a relação entre ser esposa, mãe e profissional. Permanece sutilmente em seu discurso (“o ser uma boa esposa, mãe”) o papel da mulher submissa ao homem, ainda que enuncie também o ser profissional respeitada. Ressalta-se que, pela ordem do dizer “Ter uma família feliz e respeitada, ser uma boa esposa e mãe. Ser uma profissional que realmente gosta do que faz e trabalhar muito para isso” aponta

para o que já está posto em relação ao lugar social da mulher. É a partir desse lugar que sócio-historicamente já se construiu (pelas práticas sociais), no interior de uma formação social dada, que determina e o lugar discursivo do sujeito.

Interessa lembrar que esse lugar discursivo que se materializa no discurso é determinado pelo lugar social:

[...] lugar social como ponto de ancoragem para a constituição da prática discursiva.
 [...] Tais lugares, posições etc. são construídas no interior de uma determinada formação social e determinam, assim como são determinadas pelas práticas discursivas (GRIGOLETTO, 2007, p.127).

Por conseguinte, a partir dessa posição marcada pelo lugar social da mulher, os *ethé* que emergem são os que já estão na memória discursiva, da mulher amável, carinhosa etc., juntamente com o estereótipo ser mãe x ser professora, conforme pode ser visto na SQ: “Ter uma família feliz e respeitada, ser uma boa esposa e mãe”. Pela materialidade linguística carregada de adjetivações, dá um tom à enunciação de doçura, bondade, compreensivo.

Todo texto escrito, mesmo que o negue, tem uma “vocalidade” que pode se manifestar numa multiplicidade de “tons”, estando eles, por sua vez, associados a uma caracterização do corpo do enunciador (e bem entendido, não do corpo do locutor extralinguístico), a um “fiador”, construído pelo destinatário a partir de índices liberados na enunciação (MAINGUENEAU, 2008a, p. 17).

Isso posto, por meio das escolhas lexicais e sintáticas, o texto desse sujeito (P 5) adquire uma vocalidade, tons, que farão com que o leitor construa o “corpo” otimista, de bem com a vida, amável. Essa imagem que se projeta para fora de seu discurso está relacionada com as representações coletivas estereotípicas, é o fiador que o interlocutor constrói a partir do próprio enunciado desse sujeito por meio das pistas que são deixadas no texto.

Conforme Maingueneau (2005, p. 18), atribui-se ao fiador um “caráter” e uma “corporalidade” dependendo do grau de precisão do texto. O *ethos* “implica uma maneira de se mover no espaço social, uma disciplina tácita do corpo apreendida através de um comportamento”. O sujeito enunciador, por meio dos recursos disponíveis na língua, expressa-se dessa maneira; como o espaço para mover-se, aparecer, é o “*perfil*”, há certa liberdade do sujeito ocupar outras posições que não a de aluno, inscrito em uma instituição de ensino superior e, por conseguinte, outros *ethé*.

P 6

Nome:

E-mail:

Sexo: FEMININO

Cidade:

Estado:

País:

Home-Page:

Data de Nascimento:

Quem sou

Gosto de filmes, música, livros, viajar. Gosto de pragmatismo e objetividade.

Projeto de vida:

Concluir a graduação em Administração, fazer a Especialização e o Mestrado. Submeter-me a processos seletivos para atuação na área objeto do meu curso de graduação.

Expectativas em Relação ao Curso:

Concluí-lo com êxito, o mais breve possível. Estou adorando!!! É a minha cara!!

Instituição/Empresa:

Cargo/Função:

Trajatória Profissional:

Formação:

Pelo ethos dito, já se apreende em seu discurso o “tom” de objetividade. Pela construção textual, emerge um ethos culto, que escreve segundo a posição que ocupa – acadêmico universitário, segundo as sequências discursivas: “[...] Submeter-me a processos seletivos [...]”, “Concluí-lo com êxito [...]”.

O ethos, de acordo com Maingueneau (2008a), não pode ser apreendido no nível da decodificação, deve ir mais além, já que para a interpretação/produção dos enunciados tanto o sujeito enunciadador quanto o interlocutor devem ocupar um determinado lugar social e, a partir desse lugar, da conjuntura sócio-histórica, mobilizar os sentidos para que faça sentido.

[...] alguma coisa da ordem da experiência sensível se põe na comunicação verbal. As “idéias” suscitam a adesão por meio de uma maneira de dizer que é também uma maneira de ser. Apanhado num ethos envolvente e invisível, o co-enunciador faz mais que decifrar conteúdos: ele participa do mundo configurado pela enunciação, ele acede a uma identidade de algum modo encarnada, permitindo ele próprio que um fiador encarne. O poder de persuasão de um discurso deve-se, em parte, ao fato de ele constranger o destinatário a se identificar com o movimento de um corpo, seja ele esquemático ou investido de valores historicamente especificados (MAINGUENEAU, 2008a, p. 29).

P 7

Nome:

E-mail:

Sexo: FEMININO

Cidade:

Estado:

País:

Home-Page:

Data de Nascimento:

Quem sou

sou muito calma, sou casada, tenho uma filha de oito anos. sou da cidade montes claros mg estou cursando para concluir o ensino superior gostaria muito trabalhar no campo de pedagogia. porque tudo que temos aprendemos vale para vida.

Projeto de vida:

eu gostaria de voltar dar aula porque sem curso superior, e difícil conseguir um lugar no campo de trabalho. para ter um conhecimento melhor no mundo da educação.

Expectativas em Relação ao Curso: *espero que com ajuda todos os recursos que unisul oferece, e com esforço. com ajuda da turma e DEUS E minha família que principal base do conclusão do curso*

Instituição/Empresa:

Cargo/Função:

Trajectoria Profissional:

Formação:

segundo grau magistério

O ethos é apreendido a partir de um discurso, tendo por base estereótipos que resultam de processos sócio-históricos. Por exemplo, só se pode ter uma imagem de padre, porque já está na memória discursiva a imagem construída para “padre”. Ou, conforme Pêcheux (1997, p. 160, grifo do autor),

É a ideologia que fornece as evidências pelas quais “todo mundo sabe” o que é um soldado, um operário, um patrão, uma fábrica, uma greve, etc., evidências que fazem com que uma palavra ou um enunciado “queiram dizer o que realmente dizem” e que mascaram, assim, sob a “transparência da linguagem”, aquilo que chamaremos o *caráter material do sentido* das palavras e dos enunciados.

No texto do sujeito P 7, aparece a estudante que quer se formar para poder trabalhar, imagem essa já conhecida, “todo mundo sabe”. Apresenta-se como uma aluna iniciante, não na posição de acadêmica, como pode ser visualizado nas sequências: “[...] espero que com ajuda todos os recursos que Unisul oferece, e com esforço. com ajuda da turma e DEUS E minha família que principal base do conclusão do curso”; [...]porque tudo que temos aprendemos vale para vida”. Escapa na materialidade linguística um ethos ingênuo, religioso, inseguro, como pode ser visto nas SQs: “[...]. com ajuda da turma e DEUS E minha família que principal base do conclusão do curso”. Tais palavras só fazem sentido porque o sujeito enunciatador assume uma posição, sujeito-aluna, e é dessa posição que emerge o ethos: aluna iniciante, que não está familiarizada com o discurso da escrita.

P 8

Nome:

E-mail:

Sexo: FEMININO

Cidade:

Estado:

País:

Home-Page:

Data de Nascimento:

Quem sou

Sou do tipo extrovertida, comunicativa e aberta a aprendizagem.

Projeto de vida:

Meu objetivo é o de chegar a professora universitária.

Expectativas em Relação ao Curso:

Que o curso vai me dá mais possibilidades de ingressar no mercado de trabalho.

Instituição/Empresa:

Sou dona de casa

Cargo/Função:

Trajatória Profissional:

Já trabalhei muito com outros setores mas não fiquei satisfeita e decidi voltar a estudar e entrar no mercado que gosto.

Formação:

tenho apenas o ensino médio.

É pela prática discursiva que se pode apreender a formação discursiva em que o sujeito enunciador se filia e ocupa uma posição entre outras. E essa posição-sujeito representada no discurso vincula-se a um lugar. A posição-sujeito é um efeito de sentido produzido no momento do acontecimento discursivo, no momento em que “o sujeito enunciador do discurso recorre ao já-dito, o ressignifica e se significa (ORLANDI, 1993, p. 90)”. O sujeito P5 fala a partir da posição dona de casa, que quer por si uma formação superior, que vai possibilitar “uma vida melhor”. Esse dizer está de acordo com as representações sociais, de imagens construídas socialmente, de estereótipos. Por conseguinte, pode-se construir a imagem do enunciador no enunciado, a imagem do cidadão do batalhador, persistente, sonhador: “Meu objetivo é o de chegar a professora universitária”, “Que o curso vai me dá mais possibilidades de ingressar no mercado de trabalho”.

Maingueneau usa o termo ‘incorporação’ para designar a forma pela qual o coenunciador se relaciona com o ethos de um discurso. Essa incorporação atua em três registros indissociáveis:

- a) a enunciação do texto confere uma corporalidade ao fiador, ela lhe dá um corpo.
- b) o co-enunciador incorpora, assimila, um conjunto de esquemas que correspondem à maneira específica de relacionar-se com o mundo, habitando seu próprio corpo.
- c) essas duas primeiras incorporações permitem a constituição de um corpo, da comunidade imaginária dos que aderem a um mesmo discurso (MAINGUENEAU, 2005, p. 73).

P 9

Nome:**E-mail:****Sexo:** FEMININO**Cidade:****Estado:****País:****Home-Page:****Data de Nascimento:****Quem sou**

Moro em Recife/PE, trabalho num sindicato que não tem nada haver com o curso que estou fazendo. Porém quero ter outras experiências, novos saberes, novas descobertas. Sou casada e tenho três filhos. Gosto de lê um bom livro, ouvir uma boa música, assistir um bom filme, dançar, viajar, brincar com meu neto Heitor, etc., meu livro preferido é "O outro lado da meia-noite" de Sidney Sheldon.

Projeto de vida:

Terminar a faculdade e repassar os conhecimentos adquiridos, ensinar e aprender com crianças, jovens e adultos, para que possam ter a oportunidade de ter uma melhor qualidade de vida, que se dar através do conhecimento.

Mostrar a eles que sonhar é poder, que nunca é tarde, basta querer e correr atrás desse sonho. Aos 58 anos estou prestes a concretizar o meu objetivo que era fazer uma faculdade.

Expectativas em Relação ao Curso:

Sair com uma imensa bagagem de conhecimentos, novos saberes e, ter a oportunidade de concretizar meu projeto de vida numa ação transformadora.

Instituição/Empresa: Sindicato Nacional da Industria da Construção Pesada
Secretária

Cargo/Função:**Trajatória Profissional:**

Empregada doméstica, babá, operadora de caixa de supermercado, padaria e cinema, atendente de consultório otorrino, camareira, governanta e pasteleira de hotel, hoje trabalho num sindicato como secretária.

Formação:

2 Grau Completo, Magistério e cursando Pedagogia na UNISULVIRTUAL.

A maneira de se exprimir pelas palavras, escolher umas e silenciar outras, permite que o sujeito enunciator se mostre, identifique-se com uma determinada FD. Essa identificação permite-lhe a constituição de uma posição-sujeito no discurso; no caso em análise, o sujeito fala a partir da posição de trabalhador ao construir sua trajetória profissional: “Empregada doméstica, babá, operadora de caixa de supermercado, padaria e cinema, atendente de consultório otorrino, camareira, governanta e pasteleira de hotel, hoje trabalho num sindicato como secretária”. Destaca-se que nessa apresentação, o sujeito enunciator se mostra por uma trajetória ascendente, que faz emergir o ethos de trabalhador e, sobretudo, persistente.

O sujeito enunciator P 9 faz emergir em seu discurso uma imagem agradável, de colega, de alguém que sabe o quanto vale o conhecimento adquirido na escola: “para que

possam ter a oportunidade de ter uma melhor qualidade de vida, que se dar através do conhecimento”. Apresenta-se despreocupado com a escrita – dessa maneira, também indicia um ethos simples. A sua imagem projetada, ao falar das perspectivas, enuncia uma posição sujeito-aluno.

Para se objetivar, ter uma “corporalidade”, o sujeito ocupa posições, que se constituem sócio-historicamente e na memória, sempre em relação com o outro, com a imagem que o outro faz de si (“todo processo discursivo supunha, por parte do emissor, uma *antecipação* das representações do receptor, sobre a qual se funda a estratégia do discurso”) e com a imagem que projeta de si, conforme Pêcheux (2010a, p. 83). No discurso do sujeito P 9 emerge o ethos de aprendiz, de aluno, conforme já se tem na memória coletiva; por exemplo, o que se espera de um aluno, qual deve ser seu comportamento, limitando-o a mostrar-se exatamente conforme essa posição que ocupa nesse espaço de sala de aula. Mas também não é garantia que todos os alunos se mostrem da mesma forma, eles podem ocupar posições que não são legítimas sob o ponto de vista do discurso pedagógico.

Conforme Adam (2005, p. 107), “boa parte da atividade simbólica dos sujeitos tem por função reconstruir de modo constante a realidade do eu, oferecê-la aos outros para ratificação, para aceitar ou rejeitar as ofertas que os outros fazem da imagem que têm deles mesmos”.

Na sequência “Terminar a faculdade e repassar os conhecimentos adquiridos, [...]”, há a inscrição de uma memória ainda tradicional do professor, aquele que repassa, transmissor do conhecimento. Esse sujeito se mostra dessa maneira, traz do exterior (interdiscurso) para o seu discurso, que o individualiza e o constitui.

Em razão disso, é no e pelo discurso que o sujeito adquire uma corporalidade, dado que assume uma posição e essa corporalidade emerge de e por seu discurso, torna seu “fiador” e é apreendido pelo outro.

4.3 APROXIMANDO OS ETHÉ DAS FERRAMENTAS: FÓRUM E PERFIL

Importa, agora, observar as ligações entre o que é dito (ethos dito) e o que é apreendido (ethos mostrado). Na ferramenta *perfil*, o ethos é construído mais a partir do que

cada um diz de si, enquanto na ferramenta *fórum* esse ethos aparece mais mostrado. Tais ferramentas servem como suporte para a materialização dos discursos e também como lugar para que os sujeitos ocupem posições-sujeito, lugar esse marcado por uma conjuntura sócio-histórica, inscrito em uma formação discursiva que regula o que pode ou não ser dito. E sob essas condições de produção é que o ethos emerge com uma corporalidade, investido de um “fiador”. O efeito de sentido entre os interlocutores, a imagem que A projeta de si e que é apreendida por B é um efeito da enunciação do enunciado.

Seguem as comparações em relação ao ethos:

Sujeito P 1

Os ethé apreendidos nos e pelos discursos produzidos pelo Sujeito P 1 nas ferramentas *fórum* e *perfil*, conforme pode ser visto no quadro 2, abaixo, estão de acordo com a posição-sujeito que o sujeito enunciante assume em cada ferramenta. De acordo com Maingueneau (1977, p. 48), “a formação discursiva confere “corporalidade” à figura do enunciador e, correlativamente, àquele do destinatário, ela lhes “dá corpo” textual [...]”. Em consequência disso, essa corporalidade está em relação com a posição-sujeito que, por sua vez, se inscreve em uma determinada formação discursiva.

Ao falar de si na ferramenta *perfil*, o sujeito fala a partir da posição sujeito-mãe, comprometido com a educação não só de seu filho como dos filhos de outras mães, o que legitima o tom dócil e fraternal, e que na ferramenta *fórum* vai aparecer como ethos mediador, comprometido com o aprendizado dos colegas. Na ferramenta *fórum*, a partir da posição aluno não mais na posição-mãe, o ethos também é dócil e, em certos momentos, deixa transparecer uma posição que não é legítima – a posição-professor – para o lugar que ocupa na enunciação, já que é um aluno que participa de uma atividade proposta. Por fazer emergir essa corporalidade fraternal e até maternal é que suas inserções em relação aos comentários dos colegas não serão contestadas. Sabe-se que na enunciação há uma relação de força e que, pela memória discursiva, somente o professor poderia fazer as inserções e não o aluno, mas como seu tom é meigo, maternal, o efeito de sentido de suas inserções não adquire o “tom professoral”, conforme o que se instala pelo discurso pedagógico, o professor autoritário, aquele que sabe; os sujeitos envolvidos no fórum não vão validar esse fiador “professor tradicional” que aponta os erros, mas sim o fiador mediador, incentivador.

Quadro 1 - Comparação dos ethé do sujeito P1

FERRAMENTAS	
FÓRUM	PERFIL
aluno ativo	maternal
bom aluno/ aluno doce	fraterno
mediador/amigo da turma	profissional responsável
motivador/incitador	responsável pela educação de seu filho
professor mediador	responsável pela educação de outros filhos
tom não autoritário	educador

Fonte: autora

Sujeito P 2

Os ethé do sujeito P 2, conforme pode ser visualizado no quadro 2, abaixo, que emergem na ferramenta *perfil* não são “ditos”, o sujeito não evoca uma imagem de si, atribui a uma “terceira pessoa”. Ao fazer isso, a imagem que deixa escapar é a de um sujeito conhecedor das estratégias linguísticas, para dissimular as características positivas que elenca de si; em razão disso, deixa transparecer um ethos humilde e não exibicionista. Assim, os ethé que perpassam nas produções desse sujeito na ferramenta *perfil* não corroboram os ethé na ferramenta *fórum*, o que se esperava. Essa corporalidade, conforme proposta por Maingueneau, é um efeito de sentido, um corpo que significa e se significa, mas dependente da posição-sujeito inscrita no enunciado. “[...] não há forma de estar no discurso sem constituir-se em uma posição-sujeito e, portanto, inscrever-se em uma ou outra formação discursiva que, por sua vez, é a projeção da ideologia no dizer” (ORLANDI, 2012, p.55).

Quadro 2 - Comparação dos ethé do sujeito P2

FERRAMENTAS	
FÓRUM	PERFIL
crítico	amável/sensível
conhecedor do assunto	Conhecedor das estratégias argumentativas
comprometido em fazer “apenas o dever de casa”	mãe ideal

Fonte: autora

Sujeito P 3

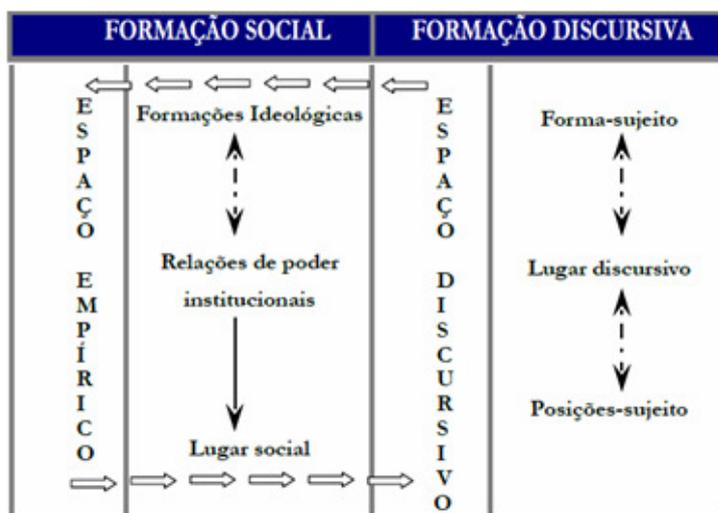
Por se tratar de um ambiente virtual de aprendizagem, um lugar institucional em que há práticas discursivas, os enunciados que circulam nesse ambiente não são potencialidades da língua, estão em uma situação de comunicação precisa, integrada a uma

conjuntura sócio-histórica. Há uma fonte produtora, um sujeito que, para se subjetivar, inscreve-se em uma determinada posição, passando da materialidade do corpo físico para a materialidade discursiva, um lugar discursivo; nesse enunciado existem pistas, dados que remetem a esse sujeito como ser no mundo, seu lugar social. O ethos apreendido no e pelo enunciado é um efeito discursivo, marcado pelo lugar social que, por sua vez, determina o lugar discursivo ou vice-versa. A partir do lugar discursivo, o sujeito pode ocupar diferentes posições, conforme o que foi analisado nas sequências discursivas do Sujeito P 3.

Os lugares discursivos, conforme Grigoletto (2007, p. 129),

são construídos pelo sujeito na sua relação com a língua e a história. Mas essa discursivização só acontece porque há uma determinação da formação social que institui determinados lugares, os quais podem e devem ser ocupados por sujeitos autorizados para tal. Por isso, este duplo efeito de determinação. O lugar social é efeito da prática discursiva, mas, ao mesmo tempo, o lugar discursivo também é efeito da prática social.

Quadro 3 - Resumo que distingue lugar social e lugar discursivo



Fonte: Grigoletto (2007, p. 130)

O Sujeito P 3, na ferramenta *perfil*, deixa transparecer um ethos de pessoa independente. Enuncia não na posição aluno, já que essa ferramenta lhe dá abertura para se mostrar, apresenta-se com um ethos de empresária, financeiramente independente. Já na ferramenta *fórum*, por se tratar de uma atividade proposta pela disciplina, ocupa a posição-aluno e emerge o ethos que corresponde ao lugar social de aluno. Os ethé que transparecem tanto de aluno como de empresária estão de acordo com o lugar ocupado socialmente por ambos. Entretanto, ainda que haja essa imagem de aluno, culto, que faz as atividades

propostas, não há uma inter-relação com os outros colegas da turma; o sujeito enunciador não dialoga com o outro, por isso emerge o ethos de superioridade. Veja abaixo o quadro comparativo 4:

Quadro 4 - Comparação dos ethé do sujeito P3

FERRAMENTAS	
FÓRUM	PERFIL
pesquisador	empresária
superioridade	independente
intelectual	afetuosa
investido de saber	religiosa
	tom humanizado

Fonte: autora

Sujeito P 4

O Sujeito P 4, bastante participativo na atividade proposta no fórum, faz emergir ethé de sujeito pesquisador, que sabe usar as tecnologias, ao indicar sites e leituras para os colegas; também solidário, e que vai contrariar o que está posto na ferramenta *perfil*: não se mostra, no local que deveria falar de si, não fala. Em ambas as ferramentas a posição que se inscreve é a de aluno, que sabe as razões que o levam a estar estudando. Segue o quadro 5 com os ethé desse sujeito:

Quadro 5 - Comparação dos ethé do sujeito P4

FERRAMENTAS	
FÓRUM	PERFIL
pesquisador	decidido
solidário/ solícito	
companheiro	

Fonte: autora

Sujeito P 5

É na ferramenta *perfil* que o sujeito P 5 mostra a sua posição de mulher que ainda se define pela sua inscrição ao discurso machista, ao projetar-se como “boa esposa”, “boa mãe”, ainda vinculado ao que sócio-historicamente foi construído sobre o papel da mulher. Nesse afã de ser competente em tudo que faz, inclusive quando assume a posição-acadêmica, mostra um ethos perfeccionista. Veja o quadro 6 abaixo:

Quadro 6 - Comparação dos *ethé* do sujeito P 5

FERRAMENTAS	
FÓRUM	PERFIL
acadêmico investido de saber	projeção de profissional competente
	relação professor e mãe
	boa mãe/boa esposa

Fonte: autora

Sujeito P 6

Já que esse sujeito (P 6) faz emergir, principalmente, um *ethos* professoral na ferramenta *fórum*, na ferramenta *perfil* se configura essa corporalidade, a de professor, ao se mostrar culto, apreciador de boas leituras. Importa considerar que, por mais que se apresente com um *ethos* professoral, a sua posição inscrita na formação discursiva da academia (discurso pedagógico) não vai validar esse *ethos*. Conforme Amossy (2005, p.125), a imagem prévia que se faz do sujeito enunciador e a imagem que emerge no seu discurso não são totalmente singulares. “[...] para parecerem legítimas, é preciso que sejam assumidas em uma *doxa*, isto é, que se indexem em representações partilhadas”.

Tal imagem projetada em seu discurso (a de professor) se configurou em um corpo autoritário, que aponta os erros do outro, imagem essa ainda de acordo com o ensino tradicional. Mesmo que o espaço discursivo seja um espaço virtual, em que os sujeitos não têm um corpo físico, o “corpo do sujeito está atado ao corpo social” (ORLANDI, 2012, p.86), há um corpo de aluno, corpo de professor já sócio-historicamente construído e é a partir desse corpo discursivo, *ethos*, que o sujeito ocupa a posição sujeito-aluno, sujeito-professor.

Conforme Orlandi (2012, p.87):

Relacionando sujeito/corpo/linguagem/sociedade, visamos compreender como o corpo, pensando-se a materialidade do sujeito, sua historicidade, é significado em um outro espaço de existência, considerando que o espaço significa. Como se constituem em processos de significação (interpelação, individuação, identificação) concebendo os homens como seres simbólicos e histórico-sociais, pensando-se o interdiscurso e sua relação ao espaço. Como, em sua materialidade, os sujeitos textualizam seu corpo pela maneira mesmo como estão nele significados, e se deslocam na sociedade e na história: corpos segregados, corpos legítimos, corpos tatuados. Corpos integrados. Corpos fora do lugar. O comum, o normatizado, o hegemônico. O corpo do rico e o do pobre. Temos observado as distintas formas como o corpo significa, se textualiza, circula pela existência de significantes distintos, sendo o homem um sujeito que interpreta e é interpretado.

Como se observou em algumas das materialidades discursivas desse participante, um corpo que historicamente se constituiu – a do professor – corpo esse que significa. Mas que por ocupar a posição sujeito-acadêmico e não a de professor, esse corpo que emerge não se mantém. Aí se verificam as relações de força; posição ocupada pelo sujeito, lugar discursivo e lugar social devem estar alinhados para que esse corpo que emerge – ethos – tenha legitimidade.

Quadro 7 - Comparação dos ethé do sujeito P 6

FERRAMENTAS	
FÓRUM	PERFIL
professoral	culto
autoritário	objetivo
conhecedor da estrutura da língua	não se mostra

Fonte: autora

Sujeito P 7

O ethos que se mantém nas duas ferramentas analisadas, o de ingênuo, ratifica a posição em que se inscreve: sujeito-aluno iniciante e, devido a isso, a imagem de inseguro, ingênuo diante de todo um método de ensino diferenciado do que já experimentou, de como portar-se em uma plataforma de ensino virtual. Isso pode ser visto, por exemplo, quando o sujeito enunciador P7 coloca como título de seu comentário: “[...] *Título: Para professora uma reclamação [...]*” na ferramenta *fórum* e não em uma outra ferramenta que seria o lugar para esse tipo de produção (a ferramenta “professor”). Há um efeito de sentido de censura. A censura está ligada às formações discursivas; por estar vinculado a uma determinada formação discursiva, ao sujeito é imposto o que pode ou não dizer.

“A censura pode ser compreendida como a interdição da inscrição do sujeito em formações discursivas determinadas” (ORLANDI, 2007, p. 76). Para que as palavras do sujeito possam significar, ele precisa estar inscrito em uma determinada formação discursiva; em face a isso, de acordo com o dizível dessa formação discursiva, a censura funciona como algo que intervém nesse dizível definido sócio-historicamente; não se pode dizer porque é proibido, em vista disso, o sujeito enunciador P 6 não poderia participar do fórum fazendo os comentários postados na posição-professor, que não lhe é legítima, conforme o que foi apreendido pelo sujeito P 7.

Assim é que esse sujeito P 7 pelas marcas linguísticas evoca não pelo ethos dito, mas pelo ethos mostrado – ethos discursivo – a imagem de aluno, inseguro, ingênuo. “[...] a

maneira de dizer é também uma maneira de ser (MAINGUENEAU, 2008a, p. 29)”. Segue abaixo o quadro resumo 8:

Quadro 8 - Comparação dos ethé do sujeito P 7

FERRAMENTAS	
FÓRUM	PERFIL
ingênuo	ingênuo
Posição-aluno	inseguro
indefeso	

Fonte: autora

Sujeito P 8

Pelo uso constante da adjetivação na ferramenta perfil, o sujeito enunciador, por meio do que Maingueneau classifica de ethos dito, diz-se “comunicativo”, “extrovertido”, o que não vai corroborar o ethos apreendido na ferramenta *fórum*, já que sua participação é limitada – o que vai evocar a imagem de aluno, posição-aluno, participante de uma atividade que lhe é solicitada (quadro 9).

Quadro 9 - Comparação dos ethé do sujeito P 8

FERRAMENTAS	
FÓRUM	PERFIL
simplicidade	extrovertida
observador	comunicativa
avaliador	

Fonte: autora

Sujeito P 9

Do lugar social já construído sócio-historicamente, o ethos que emerge do sujeito enunciador P 9 é o de aluno, permeando as produções nas duas ferramenta tomadas para análise, em razão disso, a posição é de aluno. Nos textos produzidos por esse sujeito, é inevitável que essa imagem irrompa; o sujeito constrói no enunciado uma imagem de si em função de um outro, de um lugar em que inscreve a sua produção discursiva, em um determinado momento da ordem de um imaginário determinado historicamente. Importa mencionar que esses lugares são representações advindas das formações imaginárias, “que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a si e ao outro (PÊCHEUX, 2010, p. 81)”.

Daí, em razão disso, corroborar o ethos proposto por Maingueneau que também é da ordem discursiva; ethos produzido a partir de um lugar social, marcado pela história, que possibilita ao sujeito enunciador esse efeito de mostrar-se não pelo que diz, mas pelo ‘como’ diz, e de construir um corpo apreendido pelo interlocutor, efeito de sujeito no/pelo discurso.

Abaixo, o quadro comparativo 10 entre os ethé do sujeito enunciador P 9.

Quadro 10 - Comparação dos ethé do sujeito P 9

FERRAMENTAS	
FÓRUM	PERFIL
aluno	agradável
responsável	simples
	despreocupado com a escrita
	aprendiz

Fonte: autora

Com essas aproximações feitas entre as produções dos alunos postadas nas ferramentas *fórum* e *perfil*, procurou-se relacionar o que é dito (ethos dito) e o que é apreendido (ethos mostrado). Essas ferramentas serviram de suporte para que as produções discursivas fossem materializadas e, desta forma, considerar os ethé que emergiram dessas materializações. Considerou-se, também, lugar para que os sujeitos ocupassem posições, marcadas por uma conjuntura sócio-histórica. E sob essas condições de produção é que o ethos emerge com uma corporalidade, investido de um “fiador”.

5 O OUTRO NO DISCURSO DO EU

Neste capítulo, apresenta-se a análise das produções dos alunos postadas na ferramenta “*fórum*”²⁸ do EVA com o objetivo de analisar como o Outro se inscreve no discurso do eu. Trata-se da heterogeneidade não a constitutiva, mas a mostrada, conforme proposta por Authier-Revuz. Para isso, os sujeitos são nomeados conforme a análise anterior, ou seja, P1, P2 etc.

Em *A análise do discurso: três épocas* (1983/2010a), Pêcheux faz uma revisão das três fases por que passou a AD. E é na AD3, devido ao desenvolvimento de várias pesquisas sobre os encadeamentos intradiscursivos, inclusive as de Authier-Revuz, que permitem tematizar as formas linguístico-discursivas do *discurso-outro*,

discurso de um outro, colocado em cena pelo sujeito, ou discurso do sujeito se colocando em cena como um outro (cf. as diferentes formas da heterogeneidade mostrada); mas também e sobretudo a insistência de um ‘além’ interdiscursivo que vem, aquém de todo autocontrole funcional do “ego-eu”, enunciador estratégico que coloca em “cena” sua sequência, estruturar esta encenação (nos pontos de identidade nos quais o “ego-eu” se instala) ao mesmo tempo em que desestabiliza (nos pontos de deriva em que o sujeito passa no outro, onde o controle estratégico de seu discurso lhe escapa (PÊCHEUX, 2010a p. 313)²⁹.

Com essa perspectiva abre espaço para estudos da enunciação, do processo discursivo, do discurso; a língua como base em que se realizam os efeitos de sentido, por conseguinte, dos lugares enunciativos. Articular a língua às práticas sociais é tratar da enunciação. É no processo enunciativo que o sujeito negocia com o exterior (interdiscurso) e traz para o interior (intradiscurso) aquilo que a posição ocupada no momento lhe permite. A enunciação

equivale pois a colocar fronteiras entre o que é “selecionado” e tornado preciso aos poucos (através do que constitui o “universo discursivo”), e o que é rejeitado. Desse modo se acha, pois, desenhado num espaço vazio o campo de “tudo o que teria sido possível ao sujeito dizer (mas que não diz)” ou o campo de “tudo a que se opõe o que o sujeito disse”. Esta zona do “rejeitado” pode estar mais ou menos próxima da consciência e há questões do interlocutor – visando fazer, por exemplo, com que o sujeito indique com precisão “o que ele queria dizer” – que o fazem reformular fronteiras e reinvestir esta zona (PÊCHEUX; FUCHS, 2010a, p. 175).

²⁸ No Anexo B, podem ser visualizadas as participações dos alunos na íntegra com seus encadeamentos – típico de um fórum de discussão.

²⁹ Esse “além” é que se manifesta como Outro (lacaniano). Esse Outro é dissimulado pela ideologia.

O que vem corroborar as noções de esquecimento nº 1, o que é dito está em relação com a formação discursiva em que o sujeito se inscreve, e esquecimento nº 2, esse efeito de ser “eu que falo”. Esses dois esquecimentos situam-se em pontos diferentes. A zona do esquecimento nº 1 é inacessível ao sujeito, de natureza inconsciente, enquanto na zona do esquecimento nº 2, o sujeito pode penetrar conscientemente

[...] e que ele o faz em realidade constantemente por um retorno ao discurso sobre si, uma antecipação de seu efeito, e pela consideração da defasagem que aí introduz o discurso de um outro. Na medida em que o sujeito se corrige para explicitar a si próprio o que disse, para aprofundar “o que pensa” e formulá-lo mais adequadamente, pode-se dizer que esta zona nº 2, que é a dos processos de enunciação, se caracteriza por um funcionamento do tipo pré-consciente/consciente (PÊCHEUX; FUCHS, 2010a, p. 176).

Ao tratar desses esquecimentos, Pêcheux traz para os estudos discursivos a noção de heterogeneidade constitutiva do discurso. Ao enunciar, o sujeito traz para seu discurso o discurso outro, discurso como produto do interdiscurso.

Mas é a partir dos estudos enunciativos de Authier-Revuz (1990), com as formas de heterogeneidade tanto constitutiva quanto mostrada (marcada e não marcada), que a enunciação ganha relevância para o estudo discursivo. A autora fala em heterogeneidade constitutiva do discurso e heterogeneidade mostrada no discurso, que representam realidades diferentes. Na primeira, **heterogeneidade constitutiva do discurso**, há o Outro no discurso, em que estão em jogo o interdiscurso e o inconsciente, não marcados no fio do discurso (linguisticamente); o sujeito apaga aquilo que determina o seu dizer e coloca-se como se fosse a origem, conforme Pêcheux ao formular o esquecimento número um. Na segunda, as formas marcadas de **heterogeneidade mostrada no discurso** representam uma negociação com as forças centrífugas³⁰, de desagregação, da heterogeneidade constitutiva: “elas constroem, no desconhecimento desta, uma representação da enunciação que, por ser ilusória, é uma proteção necessária para que um discurso possa ser mantido” (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 33). Essa representação é constitutiva em outro sentido: essas formas marcadas reforçam a identidade, dando forma ao sujeito enunciadador; as vozes aparecem em um jogo. A fala do outro aparece no discurso do sujeito enunciadador, mostrada. A heterogeneidade mostrada está no nível do que é enunciado. Tanto a autonímia simples como a conotação autonímica estão marcadas no discurso; neste último caso,

³⁰ Forças centrípetas – tendem a manter o discurso uno; forças centrífugas – tendem à dispersão do discurso (heterogeneidade).

o fragmento designado como outro é integrado à cadeia discursiva sem ruptura sintática: de estatuto complexo, o elemento mencionado é inscrito na continuidade sintática do discurso ao mesmo tempo que, pelas marcas, que neste caso não são redundantes, é remetido ao exterior do discurso (AUTHIER-REVUZ, 1990, p.30).

Na heterogeneidade mostrada o discurso outro aparece no fio do discurso no momento em que ele se faz; podem ser, por exemplo, elementos colocados entre aspas, em itálico ou, às vezes, glosado por uma incisa. Na autonímia simples, a heterogeneidade que constitui um fragmento mencionado, entre os elementos linguísticos de que faz uso, é acompanhado de uma ruptura sintática, por exemplo, o discurso direto, o termo metalinguístico.

Ao usar recursos linguísticos como as aspas, por exemplo, aparece marcado no discurso um distanciamento do sujeito enunciador do que está enunciado. Esse distanciamento é um efeito de sentido; o sujeito parece eximir-se da responsabilidade daquela palavra que marca com o uso das aspas. Quanto ao uso das aspas, para tratar ainda da heterogeneidade, Authier-Revuz (1981)³¹ distingue algumas funções nesse sentido de distanciamento, quais sejam:

- a) **aspas de diferenciação:** certa individualização das pessoas diante das palavras;
- b) **aspas de condescendência:** trata-se de palavra apropriada ao receptor mas não ao locutor;
- c) **aspas pedagógicas:** o locutor utiliza palavras que empresta ao receptor para colocar-se ao seu alcance;
- d) **aspas de proteção:** para mostrar que palavras ou expressões usadas não são plenamente apropriadas; é usada uma palavra aproximada;
- e) **aspas de ênfase** (de insistência)
- f) **aspas de questionamento ofensivo:** demonstra prudência do locutor, quando as palavras são impostas do exterior, em lugar de suas próprias palavras, que lhe são proibidas.

Com base nos pressupostos teóricos referentes aos lugares enunciativos, posições ocupadas pelo eu e pelo discurso outro, no fio do intradiscursivo, apresentam-se, a seguir, os sujeitos, juntamente com a análise de suas produções textuais (materialidades a partir das quais é possível analisar o funcionamento discursivo, as posições ideológicas que coexistem em uma mesma formação social) na ferramenta *Fórum*.

³¹ Tradução livre do texto feita por Maria Marta Furlanetto.

P 1

Ao participar do fórum proposto, o sujeito P1 faz uso de elementos linguísticos que trazem para o seu discurso o discurso outro; são formas linguísticas de representação de diferentes modos de negociação do sujeito falante com a própria heterogeneidade constitutiva de seu discurso. Ao tratar da função do uso das aspas, Authier-Revuz (1981) traz uma classificação, para marcar um distanciamento do sujeito enunciador em relação ao que é enunciado. Além desse distanciamento, desse efeito de sentido, pode-se ainda considerar:

a) como efeito metafórico: "lavagem cerebral" (SQ 3), "enfiar a cabeça num buraco" (SQ 6), "peneirarmos" (SQ 11), "[...] eu me "desdobro" para assistir e isso configura dependência, [...]" (SQ 12). Essas expressões produzem um efeito metafórico, considerado por Pêcheux (2010a, p.96) como o “fenômeno semântico produzido por uma substituição contextual, para lembrar que esse “deslizamento de sentido” entre x e y é constitutivo do “sentido” designado por x e y; esse efeito é característico dos sistemas linguísticos naturais [...]”. Sendo assim, não há sentido sem essa possibilidade de deslize. Por ser próprio da ordem do simbólico, o deslize é lugar da interpretação, do ideológico e da historicidade.

Como são efeitos de sentido já estabilizados, pode-se dizer que já estão “literalizados”, mas, sobre isso – o literal –, Orlandi (1987) considera que não há centro, que é o sentido literal, e suas margens, que são outros sentidos possíveis, que só há “margens”. Com efeito, todos os sentidos são possíveis, o que pode haver é dominância de um sentido e não de outro. “O sentido literal é um efeito discursivo” (p. 144).

Nesse sentido, podem-se depreender duas ordens de funcionamento da metáfora, uma que é constitutiva da linguagem e outra que funciona como fenômeno local. Joasilho (2005) em “As metáforas da língua nacional”, a partir de Pêcheux, aponta os desdobramentos do efeito metafórico que permite depreender: a) ora como formulação na linguagem – constitutivo da linguagem e b) ora como operação na língua – a que a autora chama de *efeito de retórica na memória*, que funciona como fenômeno local.

Para isso, a autora parte das formas de repetição proposta por Orlandi (1999), precisamente a “repetição histórica” que permite o movimento porque historiciza o dizer do sujeito, trabalhando o equívoco, a falha. Faz o irrealizado irromper no já estabelecido.

Segundo Joasilho (2005, p.80),

[...] não é a metáfora que faz o sujeito estar na repetição histórica, mas é a repetição histórica que possibilita a metáfora, produzindo a singularidade do/no acontecimento. Esse efeito de sentido - de retórica na memória - faz com que a metáfora funcione, na repetição histórica, como transferência. Já na repetição

formal, lugar da não-historização, a metáfora é transporte de sentido, figura de estilo.

Ao colocar entre aspas, o sujeito já dimensiona o sentido que o interlocutor deve(ria) interpretar.

b) deslocamento de uma formação discursiva para outra: "faca elétrica" (SQ 1), "não dá show" (SQ 2), "dependência" (SQ 9); o sujeito deixa marcado que as palavras ou expressões vêm de outro lugar, ou seja, de outra formação discursiva; o uso das aspas **faz** com que tenha esse efeito de sentido, de deslocamento ao mesmo tempo que assinala um certo distanciamento do sujeito enunciatador de sua fala. Os sentidos de um enunciado são produzidos no cruzamento de uma atualidade e uma memória, ou seja, no acontecimento, um novo sentido ao sentido "sempre já lá" (interdiscurso).

Como pode ser visto em Pêcheux (1997, p. 161),

[...] uma palavra, uma expressão ou uma proposição não tem *um* sentido que lhe seria "próprio", vinculado a sua literalidade. Ao contrário, seu sentido se constitui em cada formação discursiva, nas relações que tais palavras, expressões ou proposições mantêm com outras palavras, expressões ou proposições da mesma formação discursiva.

c) remissão à memória discursiva: nas sequências "mil e uma utilidades" (SQ 7), "coloquei o chapéu" (SQ 10), há a marca do outro; o fragmento é inserido no discurso sem que haja ruptura na cadeia da fala, não aparece a costura entre as vozes, mas elas remetem a uma rede de memórias, a um "arquivo" (memória discursiva). Remetem, respectivamente, a um comercial da marca Bombril (que tem mil e uma utilidades) e a um ditado popular "se o chapéu serviu...".

Com o uso das aspas, o sujeito enunciatador indicia ao interlocutor que tais expressões não são suas, mas que cabem em seu texto, que não haveria uma outra palavra que pudesse ser usada. Esses deslizamentos produzem efeitos de sentido diferentes; essa nova representação desses enunciados não elide o já-dito, funciona como um "nó em uma rede", cada enunciado está em relação com outros, marcados por percursos diferentes, criam memórias.

d) um dizer aproximado: em "real e imaginário" (SQ 4), "alguém" (SQ 5), "ligarmos" (SQ 8), o sujeito enunciatador se afasta, há o que pode ser chamado de "aspas de proteção", segundo Authier-Revuz (1981). O sujeito enunciatador usa as aspas para marcar que as palavras usadas não são as mais adequadas, usando palavras com sentido aproximado, e, ao

mesmo tempo, é uma forma de se esquivar da responsabilidade, caso o outro possa achar inadequadas as palavras usadas pelo sujeito enunciador.

O que se pode perceber é que, no caso em análise, muitas palavras ou expressões entre aspas requerem um interlocutor mais informado, que possa atribuir sentido ao que está sendo dito. As aspas representam um sinal a ser interpretado: “a citação escondida ou alusão deriva completamente do reconhecimento pelo receptor de um “já-dito” em outro lugar (AUTHIER-REVUZ, 1998, p. 144)”.

Seguem as sequências discursivas:

SQ1: “[...] a acrescento a expressão "faca elétrica" [...]”

SQ2: “[...] que ele "não dá show" [...]”

SQ3: “[...] que faz quase uma "lavagem cerebral" nos espectadores [...]”

SQ4: “[...] Desligar a TV equivale a desligar-se do mundo "real e imaginário", [...]”

SQ5 “[...] Desligar a TV equivale a desligar-se da segurança de que há "alguém" que nos acompanha sempre [...]”

SQ6 “[...] temos vontade de largar tudo e "enfiar a cabeça num buraco" [...]”

SQ7 “[...] A TV possui "mil e uma utilidades", [...]”

SQ8 “[...] Que tal nos “ligarmos” de fato em quem amamos, sem som ou ruído, que não seja os da própria casa, das próprias pessoas [...]”

SQ9 “[...] Você fez uma consideração muito preciosa ao abordar a questão de nossa "dependência" da TV. [...]”

SQ10 “[...]e "coloquei o chapéu" quando você disse que tem pessoas que fazem as refeições diante da TV. Eu sou uma dessas... [...]”

SQ11 “[...] adorei sua sugestão de "peneirarmos" o conteúdo da TV [...]”

SQ 12 “[...] eu me "desdobro" para assistir e isso configura dependência, [...]”

Além do uso das aspas, o sujeito constrói seu discurso a partir da inserção do outro (o outro participante do fórum) marcado no “eu”, como pode ser visto nas sequências abaixo:

SQ 13 “[...] seu entendimento da visão da autora é muito claro e nos deixa a sensação efetiva de que a construção do novo modelo contemporâneo de ser humano, passa pela sociedade como um todo [...]”

SQ 14 “[...] você especificou com clareza: educação para a mídia - no sentido de sermos capazes de analisar e criticar e educação para o consumo - para escaparmos da publicidade impositiva, [...]”

SQ 15 “[...] você está correta quando menciona que nem mesmo nós, adultos, estamos preparados para certos tipos de abordagem da TV [...]”

SQ 16 “[...] você fez um comentário muito importante, referindo-se às mudanças sociais e ao fato dos pais trabalharem fora e ficarem longe dos filhos [...]”

SQ 17 “[...] A escola e a família precisam trabalhar em conjunto, para o bem das crianças. Você lembra do texto sobre Lição de Casa para os pais, que estudamos com a Profa. Márcia. Ele reflete essa duplicidade de responsabilidades [...]”

SQ 18 “[...] Oi, Luciane, você está novamente muito certa em demonstrar as duas faces da moeda, ou seja, o positivo e o negativo da TV. Você fez uma consideração muito preciosa ao abordar a questão de nossa "dependência" da TV [...]”

SQ 19 “[...] Parabéns, P8! Creio que você resumiu em uma frase todo este fórum sobre os aspectos positivos e negativos da TV: " TV : educador sem critérios!" [...]”

SQ 20 “[...] Andréa parabéns pela grande contribuição que você propiciou a todos nós, seus colegas, de conhecer estes vídeos tão elucidativos sobre o aspecto do consumo e do impacto ambiental [...]”

SQ 21 “[...] Você está muito certa em mencionar nossa missão de educadores [...]”

SQ 22 “[...] Oi, Luciene, gostei de você possuir uma forma positiva de ver a vida [...]”

SQ 23 “[...] Você afirma que cabe a nós transformar o que vemos, isso é saudável e instrutivo [...]”

SQ 24 “[...] você está certa em enfocar a TV no sentido da "TV como veículo de difusão do consumismo" [...]”

Ao ser inserida no discurso do eu, a voz do outro não deixa ruptura na cadeia sintática, e o sujeito enunciativo se identifica com essa voz, por isso a traz para o seu discurso; ao mesmo tempo, não ficam evidenciadas as costuras feitas para que o outro apareça em seu discurso.

Em (SQ14) “[...] educação para a mídia – no sentido de sermos capazes de analisar e criticar e educação para o consumo – [...]”, observa-se que por não haver **uma não coincidência do dizer com as coisas**, o sujeito enunciador formula uma explicação para deixar marcada a definição da expressão “educação pela mídia”. Conforme Authier-Revuz (2010, p. 253):

Da não coincidência fundamental entre as duas ordens heterogêneas que a nomeação sobrepõe – a que concerne ao geral, ao infinito, ao discreto dos signos, e a que concerne ao singular, ao infinito, ao contínuo das “coisas –, do que se chamou a “falta de captura do objeto pela letra, surge, no próprio princípio da nomeação, a dimensão de uma perda, de uma “falha em nomear”.

Há também o Discurso Direto (DD) inscrito nas participações desse sujeito conforme (SQ25). Segundo Authier-Revuz (1981), o DD não é objetivo nem “fiel”, porque “reproduzir a materialidade exata de um enunciado não significa restituir o ato de enunciação – do qual o enunciado é (apenas) o “núcleo” – na sua integralidade” (p. 134).

No DD, há uma ilusão de apagamento da inscrição do sujeito enunciador no enunciado, com valor de “eu não intervenho, é o outro que fala dessa maneira e não de outra” – conforme pode ser visto abaixo:

SQ 25 “[...] quando o filho pede: “- mãe, olha pra mim!”; quando um amigo chega para nos visitar e até quando a sogra aparece sem avisar... [...]”

SQ 26 “[...] Como já dizia o ditado popular: é uma faca de dois gumes [...]”

Em (SQ26), o sujeito deixa marcada a distância, usando os dois pontos, em seguida expressão “faca de dois gumes”, que vem da memória discursiva, do exterior para o interior de seu discurso, “esse discurso-outro, enquanto presença virtual na materialidade [...], marca a insistência do outro como lei do espaço social e da memória histórica [...] (PÊCHEUX, 2008, p.55) ”

Podem ser vistas, também, nas participações do sujeito enunciador P 1, referências a materiais produzidos por outros sujeitos que, de certa forma, são sujeitos autorizados a falar o que falam e que vêm ratificar o ponto de vista desse sujeito enunciador (o outro marcado no eu). Conforme Authier-Revuz (1990, p. 32), o sujeito enunciador é capaz de se colocar distante de sua língua e de seu discurso “[...] numa posição de observador”.

A constituição da subjetividade, do eu, no e pelo discurso é da instância do imaginário, e é a partir dessa instância que o sujeito se ocupa em reconstruir uma imagem de

sujeito dono de seu dizer, desfazendo o descentramento, o dividido, o assujeitamento. Abaixo, seguem as sequências:

Autores para o seu discurso:

SQ 27 “[...] estudamos na disciplina de Introdução à Pedagogia, no texto “lição de casa para os pais”, pois entendem que uma vez que as crianças estão na escola, cabe à escola zelar pela educação das crianças e a tarefa precisa ser conjunta [...]”

SQ 28 “[...] Você lembra do texto sobre Lição de Casa para os pais, que estudamos com a Profa. Márcia. Ele reflete essa duplicidade de responsabilidades [...]”

Além das sequências apresentadas, há aquelas que vêm de “outro lugar”, não há evidências de suas marcações, apresentam-se tão imersas no discurso do eu, que dão corpo ao seu discurso,

[...] além do eu que se coloca como sujeito de seu discurso, “por esse ato individual de apropriação que introduz aquele que fala em sua fala”, as formas marcadas de heterogeneidade marcada reforçam, confirmam, asseguram ao “eu” por uma especificação de identidade, **dando corpo ao discurso** – pela forma, pelo contorno, pelas bordas, pelos limites que elas traçam – e **dando forma ao sujeito enunciatador** – pela posição e atividade metalingüística que encenam (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 33).

Abaixo, seguem as sequências discursivas desse sujeito enunciatador P1 que dão conta de mostrar um efeito de sentido, a busca por outros discursos que consubstanciam sua fala:

Dados exteriores:

SQ 29 “[...] (em nosso país, mais de 90% dos lares) [...]”

SQ 30 “[...] A TV está presente em mais de 90% dos lares brasileiros [...]”

SQ 31 “[...] na chegada da TV ao Brasil na década de 60 e na precariedade da informação da época [...]”

SQ 32 “[...] Luciene, muito pertinente seu comentário e a referência aos Titãs, que eu gosto muito [...]”

SQ 33 “[...] A tarefa, Fabiana, é bem difícil... [...]”

Sob a aparente unicidade de um discurso, as formas não marcadas da heterogeneidade mostrada representam uma outra forma de negociação com a heterogeneidade constitutiva. Segundo Authier-Revuz (1990), é uma forma mais arriscada de

negociação uma vez que joga com a diluição do outro no um, em que este pode ser confirmado ou pode se perder. Conforme abaixo:

Enunciado indeterminado (ou o outro indeterminado):

SQ 34 “[...] mas precisamos educar para a vida e não para o mercado [...]”

SQ 35 “[...] mas é inútil para fazer de nós pessoas mais carinhosas, mais verdadeiras e mais sábias [...]”.

Tais formas trazidas para o discurso do sujeito enunciador, sem rupturas, próximas da heterogeneidade constitutiva,

[...] renunciam a toda proteção diante dela (a heterogeneidade constitutiva), e tentam o impossível “fazer falar”, no vertiginoso apagamento do enunciador atravessado pelo “isso fala” do interdiscurso ou do significante tal como o desenham, absolutos míticos [...] (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 34).

Há elementos metaenunciativos, que pela própria linearidade da língua, facultam ao sujeito enunciador a ilusão do controle do seu dizer, e no fio do discurso aparece como um retorno, que se volta para as palavras já enunciadas; no caso, de “inclusive”, que, conforme NGB, está no grupo das palavras denotativas.

Sobre esse uso, Furlanetto (2003) descreve:

O uso de *inclusive* na modalidade formal, hoje, reflete o processo de *discursivização* tal como caracterizado na lingüística funcional: afasta-se das restrições gramaticais e alarga as possibilidades de posicionamento nos enunciados – substituindo outras partículas por encampar seu espectro de significação. Por hipótese, direi que em todas as ocorrências há alguma indicação de que se trata de funcionamento argumentativo.

No enunciado do sujeito P1, o uso de *inclusive* denota um acréscimo e não uma “inclusão”, conforme Cegalla (1985, p.224), tais palavras chamadas de “denotativas” exprimem: “[...] inclusão – inclusive, também, mesmo, ainda, até, ademais, além disso, de mais a mais [...]”. O sujeito enunciador recorre ao já-dito e ressignifica-o; ao mesmo tempo, como efeito de sentido nesse processo de ressignificar, mostra-se dono de seu pensamento, autônomo.

A língua oferece esses recursos ao sujeito enunciador, conforme Furlanetto (2003),

as possibilidades de significância dos elementos lingüísticos são contínua e ativamente negociadas: a língua não resiste – se assim se pode dizer –, ela sofre

modelagem, uma vez que constitutivamente aberta ao jogo, e os sentidos historicamente estabelecidos não são meramente reproduzidos.

Pela forma de se constituir sujeito, de convocar diversas vozes para o seu texto, esse sujeito enunciador pode ocupar a função autor, que está no nível do que é historicizável.

Apresenta-se, abaixo, a sequência em que ocorre o uso do “inclusive”:

SQ 36 “[...] Oi, Luciene, gostei de você possuir uma forma positiva de ver a vida, inclusive, encontrando aspectos positivos até nos fatos negativos. Parabéns por sua postura leve e agradável [...]”.

Em (SQ37), ao usar os sinais de reticências, deixa um espaço para o silenciamento, a falta de palavras; e essa falta não é do nível das escolhas não-conscientes, do dizível sócio-historicamente (interdiscurso), ou o “silêncio constitutivo”. O sujeito enunciador deixa marcado pelo sinal de reticências o silenciamento desejado, é uma presença de uma ausência, não é uma censura, entendida como uma “interdição do sujeito em formações discursivas determinadas, isto é, proibem-se certos sentidos porque se impede o sujeito de ocupar certos lugares, certas posições (ORLANDI, 2007, p. 104)”.

SQ 37 “[...] Eu sou uma dessas... Tenho filho pequeno e meu dia é uma loucura, então, quando há um tempinho de ver um programa que gosto, uno as duas coisas, embora saiba que não é saudável... [...]”.

SQ 38 “[...] Sim, a TV nossa de cada dia e de todos os dias... [...]”

Na sequência (SQ38), nota-se um jogo de palavras, a partir do que se tem no discurso religioso, “o pão nosso de cada dia”, o sujeito atualiza em uma outra formação discursiva, a da mídia televisiva, produzindo um efeito de sentido outro. A heterogeneidade evidencia-se pelo que é próprio da FD cristã, que ao retornar para o discurso do sujeito, apaga-se sua origem. Essa forma de heterogeneidade pode ser designada de *incisa discursiva*.

Segundo Indursky (1997, p.244), as incisivas discursivas caracterizam-se por serem introduzidas nas sequências discursivas sem elemento introdutor, são formas não-marcadas da heterogeneidade discursiva e “constituem-se em sequências ou fragmentos de sequências discursivas oriundas de outros discursos que, ao serem introduzidas, não deixam pistas de sua procedência externa, nem mesmo de seu processo de apropriação por que passam”.

P 2

O sujeito enunciador P2 traz para o seu discurso o outro, o colega da turma. Essa é a única referência marcada em relação ao discurso outro (SQ1). Mas há traços no intradiscurso que revelam o atravessamento de formações discursivas: por um lado há a formação discursiva da academia (do pedagógico) a partir da qual o sujeito fala e, por outro lado, a formação discursiva da mídia e a formação discursiva da saúde. Nessas últimas duas, o sujeito faz uma aproximação. Seguem as palavras e expressões que fazem essa aproximação: “uso de drogas”, “adequação das doses”, “processo de desintoxicação” (SQ5), “contamina” (SQ2), “A violência e o sensacionalismo exibidos pela tv [...]” (SQ3). No entanto, tais expressões não vêm marcadas em seu discurso. Entretanto o sentido é contido porque o sujeito se inscreve na formação discursiva da academia, assim, não abre possibilidade para outros sentidos, dado que o sentido das palavras estão em uma relação com a FD.

Quando enuncia, o sujeito enuncia a partir de uma posição inscrito em uma FD, e é a partir daí que o sentido se constitui; “na realidade afirmamos que o “sentido” de uma sequência só é materialmente concebível na medida em que se concebe esta sequência como pertencente necessariamente a esta ou aquela formação discursiva [...] (PÊCHEUX; FUCHS, 2010a, p. 167)”.

Seguem as sequências desse sujeito enunciador:

SQ 1 “Oi P6! Obrigada pelos comentários! Excelente colocação! [...]”

SQ2 “[...] A tv aprisiona nossa imaginação, contamina nossos pensamentos e algumas idéias... [...]”

SQ 3 “A violência e o sensacionalismo exibidos pela tv são comparados ao uso de drogas [...]”.

SQ 4 “[...] existe a necessidade da adequação das doses para a obtenção o efeito desejado”.

SQ 5 “[...] A grande questão encontra-se no processo de desintoxicação, que no caso das drogas, com persistência, é possível, e no caso da tv?”

P 3

O comentário apresentado no fórum, conforme anexo B, no dia 08/09/2009 (07:39) do sujeito enunciador P3 com o *Título: Crianças e a Televisão*, é uma cópia³² fiel de

³² Disponível em:

:<http://www.cienciashumanas.com.br/resumo_artigo_4478/artigo_sobre_as_criancas_e_a_televisao>.

um site. Também ocorre o mesmo em 08/09/2009 (07:35) com o *Título: O poder da TV*, do mesmo site.

Em 08/09/2009 (20:08) com o *Título: TV e aquisição de cultura*. É cópia³³, mas há uma certa costura do sujeito enunciador para adaptar o texto ao fórum proposto. O texto do qual foi feita a cópia pelo sujeito P 3 é uma entrevista e, a partir da pergunta feita ao entrevistado (*ÉPOCA – Não é esperar demais que a TV seja a **guardiã da identidade cultural de um país?***), o sujeito enunciador inicia seu texto no fórum: “A guardiã da identidade cultural de um país”. Se o interlocutor não acessar os sites indicados pelo sujeito, pode achar que se trata de um resumo do que consta nesse site. Nessa situação, o outro que aparece no discurso do eu passa a ser o eu desse discurso, uma vez que não há marcas da heterogeneidade marcada. O primeiro eu (sujeito enunciador P 3) aparece como um “arquiteto” que manipula o processo de discursivização, apresentando o outro como um eu, apagando o outro do processo discursivo. A forma como mexe na estrutura do texto revela esse eu que tem a ilusão do processo.

Apenas no dia (08/09/2009 21:37), o sujeito enunciador P3 elabora o seu comentário com o *Título: A televisão não se dá conta dessa responsabilidade ou Não se interessa?* Abaixo seguem as sequências:

SQ 1 “[...] a baixa qualidade intelectual nos programas de televisão são reflexo da falta de educação, falta de cultura da população”.

SQ 2 “[...] Infelizmente a televisão “rema” de acordo com o gosto da maioria [...]”

SQ 3 “Acredito mesmo, que são as pessoas que não tem consciência do poder de influência que possuem [...]”

SQ 4 “[...] as pessoas que não tem consciência do poder de influência que possuem, por isso, torna-se necessário que o poder público regulamente e fiscalize conteúdos [...]”

Há marca de um outro, um discurso anônimo (SQ1), trazido para o seu discurso, que pode ser identificado pelo interlocutor, por se tratar de um sempre já-lá. O sujeito usa um caso de aspeamento, “rema”, que pode ser identificada como **aspas de proteção**, segundo Authier-Revuz (1981). Leva o interlocutor a interpretar que a palavra usada entre aspas não é

³³ disponível em:

http://www.cienciashumanas.com.br/resumo_artigo_573/artigo_sobre_o_poder_da_televis%C3%83o

plenamente apropriada. É uma forma de se proteger, de ter um certo distanciamento daquilo que está falando.

O uso das aspas - “rema” (SQ 2) - denota um conhecimento do sujeito enunciador de critérios metalinguísticos, fazendo com que a palavra ou expressão entre aspas deslize de um sentido para outro, ou seja, é a partir da formação discursiva na qual o sujeito se inscreve que as palavras significam. Ou, conforme Pêcheux (2010a), há o efeito metafórico.

Em relação à expressão “mesmo” (SQ3), explicita um valor de confirmação. Essa confirmação não vem dissipar uma dúvida real do interlocutor, quanto ao que ele pode ter percebido, segundo Authier-Revuz (1998, p. 56), essa expressão é usada para “simular retoricamente uma resposta a uma dúvida fictícia”, por exemplo, “custa acreditar no que se ouve (no que se vê)”.

O sujeito enunciador P3 movimentava-se por outras formações discursivas e constrói gestos interpretativos, que permitem a recuperação da historicidade, por exemplo, ao trazer para o seu discurso, recortes dessas formações discursivas: “poder das pessoas”, “poder público”.

P 4

Nos comentários postados pelo sujeito enunciador P4, 6 foram cópias de sites da internet. No final de cada texto é colocado o site como referência, mas não deixa claro que se trata apenas de uma “colagem”. Novamente, aqui, há o eu que se insere em seu discurso no discurso do outro, mas de forma mascarada. Esse sujeito P 4 participa com 10 contribuições, 6 das quais são cópias. Nessas cópias aparece o sujeito enunciador apenas como o “locutor” que empresta a sua voz ao que o outro diz. Entretanto, pode-se considerar que houve uma pesquisa do sujeito em relação ao tema proposto no fórum, e que a colagem não foi feita de modo integral, ou seja, o sujeito enunciador usou fragmentos do texto de origem. Desses trabalhos expostos na ferramenta, aparecem 4 em que esse sujeito pode se dizer eu.

Para Authier-Revuz (1990, p. 32), “heterogeneidade constitutiva do discurso e heterogeneidade mostrada no discurso representam duas ordens de realidade diferentes: a dos processos reais de constituição dum discurso e a de processos não menos reais, de representação, num discurso, de sua constituição”. No campo da enunciação, estão em jogo de maneira solidária esses dois planos distintos - mas não separados, isto é, não se assimila um ao outro, conforme pode ser visto em (SQ1). O sujeito convoca o outro e o insere em seu

discurso, altera-se a unicidade aparente da cadeia discursiva, ao mesmo tempo em que trabalha com a exterioridade interna ao sujeito e ao discurso, a heterogeneidade constitutiva do próprio discurso, que joga com a diluição (dispersão).

Há também menção a outros discursos que podem ser identificados pelo interlocutor, como em (SQ3) e (SQ6). São dados exteriores trazidos para o discurso do eu sem que haja uma ancoragem. É um “isso fala” em outro lugar. E não há costuras visíveis para que o outro, trazido para o discurso do eu, tenha “um corpo” e possa ser apreendido como um outro eu. É a heterogeneidade constitutiva do sujeito e de seu discurso que está em jogo, o interdiscurso e o inconsciente.

As formas de representação da heterogeneidade mostrada são maneiras de o sujeito enunciador negociar com a heterogeneidade constitutiva do seu discurso. O discurso do sujeito remete a um exterior discursivo – como pode ser visto em (SQ2), (SQ 4), (SQ5) e (SQ 7).

O exterior é assim designado em relação ao discurso, vindo interferir na cadeia discursiva em uma enunciação sob a forma de uma heterogeneidade, conforme Authier-Revuz (1990, p. 30)

a) uma outra língua; b) um outro registro discursivo, familiar, pedante, grosseiro; c) um outro discurso técnico, machista [...]; d) uma outra modalidade de consideração de sentido para uma palavra, recorrendo explicitamente ao exterior, um outro discurso especificado, ou aquele da língua como lugar da polissemia [...]; e) uma outra palavra, potencial ou explícita nas figuras de reserva [...], de hesitação, retificação; de confirmação; e, f) um outro, o interlocutor, diferente do locutor a este título suscetível de não compreender, ou de não admitir [...].

Esse outro, dessa maneira, inscrito pelo eu, emerge no discurso, para reafirmar a autonomia aparente do sujeito enunciador.

Seguem as sequências analisadas, abaixo:

SQ 1 “[...] Concordo com vc, temos que nos ajudar!”

SQ 2 “A TV Escola é um canal do Ministério da Educação, sobre educação e para a educação. No ar 24 horas por dia, o canal exhibe os melhores documentários e séries nacionais e internacionais”

SQ 3 “Tento passar à todos o que li e aprovei, pois temos que peneirar, não é mesmo?”

SQ 4 “Oi Marta, assisti ao documentário, e é mesmo nossas crianças estão influenciadas pelas propagandas, querendo consumir tudo o vê sem precisar, temos que consumir somente o que precisamos, sem exageros.

SQ 5 “[...] Minhas meninas também só assistem o que diz respeito à idade delas, elas adoram o Canal Futura (Sítio do Picapau Amarelo, Teca na TV, Mundo da Leitura, etc...) [...]”

SQ 6 “[...] e ainda tem limite na frente da tv, na minha casa, ninguém assisti a novelas e outros lixos, se a programação estiver ruim, desligo a TV, até para os jornais [...]”

SQ 7 “[...] Outros Links - Consumo, mídia e infância:

http://www.youtube.com/watch?v=SjMP4Px7_xE&feature=related Sorria! Você está sendo manipulado!:<http://www.youtube.com/watch?v=XfBChfMen-M&NR=1>”

P 5

O sujeito enunciador nem sempre se coloca diante de sua língua e de seu discurso, numa posição de observador, ou seja, distanciar-se diante deles (da língua e do discurso), “tomando-os localmente como objeto, numa posição exterior de observador” (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 32). Como pode ser observado nas sequências (SQ 1) e (SQ 2), o sujeito se vale do interdiscurso, do sempre já lá, para a sua enunciação, não há marcas linguísticas que remetem para um outro recuperável no discurso um.

SQ 1 “A televisão é um meio de comunicação, que fornece muitas informações [...]”

SQ 2 “Vale à pena lembrar os temas de grande relevância social abordados em assuntos, como ética na política, direitos da terceira idade, adolescentes problemáticos, drogas, gírias, preconceito, guerra, racismo, injustiças sociais, violência contra a mulher”.

P 6

O sujeito enunciador P6, ao fazer citações de outros autores, traz o outro para o seu discurso. Em algumas de suas contribuições, faz paráfrases, a voz do outro é sutilmente mesclada com a sua. Mas há situações de cópias, e para ligar uma parte a outra, usa recursos

linguísticos que possibilitam as costuras entre as partes, de modo que não aparecem as suturas em seu discurso – conforme seguem nas sequências:

SQ 1 “De acordo com BARBOSA (2000), no início do século XX era comum a leitura em voz alta, por um membro da família ou de pequenos grupos; [...]”

SQ 2 “McLuhan(1998), citado por BARBOSA (2000) esclarece que a imagem da tv, por ser de baixa intensidade ou definição não fornece informação detalhada sobre os objetos e o telespectador, [...]”

SQ 3 “Lévy (1993) citado por BARBOSA (2000) concluiu que a gradual convergência da tecnologia de informação e comunicação para um sistema digital comum de transmissão, [...]”

SQ 4 “Segundo o autor, enquanto que a cultura letrada incentivou o individualismo extremo, [...]”

SQ 5 “De acordo com BOLAÑO (1999), cada uma destas redes, tanto as comerciais como as não comerciais, têm condições de competir no mercado nacional em função do acesso, aos mercados mais distantes através dos sistemas de grandes parabólicas ou de cabo.”

SQ 6 “Nessas circunstâncias, diz o autor, observa-se um duplo movimento, de massificação e de segmentação, coerente com o reforço ao caráter excludente do desenvolvimento econômico brasileiro e das comunicações em particular [...]”

SQ 7 “O autor conclui que o abandono dessa maioria à sanha de programadores inescrupulosos ou à ação catequisadora das igrejas não faz senão demonstrar o fracasso do projeto iluminista de um Estado laico, pedagogo [...]”

SQ 8 “Jerry Mander, citado por RANGEL (2004), chegou a algumas conclusões, baseado no senso comum, após entrevistas a partir de gravações informais, [...]”

SQ 9 REFERÊNCIA: RANGEL, J.G. Televisão em foco: a violência e suas relações psicossociais no contexto dos telespectadores. ALCEU - v.4 - n.8 - p.51 a 64 - jan/jun. 2004.

SQ 10 De acordo com RANGEL(2004), pesquisa realizada pelo Centro para Política Comunicacional da UCLA _ Universidade da Califórnia, chegou à conclusão [...]

SQ 11 “Segundo o mesmo RANGEL(2004) as cenas violentas apresentadas na tv funcionam como válvula de escapa [...]”

SQ 12 “Atkin, realizou um experimento, e chegou às seguintes conclusões: [...]”

SQ 13 "[...] Rule e Ferguson, citados por RANGEL (2004) [...]"

SQ 14 REFERÊNCIA - RANGEL, J.G. Televisão em foco: a violência e suas relações psicossociais no contexto dos telespectadores. ALCEU - v.4 - n.8 - p.51 a 64 - jan/jun. 2004

SQ 15 "De acordo com RANGEL (2004), existe uma relação positiva entre a audiência à violência na televisão e um comportamento agressivo subsequente, através da modelação pelos meios de comunicação de massa, relacionando-se ainda, as taxas de criminalidade, violência, erotismo e pornografia na programação de tv. [...]"

SQ 16 "De acordo com a teoria da aprendizagem social citada por RANGEL(2004), ao assistirmos televisão, suas influências modeladoras podem produzir aprendizagem que, devido a uma série de fatores, podem contribuir na aquisição de representações simbólicas de atividades modelares e associações específicas de estímulo/resposta".

SQ 17 "De acordo com Tannenbaum citado por RANGEL(2004), a exposição à violência na tv aumenta a agressividade porque essa mesma violência estimula os espectadores e pode provocar outros tipos de comportamentos".

SQ 18 "Huessemann, citado por RANGEL (2004), sugere que ao serem expostas à televisão, as crianças aprendem roteiros agressivos [...]"

Na sequência: (SQ19) “[...] aparecia pouca gente, quando, na realidade, estes comícios levaram multidões para as ruas [...]”, ao usar “na realidade”, o sujeito enunciador faz uma reflexão sobre o seu dizer, toma a linguagem como objeto, uma estratégia metaenunciativa. Conforme Authier-Revuz (1998, p. 181), nesse retorno do dizer, “o discurso sobre a prática da linguagem emerge dessa prática, nos pontos do dizer que, para se completarem, requerem “o mais” de um comentário [...]”. Nesse sentido, pode-se retomar o que foi enunciado, reformular, enfatizar, corrigir etc. dado que a própria materialidade da língua oferece recursos para isso. Esse retorno ao dizer por meio dessas estratégias metaenunciativas é uma fissura na própria cadeia da fala para que o sujeito repense a sua enunciação.

Authier-Revuz (1998, p. 21), ao tratar do “dizer”, da enunciação, ao se dobrar um termo por um comentário reflexivo sobre esse uso, uma estabilidade, um uso transparente das palavras se instala. A modalização confere a um elemento do dizer uma maneira de dizer, segundo a autora “encontro e representações das não-coincidências do dizer”. São estratégias

metaenunciativas, formas de representação dos fatos de não-coincidência usadas pelo sujeito enunciador que se mostra capaz, “a partir de seu domínio metaenunciativo, de controlar o seu dizer”.

A autora classifica essa não coincidência do dizer em quatro tipos, quais sejam:

a) **a não-coincidência interlocutiva**: envolve dois coenunciadores, é constitutiva da enunciação. É o espaço em que se inscrevem as estratégias de interação, “os cálculos, cálculos dos cálculos do outro” (AUTHIER-REVUZ, 1998, p.192). Essa não coincidência marca uma distância estrutural, a da relação entre dois sujeitos não-simetrizáveis pelo fato do inconsciente. Por conseguinte, pode-se afirmar que o que funciona em um discurso é uma série de formações imaginárias “que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a si e ao outro, a imagem que eles fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro [...] todo processo discursivo supõe a existência dessas formações imaginárias (PÊCHEUX, 2010, p. 81-82)”. O sujeito enunciador logo busca uma negociação para dar conta dessa não-coincidência do dizer. O que se pode observar na (SQ29), ao usar “Não leve a mal”, o sujeito enunciador faz uma imagem de seu interlocutor e, adiantando-se de uma possível não aceitação, faz esse apelo. Pode ser visto também em (SQ20), (SQ21) e (SQ 32).

b) **não-coincidência do discurso consigo mesmo**: é constitutivo do discurso, é a marca do interdiscurso no intradiscurso. É presença constitutiva em todo discurso do já-dito em que o próprio discurso se produz.

c) **a não-coincidência entre as palavras e as coisas**: relaciona-se ao real que não pode ser diretamente apreendido pela língua, “do real como radicalmente heterogêneo à ordem simbólica, isto é, da falta (constitutiva do sujeito falho) de “captura do objeto pela letra” [...] (AUTHIER-REVUZ, 1998, p.194)”.

d) **a não-coincidências das palavras consigo mesmas**: relaciona-se ao “equívoco”, à opacidade da língua na história, aberta a várias significações. O sujeito enunciador procura controlar o equívoco e, decorrente disso, utiliza outras formas da língua para dar conta do processo de interpretação por parte do co-enunciador.

O que se pode observar na produção do sujeito P6, ao usar a expressão “Síndrome de Down, (SQ20), essa “maneira de dizer” poderia não ser compartilhada com o interlocutor (diz respeito a não-coincidência interlocutiva), e leva o sujeito enunciador a uma tentativa de conjurar a não-coincidência, isto é, reinstaurar um Um de coenunciação lá onde ele aparece ameaçado. O sujeito enunciador ao reconhecer “a não-coincidência do dizer” investe em outras representações linguísticas, “[...] conhecida popularmente como Mongolismo”. O sujeito enunciador ao tentar controlar a dispersão de uma palavra em seu dizer, o sujeito

enunciador constitui em si uma ruptura da evidência do *um* das palavras e de seu sentido no dizer. Também acontece em (SQ21), há uma não-coincidência do dizer, por isso o sujeito enunciador esclarece os sentidos das palavras destacadas em seu discurso.

SQ 20 “[...] a sociedade faz questão de esquecer, como foi o caso de uma novela da rede Globo que abordou o tema das crianças portadores da Síndrome de Down, conhecida popularmente como Mongolismo.”

*SQ 21 “De acordo com a finalidade do texto que escrevemos, devemos utilizar uma **linguagem culta** ou uma **linguagem coloquial**. A linguagem culta é utilizada nas situações formais e a coloquial é a que utilizamos no nosso dia-a-dia, em situações informais, nas conversas com amigos, com a família e na produção de alguns textos ou mensagens eletrônicas”.*

Para Authier-Revuz (1998, p. 31),

escolher em um ponto determinado da cadeia uma unidade x, em relação às outras unidades do paradigma examinável nesse ponto da cadeia, não é suficiente neste caso. É necessário, além disso, fixar o sentido que essa unidade recebe, em relação aos outros sentidos [...] ou a outras palavras [...] suscetíveis de entrar neste segmento x do dizer.

Esse comentário que o sujeito enunciador faz demonstra um esforço para suprimir esses outros sentidos latentes (SQ21). A operação de controle do sentido de uma unidade no dizer pelo sujeito enunciador configura-se em uma

atestação da realidade enunciativa do não-um do sentido, ao qual essa operação opõe o trabalho ativo de especificação de um sentido, preenchendo, no segundo plano, metaenunciativo, do desdobramento do dizer, a “falha” do primeiro plano, através da operação contextual de eliminação em x de um sentido inoportuno que, no entanto, x autoriza ou favorece (AUTHIER-REVUZ, 1998, p. 31)

Ao convocar um outro lugar, também lugar da ciência, o sujeito enunciador P6 põe em evidência as formações imaginárias, colocando-se em uma posição de sujeito-acadêmico, inscrito no discurso da ciência. Instaura-se aqui uma “não-coincidência interlocutiva”, o sujeito enunciador e o outro (P7) estão em relação não-simetrizáveis. E o sujeito enunciador via estratégias de convencimento, controlando o seu dizer, autoriza-se a falar o que fala por estar nessa posição, conforme (SQ32).

(SQ32) “O fato é que trabalho em uma Universidade Federal, e o meu Campus tem mais de 73 anos de existência. Somos referência no ensino de Agronomia e os nossos cursos de Pós-Graduação, cinco no total, têm entre os conceitos 4 e 5 da CAPES [...]”

Em relação ao uso de aspas, Authier-Revuz (1998, p.143) trata como formas marcadas, modalizações autonômicas que exigem um trabalho interpretativo porque apresentam uma marca, “mas uma marca que deve ser interpretada como referência a um outro discurso”. Interpretativo porque o interlocutor deve buscar o sentido das palavras ou expressões entre aspas, ou em itálico, ou em destaque em um outro lugar. Como acontece em “roupa-suja” (SQ22) que vem de uma outra formação discursiva, mas que ganha sentido por estar em um ambiente acadêmico. Também pode ser citado Pêcheux (2010a), ao tratar do efeito metafórico. Há uma relação de transposição de um elemento x para y.

Ou, ainda, em "professoral" (SQ23), ao participar do fórum, o sujeito enunciador instaura um eu professor, deslocado da posição-sujeito, em que enuncia, uma vez que está na posição sujeito-aluno, daí o uso das aspas para criar esse efeito de distanciamento do que diz de si.

Em (SQ23), (SQ24) e (SQ25), o sujeito enunciador traz o discurso político para contextualizar a sua participação sobre o tema do fórum. Em (SQ26), para reafirmar seu domínio sobre a estrutura da língua, dos seus mecanismos, remete a um saber teórico para garantir o seu espaço de poder no grupo. Então, traz para o seu discurso as autoras do material didático da disciplina, além de usar o sublinhado. O que configura uma forma de heterogeneidade mostrada.

SQ 22 “Acredito que "roupa suja" deve ser lavada em casa, e não em frente às câmeras de televisão; [...]”

SQ 23 “[...] Vou sumir dos fóruns e pesquisar só para meu conhecimento, pois vejo que estou incomodando com meu modo "professoral" de ser [...]”

SQ 24 “Lembro que nos anos 80, quando houve o movimento pelas DIRETAS JÁ, encabeçado pelo Deputado Ulysses Guimarães, a Rede Globo mostrava imagens rápidas [...]”

SQ 25 “[...] e provocaram a primeira eleição "democrática", (pois foi no Congresso Nacional, onde só votaram deputados federais e senadores) [...]”

SQ 26 De acordo com "as Palavras das Professoras" do Livro Didático "Leitura e Produção Textual" está escrito: "... o fato é que para sabermos nos posicionar ante esse dinamismo, precisamos aprimorar nossas habilidades de escuta, escrita

e leitura, responsáveis pela nossa interação no mundo, o que somente se torna possível através de um estudo de língua portuguesa, comprometido em nos preparar para a vida pessoal, acadêmica e profissional. "

Em (SQ25) “[...] e provocaram a primeira eleição "democrática", (pois foi no Congresso Nacional, onde só votaram deputados federais e senadores) [...]”, o sujeito ao colocar a expressão entre aspas, recorre a uma estratégia linguística para apontar que a expressão deve ser interpretada com o sentido inverso. É uma forma de ironia, que também se configura como heterogeneidade mostrada, conforme Authier-Revuz (1990), que pode vir também entre aspas.

O sujeito enunciador P6 se autodenomina, coloca-se não como um “eu”, mas a própria pessoa e coloca o outro (P7). Há um outro eu que não o “eu” e um tu inscrito no momento da enunciação. As formas de heterogeneidade mostrada representam uma negociação com a dispersão, um controle.

SQ 27 (10/09) Meu nome é P6 e peço desculpas pelo comentário. Fique tranquila, que isto não se repetirá!

SQ 28 “Que lição para mim! Estou sendo impedida de dizer o que penso, em um ambiente, o Fórum, que é, em tese, uma ferramenta de aprendizagem!”

*SQ 29 (07/09) “[...] Sugiro que comece a ler sempre, para melhorar a concordância de suas frases. Não leve a mal, é que lendo, conseguimos escrever melhor. Na **linguagem escrita** devemos ter mais cuidado [...]”*

O professor em 09/09/2009 faz uma intervenção em relação ao que o sujeito P7 falou no dia 07/09, (SQ9). Em seguida, 09/09/2009, o sujeito enunciador P7 faz o comentário no fórum (SQ30). Esse mecanismo refere-se ao que Pêcheux (2010) denomina *antecipação*, processo sobre o qual se funda a estratégia discursiva. Um discurso remete às relações de sentido nas quais ele é produzido,

[...] assim tal discurso remete a tal outro, frente ao qual é uma resposta direta ou indireta, ou do qual ele “orquestra” os termos principais ou anula os argumentos. Em outros termos, o processo discursivo não tem, de direito, início: o discurso de conjuga sempre sobre um discurso prévio, ao qual ele abriu o papel de matéria-prima, e o orador sabe que quando *evoca* tal acontecimento, que já foi objeto de discurso, ressuscita no espírito dos ouvintes o discurso no qual este acontecimento era alegado, com as “deformações” que a situação presente introduz e da qual pode tirar partido.

Isso implica que o orador experimenta de certa maneira o lugar de ouvinte a partir de seu próprio lugar de orador: sua habilidade de imaginar, de preceder o ouvinte é, às vezes, decisiva se ele sabe prever, em tempo hábil, onde este ouvinte o “espera”. Esta antecipação *do que o outro vai pensar* parece constitutiva de qualquer discurso [...] (PÊCHEUX, 2010, p. 76).

Conforme pode ser visto na sequência (SQ30), o sujeito P6 antecipa-se, pedindo desculpas, a partir do que foi falado em relação à dinâmica do fórum e de suas particularidades.

SQ 30 (09/09) Título: Ok! Desculpe! Não está mais aqui quem falou. Se for o caso, retiro o comentário sem problemas. [...] “Neste ambiente de acesso público, venho, mais uma vez, pedir desculpas à P7 pelos meus comentários em relação à forma como ela escreveu”.

Nesse mesmo comentário, o sujeito P6 utiliza o processo metaenunciativo, conforme proposto por Authier-Revuz (1998), ao refletir sobre seu dizer (SQ31) e (SQ28). Acrescenta-se, ainda, a censura, conforme proposto por Orlandi (2007) como uma das formas do silêncio o qual é constitutivo de todo discurso. A censura relaciona-se à formação discursiva em que o sujeito se inscreve, uma vez que as formações discursivas determinam o que pode e deve ser dito. “A censura estabelece um jogo de relações de força pelo qual ela configura, de forma localizada, o que, do dizível, não deve (não pode) ser dito quando o sujeito fala (ORLANDI, 2007, p. 77)”. Na posição-aluno, na formação discursiva pedagógica, o sujeito enunciador não pode dizer e disse. O que vem ratificar o que Pêcheux (1977) fala sobre *mau sujeito*, aquele que se distancia da “forma-sujeito” de determinada formação discursiva ao tomar uma posição e não outra.

SQ 31 “Fica a pergunta, no ar: o que fiz de tão grave, que tenho que pedir desculpas por uma ação prevista nos objetivos da disciplina?”

P 7

Dizer que o discurso é constitutivamente heterogêneo é dizer que há outros discursos que o atravessam e comporta em seu interior diferentes posições-sujeito. Isso posto, não há sujeitos e discursos que não sejam heterogêneos; sujeito clivado, dividido, constituído a partir do outro. Mas o sujeito tende a buscar a homogeneidade em seu discurso quando se

utiliza de recursos disponíveis na língua, para que crie esse efeito de sentido, sujeito uno. Aí, tem-se a heterogeneidade mostrada que requer do sujeito enunciador um distanciamento do seu dizer, colocando-o como objeto a ser “trabalhado”, de forma que se instaure esse efeito de centralidade, de sujeito dono de seu dizer.

O sujeito enunciador P7 deixa visível na superfície discursiva de seus textos a não apropriação de recursos da língua capaz de produzir efeitos de sentido outros, capaz de se colocar diante de seu discurso e instaurar um “eu” que controla o seu dizer. Ao construir seu discurso, inscreve o “sempre-já-lá”, traz recortes do interdiscurso, posiciona-se como sujeito-aluno, aprendiz, como pode ser visto em (SQ1) e (SQ2). Apresenta, também, interrupção na cadeia frasal, deixando lacunas que o interlocutor é convocado a preencher.

SQ 1 “[...] os pontos negativos da televisão porque alguns programas de hoje tem muita violência, principalmente em alguns desenhos infantil [...]”

SQ 2 “[...] o desenho que minha filha de oito anos gosta de assistir o capitão planeta ele defende o universo da poluição [...]”

No sujeito dividido, constituído a partir do outro (do interdiscurso), o “eu” funciona no imaginário do sujeito enunciador, aquele que constrói a imagem de um sujeito autônomo, desfazendo o descentramento.

SQ 3 (10/09/2009) “[...] Título: Para professora uma reclamação [...]” “[...] professora eu não gostei na aluna P6 comentar o meu comentário do fórum querendo mim da aula sobre sua matéria [...]”

SQ 4 “[...] eu acho só que pode fazê este comentário e você professora [...]”

SQ 5 “[...] por favor mande um recado para esta aluna que não gostei [...]”

Nessas sequências, pode-se observar o que Authier-Revuz (1998) chama de “não-coincidência interlocutiva”, os sujeitos P7 e P6 por ocuparem posições diferentes, conforme as formações imaginárias, o que cada um pensa de si e do outro, ou seja, o que é um professor e o que é um aluno, quais os papéis que cada um desempenha em uma instituição de ensino, estão em relação não-simetrizável. Por isso, então, recorrem a formas linguísticas que deem conta de anular essa diferença entre eles – como pode ser visto em (SQ5), P7 ao pedir a interferência do professor.

Pode-se verificar que em (SQ4) o sujeito enunciadador fala na posição-aluno, o que vem a corroborar que “o discurso pedagógico aparece como discurso do poder [...], discurso que cria a noção de erro [...] (ORLANDI, 1987, p.17)”. E esse sujeito enunciadador assim vê o sujeito professor. Há uma aceitação por parte do aluno “de representações que fixam o professor como autoridade e a imagem do aluno que se representa o papel de tutelado (ORLANDI, 1987, p.17)”. Ao colocar como título a sua colaboração no fórum “para professora uma reclamação”, coloca-se na posição de sujeito-tutelado, que espera a proteção do professor, submisso ao que o outro fala (P7). São relações que se estabelecem na posição-aluno típicas de séries iniciais e não na posição sujeito-acadêmico inscrito em uma formação discursiva que circula o poder que a “ciência” confere a cada um.

Observa-se, também, no comentário desse sujeito (P7) no fórum, uma forma de legitimar a imagem do professor, segundo o discurso pedagógico, aquele que pode “calar” o aluno, mas esse calar não é do nível do não dizer, mas do silenciar, conforme Orlandi (2007, p. 102), “impedi-lo de sustentar outro discurso”. O silenciamento, ou seja, a interdição é uma forma de apagar os sentidos historicamente dizíveis que possam ameaçar as relações de poder.

P 8

Esse sujeito enunciadador utiliza recursos da língua de retomada, “isso” (SQ2) (v. sequências abaixo), sentido outro inscrito no discurso do outro enunciadador que remete a si mesmo (SQ1). Em (SQ3) o outro vem marcado, é uma voz anônima que se inscreve no discurso do eu, diferentemente em (SQ4) em que o sujeito convoca um outro, “você”, no entanto, também anônimo, dado que esse sujeito enunciadador P8 não dialoga com os colegas, faz apenas um comentário principal. A presença do outro emerge no discurso,

[...] precisamente nos pontos em que se insiste em quebrar a continuidade, a homogeneidade fazendo vacilar o domínio do sujeito; voltando o peso permanente do outro localmente designado; convertendo a ameaça do Outro – não dizível – no jogo reparador do “narcisismo das pequenas diferenças” ditas, opera-se um retorno à segurança, um reforço do domínio do sujeito, da autonomia do discurso [...] (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 33-34)

Mesmo que não estejam entre aspas, as expressões “contaminarmos” (DQ2), “nua e crua” (SQ2) são palavras que deslizam de uma outra formação discursiva e que aqui se inscrevem com um outro sentido, dado que aqui é uma outra FD.

É este fato de toda sequência pertencer necessariamente a uma formação discursiva para que seja “dotada de sentido” que se acha recalçado para o (ou pelo?) sujeito e

recoberto para este último, pela ilusão de estar na *fonte do sentido*, sob a forma de retomada pelo sujeito de um sentido universal pré-existente (isto explica, particularmente, o eterno para individualidade/universalidade, característico da ilusão discursiva do sujeito) (PÊCHEUX; FUCHS, 2010a, p. 167-168)

A inscrição do sujeito em uma dada formação discursiva que determina não só o que pode e deve ser dito como também o sentido das palavras, não é o suficiente para significar. É na posição-sujeito, em uma situação enunciativa, que esses sentidos se deslocam (da forma-sujeito para a posição-sujeito) e se articulam em uma multiplicidade na historicização do acontecimento.

O sujeito enunciador encontra nos elementos da língua, para marcar outras vozes, a conjunção coordenativa adversativa, “mas”, em (SQ5) e (SQ6). Há uma voz que nega o fato e uma outra voz que concorda, essa voz é constitutiva do próprio eu, é o outro do interdiscurso que fala. Esses elementos da língua são pistas do interdiscurso.

SQ 1 “Título: Desligue a Tv”

SQ 2 “Sim, se fizessemos isso pelo menos duas vezes por semana teríamos a vantagem de não nos contaminarmos diariamente com um montante de informações jogadas para o telespectado de forma nua e crua sem critérios [...]”

SQ 3 “hoje não se usa mais o termo - Será que esse horário dá para passar determinado assunto, ou se nesse horário vai ter uma criança assistindo?”

SQ 4 “Bom, tudo você tem que ter discernimento de ver o bom e o ruim, se instrui ou não e a tv tem que ser bem aplicada pois até adoecer nossos filhos ela tem capacidade para isso como a obesidade e muitas outras coisas”.

SQ 5 “Tudo ficou normal diante da tv, a tv se tornou um educador sem critérios. Mas tem suas vantagens, assim como devo escolher um bom livro ela consegue ter bons programas se procurar bem”.

SQ 6 “Há informação ficou mais rápida e conhecer o mundo lindo em que vivemos através das lentes de uma câmera ficou confortável mas que não tira o prazer de estar lá”.

P 9

Na materialidade discursiva produzida pelo sujeito enunciador P9 não há como localizar um ponto de heterogeneidade mostrada, uma vez que localizar esse ponto

é opô-lo por diferença do resto da cadeia da frase, à homogeneidade ou à unicidade da língua, do discurso, do sentido etc.; corpo estranho delimitado, o fragmento marcado recebe nitidamente através de glosas de correção, reserva, hesitação... um caráter de particularidade acidental, de efeito local (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 31)

Há a marca do discurso outro, do inconsciente e do interdiscurso. Em face a isso, sujeito dividido, não-homogêneo, mas que mantém a ilusão de centro, dono de seu dizer. Ilusão essa necessária para se subjetivar (singularizar-se). A maneira de organizar as sequências discursivas desse sujeito enunciador, faz com que as outras vozes, os outros discursos não apareçam, ou seja, aparecem diluídos no discurso do eu. É pela memória discursiva que muitos desses discursos evocados podem ser apreendidos no nível do não-dito.

SQ 1 “A comunicação televisiva está transformando os lares no mundo, as crianças já não brincam de amarelinha, boneca [...]”

SQ 2 “O ser humano lê, escreve, ouve, comunica-se menos e assiste mais, sem se preocupar muito com esse processo de afastamento do ser e maior acessibilidade as sofisticadas descobertas tecnológicas”.

Constituir-se sujeito é, antes de tudo, constituir-se pela língua, pela história. Atravessado pela linguagem e pela história, sob o modo do imaginário, o sujeito só tem acesso a parte do que diz; isso é constitutivo do sujeito. Para produzir sentido, o sujeito é afetado pela língua e pela história. O sujeito é assim determinado, “pois se não sofrer os efeitos do simbólico, ou seja, se ele não se submeter à língua e à história ele não se constitui, ele não fala, não produz sentidos” (ORLANDI, 1999, p. 49).

6 SUJEITO: POSIÇÃO-AUTOR – POSIÇÃO-LEITOR

Tanto a função autor quanto a função leitor são funções a serem ocupadas pelo sujeito. Conforme Orlandi (2001, p.65-66):

[...] se temos, de um lado, a função autor como unidade de sentido formulado, em função de uma imagem de leitor virtual, temos, de outro, o efeito-leitor como unidade (imaginária) de um sentido lido. [...] o efeito leitor é uma função do sujeito como a função-autor.

A noção de sujeito recobre não um ser no mundo, mas um lugar, uma posição discursiva, que está tanto para a noção de autor como também para a noção de leitor. “Um autor é, pois, o sujeito que, tendo o domínio de certos mecanismos discursivos, representa, pela linguagem, esse papel, na ordem social em que está inserido (ORLANDI, 1988b)”.

A autoria está relacionada a uma posição-sujeito, uma posição a ser ocupada a cada acontecimento discursivo pelo sujeito; nas teorias da enunciação, a função-autor pode ser vista na figura do locutor/enunciador.

Faz-se necessário dizer que a enunciação sob a perspectiva discursiva, levando em consideração os pressupostos da AD, está em relação com o acontecimento. E a cada acontecimento, pressupõe-se autoria/autor.

O autor dá ao texto uma certa forma, estilo, em função de um leitor imaginado no momento da organização textual. Discursivamente, a autoria é uma função do sujeito como também o efeito-leitor. É na função-autor que o sujeito se organiza como unidade, que tem a ilusão de ser a fonte de seu dizer, como sujeito (forma-sujeito); a relação com o discurso é de dispersão. A singularização do sujeito ocorre no momento em que se constitui autor, princípio organizador do discurso.

O sujeito reagrupa em seu discurso o já-dito, o dizível (de acordo com a formação discursiva em questão, aquilo que pode ser dito), o historicizável e, para isso, utiliza-se de elementos da língua, numa estrutura linguística, com coerência, com fecho, capaz de ser interpretável. Esse fecho é apenas um efeito de acabamento do texto, que dá ao sujeito a ilusão de sua unidade, constituindo-se autor.

O leitor está inscrito na materialidade produzida pelo sujeito-autor da qual materialidade pressupõe o efeito-leitor, produzido pelos gestos de interpretação do sujeito-autor.

[...] a posição-autor se faz na relação com a constituição de um lugar de interpretação definido pela relação com o Outro (o interdiscurso) e o outro (interlocutor). O que está subsumido pelo chamado efeito-leitor. Assim se configura a determinação ideológica da autoria. O autor se produz pela possibilidade de um gesto de interpretação que lhe corresponde e que vem “de fora”. O lugar do autor é determinado pelo lugar da interpretação. O efeito-leitor representa, para o autor, sua exterioridade constitutiva (memória do dizer, repetição histórica) (ORLANDI, 1996, p.74-75).

A partir da análise das produções dos sujeitos-alunos, aqui ocupando essa posição, por tratar de um ambiente acadêmico, o que não implica que esses alunos possam se movimentar por outras posições, dado que a materialidade do texto proporciona essa dinamicidade, busca-se “escutar” as marcas de autoria, como também o efeito leitor em suas produções.

Parte-se já do pressuposto de que em todas as materialidades aqui analisadas exista autoria, por entender que a autoria está para todos os textos, assim como o sujeito está para o discurso. O que se objetiva é analisar os patamares/níveis de autoria, bem como a relação desses patamares/níveis com o efeito-leitor.

Para atingir os objetivos propostos nesta pesquisa, foram elaborados dois quadros³⁴ e um subquadro, tomando como base o Relatório PISA 2000³⁵, Orlandi (1999)³⁶ e Furlanetto (2008)³⁷.

³⁴ Esses quadros foram elaborados como ponto de partida para a análise, tanto sujeito autor como leitor inscrevem-se em um mesmo processo.

³⁵ O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) foi lançado em 1997 pela OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico). Esse programa foi desenvolvido com o objetivo de produzir indicadores sobre a efetividade dos sistemas educacionais. São avaliados alunos com idade de 15 anos, de acordo com a obrigatoriedade escolar na maioria dos países. Avaliam-se, nestes alunos, conhecimentos e habilidades essenciais para exercer a vida em sociedade. Esse programa tem por finalidade avaliar o Letramento em Leitura, Matemática e Ciências. O primeiro PISA foi realizado em 2000, com ênfase em leitura. Por isso, este projeto considera o relatório PISA 2001. Percebe-se uma grande preocupação não só nacional como internacional com o domínio de habilidade de leitura e escrita, situadas socialmente – letramento. No PISA, “a proficiência em Leitura é definida como uso e compreensão de textos escritos e como reflexão sobre os mesmos, com vistas a alcançar objetivos pessoais, desenvolver o conhecimento e potencial individuais, visando à participação plena na vida em sociedade”. Os resultados das provas aplicadas são apresentados em uma escala geral de leitura e em três subescalas, de acordo com os três domínios avaliados: identificação e recuperação de informação, interpretação e reflexão, desdobradas em cinco níveis de proficiência cada uma delas (Relatório Nacional, PISA 2000).

³⁶ Orlandi (1999, p. 54) propõe três formas de repetição, em relação ao processo de autoria, quais sejam: a) a repetição empírica (mnemônica) que é a do efeito papagaio, só repete; b) a repetição formal (técnica) que é um outro modo de dizer o mesmo; e c) a repetição histórica, que é a que desloca, a que permite o movimento porque historiciza o dizer do sujeito, fazendo fluir o discurso, nos seus percursos, trabalhando o equívoco, a falha, atravessando as evidências do imaginário e fazendo o irrealizado irromper no já estabelecido.

³⁷ Ao propor o “jogo da autonomia autoral”, conforme figura 2.

Esses quadros são parâmetros para que se inicie a análise, mecanismos mais delimitados para que a análise tenha uma certa ancoragem. Em relação à construção da discursividade, também, recorre-se à heterogeneidade mostrada (marcada), conforme proposta por Authier-Revuz (1990).

Nesse jogo autoral, dois níveis foram propostos, um que o sujeito traz da “memória discursiva” e outro que é a “produção subjetiva”. No nível “Memória discursiva” há um querer-dizer do sujeito, um iterar, que pode passar da repetição empírica ao controle dos mecanismos discursivos, bem como o controle da heterogeneidade marcada. Já no nível “Produção subjetiva”, há a dispersão (polissemia) do sentido, a historicização do sentido.

Dessa forma, a partir desses dois quadros elaborados, procurou-se analisar: a) como o sujeito se constitui autor e, em decorrência disso, como esse sujeito inevitavelmente interpreta, bem como a inscrição de um efeito-leitor em suas produções; e b) apontar para graus/níveis de autoria. Quanto ao subquadro, ele foi proposto para analisar como o sujeito-leitor inscreve-se no discurso do sujeito-autor. Seguem os quadros:

Quadro 11 - Adaptação do jogo autoral proposto por Furlanetto (2008) e Orlandi (1996).

Nível Grau	Memória discursiva		Produção subjetiva	
	Querer-dizer	Iterar (paráfrase, repetição)	Alterar (polissemia, dispersão)	Leitor ³⁸
1	Repetição empírica – efeito papagaio.	Pouco controle dos mecanismos textuais	Iterar para alterar	Pode aparecer nos três graus, conforme subquadro 2.
2	Repetição formal – um outro modo de dizer o mesmo	Articulação dos elementos textuais Controle dos mecanismos textuais	Alteração controlada	
3	Organização do texto (critérios de coesão e coerência)	Controle dos mecanismos discursivos. Heterogeneidade marcada.	Historicização do sentido	

Fonte: autora

³⁸ Com relação ao leitor, inscrito na produção do autor, pode aparecer nos três graus propostos pelo quadro, não necessariamente verticalmente.

Quadro 12 - Subquadro – Leitor inscrito na produção do autor

Leitor	controle	Virtual/ideal	Supradestinatário
---------------	----------	---------------	-------------------

Fonte: autora

Sobre o leitor, inscrito no momento da produção de linguagem, são considerados:

a) controle (poderia ser a figura do professor; o sujeito estaria produzindo de acordo com normas estabelecidas pelo discurso pedagógico); b) virtual (determinado público, que não o professor, segundo Orlandi, aquele que o autor imagina na hora da construção de seu texto); e supradestinatário³⁹ (de acordo com Furlanetto (2010), “um autor (em qualquer nível), em sua complexidade, formula para uns, pensando em si mesmo e indo além, transcendendo em sua angústia de ser entendido”). O supradestinatário – ainda que a noção tenha recebido várias interpretações nas várias abordagens teóricas – será entendido aqui na acepção encontrada em Bakhtin (1992, p. 356): tem uma posição dialógica de terceiro na escuta do enunciado,

[...] cuja compreensão responsiva absolutamente exata é pressuposta seja num espaço metafísico, seja num tempo histórico afastado. [...]. Em diferentes épocas, graças a uma percepção variada do mundo, este superdestinatário, com sua compreensão responsiva idealmente correta, adquire uma identidade concreta variável (Deus, a verdade absoluta, o julgamento da consciência humana imparcial, o povo, o julgamento da história, a ciência, etc.).

Quadro 13 - Adaptação da escala geral de leitura utilizada pelo Pisa 2000 associada à escala interpretativa proposta por Orlandi (1999)

Nível Grau	inteligibilidade	Interpretação	Compreensão
1	Localizar recortes textuais com informações explicitadas no texto.	Reconhecer o tema central de um texto com tópico mais familiar.	Fazer relações do texto com outras situações. Relacionar informações do texto com situações do dia a dia.
2	Localizar, relacionar e organizar informações a partir de inferências.	Interpretar matizes semânticos de linguagem em partes do texto, levando em conta o texto completo.	Fazer comparações e estabelecer vínculos entre o texto e os conhecimentos externos. Avaliar criticamente o texto.
3	Localizar no texto, a partir de inferências, as informações relevantes.	Demonstrar conhecimento detalhado de textos de conteúdos não detalhados.	Demonstrar conhecimento de como o texto produz sentido.

Fonte: autora

³⁹Em “Hiperenunciador: o outro do supradestinatário?” Furlanetto (2010).

Apresenta-se, a seguir, a análise dos sujeitos participantes dessa pesquisa em relação à posição-autor e leitor. Continua-se com a mesma designação: P 1, P 2, etc. para que se possa, ao final, traçar um quadro comparativo entre os ethé e as posições sujeito e leitor.

A análise tem como perspectiva, então, o autor “[...] não entendido, é claro, como indivíduo falante que pronunciou ou escreveu um texto, mas o autor como princípio de agrupamento do discurso, como unidade e origem de suas significações, como foco de sua coerência (FOUCAULT, 2012, p. 25)”, reformulado por Orlandi (1988b), função assumida pelo “eu” enquanto produtor de linguagem e, ainda, o autor como lugar em que se constrói a unidade do sujeito.

Desse entendimento, todo sujeito se constitui autor, uma vez que, em qualquer atividade de linguagem, o sujeito inevitavelmente se constitui; o indivíduo é sempre interpelado pela ideologia em sujeito, interpelação que traz a ilusão de unidade, de controle da dispersão. Essa autoria se apresenta em maior ou menor gradação, pode-se, dessa maneira, dizer. E conforme os quadros propostos, procura-se “captar” esses graus/níveis tanto do autor como do leitor.

6.1 DO AUTOR AO LEITOR

Há uma ligação direta entre função-autor, função-leitor e texto. O sujeito ao inscrever-se em uma prática discursiva, coloca-se como autor. E é no texto, materialidade linguística, no qual o discurso emerge. O sujeito-autor negocia com o exterior outros textos, outros recortes textuais de diferentes redes discursivas e traz para o interior de seu texto, sob uma forma homogênea, plana. O sujeito-autor confere ao texto unidade de sentido, em virtude de se dirigir a um leitor, embora um leitor virtual. O sujeito-leitor por ocupar também uma posição, identifica-se (ou não) com a posição sujeito-autor, para que se instaure aí a prática discursiva da leitura. Quanto maior ou menor a distância entre o sujeito virtual (inscrito no próprio texto) e o real (aquele que vai atribuir sentidos ao texto), maior ou menor pode ser a interação com interdiscursividade do texto. O sujeito-leitor desestabiliza o efeito-texto fechado, para constituir-se leitor.

Nesse processo de leitura, o sujeito leitor leva em consideração o contexto de situação (o contexto da enunciação e o contexto sócio-histórico), para atribuir sentido ao texto. Conforme Orlandi (1988b, p. 9),

[...] há um leitor virtual inscrito no texto. Um leitor que é constituído no próprio ato da escrita. Em termos do que denominamos “formações imaginárias” em análise de discurso, trata-se aqui do leitor imaginário, aquele que o autor imagina (destina) para o seu texto e para quem ele se dirige. Tanto pode ser um seu “cúmplice” quanto um seu “adversário”.

Para Orlandi (1988a), é no domínio do contexto sócio-histórico que se pode considerar a instância do enunciado, que se liga à enunciação, que é o “eu-aqui-agora”. O que é produzido na instância do enunciado é o repetível, está disponível no interdiscurso, mas é no momento da discursivização que o novo se instaura, é um outro acontecimento.

A enunciação está na base dos processos discursivos. Para observar isso, retomam-se os conceitos, formulados por Pêcheux, de esquecimento nº 1 e esquecimento nº 2. O esquecimento nº 1 está relacionado à ilusão de que está no sujeito a origem de seu dizer, mas esse dizer é sempre algo retomado por ele. O esquecimento nº 2 relaciona-se ao intradiscurso: o que se disse só poderia ser desta forma e não de outra. No primeiro esquecimento, segundo Orlandi (1988a, p. 65), inscreve-se “a eficácia do assujeitamento (ou ilusão da autonomia do sujeito), no segundo, a estabilidade referencial (ou a ilusão da transparência dos sentidos)”.

Esses processos são discursivos: sujeito autor e sujeito leitor estão inter-relacionados. O sujeito-leitor desestabiliza, desconstrói os sentidos que aparecem na linearidade do texto estabilizados, fazendo surgir, de tal modo, um novo efeito texto, dado que há uma destruturação/estruturação desse objeto simbólico texto.

O sujeito se constitui a partir de sua identificação com uma formação discursiva e aí ocupar uma posição. Conforme as posições ocupadas pelos sujeitos (autor e leitor), no processo de leitura, pode haver rupturas, deslocamentos de sentido, caso haja uma contra-identificação entre sujeito-leitor e sujeito-autor.

Na sequência, são apresentadas as seções “níveis de autoria” e “Percepção do leitor pelo autor”, inscrito em seu texto. Para isso, são utilizadas as produções dos alunos na ferramenta *fórum*: “Que tal desligar a TV?” e na ferramenta Exposição, nessa ferramenta os alunos deveriam fazer uma resenha a partir do texto do livro didático “Cotas para negros nas universidades do Brasil” e de outras leituras quaisquer. Os alunos continuam com a mesma referência, ou seja, P1, P2, etc.

6.2 NÍVEIS DE AUTORIA

Para caracterizar os patamares/níveis de autoria, utiliza-se o quadro 12 – adaptação do jogo autoral proposto por Furlanetto (2008) e Orlandi (1996) como base de análise, também trazendo para este lugar, a heterogeneidade tanto constitutiva como a mostrada, esta proposta por Authier-Revuz. Conforme segue abaixo:

Sujeito P1

O sujeito esquece certos sentidos para dizer outros. E a partir desse querer dizer do sujeito, ele mobiliza a memória discursiva, conforme a FD que se inscreve, e atualiza em seu dizer, reformula, há lugar para o “alterar”, conforme pode ser visto nas produções desse sujeito, principalmente, na ferramenta *fórum*.

Importa destacar que a memória como estruturação da materialidade discursiva, em um movimento da repetição e regularização retorna sob a forma de pré-constuído para o texto do sujeito. A memória, em relação ao discurso, é o saber discursivo que faz com que todo dizer seja possível.

Para Pêcheux (2010b, p. 52),

[...] memória 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 estabelecer os “implícitos” (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível.

Mas sobre isso, Pêcheux (2010, p. 52) promove uma reflexão, onde residiriam os implícitos? Segundo ele,

haveria sob a repetição, a formação de um efeito de série pelo qual uma “regularização” se iniciaria, e seria nessa própria regularização que residiriam os implícitos, sob a forma de remissões, de retomadas e de efeitos de paráfrase [...]. Mas essa regularização discursiva, que tende assim formar a lei da série do legível, é sempre suscetível de ruir sob o peso do acontecimento discursivo novo; que vem perturbar a memória: a memória tende a absorver o acontecimento, [...] mas o acontecimento discursivo, provocando interrupção, pode desmanchar essa “regularização” e produzir retrospectivamente uma outra série sob a primeira, desmascarar o aparecimento de uma nova série que não estava constituída enquanto tal e que é assim o produto do acontecimento; o acontecimento, no caso, desloca e desregula os implícitos associados ao sistema de regularização anterior.

O sujeito enunciador P1, na posição-aluno, produz seus textos, retorna para o seu dizer essa memória que fornece os implícitos (a possibilidade de leitura da materialidade de seu texto), mas ao mesmo tempo, como é um acontecimento discursivo que se instaura, “desregula” a rede de implícitos e cria uma outra regularização.

Isso posto, não se pode considerar a memória como “uma esfera plena, cujas bordas seriam transcendentais históricos e cujo conteúdo seria um sentido homogêneo, acumulando ao modo de um reservatório (PÊCHEUX, 2010, p. 56)”. Pelo contrário, a memória deve ser entendida como um espaço de deslocamentos, de conflitos de regularizações, um espaço de “contra-discursos”. Por isso que o formulável pelo sujeito, por mais que esteja no nível do repetível, instaura-se em um novo acontecimento.

Na materialidade do texto do sujeito em análise, podem ser observados os mecanismos de coesão, de acordo com os elementos de que a língua dispõe. Seguem algumas sequências abaixo, em negrito, entre outras que podem ser visualizadas no anexo B:

*SQ 1 “concordo com sua posição **no que** tange quanto a TV [...]”*

*SQ 2 “Você foi a única a mencionar **esta** ação concreta [...]”*

*SQ 3 [...] é fruto de nossa responsabilidade/passividade [...] Temos nossa parcela de culpa nessa **relação bilateral** [...].*

Esse sujeito, ao trazer o exterior para o interior de seu texto, pelo viés da heterogeneidade mostrada, sinaliza um movimento de controle de seu dizer, o fio do discurso (intradiscurso) se organiza em parágrafos e aparecem articulados, para constituir os textos. Posiciona-se de forma a controlar a dispersão, a deriva devido à equivocidade da língua.

Na sequência (38) “[...] Sim, a TV nossa de cada dia e de todos os dias... [...]”, pela aproximação que faz entre “o pão nosso de cada dia” (discurso religioso) e “a TV nossa de cada dia” (discurso da mídia), denota conhecimento do funcionamento linguístico, aponta para um deslizamento de sentido. É esse “não controle” do sentido que denota o efeito de autoria. Ao trazer as palavras já-ditas, advindas de outras formações discursivas, como a associação “TV nossa de cada dia” com “pão nosso de cada dia”, são atravessadas pelo esquecimento, para que o novo se instaure no texto produzido.

O sujeito-leitor inscrito nessa formulação traz para seu discurso fragmentos que remetem ao discurso religioso. Vê-se nessa SQ38 o sujeito mover-se de um espaço de formulação para outro, o que significa passar de uma matriz de sentido para outra. Por um lado, segundo o discurso religioso, “o pão nosso de cada dia”, remete a um sítio de

significados, por outro, a formulação feita por esse sujeito P1, produz um efeito de sentido diverso, já que é uma outra matriz de sentido. O sujeito-leitor dessa formulação pode ou não identificar-se com o sujeito autor.

Em seus textos, há o efeito de acabamento, ou deixando para o leitor a tarefa de dar o fecho para o texto, conforme pode ser visto na sequência: “[...] Eu sou uma dessas... Tenho filho pequeno e meu dia é uma loucura, então, quando há um tempinho de ver um programa que gosto, uno as duas coisas, embora saiba que não é saudável... [...]”.

Conforme o que Gallo (1992, p. 106) propõe, no processo da passagem do discurso oral para o discurso da escrita, o sujeito produz um fecho para o texto, “compreendendo, finalmente, que a figura do autor (a função autor) é responsável pela produção do efeito de *fim* para aquilo que era somente um *fecho*”. É oportuno mencionar que é a função-autor, ao “domesticar” os sentidos em uma textualidade material, é que vai resultar nesse efeito de sentido de acabamento.

Ao enunciar, o sujeito P1 desdobra-se: a) como enunciador que declara algo, que diz; e b) como metaenunciador, ao inserir-se como o outro que fala sobre o seu dizer. Esse sujeito une diversas vozes em seu dizer, marcadas, anônimas, essas advindas do interdiscurso e tem conhecimento das “costuras” a serem feitas para que na linearidade discursiva não haja rupturas.

De acordo com a análise do ethos, esse sujeito projetou a imagem para além de seu discurso de professor, o que pode corroborar a aproximação entre professor⁴⁰ e autor dado que se pressupõe que o professor tenha conhecimento do funcionamento discursivo.

O que vem confirmar a função autor conforme Orlandi (2006, p. 24), “a função autor se realiza toda vez que o produtor de linguagem se apresenta na origem, produzindo um texto com unidade, coerência, progressão, não contradição e fim”.

Na ferramenta *Exposição*, esse sujeito enunciador coloca-se na posição-aluno, ao fazer uma cópia de um site da internet; é nessa posição, aluno, de acordo com o discurso pedagógico que é tolerável a cópia. Nesse caso, ocorre uma apropriação, apaga-se a origem do texto, a autoria, e passa a ser de quem copiou. Conforme pode ser visto:

Resumo sobre Racismo - texto da Wikipédia - Publicado por: P1 em 08/09/2009

Seguem, conjuntamente com o texto do sujeito-aluno, as partes retiradas do site⁴¹ marcadas com fundo cinza, as expressões sublinhadas foram suprimidas do texto do sujeito enunciador P1:

⁴⁰ Acredita-se que o professor teria mecanismos para se constituir autor.

Texto: O Racismo é a tendência do pensamento, em que se dá grande importância à noção de existência de raças humanas distintas e superiores umas às outras, devido à relação entre características físicas hereditárias e determinados traços de caráter e inteligência.

O racismo é a tendência do pensamento, ou o modo de pensar, em que se dá grande importância à noção da existência de raças humanas distintas e superiores umas às outras, normalmente relacionando características físicas hereditárias a determinados traços de caráter e inteligência ou manifestações culturais.

O Racismo não é uma teoria científica, mas sim, um conjunto de opiniões pré-concebidas sobre a matriz racial.

O racismo não é uma teoria científica, mas um conjunto de opiniões pré concebidas que valorizam as diferenças biológicas entre os seres humanos, atribuindo superioridade a alguns de acordo com a matriz racial.

A noção de superioridade racial foi utilizada para justificar a escravidão, o domínio dos povos e os genocídios ao longo da história.

A crença da existência de raças superiores e inferiores foi utilizada muitas vezes para justificar a escravidão, o domínio de determinados povos por outros, e os genocídios que ocorreram durante toda a história da humanidade e ao complexo de inferioridade, se sentindo, muitos povos, como inferiores aos europeus.

[...]

Sobre o plágio, para Orlandi (1996, p. 71), há um estancamento do movimento de interpretação, “lugar em que há silenciamento da autoria”. O sujeito ao enunciar faz escolhas; esquecer determinados sentidos é condição para que outros sentidos se instaurem. O “meio-plágio”, conforme proposto por Orlandi (2007, p. 138), inscreve-se nesse mecanismo de silenciar, mas de uma outra forma, “ele joga com o princípio da autoria, trazendo-o indevidamente para si. O enunciador, que repete e apaga, toma o lugar do autor”.

Na sequência “[...] em que se dá grande importância à noção de existência de raças humanas distintas e superiores umas às outras, **devido à relação** entre características físicas hereditárias [...]”, o sujeito enunciador suprimiu “**normalmente relacionando**” do texto de origem e acrescentou “**devido à relação**”, o que muda o sentido do enunciado. Dessa maneira, também faz em outras partes do texto. Ao fazer esses deslocamentos, ainda que fazendo cópia, historicizou o seu dizer sobre o que já se tinha.

O sujeito enunciador P1, conforme o quadro elaborado como parâmetros para a análise, constitui-se autor, dado que se subjetiva, cria uma identidade e representa-se nesse lugar. “O sujeito só se faz autor se o que ele produz for interpretável (ORLANDI, 1996,p.70)”

⁴¹ Disponível em: < <http://pt.wikipedia.org/wiki/Racismo>>

Por conseguinte, a partir da memória discursiva, o sujeito ao estabelecer uma relação com essa exterioridade, remete ao mesmo tempo esse já dito (o “iterar”), para o interior de seu texto, em um movimento de “conflitos de regularização”, instaurar o novo, um novo acontecimento discursivo.

Sujeito P2

O sujeito enunciador P2 não participou da atividade proposta na ferramenta *Exposição*, apenas no *fórum* e preencheu o link “*perfil*”. É a partir dessas produções que se analisa a função-autor.

Para Grigoletto (2007, p. 128), “o sujeito sempre fala de um determinado lugar social, o qual é afetado por diferentes relações de poder, e isso é constitutivo do seu discurso. Então, é pela prática discursiva que se estabiliza um determinado lugar social/empírico”.

O lugar social que o sujeito empírico ocupa, nesta pesquisa é de aluno. Esse lugar é que determina a posição-aluno. Dessa posição, o que o sujeito produz está em relação com o que pode ou deve dizer. No entanto, pode haver atravessamentos, deslizos, o que o próprio Pêcheux reconhece ao considerar que pode haver o “mau-sujeito”, conforme já explicitado antes.

Ao trazer famílias parafrásticas de formações discursivas diferentes para seu discurso, o sujeito as insere em uma nova matriz de sentido, instaurando o novo; o sujeito enunciador mostra-se capaz de mover-se nessas formações discursivas, uma vez que pode identificar-se com elas, entretanto sem ocupar uma posição nessas formações discursivas, já que a sua inscrição é na FD da academia.

Em relação ao corpo engendrado em seu discurso, o ethos, corrobora essa posição, sujeito-aluno. E nessa posição, constitui-se sujeito, subjetiva-se e, diante disso, constitui-se autor.

Quanto aos critérios de textualidade, utiliza recursos linguísticos que garantem a coesão e a coerência. Em relação à heterogeneidade mostrada marcada, não há pistas na materialidade do texto que corroborem, não há mecanismos de distanciamento de seu texto, em tomá-lo como objeto, conforme proposta por Authier-Revuz (1981).

Há recursos na linearidade de seu texto, como o uso da forma interrogativa: “[...] A grande questão encontra-se no processo de desintoxicação, que no caso das drogas, com persistência, é possível, e no caso da tv?” que aponta para um efeito de sentido diferente do que seria um fecho para um texto, como se trata de um assunto polêmico, o sujeito enunciador

também polemiza esse acabamento, deixando a dúvida transparecer. Mesmo que seja um fecho singular, é um fecho. Logo, cumpre com uma das características do texto: ter começo meio e fim, também um critério que se atribui à função-autor.

Na ferramenta *Turma*”, *Perfil*, ao construir sua singularidade, ao mostrar-se, utiliza a 3ª pessoa do singular, “a não-pessoa”, com esse mecanismo instaura em seu texto um distanciamento. O sujeito ocupa uma posição de observador que não consegue dizer-se “eu”, conforme Authier-Revuz (2010), significa um “tipo de representação da falta do dizer”.

O real não pode ser apreendido, a não ser pelo simbolizado, a ordem simbólica, configurada pelo real da língua e pelo real da história, faz com que tudo não possa ser dito e, por outro lado, haja em todo dizer uma parte inacessível ao próprio sujeito (ORLANDI, 1996, p. 63).

O que se pode afirmar que há uma “falta de captura do objeto pela letra”, o sujeito não se reconhece “eu”, “[...] seja o enunciador que, de algum modo, faça falta no seu dizer da palavra, como “ausentado” em um dizer que se esquivava de sua plena realização (AUTHIER-REVUZ, 2010, p. 263)”.

Na sequência (SQ2) [...] A tv aprisiona nossa imaginação, contamina nossos pensamentos e algumas idéias... [...], o sujeito ao usar reticências no final da frase, deixa marcado um espaço a ser preenchido pelo sujeito-leitor; há um silêncio a ser interpretado pelo interlocutor. Ao trazer para a materialidade de seu texto esse recurso linguístico, o sujeito demonstra conhecimento de como o sentido se produz, da equivocidade da língua.

Conforme Orlandi (2007, p.37):

O silêncio, mediando as relações entre linguagem, mundo e pensamento, resiste à pressão de controle pela urgência da linguagem e significa de outras formas e muitas maneiras.

Essa mediação é mais um dos elementos que descreve a ilusão referencial: o silêncio não é transparente e ele atua na passagem (des-vão) entre pensamento-palavra-e-coisa. Também aqui se verifica que não há uma relação termo a termo entre esses domínios.

O sujeito enunciador ao formular/produzir suas materialidades discursivas instaura um gesto de interpretação, o que permite a historicização do sentido, do texto. E, em face disso, constitui-se autor.

Sujeito P 3

O sujeito enunciador P3 não participou da atividade proposta na ferramenta *Exposição*, apenas do *fórum*. Em suas participações, 3 foram cópias de sites da internet, apenas em um comentário coloca-se como produtor de discursividade.

Uma palavra faz sentido porque esse sentido já existe em potencialidade no interdiscurso. O sujeito mobiliza esse sempre-já-lá das palavras, que sustenta o seu dizer, processo esse esquecido pelo sujeito (esquecimento nº1), e inscreve o seu dizer no fio do discurso (esquecimento nº2) que emerge em um acontecimento discursivo. É nesse momento que tais palavras se investem de sentido, regulados tanto pela posição em que o sujeito se inscreve quanto pela formação discursiva a que se filia. E, por conseguinte, o sujeito e sentido se constituem.

A produção linguageira de um sujeito resulta “de um efeito de sustentação no já dito que, por sua vez, só funciona quando as vozes se apagam e trazem o sentido para o regime do anonimato e da universalidade. Ilusão de que o sentido nasce ali, não tem história (ORLANDI, 1996, p. 72)”.

Desse silêncio, conforme a autora, que é constitutivo da interpretação, resulta a ilusão, necessária ao sujeito, para que possa experimentar os “seus” sentidos. A isso Orlandi (1996) chama “censura original”. Acrescenta que o plágio é um subproduto desse silenciamento e tem particularidades ao se dar no nível da autoria.

Chega-se ao ponto: as produções desse sujeito enunciador, embora ele tenha colocado as referências abaixo de suas participações, são plágios? Há um enunciado no fórum proposto sobre a programação da televisão, e o aluno deve se posicionar. Ao buscar informações sobre o assunto em sites, não há o movimento de interpretação.

Segundo Orlandi (1996, p. 64),

a interpretação é uma injunção. Face a qualquer objeto simbólico, o sujeito se encontra na necessidade de “dar” sentido. O que é dar sentido? Para o sujeito que fala, é construir sítios de significância (delimitar dominâncias), é tornar possíveis gestos de interpretação.

Considerando isso, o sujeito ao plagiar apaga o seu percurso, a sua identidade, uma vez que não remete o seu dizer ao interdiscurso e retornar sob a forma do intradiscurso. Também há o silenciamento do outro que ele retoma. É uma forma de censura, dado que apaga a voz do outro e a sua, segundo Orlandi (2006, p. 72),

o enunciador que repete e apaga, toma o lugar do autor inevitavelmente, intervém no movimento que faz a história, a trajetória dos sentidos (nega o percurso já feito) e nos processos de identificação (nega a identidade ao outro, e, em consequência, trapaceia com a própria). Estanca assim, o fluir histórico do sentido.

A corporalidade apreendida no discurso desse sujeito, os *ethé*, são principalmente de intelectual, pesquisador, investido de um saber acadêmico. O que se confirma, em relação a sua própria produção, uma vez que denota controle dos mecanismos tanto do processo textual quanto do processo discursivo. Constrói o texto com todos os critérios de coesão e coerência e, principalmente, com a ilusão do fechamento do texto, indispensável à função autor.

Sujeito P4

Quanto ao sujeito P4, pelas muitas participações no *fórum* como também na ferramenta *Exposição*, e também ao preencher o que estava sendo pedido na ferramenta “*perfil*”, os *ethé* que emergiram foram o do profissional competente, sujeito investido de saber e que, de certa forma, configura o que Maingueneau (2010, p. 84) chama de *ethos* discursivo propriamente mostrado,

é constituído pelo destinatário a partir de índices que são dados pela enunciação: escolhas de ordem lexical, complexidade da sintaxe, ritmo das frases, jogos de planos enunciativos (parênteses, ironia, paródias...) etc., mas também qualidade ortográfica ou riqueza e natureza cultural [...] .

Suas produções vão ao encontro dessas imagens projetadas em seu discurso ao que se aproxima ao grau considerado último, conforme o quadro proposto, de autoria.

Sua participação na ferramenta exposição:

Título:

Resenha - Publicado por: P4 em 25/09/2009

Texto: O racismo é um preconceito contra a raça humana baseado na crença da existência de raças superiores, uma manifestação social para justificar a hegemonia política, histórica e econômica.

No Brasil, o racismo teve início no período colonial, quando os portugueses trouxeram africanos negros para serem escravos nos engenhos de cana de açúcar, devido às dificuldades da escravização dos ameríndios, pois a igreja católica iria catequizá-los para obter novos adeptos, já que na Europa passava-se por uma reforma religiosa, com o surgimento de novas religiões e o tráfico

negreiro foi a maior fonte de renda do período colonial, usado para justificar a escravização negra. A abolição da escravidão brasileira foi um processo lento do qual se passou por várias etapas antes de sua concretização, mas ainda continuam sendo tratados como inferiores. Um exemplo ocorreu no Japão, pouco antes da Segunda Guerra Mundial, onde foi alcançado um desenvolvimento econômico social equivalente aos países mais adiantados e os japoneses começaram com o preconceito pelos estrangeiros em sua terra e outro exemplo nos Estados Unidos, onde o racismo chega aos extremos contra os negros e os latinos, em especial no sul do país. No século XIX, houve uma tentativa científica para explicar a superioridade racial através de obras do conde de Gobineau, do inglês Chamberlain, e outros, mas os nazistas usaram da xenofobia associada ao racismo atribuindo a indivíduos e grupos sociais atos de discriminação para juntar o povo alemão contra o que era diferente. Na África do Sul, em pleno século XX, aconteceu um fato muito vergonhoso o apartheid que manteve a população africana sob o domínio de um povo de origem européia, este regime político racista acabou quando por pressão mundial foram convocadas as primeiras eleições para um governo multirracial de transição, em 1994. Em 1975, em Israel o sionismo foi considerado uma forma de racismo, em 1991, essa acusação foi eliminada e em 2002, o Parlamento israelense aprovou uma lei que nega aos cidadãos de origem árabe do país o direito de conviver com seus cônjuges caso contraíam matrimônio com palestinos, pois a estes seria recusada a permissão de residência no país e a lei foi questionada na justiça por diversas entidades de direitos humanos e em 2006, foi confirmada pela Suprema Corte de Israel.

Criaram leis para retardar e quando foi finalmente decretada a abolição da escravidão não tinha leis, nem projetos para favorecer a inclusão dos negros na sociedade, um preconceito injusto e uma discriminação indevida.

*Fontes: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Racismo>
http://www.renascebrasil.com.br/f_preconceito.htm*

Percebe-se que o sujeito-aluno pesquisou no site apontado e fez paráfrases. Em certas sequências da cadeia da frase há uma aproximação do texto-base, sem fazer referência ao site – o que se poderia detectar como plágio, ou meio-plágio; conforme Orlandi (2007, p.142-143),

esse mecanismo de não-citar produz o lugar (da falta) do dizer como lugar possível quando, na realidade, esse lugar já está realizado (cheio), caracterizando-se assim como uma forma de desconhecimento. É pois uma das formas ideológicas de apagamento da materialidade histórica do dizer. Nega a memória. Destitui o “saber” discursivo de seu domínio e trafica com a ideia de novidade. É uma das manifestações da ideologia da “criatividade” (o dever de ser criativo) [...].

No parágrafo final, pode-se identificar o sujeito; ao marcar o fecho do texto, cria o efeito de sentido de acabado. De tal modo que faz costuras com o que vem do exterior (a parte que foi cópia, com alguns pequenos ajustes) com a parte sua que finaliza.

Em suas produções no espaço *fórum*, o sujeito enunciador cria sítios de significação e, assim, historiciza o sentido.

Em várias passagens de seus textos há palavras usadas que remetem a discursos de outras formações discursivas (regiões do interdiscurso que representam no discurso as formações ideológicas), dos quais derivam os sentidos. São textos construídos com todos os critérios de coesão e coerência, com um fecho, que caracteriza efeito de sentido de acabamento, necessário ao texto.

Há também a inscrição do outro (heterogeneidade mostrada) em seu discurso, o que indicia sua autonomia, por exemplo, em (SQ1) “[...] Concordo com vc, temos que nos ajudar!”. É uma forma da modalização autonímica, “a relação entre as trocas em diálogo (x dito por um/comentário sobre x enunciado pelo outro) [...] (AUTHIER-REVUZ, 1998, p. 20)”.

Em (SQ5) “[...] Minhas meninas também só assistem o que diz respeito à idade delas, elas adoram o Canal Futura (Sítio do Picapau Amarelo, Teca na TV, Mundo da Leitura, etc...) [...]”]; ao construir a cadeia discursiva, o sujeito depara-se com uma não sequenciação do querer dizer com o que está dito, para que não haja ruptura, o enunciador faz uso dos parênteses. Demarca uma exterioridade que vem marcada para seu discurso.

Os movimentos de contenção da dispersão podem ser vistos, também, ao utilizar os elementos anafóricos, conforme em negrito: “o canal” retoma “A TV Escola”, (SQ2) “**A TV Escola** é um canal do Ministério da Educação, sobre educação e para a educação. No ar 24 horas por dia, **o canal** exibe os melhores documentários e séries nacionais e internacionais”. O uso do “também” para reafirmar o que o outro disse em outro momento: (SQ5) “[...] Minhas meninas **também** só assistem o que diz respeito à idade delas, elas adoram o Canal Futura (Sítio do Picapau Amarelo, Teca na TV, Mundo da Leitura, etc...) [...]”.

Ao construir a cadeia discursiva, o sujeito faz escolhas, essas escolhas que são determinadas, de certo modo, pelo próprio contexto do texto que vai sendo construído. Nas escolhas de algumas, outras são silenciadas. Ainda depara-se com o que Authier-Revuz (2010, p.261) fala sobre um variado leque “de distorções na adequação da palavra às coisas que ela nomeia”.

Por ter esse controle “aparente” sobre o seu dizer, a autoria emerge no texto do sujeito enunciador P4. O autor é a representação de unidade e delimita-se na prática social como uma função típica do sujeito. Conforme o quadro proposto para análise dos patamares de autoria, já que todo sujeito, *a priori*, é autor, aponta-se para o nível de autoria 3, ou seja,

incluem-se em suas produções: a) organização do texto; b) controle dos mecanismos discursivos; e c) historicização do sentido.

Sujeito P5

No texto desse sujeito enunciativo, no fórum, aparecem alguns mecanismos da língua que dão ao texto coesão, como em: “Algumas notícias, **por exemplo**, mostram fortíssimos casos de violência, [...]” e “**Isso** tudo é muito importante, [...]”. Há controle dos mecanismos textuais. O ethos que emerge em suas produções nas ferramentas analisadas, é o do conhecedor das regras de funcionamento da língua.

Sobre a produção na ferramenta Exposição, segue o texto:

Título:

Racismo. - Publicado por: P5 em 24/09/2009

Texto: O racismo é o modo de pensar e agir de determinadas pessoas, em que se dá grande importância à noção da existência de raças humanas distintas e superiores umas às outras.

A crença da existência de raças superiores e inferiores, começou com o surgimento das américas, no Brasil com a escravidão, na Alemanha com o nazismo criando a superioridade da raça ariana, perseguindo e eliminando os judeus, no Japão e nos Estados unidos em favor do desenvolvimento econômico, em relação aos negros e latinos, o domínio de determinados povos por outros, formando assim um fenômeno comportamental e social, procurando justificar a hegemonia política, histórica e econômica, aplicando ao ser humano o conceito de pureza biológica.

O que têm a pigmentação da pele, o formato e a cor dos olhos ou a textura do cabelo a ver com as qualidades humanas?

Essas características superficiais, em vez de serem corretamente percebidas, como pouco relevantes, estão cada vez mais impregnadas na sociedade, sinalizando profundas diferenças entre as pessoas.

Os trabalhos de geneticistas, antropólogos, sociólogos e outros cientistas do mundo inteiro derrubaram por terra toda e qualquer possibilidade de superioridade racial, estabelecendo assim, que esses genes não tem nenhuma influência sobre qualquer traço racial, comportamental ou intelectual.

Na teoria da lei e nas práticas do cotidiano, o racismo é uma atitude que deve ser abolida, mas mesmo nos dias de hoje, não enxergam ou fingem, não saber o que é "RACISMO".

Nos primeiros parágrafos há semelhanças com os textos já produzidos nessa ferramenta, e com o site em que alguns pesquisaram. Mas em “O que têm a pigmentação da pele, o formato e a cor dos olhos ou a textura do cabelo a ver com as qualidades humanas?”, o sujeito se coloca em uma posição de distanciamento de seu texto, consegue manter um diálogo consigo mesmo, não é um diálogo de troca, são estruturas reflexivas. Conforme

Authier-Revuz (1998, p. 20), trata-se de “um auto-dialogismo inerente à enunciação”. O que se poderia chamar de pergunta retórica, para abrir uma discussão consigo mesmo.

No final do texto, a palavra “"RACISMO"” vem duplamente marcada. Não se trata da não coincidência do dizer, da relação do nome com a coisa, mas sim de uma conotação autonímica,

o fragmento mencionado é ao mesmo tempo colocado entre aspas, em itálico ou (às vezes) glosado por uma incisa. [...] o fragmento designado como outro é integrado à cadeia discursiva sem ruptura sintática: de estatuto complexo, o elemento mencionado é inscrito na continuidade sintática do discurso ao mesmo tempo que, pelas marcas, que neste caso não são redundantes, é remetido ao exterior do discurso (AUTHIER-REVUZ, 1990, p.29-30).

Essa palavra no fio do discurso, marcando tanto com as aspas como com as letras em maiúscula, ocorre um momento de “deriva” do sentido um (primeiro), para o outro sentido, que é contido pelo efeito de autoria. A textualidade que confere a suas produções é marca que aponta para a posição-autor, como também a inscrição a uma rede de filiações de sentido que vão se constituindo na materialidade discursiva.

O espaço de interpretação no qual o autor se insere com seu gesto – e que o constitui enquanto autor – deriva da sua relação com a memória (saber discursivo), interdiscurso. O texto é essa peça significativa que, por um gesto de autoria, resulta da relação do “sítio significante” com a exterioridade. Nesse sentido o autor é carregado pela força da materialidade do texto, materialidade essa que é a função do gesto de interpretação (do trabalho de autoria) na sua relação determinada (historicamente) com a exterioridade pelo interdiscurso. O sujeito, podemos dizer, é interpretado pela história. O autor é aqui uma posição de filiação de sentidos, nas relações de sentido que vão se constituindo historicamente e que vão formando redes que constituem possibilidade de interpretação. Sem esquecer que filiar-se é também produzir deslocamentos (ORLANDI, 1996, p. 15).

O sujeito enunciador faz um fechamento para o texto. Esse fechamento é um efeito de sentido necessário ao sujeito, para assim ter o efeito de conter a dispersão, a ilusão de ter dito tudo o que deveria/poderia dizer, dado que o texto não é algo que se fecha.

porém pela incompletude da linguagem – todo texto tem a ver com outros textos, existentes, possíveis ou imaginários, pois ele tem sobretudo uma relação necessária com a exterioridade, estabelecendo assim suas relações de sentido – e pela dispersão do sujeito – que aparece em sua descontinuidade no texto – o autor não realiza jamais o fechamento completo do texto [...] (ORLANDI, 1996, p. 76-77).

Sujeito P6

As práticas discursivas estão em relação com a língua e com a formação discursiva (aquilo que determina o que pode e deve ser dito, em uma determinada formação ideológica) em que o sujeito se filia. Ao ocupar uma determinada posição, o sujeito se identifica com a forma sujeito dessa FD e, dessa maneira, discursiviza. A língua é o lugar material no qual se realizam os efeitos de sentido. Por ser heterogêneo, todo discurso está exposto ao equívoco, porque se relaciona sempre com o “discurso-outro”. E é porque existe o *outro* nas sociedades e na história que se torna possível o outro próprio do “linguagiero discursivo”, ou seja, o *outro* como virtualidade, do exterior, interioriza-se no discurso do Um.

E porque os sentidos estão permanentemente inseridos em redes enunciativas,

a descrição de um enunciado ou de uma sequência coloca necessariamente em jogo (através da detecção de lugares vazios, de elipses, de negações e interrogações, de múltiplas formas de discurso relatado...) o discurso-outro como espaço virtual de leitura desse enunciado ou dessa sequência.

Esse discurso-outro enquanto presença virtual na materialidade descritível da sequência, marca, do interior desta materialidade, a insistência do outro como lei do espaço social e da memória histórica, logo como o próprio princípio do real sócio-histórico (PÉCHEUX, 2008, p. 54-55)

Isso pode ser visto, por exemplo, nas sequências do sujeito enunciador P6, o discurso-outro, marcado: (SQ1) “De acordo com BARBOSA (2000), no início do século XX era comum a leitura em voz alta, por um membro da família ou de pequenos grupos; [...]” e (SQ2) “McLuhan (1998), citado por BARBOSA (2000) esclarece que a imagem da tv, por ser de baixa intensidade ou definição não fornece informação detalhada sobre os objetos e o telespectador, [...]” entre outras sequências apresentadas em seus textos.

Em (SQ19) “[...] aparecia pouca gente, quando, na realidade, estes comícios levaram multidões para as ruas [...]”, ao usar a expressão “**quando, na realidade**”, o advérbio marcador de tempo (quando), ressignifica-se, juntamente com “na verdade”, funcionando como uma expressão de manobra linguística, para o efeito de sentido de que disse tudo que deveria dizer.

Como pode ser visto em Authier-Revuz (1998, p. 26):

este espaço de não-coincidência onde se faz o sentido, nutrido dessas heterogeneidades que o distinguem da fixidez una do signo, é também, indissociavelmente, aquele onde ele poderia desfazer-se, se não o protegesse, opondo-se à sua dispersão, uma força de ligação, de coesão, de UM que faz “obter” uma fala, que faz com que obter uma fala seja, sempre outros, fazer “ter junto” o que não faz ter outro sentido senão o de não ser um.

Existem várias palavras ou expressões sublinhadas ou entre aspas, como: "roupa suja", "professoral", são “palavras deslocadas, fora de sua ligação “normal” com o plano das coisas (AUTHIER-REVUZ, 2010, p. 261)”, e em “democrática”, foi sinalizada a palavra para representar uma ironia, dado que é para interpretar de uma outra forma.

Ainda, em (SQ33) “Fica a pergunta, no ar: o que fiz de tão grave, que tenho que pedir desculpas por uma ação prevista nos objetivos da disciplina?”, o sujeito enunciador dialoga consigo mesmo, há o que Authier-Revuz (1998, p. 20) discrimina como “[...] estruturas reflexivas x/autocomentário, caracterizadas como manifestações de um autodiálogo inerente à enunciação”.

Em relação a sua participação na ferramenta *exposição*, apresenta-se um fragmento:

Resumo sobre Racismo - Publicado por: P6 em 25/09/2009

Texto: O racismo é a crença na existência de raças superiores e inferiores, utilizado, muitas vezes, como justificativa para escravizar povos e cometer genocídios ao longo da história da humanidade. Como fenômeno comportamental e social, procura justificar a hegemonia política, histórica e econômica das raças puras e superiores em relação às demais.

No Brasil, o racismo surgiu no período colonial e a abolição da escravatura foi um processo lento, que passou por várias etapas antes de sua concretização, e, mesmo após, não ocorreram projetos de assistência ou leis que facilitassem a inclusão dos negros na sociedade, acarretando uma discriminação dos afrodescendentes que perdura até os dias atuais.

[...]

No mundo árabe, em 1975, o Sionismo foi considerado uma forma de racismo pela Resolução 3379 da Assembleia Geral da O.N.U. Em 2002, o Parlamento israelense aprovou uma lei que nega aos cidadãos de origem árabe, o direito de conviver com os cônjuges que sejam palestinos, tendo sido confirmada pela Suprema Corte de Israel em 15/05/2006, apesar de ter sido contestada na justiça por diversas entidades de direitos humanos.

Há bastante semelhança com o que se encontra nos sites já apontados nesta análise. Contudo não se trata de uma cópia. Há movimentos, o sujeito recorta da memória discursiva, espaço de deslocamentos, conflitos, regularizações, e atualiza na enunciação. É a enunciação que assegura ao sujeito falante subjetivar-se. É o espaço subjetivo da enunciação,

espaço imaginário que assegura ao sujeito falante *seus deslocamentos no interior do reformulável* de forma que ele faça incessantes retornos sobre o que formula e aí se reconheça na relação reflexiva ou pré-consciente com as palavras, que faz com que elas nos apareçam como a expressão das coisas (PÊCHEUX; FUCHS, 2010a, p. 177-178).

Logo, essa produção discursiva do sujeito, ainda que traga marcas de um outro lugar, é um novo acontecimento. O sujeito traz em seu texto um percurso por diversos lugares em que há/havia o racismo, apresentando uma visão panorâmica sobre o tema, mas sem se posicionar, o que o torna um texto narrativo. Começa o texto no tempo presente, no primeiro parágrafo, depois somente usa o tempo pretérito. Entre os parágrafos não há mecanismos de encadeamento, ficando a cargo da própria estrutura narrativa.

No texto narrativo, há uma redundância própria à sua organização estrutural que faz do seu percurso geralmente previsível. Somente seria imprevisível, (ORLANDI, GUIMARÃES; TARALLO, 1989, p. 116) “quando não relativizamos essa relação direta da linguagem com o “mundo”, através da mediação exercida pelo social e pelo histórico”.

O sujeito está sempre em plena atividade de interpretação; é preciso que se inscreva no repetível, para que o seu dito seja dizível, ao mesmo tempo em que desestabiliza.

[...] ele está atribuindo sentido às suas próprias palavras em condições específicas. Mas ele o faz como se os sentidos estivesse nas palavras: apagam-se suas condições de produção, desaparece o modo pelo qual a exterioridade o constitui. Em suma, a interpretação aparece para o sujeito como transparência, como o sentido lá (ORLANDI, 1996, p. 65).

Às noções de esquecimentos nº 1 e nº 2 de Pêcheux – o sujeito como fonte produtora de seu discurso (esquecimento número um), da instância do interdiscurso, e a ilusão de que o que é dito só poderia ser daquela forma e não outra (esquecimento número dois), da instância do intradiscurso – acrescenta-se, ainda, o gesto de interpretação do sujeito presente nessas duas instâncias, ativadas no momento da produção “linguageira”. Os sentidos aparecem como tendo origem no sujeito, no entanto, filiam-se a redes de sentido (o interdiscurso), que são esquecidos pelo sujeito.

Importa mencionar que, para constituir-se autor, é necessário que o sujeito formule um espaço interpretativo, inscrito aí também um leitor. Esse sujeito enunciador ao singularizar-se na materialidade discursiva, constitui-se autor. Conforme o quadro proposto 12, percebe-se os deslocamentos do iterar para o alterar, bem como a historicização do sentido.

Sujeito P7⁴²

A partir de suas produções, o sujeito enunciador P7 reproduz os sentidos, não instaura o novo, fica no nível do repetível, da memória discursiva, sem mobilizar os sentidos,

sem intervir nesse repetível. Não são utilizados os elementos linguísticos para dar a aparência de amarra nas sequências discursivas, fica no nível, ainda do discurso da oralidade.

A posição desse sujeito é a que se tem no imaginário discursivo de aluno, aquele que não sabe, e que vê na imagem do professor o “aquele que sabe”, conforme pode ser visto na sequência: (SQ3) (10/09/2009) “[...] **Título:** *Para professora uma reclamação [...]*” “[...] professora eu não gostei na aluna P7 comentar o meu comentário do fórum querendo mim da aula sobre sua matéria [...]”.

Em (SQ2) “[...] o desenho que minha filha de oito anos gosta de assistir o capitão planeta **ele** defende o universo da poluição. **este programa** bem educativo existe outro, basta você saber como ligar sua TV”, o sujeito usa os mecanismos de retomada, tanto retomando “capitão planeta” pelo pronome pessoal, “ele”, como usa a retomada com uma expressão nominal “este programa”. Mesmo que não haja elementos de encadeamento entre os parágrafos, há efeito de sentido, seu texto é interpretável. Há o efeito da ideologia em tornar os sentidos naturalizados, em apagar a memória do dizer (interdiscurso) e, em decorrência disso, os enunciados tornarem-se outros,

[...] o caráter comum das estruturas-funcionamentos designadas, respectivamente, como *ideologia e inconsciente* é o de dissimular sua própria existência no interior mesmo de seu funcionamento, produzindo um tecido de evidências “*subjetivas*”, devendo entender-se este último adjetivo não como que “afetam o sujeito”, mas “nas quais se constitui o sujeito” (PÊCHEUX, 1997, p. 152-153).

Se pensarmos que a função autor está em relação com o nível maior de apagamento do sujeito, verifica-se que nas produções desse aluno ele não se distancia, não se coloca numa posição de observador de sua produção, esse sujeito se constitui autor em um nível 1, conforme o quadro proposto nesta pesquisa. Os ethé que emergem são de aluno que está neste ambiente acadêmico para aprender, aluno com dificuldades, o que vem ao encontro daquele nível de autoria que ainda está em processo de iniciação.

Nas produções desse sujeito enunciator P7, há a repetição empírica ou o efeito papagaio, conforme Orlandi (2006, p. 24), “repetição empírica: exercício mnemônico que não historiciza”. Como esse sujeito não “produz um evento interpretativo”, apenas repete sem historicizar seu dizer, não há a assunção da autoria. Importa considerar que a historicidade se atualiza na função-autor através da interpretação.

Em relação às falhas em seu texto escrito, que se aproximam do discurso da oralidade, por exemplo, em: “[...] querendo mim da aula [...]”, “[...] estou aqui para aprender

⁴² O sujeito enunciator P7 não participou da atividade na ferramenta Exposição.

não para ser criticada com minha escrita ou forma com coloquei minha ideia [...]”, como se trata de um ambiente virtual, por se tratar de “uma escrita digital”, pela dinâmica do próprio gênero discursivo, fórum, o sujeito acaba produzindo seus textos sem uma revisão,

as condições de produção dessa escrita favorecem essas falhas, esses pontos de emergência do irrealizado do sujeito. Momento em que a língua fala o sujeito, na sua própria falha. Justamente porque, estando em um meio material técnico [...] ele se entrega ao tempo do digital, do imediato, o da urgência, e, no modo como seu corpo é afetado pela tecnologia da escrita, ele se engana com a oralidade suposta, ele se dis-trai, ele se deixa pegar pelo desvio, pela encruzilhada. Efeitos do digital. Em que inconsciente e ideologia se manifestam falando naquilo que ele fala/falha (ORLANDI, 2012, 82).

Sujeito P8

Falar em autoria é falar em conter os movimentos de deriva dos sentidos próprios da equivocidade da língua. O sujeito enunciador em suas produções no fórum marca essa contenção do sentido em sua discursividade. O sujeito enunciador P8 ressignifica os sentidos de outros lugares, já estabelecidos em uma memória, pela forma como articula a heterogeneidade constitutiva, própria de todo discurso e a heterogeneidade mostrada da linguagem. A materialidade linguística fornece indícios; ao trazer palavras de outras formações discursivas, como: “contaminarmos” (discurso da ciência), “Tudo ficou normal diante da tv, a tv se tornou um educador sem critérios [...]” (discurso pedagógico), “[...] pois até adoecer nossos filhos ela tem capacidade [...]” (discurso da saúde) etc. , percebe-se o atravessamento de discursos, os quais não cessam de produzir efeitos de sentido.

Nas produções desse sujeito, no movimento do *non-sens* para o sentido, esse sujeito

[...] se inscreve na prática discursiva da autoria que o conduz à ilusória imposição de um sentido que, de fato, se institui porque este sujeito-autor se faz sujeito no identificar as representações trazidas do interdiscurso aos sentidos possíveis no âmbito da FD com a qual se identifica. Esse movimento de apropriação, que culmina na atribuição de sentidos, determina a escrita, entendida como a textualização destas diferentes cadeias discursivas (INDUSKY, 2006, p.71).

Pelos *ethé* que permeiam seu discurso, como observador, avaliador, comunicativo, pode-se observar a fluência em seus textos, tanto na materialidade linguística – construções de frases, encadeamentos, coesão, coerência – quanto no movimento entre as diversas

discursividades, tais traços apontam para um sujeito que ocupa tanto a posição sujeito-leitor como a posição sujeito-autor.

Em (SQ3) “hoje não se usa mais o termo - Será que esse horário dá para passar determinado assunto, ou se nesse horário vai ter uma criança assistindo?”, instaura uma dialogização consigo mesma, uma forma de heterogeneidade mostrada, um outro anônimo que se inscreve em seu dizer sob a forma de um eu.

Conforme Pêcheux (1997, 160),

[...] o sentido de uma palavra [...] não existe em si mesmo (isto é, em relação transparente com a literalidade do significante), mas, ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras [...] são produzidas (isto é, reproduzidas).

Importa, ainda, que, ao inscrever sua formulação no interdiscurso, historicizando seu dizer, ou seja, inscrevendo seu dizer em uma memória (rede de filiações) que faz significar, o sujeito enunciativo se constitui sujeito e ao mesmo tempo autor.

Como esse sujeito P8 não fez a atividade proposta para ser publicada na ferramenta *Exposição*, a análise fica circunscrita apenas às ferramentas *Fórum* e *Perfil*.

Em seu texto, há o efeito de fechamento, conforme Orlandi (1996, p. 76),

o fechamento deriva da ilusão interpretativa que, no nosso imaginário, tem a forma da dominância da história da situação (o dizer remetido ao contexto de situação), quando, na realidade, é a história da filiação (o dizer remetido ao interdiscurso) que ao determinar a relação com o contexto de situação, determina, nesse movimento, a interpretação.

É o que se observa na sequência abaixo:

*[...] Há informação ficou mais rápida e conhecer o mundo lindo em que vivemos através das lentes de uma câmera ficou confortável mas que não tira o prazer de estar lá. **Bom**, tudo você tem que ter discernimento de ver o bom e o ruim, se instrui ou não e a tv tem que ser bem aplicada pois até adoecer nossos filhos ela tem capacidade para isso como a obesidade e muitas outras coisas.*

O sujeito enunciativo utiliza um termo que sinaliza uma marca da oralidade, no contexto em que tal termo aparece, mas, que também, remete a um fechamento, “[...] Bom, tudo você [...]”.

Sujeito P9

O sujeito enunciador P9 participa de todas as atividades propostas, tanto no *Fórum*, como na ferramenta *Exposição*. Na ferramenta *Exposição*, posta três textos, dois dos quais são cópias de produções publicadas na internet conforme pode ser visto no anexo D.

Título:

Racismo – Publicado por: P9 em 24/09/2009

Texto: Racismo é um pré-conceito, ou seja, uma idéia ainda não elaborada, um pouco vaga "por ouvir dizer". Uma primeira compreensão de alguma coisa. E Por isso muitos pré-conceitos têm um sentido negativo, porque são parciais, incompletos, tomam a parte pelo todo. É o caso de preconceito racial atribuído as pessoas que através do pensamento, pertencem a uma raça ou etnia diferente e se acham mais distintas e superiores a outras. O pré-conceito não é ainda um conhecimento segura. Mas é um ponto de partida e, se for bem desenvolvido, pode torna-se um conceito, ou seja, um conhecimento mais amplo e completo, daquilo que não se conhece.

Nesse texto, por mais que haja semelhanças com outros textos também veiculados na internet, o sujeito enunciador mobiliza o repetível e fica, ainda, no nível do repetível. Formula um conceito sobre o que poderia ser o “racismo”, no entanto, na atividade proposta os alunos deveriam fazer uma resenha.

Tratando-se de uma nomeação, como não há correspondência entre o nome e a coisa, “surge, no próprio princípio da nomeação, a dimensão de uma perda, de uma “falha em nomear” (AUTHIER-REVUZ, 2010, p. 253)”. Considera-se, então, que o sujeito nessa negociação entre o que dizer ou não, encontra na paráfrase o seu ponto de ancoragem. Em contrapartida, na dinâmica da linguagem, há a polissemia, que no caso do texto do sujeito enunciador P9 não apresenta, dado que pela própria estrutura de “conceito de algo”, não abre para essa possibilidade,

[...] a paráfrase convive em tensão constante com outro processo: a polissemia. A polissemia desloca o “mesmo” e aponta para a ruptura, para a criatividade: presença homem-mundo, intromissão da prática na/da linguagem, conflito entro o produto, o institucionalizado, e o que tem de se instituir (ORLANDI, 1987, p. 137).

Na sua participação no fórum como também ao preencher o link *Perfil*, em seu discurso os ethé que se apreende como “bom aluno”, “aprendiz”, vai corroborar a análise em relação à função-autor.

Há paráfrases constitutivas de seu dizer, necessárias para que haja o movimento para a polissemia. Traz recortes da memória discursiva, “[...] as crianças já não brincam de amarelinha, [...]”. Há a voz do outro, do interdiscurso, no intradiscurso. Enunciados que advêm de uma outra formação discursiva: “[...] as mulheres ficam dependente das novelas [...]” (discurso machista, é a mulher que vê televisão), “[...] sem se preocupar muito com esse processo de afastamento do ser [...]” (discurso filosófico) para dentro do seu discurso. Essa mobilidade do sujeito pelas diversas formações discursiva, faz com que emerjam significações, a abertura do sentido, ao mesmo tempo em que em suas manobras contêm a dispersão.

Quanto à sequenciação de seu texto – o encadeamento discursivo, em sua participação no fórum – o sujeito mostra-se conhecedor dos mecanismos discursivos/textuais, tanto de coesão como de coerência, conforme seguem algumas sequências: “[...] **Ela** não deixa de ser um meio de comunicação válido **quando** há programas culturais, **mas também** é uma ferramenta que consegue prender a atenção de toda uma sociedade independente de classe social, idade, etc. [...]”. Conforme marcado em negrito, em “ela”, o sujeito usa para retomar “televisão”; o uso do advérbio de tempo “quando” não no sentido usual de tempo, mas usado no sentido de concessão; e o uso de “mas também”, um operador argumentativo que acrescenta uma ideia.

Esse construir discursivo faz com que o sujeito em análise traga para a trama de seu texto, outros textos, outros recortes, sustentados por posições-sujeitos, afetadas pelas formações discursivas, e ao trazer essa exterioridade, para o interior de seu texto, faz as “amarrações”, as costuras, para produzir o efeito-texto.

É pela própria incompletude da linguagem que sujeito e sentido estão em constante movimento, sujeito e sentido se constituem ao mesmo tempo. E é pela incompletude que o sentido sempre pode ser outro, visto que “indica que o sentido não se fecha, assim como o sujeito também é itinerante/errante (ORLANDI, 2012, p. 88)”.

6.3 DO LEITOR AO AUTOR

O sujeito se constitui na e pela linguagem. E é pela atividade simbólica (linguagem) que há possibilidade do discurso materializar-se no texto. O que se pode apontar

para uma relação estreita entre autor, texto e leitor. “Não é só quem escreve que significa; quem lê também produz sentido. E o faz, não como algo que se dá abstratamente, mas em condições determinadas, cuja especificidade está em serem sócio-históricas (ORLANDI, 1988a, p. 58)”. O leitor frente a um texto, à princípio, o vê como um espaço fechado no entanto é no processo de leitura, no desconstruir e construir, no desestabilizar e estabilizar a materialidade significante que há a abertura para os sentidos possíveis.

Quem escreve, escreve para alguém; de um lado, há o autor e do outro, o leitor, autor e leitor estão interligados pelo texto, pela materialidade linguística. Nessa interlocução, tanto sujeito autor quanto sujeito leitor constituem-se e, nesse momento, significam. Esse efeito de sentido não está no texto, está no discurso, por eles inscreverem-se em redes de memória. Se por um lado há a função-autor como unidade de sentido, pressupondo um leitor virtual, por outro, há o efeito-leitor, que também dará unidade de sentido ao texto lido. O efeito-leitor é uma função do sujeito como também a função-autor.

O texto, segundo Orlandi (1999, p. 72), é “[...] espaço significante: lugar de jogos de sentidos, de trabalhos com a linguagem, de funcionamento da discursividade. Como todo objeto simbólico, ele é objeto de interpretação”. E, por conseguinte, toda leitura “privilegia certos elementos para ocultar outros, reaproxima o que dispersou, dispersa o que estava unido (PÊCHEUX, et al, 2010a, p. 278)”. É o sujeito-leitor que vai direcionar essa leitura, dado que o texto é o espaço para as diversas possibilidades de sentido.

O sujeito, segundo Orlandi (1999, p. 73), “está para o discurso assim como o autor está para o texto. Se a relação do sujeito com o texto é a da dispersão, no entanto a autoria implica em disciplina, organização, unidade”.

Orlandi (1988a) discorre sobre efeito-leitor, uma relação de interlocução na construção de sentidos. Esses efeitos de sentido derivam da própria troca de linguagem. Para a autora, esses sentidos não são exclusivos do autor ou do leitor, não estão ligados à intencionalidade de ambos e não se extinguem no momento da fala. “Os sentidos são, pois, partes de um processo. Realizam-se num contexto, mas não se limitam a ele. Têm historicidade, têm um passado e se projetam num futuro” (ORLANDI, 1988a, p. 60). Nesse processo, autor/leitor se configuram como tal, dando unidade e coerência ao texto, e, por essa razão, constitui-se o efeito de sentido: sujeito-autor/sujeito-leitor.

Diante disso, autor é uma função que o sujeito assume em uma dada produção de linguagem; sujeito relacionado à exterioridade, historicidade, porém submetido às regras que regulam os espaços em que circulam determinados gêneros discursivos. O alocutário é o sujeito a quem o autor se dirige, o destinatário é uma perspectiva construída pelo enunciador,

é o leitor ideal ou virtual, inscrito no momento de produção da linguagem por antecipação, e o leitor é um sujeito real, em determinada situação.

No momento da leitura, o sujeito-leitor real encontra já constituído no texto um leitor virtual, com que necessariamente se relaciona. Segundo Orlandi (1988b), não se pode falar em interação do leitor com o texto, mas sim interação entre sujeitos (leitor virtual, leitor real, autor etc.). A relação sempre é entre sujeitos, situados sócio-historicamente. Assim,

[...] a leitura é o momento crítico da produção da unidade textual, da sua realidade significante. É nesse momento que os interlocutores se identificam como interlocutores e, ao fazê-lo, desencadeiam o processo de significação do texto. Leitura e sentido, ou melhor, sujeitos e sentidos se constituem simultaneamente, num mesmo processo. Processo que se configura de formas muito diferentes, dependendo da relação (distância maior ou menor) que se estabelece entre o leitor virtual e o real (ORLANDI, 1988b, p. 10).

Esse sujeito leitor, por estar inscrito em uma determinada posição histórico-social, vai dar direção ao sentido. Por estar afetado pela memória discursiva, dá unidade ao texto e, decorrente disso, chega ao efeito de sentido. Por ocupar espaços sociais, posições diferentes, o efeito de leitura pode ser outro.

Importa lembrar que

um mesmo *sujeito-leitor* não pode identificar-se com diferentes *efeitos-leitores*. Passar de um sujeito-leitor para outro pode significar uma troca ao nível do sujeito empírico; já passar de um *efeito-leitor* a outro implica necessariamente passar de uma formação discursiva para outra. Essa troca de domínio de saber, contudo, não é fruto de um ato voluntário do sujeito-leitor, pois não se trata propriamente de um sujeito, mas de sua posição. Ela é decorrente da passagem de um efeito ideológico para outro (INDURSKY, 1998, p. 191-192).

Como falar de sujeito é falar de uma função – função-sujeito – e, de acordo com a formação discursiva a que se filia, ocupa a posição-sujeito e aí se constitui, acontece o mesmo com o leitor, então, somente sujeitos-leitores podem preencher diferentes posições-leitores.

6.4 A PERCEPÇÃO DO “LEITOR” PELO AUTOR

Levando em consideração as produções dos acadêmicos, já analisadas sob outras perspectivas, como sujeitos-autores em diversos níveis, ou patamares, conforme o quadro

proposto para análise, e o subquadro 13, apresenta-se, abaixo, como cada sujeito-autor (acadêmico), ao construir seu texto, inscreveu o seu leitor e, também, se fez leitor.

Os leitores inscritos nos textos dos acadêmicos são identificados conforme o subquadro que se produziu (13), como: *controle* (produzir de acordo com o discurso pedagógico, o professor, ou em outra posição sujeito-leitor que exerceria esse controle), *virtual* (ideal, capaz de atribuir sentidos, compreender, no caso desta pesquisa poderia ser o leitor-colega) e, ainda, o supradestinatário (aquele que entenderia tudo, Deus, etc.).

Em todo texto, o autor pressupõe um leitor. O leitor aqui denominado de “controle” seria, principalmente, a figura do professor, que no discurso pedagógico, é aquele que direciona a produção textual dos alunos. Segundo Orlandi (1987, p. 23),

a escola é a sede do DP. Em última instância, é o fato de estar vinculado à escola, isto é, a uma instituição, que 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 qual tende. É esse o domínio de sua circularidade.

O sujeito inscrito nessa formação discursiva, o da instituição de ensino (discurso pedagógico), assume a posição sujeito-aluno. Logo, o leitor que visualiza para as suas produções é, principalmente, o professor, o que se pressupõe – embora todas as produções dos alunos aqui analisadas, pela própria dinâmica do Espaço Virtual de Aprendizagem (EVA), possam ser visualizadas, comentadas pelos próprios colegas e pelo professor.

No caso desta pesquisa como 90% dos alunos são do curso de Pedagogia, o leitor virtual (ideal) são alunos do curso de Pedagogia. Nas produções de P1, quatro de seus comentários são cópias de textos disponíveis em sites na internet, com objetivos educativos. Em três de seus comentários já menciona o leitor para o seu texto, é o leitor-colega. Mas não significa que outros não possam ler; o sujeito-leitor é levado a interpretar, desconstruir e construir sentidos. Há também a heterogeneidade marcada, por exemplo, o uso de aspas, que requer um maior conhecimento das palavras, uma vez que provém de formações discursivas diferentes.

O sujeito P1 ocupa um lugar de leitor, ao dialogar com os colegas. Esse sujeito-leitor desconstrói o funcionamento ideológico de sua posição como (forma) sujeito-leitor, ele não reproduz, caso assim o fizesse, ficaria no nível apenas da inteligibilidade e interpretação. Ao atribuir sentido, ao contra-argumentar com os sujeitos com quem se relaciona, esse sujeito está no nível da compreensão.

No nível da compreensão é que é possível apreender o fato de que o domínio de saber de qualquer formação discursiva está articulado com o domínio da enunciação, podendo, assim mostrar que o sujeito e formação discursiva se relacionam contraditoriamente (ORLANDI, 1988, p. 73).

Pela construção do texto do sujeito enunciador P2, o leitor para quem ele direciona o seu texto é um leitor que transita em diversas formações discursivas, dado que utiliza palavras que podem adquirir sentidos conforme a FD. Isso posto, é um sujeito-leitor virtual (ideal). Conforme pode ser visto na sequência:

[...] A violência e o sensacionalismo exibidos pela tv são comparados ao uso de drogas, existe a necessidade da adequação das doses para a obtenção o efeito desejado. A grande questão encontra-se no processo de desintoxicação, que no caso das drogas, com persistência, é possível, e no caso da tv? [...]

Há a função-autor que se inscreve em suas produções, a ser ocupada pelo sujeito-leitor, que deve ter conhecimento da língua, da possibilidade de os sentidos serem outros, dada a sua própria equívocidade.

Nas formulações do sujeito enunciador P3, o leitor que ali se instaura é o leitor que também é o ideal, que tem conhecimento. Conforme sequência abaixo:

[...] Na minha opinião a baixa qualidade intelectual nos programas de televisão são reflexo da falta de educação, falta de cultura da população. O problema é bem maior do que parece, é cultural. Infelizmente a televisão “rema” de acordo com o gosto da maioria, para conseguir audiência elevada e poder vender seus minutos por valores astronômicos [...].

E, também, constitui-se leitor, por produzir gestos de interpretação; ao inscrever na materialidade de seus textos, recursos linguísticos que marcam o silêncio, por exemplo, também pela inscrição da historicidade, de efeitos de sentido.

Em relação à interpretação,

*[...] é porque há o *outro* nas sociedades e na história, correspondente a esse outro próprio ao linguajeiro [sic] discursivo, que aí pode haver ligação, identificação ou transferência, isto é, existência de uma relação abrindo a possibilidade de interpretar. E é porque há essa ligação que as filiações históricas podem-se organizar em memórias, e as relações sociais em redes de significantes (PÊCHEUX, 2008, p. 54).*

O sujeito enunciador P4 instaura uma dialogização com os colegas da turma, nas 9 contribuições; esse sujeito já convoca o leitor para o seu texto, nomeando cada um, como

pode ser visto na sequência: “**Título:** *TV e ansiedade* - Oi, **P6**, você está com razão ao apontar os aspectos positivos e negativos da TV”. Apenas em um comentário não procede dessa maneira – conforme segue:

[...] imagine qualquer dia da semana, de qualquer mês, de qualquer estação do ano, de qualquer ano... Pense nestes períodos de tempo em que você trabalha, estuda, faz os deveres de casa, descansa pouco... Pense em um objeto que está em mais de um cômodo de sua casa, como protagonista dos diálogos, dos temas a serem conversados, dos sentimentos a serem vivenciados... Esse objeto falante, colorido, expressivamente alvo de atenção, é a TV. Sim, a TV nossa de cada dia e de todos os dias... Você já parou para refletir quanto tempo você e sua família passam diante da TV? [...]

Esse sujeito, por dialogar com todos os colegas, é um sujeito-leitor que consegue fazer relações com outros textos, demonstra conhecimento de como o texto se produz. Segundo o quadro proposto 14, sobre leitura, é um sujeito que passa pelos níveis: inteligibilidade, interpretação e compreensão. Segundo Orlandi (1988, p.74),

[...] para chegar à compreensão não basta interpretar, é preciso ir ao contexto de situação (imediato e histórico). [...] ter acesso à compreensão é atingir (desconstruir) a relação entre enunciação/enunciado, formulação/constituição de sentido. É chegar no domínio em que se elaboram as conseqüências da ilusão do sujeito [...].

No texto do sujeito enunciador P5, pela própria organização, encadeamento das frases, palavras mais elaboradas, inscreve-se um leitor que detém conhecimento, com um certo poder aquisitivo, que está informado sobre a situação. Também, pode-se dizer que é um leitor virtual (ideal), aquele que no momento da leitura, o leitor-real, possa instaurar discursividade com o sujeito-leitor. Conforme o que se pode observar:

[...] Vale à pena lembrar os temas de grande relevância social abordados em assuntos, como ética na política, direitos da terceira idade, adolescentes problemáticos, drogas, gírias, preconceito, guerra, racismo, injustiças sociais, violência contra a mulher. Isso tudo é muito importante, principalmente para as pessoas carentes de informação, como internet, livros, jornais, revistas, com uma nova possibilidade de adquirir e ampliar seus conhecimentos [...].

O leitor constitui-se ao se inscrever no social e, então, é em relação a esse lugar que se inscreve que atribui sentido. Há, portanto, o efeito-leitor, como unidade imaginária de um sentido ao ser lido. É pertinente mencionar que por estar inscrito um leitor virtual na materialidade produzida por um sujeito-autor, abre-se a possibilidade para esse efeito-leitor. Tanto a função-autor como a função-leitor são funções do sujeito, conforme se pode observar

na materialidade discursiva desse sujeito. O sujeito enunciador se coloca tanto na posição-autor como na posição-leitor, dialoga com outros colegas, instaura uma discursividade.

O leitor inscrito no texto, constituído no próprio desenvolvimento do texto pelo sujeito enunciador P6, é um leitor-aluno, uma vez que em determinada situação, por ocupar um lugar de professor, faz marcações em seus textos, em cores, negrito; remete a uma memória discursiva de acordo com o discurso pedagógico. Seu discurso, ainda que na posição-aluno, mascara a imagem de um professor.

Na posição sujeito-leitor, o sujeito enunciador P6 transita pelos textos nas diversas ferramentas do EVA, em uma interlocução com as vozes ali (no texto) presentes, vozes essas inscritas pelo sujeito-autor, sob a ilusão de que o texto é uma materialidade linear. Vale lembrar que o efeito-leitor pode se configurar sob diferentes formas, uma vez que depende de sua inscrição na história. Em virtude disso, cada leitor pode ou não apreender essa interdiscursividade.

Em suas duas participações, o sujeito enunciador P7 inscreve em seu texto um leitor mais simples que talvez não perceba as falhas em relação à norma culta. Um leitor que tenha a capacidade de compreender tudo, mesmo com todas as falhas, o que se poderia apontar como um supradestinatório. Dessa maneira, escreve como se fosse para si mesmo. Segue a sequência:

[...] os pontos negativos da televisão porque alguns programas de hoje tem muita violência , principalmente em alguns desenhos infantil , novelas até jornal que mostrar a violência do dia a dia. alguns programas mostrar violência ao extremo , novelas com cenas de sexo , seriado esquecendo que tem crianças na sala assistindo , como alguns comercial que incentiva o consumo , alguns passa no intervalo de desenho animado , propaganda de brinquedos para criança já saber o tem no mercado [...].

Na posição sujeito-leitor, consegue desestabilizar/estabilizar sentidos do texto, uma vez que percebe a posição-sujeito do participante P6 que, por estar inscrito em uma formação discursiva pedagógica, entende que somente o professor poderia apontar suas falhas. Há um processo de desconstrução e construção da materialidade na leitura.

O sujeito P8 participa apenas uma vez do fórum proposto. Não dialoga com os colegas, o que pressupõe que o leitor que se inscreve é o professor, aquele do controle, já que se trata de uma atividade a ser feita no ambiente acadêmico. Por mais que ele comece a frase com “sim”, esse “sim” é para a própria pergunta que faz a si mesmo “**Título: Desligue a Tv**”. Segue a sequência:

[...] Sim, se fizéssemos isso pelo menos duas vezes por semana teríamos a vantagem de não nos contaminarmos diariamente com um montante de informações jogadas para o telespectado de forma nua e crua sem critérios que deveriam ser utilizados, que hoje não é mais, hoje o principal objetivo é ganhar audiência não se importando com qualidade [...].

O sujeito enunciador P9, em suas produções na ferramenta Exposição, faz algumas cópias da internet. O que pressupõe que o faz para o conhecimento dos colegas, analisa-se pelo seu ato, a função-leitor que emerge desses textos publicados é para ser ocupada por sujeito-leitor, colegas da turma. Na participação na ferramenta fórum, produz um texto com todos os recursos linguísticos adequados, segundo a língua culta. Ao transitar por diversas formações discursivas e, assim, assumir no texto diversas posições-sujeito, o leitor que se inscreve é um leitor que também transita por essas formações discursivas, então, inscreve-se o leitor virtual, o ideal. Segue sequência:

[...] A comunicação televisiva está transformando os lares no mundo, as crianças já não brincam de amarelinha, boneca, jogar pinhão, bola de gude, espelho, barra bandeira, etc. muitas nunca ouviu falar nessas brincadeiras. Os homens deixam de sair com a família, fazer um passeio legal, para ficarem em casa assistindo TV, as mulheres ficam dependente das novelas. Agindo assim fica mais difícil o diálogo entre pais, filhos, grupos, sociedades, etc., [...]

Tanto a posição-autor como a posição-leitor não se atêm somente ao universo da língua, há de se considerar a dimensão histórica, a ideológica, ou seja, a exterioridade constitutiva da linguagem. E como a linguagem não é transparente, dado que a relação com o real é simbólica, há a possibilidade de movimento tanto do sujeito-autor como do sujeito-leitor. O texto não se fecha em si mesmo, é uma materialidade simbólica, em que não há como estabelecer limites. Entre o discurso e sua textualização há uma distância, “o texto tem impressas (guarda) as marcas da textualização que é sujeita a movimento (é móvel) e que permite, em si, um espaço de interpretação (tanto de quem produz como de quem lê)” (ORLANDI, 2001, p.67).

Não há uma sobreposição entre discurso e texto. O texto não recobre todo o discurso, deixando lacunas e, por consequência, abre espaço para uma multiplicidade de sentidos, leituras. Existe a posição-leitor inscrita no texto, como virtualidade.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta tese foi analisar de que forma o EVA (Espaço Virtual de Aprendizagem) proporciona aos estudantes de graduação constituírem-se sujeitos autor e leitor, levando-se em consideração as especificidades do ciberespaço e, se realmente, este espaço contribui para o desenvolvimento dessas práticas. Para alcançar o objetivo proposto, buscou-se na Análise de Discurso a orientação teórica.

Compuseram o *corpus* para análise as produções dos acadêmicos da turma de Leitura e Produção Textual, do curso de graduação – Pedagogia, do segundo semestre de 2009, da UnisulVirtual, campus da Universidade do Sul de Santa Catarina que oferece cursos a distância, como também algumas disciplinas a distância de cursos presenciais. Produções essas publicadas no Espaço Virtual de Aprendizagem (EVA), nas ferramentas: *Fórum*, *Perfil* e *Exposição*.

A metodologia da pesquisa seguiu os dispositivos teórico-metodológicos da Análise de Discurso. A análise já se inicia na própria constituição do *corpus*, conseqüentemente, é imprescindível que a teoria seja convocada a todo momento, para dar base à relação entre o analista e o seu objeto. Por conseguinte, o analista procura ver no objeto de análise, o texto, a sua discursividade.

Convém lembrar que o objeto, após ser analisado, continua aberto,

[...] não se esgota em uma descrição. E isso não tem a ver com a objetividade da análise mas com o fato de que todo discurso é parte de um processo discursivo mais amplo que recortamos e a forma do recorte determina o modo da análise e o dispositivo teórico da interpretação que construímos. Por isso o dispositivo analítico pode ser diferente nas diferentes tomadas que fazemos do corpus, relativamente à questão posta pelo analista em seus objetivos (ORLANDI, 1999, p. 64).

É no texto que o analista encontra as pistas dos gestos de interpretação, que se tecem na historicidade. A língua é atravessada pelo simbólico e, em decorrência disso, há o lugar para a paráfrase e para o deslizamento na produção de sentidos. Assim, o analista pelo próprio dispositivo que constrói, pode explicitar o modo de constituição do sujeito, da autoria, da própria produção de sentido. O analista procura determinar que gestos de interpretação constituem a discursividade, objeto de sua análise. E, no caso desta pesquisa, a análise circunscreve-se ao suporte, a sala de aula virtual, e à escrita, forma do sujeito representar-se, significar-se, bem como a instituição de ensino superior que promovem a individualização do

sujeito, formas do sujeito subjetivar-se. Em face a isso, sujeito constituído e individualizado por meio de processos que lhe conferem identidade, resultantes a partir do modo de interpelação do indivíduo em sujeito.

Os problemas que nortearam a pesquisa são agora retomados:

a) de que forma o sujeito se constitui – como leitor e autor – no Espaço Virtual de Aprendizagem (EVA) – uma plataforma de ensino superior a distância – levando-se em consideração as condições de produção desses textos, caracterizados como acadêmicos?

O sujeito se constitui na e pela linguagem e, ao usar o Ambiente Virtual de Aprendizagem (EVA), uma plataforma de ensino que requer, principalmente, o uso da escrita, constitui-se, também, sujeito-autor e sujeito-leitor, dado que é uma função a ser desempenhada pelo sujeito. Como é convocado a desenvolver as atividades propostas no Ambiente de Aprendizagem Virtual, o aluno assume o seu papel social, segundo a forma-sujeito dessa FD. Por conseguinte, ocupa a posição sujeito-aluno, matriculado em um curso de graduação. Ao movimentar-se pela escrita, pela leitura, ao conter a dispersão, no jogo entre estabilização e desestabilização, instaura um novo sentido sobre o sentido, ao mesmo tempo constitui-se sujeito autor e sujeito-leitor. Esse jogo sempre inacabado, incompleto, entre o mesmo e o diferente, confere ao sujeito a ilusão necessária de que ele pode se desprender

do que o ata a si mesmo e aos outros: entre, de um lado, o real da língua, sua relação com as palavras, e de outro, o real da história, em sua experiência de mundo. Determinação da linguagem e da história, o sujeito se inscreve – se escreve – em suas múltiplas versões (ORLANDI, 2004, 118).

Por se tratar de um ambiente virtual de aprendizagem, ou seja, uma “sala de aula virtual”, ligado a uma instituição de ensino e, dessa forma, ao discurso pedagógico e/ou discurso da ciência (a esse é o que se pressupõe a instituição vincular-se), o sujeito aí inscrito não pode dizer tudo⁴³, há um silenciamento que não é da ordem da produção de sentido que está em qualquer produção de linguagem; há uma interdição do dizer, pela própria posição assumida pelo sujeito, sujeito-aluno. Em relação ao discurso pedagógico, ainda permanece o autoritarismo, em relação ao discurso da ciência, há o cientificismo que regula o dizer. Isso se percebeu na análise das produções dos acadêmicos.

⁴³ Convém lembrar que o sujeito pode não se identificar com a forma-sujeito dessa formação discursiva, ocupando assim um outro lugar, uma outra posição-sujeito, conforme o que se percebeu durante a análise do *corpus*.

Esse ambiente virtual poderia estar desvinculado dessa memória discursiva: da escola como um lugar em que o que se produz, produz para um professor “gerenciador”, verificou-se por parte dos alunos ainda essa memória. Mesmo com toda a tecnologia que produz um efeito de “distanciamento” entre professor e aluno, poderiam aí se inscrever outras relações, outros efeitos de sentido e, por isso, haver espaço para que se possa dizer, espaço para a polissemia, desarticulado da posição-aluno, de acordo com a forma-sujeito já cristalizada em nossa sociedade. Menos preso a essa posição e, por conseguinte, à censura que essa posição lhe confere, de acordo com o discurso pedagógico, o aluno experimentaria outras posições, principalmente a de autor, em níveis mais elevados, o que não aconteceu com o sujeito participante 7 que ficou no nível do repetível, não instaurando “deformações”. A função autor está em decorrência do aluno aqui inscrito experimentar práticas de controle dos mecanismos de produção de textos e, também, de como o sentido se produz, para poder desarticular o dado e articular um novo.

Sobre a censura, Orlandi (2007, p. 79) destaca:

[...] Se é assim teoricamente⁴⁴, a situação típica da censura traduz exatamente essa asfixia: ela é a interdição manifesta da circulação do sujeito, pela decisão de um poder de palavra fortemente regulado. No autoritarismo, não há reversibilidade possível no discurso, isto é, o sujeito não pode ocupar diferentes posições: ele só pode ocupar o “lugar” que lhe é destinado, para produzir os sentidos que não lhe são proibidos.

Para visualizar esse confronto entre posições-sujeito (sobre o que pode e deve ser dito), observou-se na materialidade discursiva do sujeito P6, conforme sequência discursiva abaixo:

“[...] professora eu não gostei na aluna P6 comentar o meu comentário do fórum querendo mim da aula sobre sua matéria, corrigindo na rede, eu acho só que pode fazê este comentário e você professora [...]”.

Pode-se afirmar então que as posições-sujeito assumidas nesta análise pelos alunos relacionam-se com a mesma forma-sujeito que organiza o domínio de saber (FD), também heterogênea. Conforme Pêcheux (1997, p. 269), essas diversas posições-sujeitos não poderiam ser interpretadas como um “desassujeitamento”, em relação à forma-sujeito (a qual assujeita o sujeito), mas formas diferentes do sujeito se subjetivar nessas posições-sujeitos.

⁴⁴ Orlandi se refere, imediatamente antes, à incompletude como propriedade subjetiva, e explica que, sem a incompletude e o necessário movimento para buscar a identidade, haveria asfixia do sujeito e do sentido.

Por situar-se em um lugar fora de seu discurso, o sujeito ao torná-lo objeto do seu dizer e, desse lugar (fora do seu discurso), por meio de estratégias linguísticas, metaenunciativas, ele constitui-se pouco a pouco sujeito-autor e sujeito-leitor, também constitui o texto, dando lugar ao interpretável.

A função autor emerge no que Pêcheux (2008, p. 51) descreve como

uma divisão discursiva entre dois espaços: o da manipulação de significações estabilizadas e normatizadas [...], e o de transformações do sentido, escapando a qualquer norma estabelecida a priori, de um trabalho do sentido sobre o sentido, tomados no relançar indefinido das interpretações.

Ao filiar-se a uma determinada formação discursiva, o sujeito, no caso da análise aqui proposta, filia-se à formação discursiva pedagógica, ocupa uma posição e é dessa posição que o que diz faz sentido. O que não o impede de transitar por outras posições-sujeito que o texto em seu processo de construção lhe possibilita, dado que há ferramentas nesse Espaço Virtual de Aprendizagem para que o sujeito se “mostre” outro. Como se percebeu na análise do *corpus*, posições-sujeitos: mãe, professor, aluno, aprendiz etc. Não significa dizer que essas posições não se relacionam com a mesma forma-sujeito, que reorganiza o domínio do saber, assim, heterogênea. São formas particulares do sujeito se subjetivar.

O sentido faz sentido porque há um sempre já-lá que retorna para um determinado discurso,

[...] o processo discursivo não tem, de direito, início: o discurso se conjuga sempre sobre um discurso prévio, ao qual ele atribui o papel de matéria-prima, e o orador sabe que quando *evoca* tal acontecimento, já que foi objeto de discurso, ressuscita no espírito dos ouvintes o discurso no qual este acontecimento era alegado, com as “deformações” que a situação presente introduz e da qual pode tirar partido (PÊCHEUX, 2010a, p.76).

Esse repetível da ordem do interdiscurso (o sempre já-lá) ao retornar para o discurso do sujeito, pode ter “deformações”, ou seja, deslocamentos. Como no interdiscurso só há potencialidade, “esse repetível” ao atualizar-se em um acontecimento discursivo, inevitavelmente, é outro. E esse outro pode estar no nível do repetível ou do deslizamento, deslocamento. Tais deslocamentos é que apontam para os níveis de autoria, conforme a análise demonstrou. Há uma aproximação entre sujeito-autor e sujeito-leitor no que diz respeito à construção e desconstrução da materialidade linguística, ao organizar o discurso outro, as outras vozes, no sentido de conter o movimento de deriva, sob a ilusão de que o texto é uma materialidade plana, homogênea, com um fechamento.

Foi possível perceber, pela análise, também, que conforme o distanciamento maior ou menor entre o seu próprio eu (sujeito) e o seu objeto (o texto), ao trazer outros discursos, outras vozes, mostradas ou não, a heterogeneidade constitutiva da própria língua ou a heterogeneidade mostrada, instaura-se níveis ou “graus” de a autoria.

Por se tratar de um ambiente tecnológico, que facilita as pesquisas, alguns alunos trouxeram textos de outros autores, pela tática do “copiar e colar”, num movimento de apropriação do discurso do outro, privando o autor de se mostrar e, anulando, em vista disso, o seu próprio percurso no movimento da autoria. Esse sujeito não se coloca na origem do dizer, que faz escolhas e silencia tantas outras, ainda que se saiba que isso é dissimulado pelos esquecimentos nº 1 e nº 2. Sujeito, então, constituído sócio-historicamente, determinado pelo exterior que retorna para o interior de seu discurso, constituindo-se tanto leitor como autor.

A autoria se deu conforme o quadro proposto para parâmetros de análise, ou seja, a autoria se configura em níveis diferenciados, dependendo da inscrição do sujeito na história e, também, ao mover-se em posições-sujeito diferenciadas.

[...] a marca do inconsciente como “discurso do Outro” designa no sujeito a presença eficaz do “Sujeito”, que faz com que todo sujeito “funcione”, isto é, tome posição, “em total consciência e em total liberdade” como autor de seus atos, etc. e as noções de asserção e de enunciação estão aí para designar, no domínio da “linguagem”, os atos de tomada de posição do sujeito, enquanto sujeito-falante (PÊCHEUX, 1997, p.171).

Há de se considerar que a expressão “autor de seus atos” deve ser entendida como o efeito da forma-sujeito, da formação discursiva na qual o sujeito se inscreve, nesta análise, na formação discursiva pedagógica. E, conforme se constatou, a partir da posição ocupada pelo sujeito e de acordo com a formação discursiva que determina o que pode e deve ser dito, os sujeitos materializaram seus discursos conforme proposta já direcionada pelo próprio EVA, pelo próprio professor conteudista, mas, mesmo assim, sob essa forma-sujeito determinada, houve deslocamentos pela própria tecnologia empregada no ensino a distância, a internet. Abriu-se, em virtude disso, espaço para a polissemia, para o equívoco, para o jogo de negociação entre posições, relações de força.

Acrescenta-se, ainda, 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 instancias institucionais, esse papel social em sua relação com a linguagem: constituir-se e mostrar-se autor (ORLANDI, 1999, p. 76).

O aluno por ter acesso ao ensino superior, ou seja, estar matriculado em um curso superior em uma instituição, já demarca a sua inserção na cultura. O ambiente virtual como suporte para as interlocuções assegurou-lhe a sua representação como autor. Ao constituir-se sujeito, por identificar-se com a forma-sujeito dessa instância, lugar da circulação do discurso da ciência, possibilitou-lhe mostrar-se autor. Ressalta-se, ainda, que cada um dos sujeitos analisados, constituiu-se autor, ou seja, mostrou-se autor de acordo com sua inscrição no contexto sócio-histórico, ou seja, em níveis diferenciados.

Segundo questionamento que moveu, também, esta pesquisa: **b) esse Espaço Virtual de Aprendizagem contribui para o desenvolvimento de práticas de escrita e leitura?**

O EVA proporcionou aos alunos um espaço a ser ocupado, uma sala de aula virtual, o que determina a posição que cada sujeito deve ou deveria ocupar. A predominante foi a posição sujeito-aluno, dado que se trata de um ambiente acadêmico. A partir dessa posição, por estar inserido em um espaço de aprendizagem e como forma de interlocução, a prática da escrita foi fundamental, como também da leitura, para cada sujeito. Agora não mais o papel, mas a tela do computador, um novo suporte para que assim possa emergir tanto o a posição-sujeito, sujeito-autor como também o sujeito-leitor. Autor que emerge por meio da escrita e que além da competência linguística, dos processos de escrita, é capaz de historicizar o seu dizer.

Faz-se oportuno mencionar que o sujeito fala a partir de um lugar social, conquanto esteja matriculado em um curso na modalidade a distância, e sua sala de aula seja o EVA, um espaço virtual, o lugar social continua sendo o de aluno, e como todo aluno, inscrito em uma memória, segundo o que se constatou nesta pesquisa. Em razão disso, o EVA contribuiu para que as produções dos alunos pudessem se configurar acontecimentos discursivos, uma vez que é no acontecimento que emergem o leitor e o autor.

O sujeito ocupa um lugar nesse ambiente virtual, enuncia afetado pelo simbólico. E por ser afetado pelo simbólico, constitui-se um sujeito-aluno, capaz de se representar e representar a sala de aula, para, nesse espaço determinado historicamente, mover-se, no e pelo discurso e, também, ocupar posições tanto de autor como de leitor, espaço a ser ocupado pela posição-sujeito.

Se a materialidade da língua é o lugar do discurso, é na enunciação que o discurso se configura como acontecimento, conforme produções dos alunos. O acontecimento é um encontro entre uma atualidade (o reformulável) e uma memória (o repetível). O

acontecimento insere-se em uma rede de outros acontecimentos, como condição para que um acontecimento irrompa, é a existência de uma estrutura e de uma memória discursiva.

Tratando de marcas de autoria, indícios, em relação ao questionamento: **c) quais marcas de autoria se vinculam a essas produções do sujeito?** Pode-se evidenciar que a autoria foi textualizada sob diversas ancoragens:

- a) no uso de estratégias linguísticas de coesão e coerência;
- b) ao trazer no discurso do eu, o outro (caso de heterogeneidade mostrada);
- c) ao trazer da rede de memória o sempre já-lá, o repetível;
- d) ao trazer da rede de memória o sempre já-lá, desregulando e regulando, instaurando o novo;
- e) ao subjetivar-se, singularizar-se pelos deslocamentos, instaurando a polissemia;
- f) por ser interpretável;
- g) por colocar-se na posição-autor;
- h) ao ressignificar o sentido um;
- i) ao conter a dispersão de sentido;

Quarto questionamento: **d) quais traços apontam para a construção da imagem desse sujeito e que posições subjetivas são mostradas?**

A escrita no ciberespaço apresenta-se como lugar para que os sujeitos ocupem uma posição e, devido a isso, possam subjetivar-se, construir sua identificação. O Espaço Virtual de Aprendizagem (EVA) contribuiu para o sujeito, por meio da escrita, dizer-se, constituir-se e, para mostrar-se “presente”; dado que o espaço é virtual, investe-se de uma corporalidade construída pelo discurso, conforme a análise dos *ethé* que emergiram nos discursos analisados. À propósito, foram apreendidos *ethé* de aluno, professor, mãe, investido de saber, responsável, etc. imagens essas que vieram ao encontro das posições que esses sujeitos ocuparam nesse espaço de aprendizagem.

A internet, o ambiente virtual, de certa forma, facilita essa corporalidade do sujeito pelo e no discurso, uma vez que ele pode re-construir uma realidade e inserir-se nela e nela ocupar uma posição, justamente porque essa tecnologia virtual se configura em um tempo e em uma espacialidade não-convencional.

Nesse jogo com o outro, como se verificou na análise, o sujeito se subjetiva de uma forma ou outra, mas sempre remetendo a uma existência histórico-social no mundo (se bem que em uma configuração diferente, dado que é virtual), situado em práticas sociais.

A escrita ressignifica-se no ciberespaço, dado que aí se inscrevem corpo e voz, para que o sujeito possa habitar, ter um lugar para ocupar e, decorrente disso, constituir-se.

[...] o maior desrespeito à realidade, seja ela, a realidade, o que for, que se poderá cometer quando nos dedicamos ao inútil trabalho de descrever uma paisagem, é ter de fazê-lo com palavras que não são nossas, que nunca foram nossas, repare-se, as palavras que já correram milhões de páginas e de bocas antes que chegasse a nossa vez de as utilizar, palavras cansadas, exaustas de tanto passarem de mão em mão e deixarem em cada uma parte da sua substância vital.

(Saramago)

E nesse habitar com corpo e voz, aí está o sujeito autor/leitor, ao dar às *palavras cansadas, exaustas, de tanto passarem de mão em mão* uma nova oportunidade de recriação.

REFERÊNCIAS

ADAM, Jean-Michel. Imagens de si e esquematização do orador: Pétain e De Gaulle em junho de 1940. In: AMOSSY, R. (Org.) **Imagens de si no discurso: a construção do ethos**. São Paulo: Contexto, 2005.

ALVES, João Roberto Moreira. **A educação a distância no Brasil**. Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisas Avançadas em Educação, 1994.

AMOSSY, R. O ethos na intersecção das disciplinas: retórica, pragmática, sociologia dos campos. In: AMOSSY, R. (Org.) **Imagens de si no discurso: a construção do ethos**. São Paulo: Contexto, 2005.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Falta do dizer, dizer da falta: as palavras do silêncio. In ORLANDI, E.P. (Org). [et al]. **Gestos de leitura: da história no discurso**. 3. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2010.

_____. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, n. 19, p. 25-42, jul/dez. 1990 (Tradução de Celene M. Cruz e João Wanderley Geraldi)

_____. **Palavras incertas: as não coincidências do dizer**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1998.

_____. Paroles tenues à distance. in **Matérialités discursives**. Presses Universitaires de Lille, 1981.

BAKHTIN, M. (1953). **Estética da criação verbal**. Tradução de M. E. Galvão Gomes. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BARTHES, Roland. A morte do autor. In: _____. **O rumor da língua**. Revisão e tradução de Andréa Stahel M. da Silva. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, [1984] 2004.

BENVENISTE, E. O aparelho formal da enunciação. In: _____. **Problemas de linguística geral**. V. 2, Campinas: Ed. UNICAMP, 1989.

BRASIL. INEP. **Relatório Nacional PISA 2000**. Brasília, 2001. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/download/internacional/pisa/PISA2000.pdf>>. Acesso em: 21 abr. 2009.

CAMBON, Emmanuelle. **Análise discursiva de um fenômeno político: construção de um representante político no discurso da Frente Nacional**. In: BARONAS, Roberto Leiser; KOMESU, Fabiana (Orgs.). **Homenagem a Michel Pêcheux: 25 anos de presença na análise do discurso**. Tradução de Roberto Leiser Baronas, Dílson Ferreira da Cruz, Fabiana Komesu. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

CARREIRA, A.F. Sobre a singularidade do sujeito na posição autor. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 1, n. 2, p. 51-60, jan./jun. 2001.

CEGALLA, D.P. **Novíssima gramática da Língua Portuguesa**. 26ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1985.

DUCROT, Oswald. **O dizer e o dito**. Campinas: Pontes, 1987.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

_____. **O que é um autor?** Tradução de Antonio Fernando Cascais e Eduardo Cordeiro. 3. ed. Lisboa: Vega, 1997 (Coleção Passagens).

_____. **A ordem do discurso**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 1996.

FURLANETTO, M. M. **Gêneros e autoria**: relação, possibilidades e perspectivas de ensino. In: ENCONTRO DO CÍRCULO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS DO SUL, 8., 2008, Porto Alegre - RS. **Anais...** Pelotas: EDUCAT, 2008. v. 1.

_____. Função-autor e interpretação: uma polêmica revisitada. In: FURLANETTO, Maria Marta; SOUZA, Osmar (Orgs.) **Foucault e a autoria**. Florianópolis: Insular, 2006.

_____. **O uso de *inclusive* em textos escritos formais**. In: ENCONTRO DO CÍRCULO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS DO SUL, 5., 2003, Curitiba-PR. **Anais ...** Curitiba, 2003 (988-998). Disponível em <<http://celsul.org.br/Encontros/05/pdf/138.pdf>>. Acesso em: 6 fev. 2013.

_____. Onde está o analista de discurso? **Publicatio UEPG** – Ciências Humanas, C. Sociais Aplicadas, Linguística, Letras e Artes, v. 10, p. 41-72, 2002.

GALLO, Solange Leda. **Como o texto se produz**: uma perspectiva discursiva. Blumenau: Nova Letra, 2008.

_____. Autoria: questão enunciativa ou discursiva? **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 1, n. 2, p. 61-70, jan./jun. 2001.

_____. **Discurso da escrita e ensino**. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.

GRIGOLETTO, Evandra. Do lugar social ao lugar discursivo: o imbricamento de diferentes posições-sujeito. In: FERREIRA, M.C.; INDURSKY, F. (Orgs.) **Análise do discurso no Brasil**: mapeando conceitos, confrontando limites. São Carlos: Claraluz, 2007. p. 123-134.

INDURSKY, F. O texto nos estudos da linguagem: especificidades e limites. In: LAGAZZI-RODRIGUES, S.; ORLANDI, E.P. (Orgs.) **Introdução às ciências da linguagem** – discurso e textualidade. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006. p. 33-80.

_____. A prática discursiva da leitura. In: ORLANDI E.P. (Org.) **A leitura e os leitores**. Campinas: SP, 1998. p. 189-200.

_____. **A fala dos quartéis e as outras vozes**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997.

JOANILHO, Mariângela Peccioli Galli. **As metáforas da língua Nacional**, 2005. Tese (Doutorado em Linguística) – Curso de Linguística do Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 2005.

MAINGUENEAU, D. **Doze conceitos em análise do discurso**. (Org. POSSENTI, S ; SOUZA-E-SILVA, M.C.P.). São Paulo: Editora Parábola, 2010.

_____. Auteur et image d'auteur en analyse du discours. **Argumentation et Analyse du Discours**, n. 3, 2009.

_____. A propósito do ethos. In: MOTTA, A. R.; SALGADO, L. **Ethos discursivo**. São Paulo: Contexto, 2008a.

_____. **Cenas da enunciação**. (Org.) POSSENTI S.; SOUZA-E-SILVA M.C.P. São Paulo: Parábola Editorial, 2008b.

_____. Ethos, cenografia, incorporação. In: AMOSSY, R. (Org.) **Imagens de si no discurso: a construção do ethos**. São Paulo: Contexto, 2005.

_____. **Novas tendências em Análise do discurso**. 3. ed. Campinas, SP : Pontes, 1997.

MOORE, M. G.; KEARSLEY, G. **Educação a distância: uma visão integrada**. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

MUSSALIM, F. Análise do Discurso. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A.C. (Orgs.) **Introdução à lingüística: domínios e fronteiras**. v. 2. São Paulo: Cortez, 2001.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso em Análise: Sujeito, Sentido e Ideologia**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

_____. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. 6. ed. - Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2007.

_____. Análise de Discurso. In ORLANDI E.P.; LAGAZZI-RODRIGUES S. (Orgs.) **Introdução à ciências da linguagem – discurso e textualidade**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

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

_____. **Língua e conhecimento linguístico: para uma história das ideias no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Discurso e texto: formação e circulação dos sentidos**. Campinas, SP: Pontes, 2001.

_____. **Análise de discurso: Princípios e procedimentos**. Campinas, SP: Pontes, 1999.

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

_____. O inteligível, o interpretável e o compreensível. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. Série Fundamentos 42. São Paulo. Editora Ática: 1988a.

_____. **Discurso e leitura**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1988b.

_____. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 1987.

ORLANDI, E.P; GUIMARÃES, E.; TARALLO F. **Vozes e contrastes: discurso na cidade e no campo**. São Paulo: Cortez, 1989.

PALLOFF, Rena M.; PRAT, Keith. **Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço**. Tradução de Vinícius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PÊCHEUX, Michel. Apresentação da análise automática do discurso (1982). In: T. HAK e F. GADET. **Por uma Análise Automática do Discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. 4 Ed. São Paulo: Editora da Unicamp, 2010a. p. 251- 279.

_____. A análise de discurso: três épocas (1983). In: T. HAK: F. GADET, **Por uma Análise Automática do Discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. 4 Ed. São Paulo: Editora da Unicamp, 2010a. p. 311-318.

_____. Papel da memória. In ACHARD, Pierre et al. **Papel da memória**. Tradução de José Horta Nunes. 3 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010b. p. 49-57.

_____. Ler o arquivo hoje. In ORLANDI, E.P. (Org). [et al]. **Gestos de leitura: da história no discurso**. 3 Ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2010c. p.49-59.

_____. **O discurso: estrutura ou acontecimento?** Trad. Eni P. Orlandi. 5. ed. Campinas, SP: Pontes Editora, 2008.

_____. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Tradução de Eni P. Orlandi [et al.]. 3. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.

PÊCHEUX, M; FUCHS, C. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas (1975). In: T. HAK e F. GADET. **Por uma Análise Automática do Discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. 4 Ed. São Paulo: Editora da Unicamp, 2010a.

SARAMAGO, José. **A viagem do elefante**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

SAUSSURE, F. de. **Cours de linguistique générale** (1915), Paris, Payot, 1962. Edição em português: Curso de lingüística geral, 26 ed. Org. por Ch. Bally e A. Sechehaye com a colaboração de A. Riedlinger. Trad. de Antonio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo, Cultrix, 2004.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 81, dez. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935.pdf>>. Acesso em: 29 ago. 2010.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

VIANNEY, João. **A universidade virtual no Brasil**. Tubarão: Ed. Unisul, 2003

ANEXOS

ANEXO A – Que tal desligar a TV?
Texto base para as participações dos alunos na ferramenta *fórum*.

Que tal desligar a TV?

Brasília – Na minha infância, tínhamos apenas uma televisão em casa. Quando estragava, o jeito era esperar pelo conserto. Mas não fazia muita falta. Moleque, gostava mesmo era das brincadeiras de rua. Também a programação não ajudava muito.

Hoje, com a violência nas ruas, trânsito infernal, drogas, as crianças acabam ficando mais dentro de casa. Com isso, a TV ganhou um papel importante no nosso cotidiano. Ainda bem que agora temos programas educativos e infantis de qualidade.

Mas às vezes dá vontade de desligar o aparelho de TV. Foi a sensação que tive ao assistir a um comercial de uma montadora de automóveis dirigido ao público jovem.

Um adolescente chega em casa irritado, num estilo rebelde, jogando os tênis no meio do quarto. Amuado e desolado, senta na cama, pensativo. Lembra-se de seus amigos na escola. A maioria com seus belos carros. ele não.

Só fica satisfeito quando descobre, sobre a cama, uma caixinha. Dentro, as chaves de um carro novinho em folha. Maravilha de exemplo esse dado comercial.

Fico pensando nos adolescentes que não têm carro. Todos devem começar a se sentir no direito de se transformar no mesmo rebelde do comercial. Quem sabe eles não acabam conseguindo faturar um carro zerinho?

Não fossem os bons programas educativos e infantis, além de um bom futebolzinho, dá até vontade de seguir o conselho de um velho amigo. O melhor é não ter televisão dentro de casa. Sobra mais tempo para ler e conversar.

(Folha de S. Paulo, 3/06/1999)

P1 (18/09/2009 12:04)

Título: *Responsabilidade Compartilhada*

Olá, **Ccccc**. Parabens pela lucidez de seu comentário. Você foi muito eficaz na avaliação crítica de que a responsabilidade pela Tv que temos a disposição, é fruto de nossa responsabilidade/passividade enquanto espectadores. Temos nossa parcela nessa relação bilateral, que não estamos cumprindo por comodismo.

Ddddd (14/09/2009 20:11)

Título: *Amigo..*

XX

P1 (18/09/2009 12:06)

Título: *Ccccc*

A idéia do **Dddd** combina-se com a sua de exercermos nossa responsabilidade através de uma via que oportunize a participação efetiva da sociedade, para que através das críticas consistentes, possamos fazer as mudanças ocorrerem. As idéias de vocês se complementam. Parabéns aos dois!

Ccccc (07/10/2009 19:25)

Título: *Agradecimento*

Nossa **P1**, obrigada, fico ate sem palavras...

P4 (13/09/2009 11:37) cópia

Título: *Consumismo*

Pare. Pense! - Inst.Alana - Esta campanha, composta por cinco vídeos, faz parte das ações de conscientização do Projeto Criança e Consumo. Com o objetivo de divulgar conteúdos de fácil absorção sobre as conseqüências do consumismo infanto-juvenil, a campanha aborda os impactos desse comportamento por meio de mensagens educativas direcionadas a pais, educadores e formadores de opinião. Esses vídeos têm a finalidade de despertar a reflexão sobre obesidade infantil, erotização precoce, alcoolismo, stress familiar, delinqüência e violência. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=K5VPEPuFNdM&feature=related>

A história das coisas - Este vídeo mostra os problemas sociais e ambientais criados como conseqüência do nosso hábito consumista, apresenta os problemas deste sistema e mostra como podemos revertê-lo, porque não foi sempre assim. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=lgmTfPzLI4E&feature=related>

P1 (18/09/2009 12:11)

Título: *Brilhante!*

Andréa parabéns pela grande contribuição que você propiciou a todos nós, seus colegas, de conhecer estes vídeos tão elucidativos sobre o aspecto do consumo e do impacto ambiental. Gostei muito do que assisti, e creio que você foi muito solidária em compartilhar conosco suas pesquisa. Obrigada. Sempre que posso eu incluo na ferramenta exposição, os resumos dos conteúdos dos livros didáticos. Essa é minha maneira de estudar, eu preciso ler, resumir e reler, sinteticamente o assunto. Seguindo sua ótica solidária, eu procuro colocar os resumos ao acesso de quem julgar úteis e já obtive retorno de vários colegas que dizem imprimir os resumos para facilitar-lhes os estudos. Creio que esse é o caminho virtual, devemos nos ajudar, como você fez. Se para uma pessoa, nossa pesquisa/esforço servir, já valeu a pena. Um abraço para você e parabéns pela precisão argumentativa e pelo poder de síntese. Você escreve muito bem, Andréa!

P4 (18/09/2009 16:51)

Título: *Violência e TV*

O aumento do "consumo da violência" é fato notório: na mídia, o faturamento é garantido na exploração deste meio. Quase todas as emissoras de televisão têm programas onde a violência transborda: filmes, muitos deles à disposição de todos apresentados na "sessão da tarde"; programas onde acompanhamos, ao vivo, a polícia na perseguição de malfeitores; cenas reais de acidentes de carros, quedas de avião, incêndios e outras catástrofes. (Às vezes, somos prevenidos de antemão que "as cenas que se seguirão podem chocar".) Mais recentemente, os canais têm dedicado-se os acontecimentos em New York no dia 11 de setembro, repetidos à exaustão. Igualmente, a guerra que se seguiu tem sido transmitida para o mundo inteiro. Por outro lado, um breve passeio pela História da Humanidade nos ensina que a violência, em suas várias versões, sempre existiu: os conflitos, em maior ou melhor escala, são incontáveis; as rebeliões, as revoltas; queimavam-se as bruxas e enforcavam-se os criminosos em praça públicas, e tantas outras coisas.

Entretanto, o que caracteriza a violência nos dias de hoje é que ela vem sendo utilizada como uma forma - às vezes a única - de dar vazão à crescente insatisfação social, que pode começar na própria casa, com a qual o indivíduo vê-se cotidianamente confrontado. - por **Paulo Roberto Ceccarelli.**

Fonte:

<http://www.ceccarelli.psc.br/artigos/portugues/html/violencia.htm>

P3 (08/09/2009 07:39)**Título:** *Crianças e a Televisão*

É uma questão de grave preocupação que a televisão tem invadido de maneira ruim as nossas salas-de-estar. As crianças são as mais afetadas. A preocupação sobre os efeitos da televisão sobre as crianças tem centrado exclusivamente sobre o conteúdo dos programas que elas vêem. Os contatos sociais são limitados porque elas só vêem televisão quando estão sentadas em frente da tela em vez de ter algum contacto com outras pessoas. O comportamento das crianças certamente sofre uma grande mudança enquanto assistem curiosamente aos programas seguindo-os e compreendendo-os. Os pais estão profundamente perturbados em todo o mundo a respeito dos efeitos da televisão sobre seus filhos. Eles têm centrado as suas preocupações em relação ao tema dos programas. ACT (Action for children's Television) E.U.A, tem pedido diretamente para reduzir a quantidade de violência nos programas, como também para protestar contra a incessante intervalos de comerciais que incentivam as crianças a implorar por brinquedos da moda e alimentos não saudáveis além de obrigarem seus pais a comprarem exageradamente futilidades. Eles também têm perguntado se seus pais têm o direito de questionar sobre os programas apontados aos jovens devem atender as necessidades específicas das crianças? Porém, são as necessidades das crianças que estão em jogo quando os pais exigem melhor. Certamente o fato das crianças assistirem tanta televisão reflete às necessidades dos pais encontrarem uma fonte cômoda de diversão para os seus filhos e um período de sossego para si mesmos. Suas ansiedades acerca de possíveis efeitos nocivos desse horário de exibição são bastante reduzidas se o tempo despendido pelo menos pareça educativo. Talvez haja uma série de falácias que os pais tenham se enganados em pensar que o problema da televisão vai ser resolvido pela melhoria da sua qualidade. Sugere-se, por exemplo, que um jovem não familiarizado com os programas televisivos vai achar difícil fazer amigos e será taxado de intruso. Por outro lado, inusitadamente outras crianças irão respeitarem a sua independência e reconhecer - mesmo com inveja - a riqueza de suas atividades alternativas. Mais delicado é a crença equivocada de que a experiência que as crianças ganham vendo televisão é o mesmo que os adultos ganham assistindo televisão, as suas próprias experiências passadas e presentes entram em jogo. Eles assumem que irão adquirir conhecimentos numa idade muito mais jovem. Porém, as crianças têm muito poucas experiências reais para definir uma visão contrária. Então medo parental é desnecessário para eles, como TV é a principal fonte de experiência, os seus anos formativos são gastos largamente num mundo irreal, antinatural e de segunda mão. Por outro lado, é unanimemente reconhecido que a televisão é uma importante fonte de info-entretenimento, assim como uma fonte de aprendizado. Tal como um livro que apresenta imagens animadas em um formato de fácil compreensão. De uma maneira divertida apresenta uma grande quantidade de informações sobre países, mundo natural, história, atualidade e assim por diante. Mas o conhecimento atual da televisão - as crianças educadas estão muito à frente dos seus mentores. É para as crianças usarem suas mentes, o poder de aplicação, seus corpos, suas imaginações e raciocínio para enriquecerem suas vidas. Crianças e a Televisão, neste endereço: "<http://www.shvoong.com/Autor/dhawanbm>,

P3 (08/09/2009 07:35)**Título:** *O poder da TV*

A televisão surgiu no final dos anos 40 início dos anos 50. Quando surgiu, todos pensavam ser aquela caixa onde se podia ver quem estava falando ,ao contrário do rádio que já tinha sido uma tremenda revolução, apenas mais um eletro-doméstico. < br/> Aquela caixa não seria apenas mais um eletro-doméstico como muitos pensavam. Ela iria mudar o mundo. Alterou mais do que qualquer outro meio de comunicação os hábitos e os costumes das pessoas, de toda a sociedade brasileira. A TV mudou a face do Brasil provinciano daqueles tempos bucólicos. O feito maior da televisão e que causou muito debate entre os intelectuais foi o estrago feito na diversidade cultural do nosso país. Este imenso território se viu unificado em seus hábitos igualando de norte a sul e de leste a oeste todos os brasileiros em muito dos seus costumes. Vista por este aspecto há controvérsia se foi estrago ou contribuição cultural. A TV criou novos hábitos introduziu novos conceitos, modernizando o Brasil levando-o a novas necessidades de consumo. De certa forma, o Brasil perdeu muito em relação à sua Diversidade cultural, no que o Brasil tinha de mais bonito e de maior riqueza. Riqueza constituída pela sua cultura regional, nossas raízes localizada, composta pelo sotaque, as gírias, os ditos populares, os personagens típicos, a culinária, enfim: O gauchês, a mineirice, o baiano do Senhor do Bonfim com sua ginga. O nordestino antes de tudo um forte, ou não seria o sertanejo como disse o poeta. E o Brasil central, com suas peculiaridades para não esquecer o pantaneiro e suas guarâneas. Hoje, a mocinha aparece com um adereço no cabelo; aquele já considerado brega, ou démodé, imediatamente outra mocinha no interior da Amazônia já adere à nova moda ostentando um igual. Virando coqueluche nacional. A televisão vende tudo, roupa, sapato, comida, violência etc. A arma utilizada è sempre a propaganda feita com imagens bonitas, frases bem feitas chamativas, passando a imagem da perfeição, com promessa de felicidade e prazer duradouro. Sua mais poderosa arma é a capacidade de vender idéias. O cidadão desavisado comprou de tudo, desde vida longa, ao comer determinada margarina, sorriso muito mais branco com aquele creme dental. Use o perfume tal e faça mais sucesso. Seja forte! Cigarro X. Atraia mais amores! Carro Y. < strong>Engomadinho para presidente! Etc.etc.etc... Já fabricou um presidente da República... E toma enlatados importados... Sensualidade aos pequeninos... Não se contenta mais com uma, duas ou três em casa. Cada membro da família tem a sua, nos isolando cada vez mais. Tudo o que o ator em evidência usa e fala é copiado. Mas ela evoluiu, modernizou... Já não se vive sem ela... Quanta informação nos traz... Sutilmente nos deixamos levar. <http://pt.shvoong.com/Autor> : MARIA MARTINS DE PAIVA

P 7 (07/09/2009 19:43)

Título: os pontos positivos e negativo da TV

os pontos negativos da televisão porque alguns programas de hoje tem muita violência , principalmente em alguns desenhos infantil , novelas até jornal que mostrar a violência do dia a dia. alguns programas mostrar violência ao extremo , novelas com cenas de sexo , seriado esquecendo que tem crianças na sala assistindo , como alguns comercial que incentiva o consumo , alguns passa no intervalo de desenho animado , propaganda de brinquedos para criança já saber o tem no mercado . os ponto positivo que tem alguns programas educativos em algumas emissora que ainda tem algumas noções de valores , preservação do planeta como exemplo ; o desenho que minha filha de oito anos gosta de assistir o capitão planeta ele defende o universo da poluição . este programa bem educativo existe outro , basta você saber como ligar sua TV.

P6 (07/09/2009 20:29)

Título: Querida Maria Aparecida,

Sugiro que comece a ler sempre, para melhorar a concordância de suas frases. Não leve a mal, é que lendo, conseguimos escrever melhor. Na **linguagem escrita** devemos ter mais cuidado, uma vez que é muito diferente da linguagem falada. Na **linguagem oral** podemos dizer o que quisermos, sem a preocupação com acentos, vírgulas, pois a própria entonação da frase vai fazendo a pontuação, de forma oral. Nesta modalidade de linguagem as frases são inacabadas e interrompidas, pelas orações que ora têm conexão, ora não têm conexão entre si. Porém, na **linguagem escrita**, por conta da formalidade, o vocabulário é amplo e variado, as frases devem ser completas, as orações devem ser coordenadas ou subordinadas, e o uso de frases feitas ou clichês deve ser restringido. De acordo com a finalidade do texto que escrevemos, devemos utilizar uma **linguagem culta** ou uma **linguagem coloquial**. A linguagem culta é utilizada nas situações formais e a coloquial é a que utilizamos no nosso dia-a-dia, em situações informais, nas conversas com amigos, com a família e na produção de alguns textos ou mensagens eletrônicas. Escolhemos a modalidade que melhor nos convém, de acordo com o nível de formalidade exigido pelo contexto, e o que observamos é que, geralmente, a **linguagem falada é mais informal que a linguagem escrita**.

P6 (09/09/2009 23:24)

De acordo com BARBOSA (2000), no início do século XX era comum a leitura em voz alta, por um membro da família ou de pequenos grupos; a cultura audiovisual passou a reunir as pessoas em volta dos aparelhos de rádio e de televisão. Os meios eletrônicos se fazem presentes em nossas vidas, fazendo com que estabeleçamos interações constantes e de forma automática. Segundo o autor, enquanto que a cultura letrada incentivou o individualismo extremo, o rádio atuou no extremo inverso, ao fazer reviver a experiência ancestral de envolvimento tribal. A televisão se tornou o modo predominante de comunicação, caracterizando-se pela estimulação sensorial, porque por não ser uma representação visual, que se define por um único ponto de visão, não pode ser estruturada visualmente e exige a participação e o envolvimento em profundidade de todo o ser.

McLuhan (1998), citado por BARBOSA (2000) esclarece que a imagem da tv, por ser de baixa intensidade ou definição não fornece informação detalhada sobre os objetos e o telespectador, por ela envolvido de maneira marcante, tende a completar ou "concluir" a imagem transmitida, que exige que, a cada instante, "fechemos" os espaços da trama, por meio de uma participação convulsiva e sensorial que é profundamente cinética e tátil, envolvendo todos os nossos sentidos em profunda inter-relação. Segundo McLuhan, dessa forma, ao incentivar um profundo envolvimento da audiência, a tv mudou nossa vida sensória e nossos processos mentais, criando um novo gosto por experiências em profundidade.

Lévy (1993) citado por BARBOSA (2000) concluiu que a gradual convergência da tecnologia de informação e comunicação para um sistema digital comum de transmissão, processamento e armazenamento está criando um novo cenário técnico em que a informação se converte rapidamente em diferentes formas, com maior flexibilidade, em que **uma mensagem pode apresentar vários formatos**, e "o meio não é mais a mensagem: é uma das formas que ela assume" (Negromonte, citado por BARBOSA, 2000).

REFERÊNCIA

BARBOSA, A.C.L.S. *Educação e novas tecnologias: aquisição de conhecimentos e constituição dos saberes em mudança*. http://www.faac.unesp.br/posgradua~cao/design/docs/Textos_Alcarria/Educacaonovastecnologias_GRAPHICA-2000.pdf

P6 (05/09/2009 20:39)

Título: *A televisão brasileira e os interesses econômicos*

O sistema comercial brasileiro de televisão apresenta cinco redes nacionais: Globo, SBT, Record, Bandeirantes, uma rede regional afiliada da Globo, a RBS, duas redes regionais de menor porte (CNT e Rede Mulher). A Igreja Católica mantém duas redes nacionais não propriamente comerciais (Rede Viva e Canção Nova) e o estado brasileiro opera, na prática, duas redes não comerciais importantes.

De acordo com BOLAÑO (1999), cada uma destas redes, tanto as comerciais como as não comerciais, têm condições de competir no mercado nacional em função do acesso, aos mercados mais distantes através dos sistemas de grandes parabólicas ou de cabo. Hoje, ocorre a passagem, em nível mundial, de um modo de regulação dos sistemas de comunicação audiovisuais, de informática e de telecomunicações para outro, mais complexo, marcado pela globalização da concorrência e pela convergência. De acordo com o mesmo autor, neste cenário, o Brasil, no caso específico da televisão, tem trunfos importantes nesse novo ambiente, mesmo que limitados ao poderio da Globo. Nessas circunstâncias, diz o autor, observa-se um duplo movimento, de massificação e de segmentação, coerente com o reforço ao caráter excludente do desenvolvimento econômico brasileiro e das comunicações em particular. De um lado, a segmentação introduz uma forte exclusão pelos preços, oferecendo a uma parte restrita da população, uma programação que segue os padrões internacionais de oferta diferenciada, enquanto que à maioria é dirigida uma programação massificada e de baixíssima qualidade. Acontece que se do ponto de vista publicitário, a segmentação completa é o sistema ideal, do ponto de vista dos interesses do Estado, a parte maior da população, que só tem acesso à tv de massa, é fundamental.

O autor conclui que o abandono dessa maioria à sanha de programadores inescrupulosos ou à ação catequizadora das igrejas não faz senão demonstrar o fracasso do projeto iluminista de um Estado laico, pedagogo, destinado a incluir, a universalizar e a garantir as liberdades e a igualdade formal dos indivíduos que constituem o povo-nação, de forma que, cedo ou tarde, a tendência atual de desqualificação deverá ser infletida pela própria ação reguladora do Estado e pela pressão da opinião pública mais esclarecida.

REFERÊNCIA

BOLAÑO, C. *A economia política da televisão brasileira*. Revista Latina de Comunicación Social, n.17 - maio/1999.

P6 (05/09/2009 19:06)**Título:** *Consequências da violência da televisão*

Jerry Mander, citado por RANGEL (2004), chegou a algumas conclusões, baseado no senso comum, após entrevistas a partir de gravações informais, em cerca de 2000 conversas: eis o que seus entrevistados disseram: "eu fico hipnotizado quanto assisto à televisão"; "a televisão suga minha energia"; "sinto como se passasse por uma lavagem cerebral"; "sinto-me um vegetal quando estou diante do tubo da tv"; "a televisão me deixa fora de órbita"; "a televisão é uma esponja que me absorve"; "meus filhos se parecem com zumbis quando assistem à tv"; "a tv está destruindo minha mente"; "meus filhos parecem sonâmbulos por causa dela"; "a televisão está tornando as pessoas estúpidas"; "a televisão transforma minha mente em um cogumelo"; "se a tv está ligada, não posso desviar os olhos dela"; "sinto-me coisificado por ela"; "a tv está colonizando meu cérebro" e "como posso manter meus filhos distantes da tv e voltar a viver?" (Mander, 1978). Este tema ainda não é muito bem pesquisado no Brasil, mas grupos interdisciplinares são uma preciosa contribuição à investigação e experimentação do impacto da televisão na sociedade e nos indivíduos.

REFERÊNCIA

RANGEL, J.G. *Televisão em foco: a violência e suas relações psicossociais no contexto dos telespectadores*. ALCEU - v.4 - n.8 - p.51 a 64 - jan/jun. 2004.

P 2 (06/09/2009 21:58)**Título:** *Liberdade para nossa imaginação*

Oi **P6!** Obrigada pelos comentários! Excelente colocação! A tv aprisiona nossa imaginação ,contamina nossos pensamentos e algumas idéias... O grande problema é encontrar programas de qualidade na tv aberta, o que acaba nos transformando em reféns. Um abraço

P6 (05/09/2009 18:56)**Título:** *O contexto da violência na televisão*

De acordo com RANGEL(2004), pesquisa realizada pelo Centro para Política Comunicacional da UCLA _ Universidade da Califórnia, chegou à conclusão que: 1) o contexto no qual a maior parte da violência é apresentada na TV aumenta a possibilidade de riscos a seus telespectadores;2) os personagens saem impunes em pelo menos 73% de todos os atos violentos; 3) as consequências negativas da violência nem sempre são retratadas na programação violenta; 4) uma em cada quatro interações, envolve o uso de armas de fogo de mão; 5) apenas 4% dos programas violentos enfatizam um tema pacífico; 6) a violência na tv é usualmente pouco explícita ou gráfica; 7) os canais de tv a cabo apresentam a mais alta percentagem de programas violentos (85%); 8) os programas infantis têm a menor probabilidade de mostrar as consequências negativas da violência (5%).

Segundo o mesmo RANGEL(2004) as cenas violentas apresentadas na tv funcionam como válvula de escape dos telespectadores, que tem um efeito, às vezes, positivo, quando as imagens são úteis no autocontrole de impulsos agressivos, ao funcionarem como fantasia. Em um estudo de 1984, Adoni e Cohen concluíram que a percepção diferenciada da complexidade e intensidade de conflitos sociais entre o mundo "real" e o noticiário da tv dependem das experiências pessoais dos indivíduos com conflitos sociais, descobrindo que adolescentes são capazes de diferenciar a realidade social da realidade da tv, considerando que os conflitos sociais "reais" são mais difíceis de resolver do que os conflitos sociais nos telejornais. Atkin, realizou um experimento, e chegou às seguintes conclusões: a agressão de adolescentes aumenta com a percepção da realidade violenta da tv; formas realistas de ação violenta produzem mais agressão; realidade ou fantasia não são uma propriedade do estímulo produzido pela mensagem, mas uma percepção própria do receptor e, por fim, a percepção da realidade pode ser estabelecida pelo grau de distinção que a audiência é capaz de fazer entre os eventos, ao estabelecerem se são características de um mundo real ou não e se a distinção é pertinente ao ambiente físico e social do telespectador. Rule e Ferguson, citados por RANGEL (2004) defendem que muitos aspectos da cognição parecem mediar a ligação audiência/violência. Telespectadores que passam muito tempo assistindo à cenas de violência na tv demonstram atitudes favoráveis em relação ao que vêem na mesma proporção em que cresce a tolerância à agressão.

REFERÊNCIA

RANGEL, J.G. *Televisão em foco: a violência e suas relações psicossociais no contexto dos telespectadores*. ALCEU - v.4 - n.8 - p.51 a 64 - jan/jun. 2004

No período de estouro dos escândalos do governo Collor, a Revista Veja publicou onze edições dedicadas ao tema; a Rede Globo não mostrava o movimento pró-impeachment dos caras-pintadas, que invadiu as ruas do Brasil. Entretanto, a rede Bandeiras e o SBT exibiam em seus telejornais essas notícias. O esclarecimento do povo, através da televisão, culminou na saída de Fernando Collor, pela porta dos fundos do Palácio do Planalto, numa imagem inesquecível para todos os brasileiros.

Por isto é preciso que tenhamos, como você diz, espírito crítico para ver a televisão, pensando, duvidando e tentando ver o que há por trás das notícias. Parabéns, Juliana, pelas suas colocações!

P 9 (04/09/2009 12:59)

Título: *Que tal desligar a TV?*

A comunicação televisiva está transformando os lares no mundo, as crianças já não brincam de amarelinha, boneca, jogar pinhão, bola de gude, espelho, barra bandeira, etc. muitas nunca ouviu falar nessas brincadeiras. Os homens deixam de sair com a família, fazer um passeio legal, para ficarem em casa assistindo TV, as mulheres ficam dependente das novelas. Agindo assim fica mais difícil o diálogo entre pais, filhos, grupos, sociedades, etc., as pessoas estão se tornando mais individualistas se distanciando cada vez mais uns dos outros. Ela não deixa de ser um meio de comunicação válido quando há programas culturais, mas também é uma ferramenta que consegue prender a atenção de toda uma sociedade independente de classe social, idade, etc. O ser humano lê, escreve, ouve, comunica-se menos e assiste mais, sem se preocupar muito com esse processo de afastamento do ser e maior acessibilidade as sofisticada descobertas tecnológicas.

P6 (05/09/2009 12:35)

Título: *O lado bom da televisão*

Oi,

P

9

O lado bom é que, felizmente, a língua falada em alguns bons programas de televisão utiliza um português elegante. Já as novelas, dependendo do horário, ao retratarem determinados grupos sociais, utilizam as expressões próprias a cada um deles, enfocando algumas questões que, às vezes, a sociedade faz questão de esquecer, como foi o caso de uma novela da rede Globo que abordou o tema das crianças portadores da Síndrome de Down, conhecida popularmente como Mongolismo. Ao exibir bons filmes, o que ocorre em canais como o SBT, a Bandeirantes e a Globo, a tv proporciona um lazer de qualidade. A Rede Globo teve a iniciativa, de há mais de dez anos atrás, exibir minisséries que retratavam obras literárias que, na forma de livro, eram praticamente desconhecidas do público. Ao fim, provocou um aumento na venda dos livros que lhe deram origem.

Você precisa ver a programação da televisão paga! Os canais de jornalismo e de documentários são excelentes! E os de desenhos animados, exibem bons programas, assim como os canais destinados ao público infantil. Acredito que o advento da televisão foi uma revolução social, como o está sendo a internet, neste século XXI.

Rrrr (03/09/2009 14:09)

Título: *Vamos desligar a tv?*

P6 (05/09/2009 12:26)

Título: *A programação da televisão*

Oi, Rrrr!

A televisão, como todos os meios de comunicação em massa, tem seu lado positivo e o negativo. O positivo: hoje ela chega em quase todos os lares deste imenso Brasil, sem distinção de classe social. Os menos favorecidos economicamente, têm nela uma opção de lazer. Entretanto, ao mesmo tempo em que funciona como entretenimento, tem apelado ultimamente para programas que exibem as misérias humanas, tipo utilizar o detector de mentira, expondo a intimidade de casais e de famílias inteiras. Não acho isto saudável. Acredito que "roupa suja" deve ser lavada em casa, e não em frente às câmeras de televisão; isto é o resultado de um mundo onde o grande volume de informações produz celebridades instantâneas e alguns gostam de seus 15 minutos de

fama.

Você tem razão quando diz que a televisão afasta as pessoas da leitura e do convívio familiar. Conheço pessoas que fazem suas refeições diante de uma tv ligada. Sabia que atrapalha a digestão, e que provoca ansiedade, comer diante da tv?

P1 (10/09/2009 17:27)

Título: TV e ansiedade

Oi, P6, você está com razão ao apontar os aspectos positivos e negativos da TV. Concordo com todos os argumentos e "coloquei o chapéu" quando você disse que tem pessoas que fazem as refeições diante da TV. Eu sou uma dessas... Tenho filho pequeno e meu dia é uma loucura, então, quando há um tempinho de ver um programa que gosto, uno as duas coisas, embora saiba que não é saudável...

ANEXO C - Cotas para negros nas universidades do Brasil

Cotas para negros nas universidades do Brasil

Como podemos entender as “cotas” para o ingresso de negros em universidades no Brasil, se não existe uma política voltada para a educação de base? Investir na educação de base seria a melhor forma de acabar com a deficiência do ensino brasileiro, tendo em vista que o sistema de “cotas” pode se tornar mais uma forma de discriminação contra os afros descendentes, (que poderão ser taxados de incapazes para o ingresso no ensino superior). Mesmo sabendo que nós, brasileiros, temos uma dívida de três séculos ou mais para com os negros do nosso país, sabe-se que é de grande urgência tomar uma atitude, mas talvez as “cotas” não sejam a solução.

Atualmente, fala-se muito em “cotas” como se esse sistema fosse resolver os problemas dos negros. Dados os fatos: as “cotas” são aprovadas, os negros entram nas universidades, entretanto, pairam as perguntas: como teria sido a formação dessa pessoa no ensino fundamental e médio? Quando esses negros terminarem o curso superior, quem irá garantir a sua vaga no mercado de trabalho? Serão inventadas cotas para o exercício da profissão também?

Tendo em vista que essa dicotomia que relaciona problema social ao racismo não se acabará, passará a existir uma dicotomia renovada a de que o negro só tem uma formação acadêmica devido às “cotas”, iniciando uma nova dialética na tentativa de provar a capacidade intelectual, moral e social dos afros descendentes.

esse não seria um problema mais econômico do que racista? Ora, quem diz que se deve separar o que pertence ao negro do que pertence ao branco? Quem determina que ser negro é ser raça, e não que os negros estão incluídos na sociedade como todos os seres humanos como todos os homens e as mulheres, com os mesmos direitos econômicos, sociais e culturais? Quem cria a equidistância entre homens brancos e os homens negros? Quem no Brasil pode se dizer puramente negro ou puramente branco? É por isso que me sinto à vontade para dizer que o racismo no país é fato, mas não é substituindo responsabilidades econômicas para uma causa social que poderemos solucionar o problema, transferindo o descaso da educação (que é devido à má distribuição de renda no país) para problema racial, ao invés de se resolver a questão econômica. Dessa forma, o próprio negro se rotula e cria o outro, tornando-se ele (negro) mesmo racista ao ponto de não aceitar o que vem a ser feito de forma aleatória para humanos, sem separar onde termina um problema econômico e começa uma causa social, e quando os dois estão juntos e devem ser estudados juntos.

Portanto, o sistema de “cotas” não é a solução do problema racial no Brasil, até porque tem todo um arcabouço social, cultural e econômico que envolve o problema de racismo no Brasil, esse sistema pode ou não ajudar, mas com certeza não é a solução do racismo em nosso país. então, por que desde já não se começa a investir na educação de base, de forma que, todos tenham acesso a ela, (negros, brancos, pobres, índios, imigrantes e descendentes), para que cheguem ao ensino superior em igual, sem que sejam necessárias as “cotas” para que negros tenham possibilidades de frequentar uma universidade e para que quando terminem o curso superior o

mercado de trabalho esteja aberto para os receberem sejam ricos ou pobres, negros ou brancos, ou de qualquer linha social de que venha a sua descendência? Acredita-se que as “cotas” geram conflito entre as pessoas, ao contrário do que se acha, ou seja, de que facilitaria a convivência entre “Negros e Brancos”, dentro de uma sociedade sem raça e sem cor. Isso não resolve o problema. Segundo a antropóloga Yonne Magie, professora da UFRJ, no lugar de cotas para “Negros” deve-se abrir vagas nas escolas para todos, e não é só vagas, mas investir na educação de base para que se tenha uma educação de qualidade e não de quantidade. A antropóloga fala também que “falar em ‘raça’ é tentar apagar o fogo com gasolina, pois as ‘cotas’ são um cala-boca para a sociedade e a comunidade negra do país”. Com tantos problemas sociais e econômicos no país, querer resolver os problemas de racismo através das “cotas” não é a solução. Pode ser um paliativo, mas não resolverá a crise do racismo no Brasil, tendo em vista que as “cotas” podem servir como novo veículo de discriminação contra os afros descendentes.

José Carlos Miranda, do MNS (Movimento Negro Socialista), afirma que a luta contra o racismo é a luta pela a igualdade, na tentativa de afirmar que todos serão iguais, mesmo tendo em vista que são diferentes e individuais enquanto pessoas. Os negros estão para a sociedade como pessoa e não como raça, coitadinho ou um incapaz, são pessoas que têm as mesmas capacidades como qualquer outro indivíduo no meio social em que vive.

(Roniclay Vasconcelos. 02/04/07)

ANEXO D – publicações da ferramenta *Exposição*

Exposição

A partir da leitura dos textos sugeridos no final da Unidade 4, elabore um texto crítico acerca da temática "racismo" e discuta o assunto com seus colegas na ferramenta Exposição.

Obs: lembre-se de que a resenha exige um posicionamento crítico, o que requer que você leia mais sobre o tema em questão!

Resumo sobre Racismo - Publicado por: P6 em 25/09/2009

Texto: O racismo é a crença na existência de raças superiores e inferiores, utilizado, muitas vezes, como justificativa para escravizar povos e cometer genocídios ao longo da história da humanidade. Como fenômeno comportamental e social, procura justificar a hegemonia política, histórica e econômica das raças puras e superiores em relação às demais.

No Brasil, o racismo surgiu no período colonial e a abolição da escravatura foi um processo lento, que passou por várias etapas antes de sua concretização, e, mesmo após, não ocorreram projetos de assistência ou leis que facilitassem a inclusão dos negros na sociedade, acarretando uma discriminação dos afrodescendentes que perdura até os dias atuais.

O racismo é um fenômeno que ocorreu no Oriente e no Ocidente. Muitas vezes, o racismo e a xenofobia podem ser considerados paralelos e de mesma raiz, pois ocorrem quando um determinado grupo social começa a hostilizar outro, por motivos torpes. No século XIX, o Conde de Gobineau sustentou que da raça ariana nasceu a aristocracia que dominou a civilização européia, cujos descendentes eram os "senhores naturais" das outras raças "inferiores".(grifo nosso). Em 1899, a obra do inglês Houston Stewart Chamberlain reascendeu o mito da superioridade da raça ariana, identificando-a com o povo alemão, mito este reforçado pelas obras de Alfred Rosenberg, que, aproveitadas pelo programa político do nazismo, serviram de pretexto para que os alemães praticassem a xenofobia, escravizando povos da Europa Oriental e perseguindo os judeus.

O regime político do Apartheid, vigente na África do Sul a partir de 1948, manteve a população africana sob o domínio de um povo de origem européia, cujo fim ocorreu, por pressão mundial, em abril de 1994, quando foram convocadas as primeiras eleições para um governo multirracial de transição.

No mundo árabe, em 1975, o Sionismo foi considerado uma forma de racismo pela Resolução 3379 da Assembléia Geral da O.N.U. Em 2002, o Parlamento israelense aprovou uma lei que nega aos cidadãos de origem árabe, o direito de conviver com os cônjuges que sejam palestinos, tendo sido confirmada pela Suprema Corte de Israel em 15/05/2006, apesar de ter sido contestada na justiça por diversas entidades de direitos humanos.

Título:

Resenha - Publicado por: P4 em 25/09/2009

Texto: O racismo é um preconceito contra a raça humana baseado na crença da existência de raças superiores, uma manifestação social para justificar a hegemonia política, histórica e econômica. No Brasil, o racismo teve início no período colonial, quando os portugueses trouxeram africanos negros para serem escravos nos engenhos de cana de açúcar, devido às dificuldades da escravização dos ameríndios, pois a igreja católica iria catequizá-los para obter novos adeptos, já que na Europa passava-se por uma reforma religiosa, com o surgimento de novas religiões e o tráfico negreiro foi a maior fonte de renda do período colonial, usado para justificar a escravização negra. A abolição da escravatura brasileira foi um processo lento do qual se passou por várias etapas antes de sua concretização, mas ainda continuam sendo tratados como inferiores. Um exemplo ocorreu no Japão, pouco antes da Segunda Guerra Mundial, onde foi alcançado um desenvolvimento econômico social equivalente aos países mais adiantados e os japoneses começaram com o preconceito pelos estrangeiros em sua terra e outro exemplo nos Estados Unidos, onde o racismo chega aos extremos contra os negros e os latinos, em especial no sul do país. No século XIX, houve uma tentativa científica para explicar a superioridade racial através de obras do conde de Gobineau, do inglês Chamberlain, e outros, mas os nazistas usaram da xenofobia associada ao racismo atribuindo a indivíduos e grupos sociais atos de discriminação para juntar o povo alemão contra o que era diferente. Na África do Sul, em pleno século XX, aconteceu um fato muito vergonhoso o apartheid que manteve a população africana sob o domínio de um povo de origem européia, este regime político racista acabou quando por pressão mundial foram convocadas as primeiras eleições para um governo multirracial de transição, em 1994. Em 1975, em Israel o sionismo foi considerado uma forma de racismo, em 1991, essa acusação foi eliminada e em 2002, o Parlamento israelense aprovou uma lei que nega aos cidadãos de origem árabe do país o direito de conviver com seus cônjuges caso contraíam matrimônio com palestinos, pois a estes seria recusada a permissão de residência no país e a lei foi questionada na justiça por diversas entidades de direitos humanos e em 2006, foi confirmada pela Suprema Corte de Israel.

Criaram leis para retardar e quando foi finalmente decretada a abolição da escravatura não tinha leis, nem projetos para favorecer a inclusão dos negros na sociedade, um preconceito injusto e uma discriminação indevida.

Fontes: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Racismo>

http://www.renascebrasil.com.br/f_preconceito.htm

Título:

Racismo. - Publicado por: P5 em 24/09/2009

Texto: O racismo é o modo de pensar e agir de determinadas pessoas, em que se dá grande importância à noção da existência de raças humanas distintas e superiores umas às outras.

A crença da existência de raças superiores e inferiores, começou com o surgimento das américas, no Brasil com a escravidão, na Alemanha com o nazismo criando a superioridade da raça ariana, perseguindo e eliminando os judeus, no Japão e nos Estados Unidos em favor do desenvolvimento econômico, em relação aos negros e latinos, o domínio de determinados povos por outros, formando assim um fenômeno comportamental e social, procurando justificar a hegemonia política, histórica e econômica, aplicando ao ser humano o conceito de pureza biológica.

O que têm a pigmentação da pele, o formato e a cor dos olhos ou a textura do cabelo a ver com as qualidades humanas?

Essas características superficiais, em vez de serem corretamente percebidas, como pouco relevantes, estão cada vez mais impregnadas na sociedade, sinalizando profundas diferenças entre as pessoas.

Os trabalhos de geneticistas, antropólogos, sociólogos e outros cientistas do mundo inteiro derrubaram por terra toda e qualquer possibilidade de superioridade racial, estabelecendo assim, que esses genes não tem nenhuma influência sobre qualquer traço racial, comportamental ou intelectual.

Na teoria da lei e nas práticas do cotidiano, o racismo é uma atitude que deve ser abolida, mas mesmo nos dias de hoje, não enxergam ou fingem, não saber o que é "RACISMO".

Título:

Resumo - Publicado por: P4 em 24/09/2009

Texto: O racismo é um preconceito contra a raça humana baseado na crença da existência de raças superiores, uma manifestação social para justificar a hegemonia política, histórica e econômica. No Brasil, o racismo teve início no período colonial, quando os portugueses trouxeram africanos negros para serem escravos nos engenhos de cana de açúcar, devido às dificuldades da escravização dos ameríndios, pois a igreja católica iria catequizá-los para obter novos adeptos, já que na Europa passava-se por uma reforma religiosa, com o surgimento de novas religiões e o tráfico negreiro foi a maior fonte de renda do período colonial, usado para justificar a escravização negra. A abolição da escravatura brasileira foi um processo lento do qual se passou por várias etapas antes de sua concretização, mas ainda continuam sendo tratados como inferiores. Um exemplo ocorreu no Japão, pouco antes da Segunda Guerra Mundial, onde foi alcançado um desenvolvimento econômico social equivalente aos países mais adiantados e os japoneses começaram com o preconceito pelos estrangeiros em sua terra e outro exemplo nos Estados Unidos, onde o racismo chega aos extremos contra os negros e os latinos, em especial no sul do país. No século XIX, houve uma tentativa científica para explicar a superioridade racial através de obras do conde de Gobineau, do inglês Chamberlain, e outros, mas os nazistas usaram da xenofobia associada ao racismo atribuindo a indivíduos e grupos sociais atos de discriminação para juntar o povo alemão contra o que era diferente. Na África do Sul, em pleno século XX, aconteceu um fato muito vergonhoso o apartheid que manteve a população africana sob o domínio de um povo de origem européia, este regime político racista acabou quando por pressão mundial foram convocadas as primeiras eleições para um governo multirracial de transição, em 1994. Em 1975, em Israel o sionismo foi considerado uma forma de racismo, em 1991, essa acusação foi eliminada e em 2002, o Parlamento israelense aprovou uma lei que nega aos cidadãos de origem árabe do país o direito de conviver com seus cônjuges caso contraíam matrimônio com palestinos, pois a estes seria recusada a permissão de residência no país e a lei foi questionada na justiça por

diversas entidades de direitos humanos e em 2006, foi confirmada pela Suprema Corte de Israel.

Título:

Racismo - Publicado por: P9 em 24/09/2009

Texto: Racismo é um pré-conceito, ou seja, uma idéia ainda não elaborada, um pouco vaga "por ouvir dizer". Uma primeira compreensão de alguma coisa. E Por isso muitos pré-conceitos têm um sentido negativo, porque são parciais, incompletos, tomam a parte pelo todo. É o caso de preconceito racial atribuído as pessoas que através do pensamento, pertencem a uma raça ou etnia diferente e se acham mais distintas e superiores a outras. O pré-conceito não é ainda um conhecimento segura. Mas é um ponto de partida e, se for bem desenvolvido, pode torna-se um conceito, ou seja, um conhecimento mais amplo e completo, daquilo que não se conhece.

Título:

O que é preconceito e a origem dos preconceitos parte 2 - Publicado por: P9 em 24/09/2009

Texto: O que é preconceito e a origem dos preconceitos

A estrutura biológica humana também faz uso de preconceitos (de anticorpos) para se defender de vírus e bactérias caracterizados como nocivos. Em geral, os anticorpos repudiam tais invasores antes que se multipliquem e contaminem todo o corpo (um efeito preventivo de origem natural). A medicina avançada também produz vacinas artificiais para desenvolver preconceitos biológicos (do sarampo, da poliomielite, do tétano e de várias outras doenças consideradas infecto-contagiosas). O objetivo é deixar o sistema imunológico preparado para quando o vírus nocivo chegar, o corpo, já vacinado (previamente avisado), esteja prevenido e se defenda antes que o vírus se multiplique e cause maiores problemas. Portanto, o preconceito por si só não é sinônimo de sub-desenvolvimento. Na verdade, quando bem usado é sinônimo de prevenção e de prudência. A maioria dos povos civilizados e prósperos desenvolveu-se fazendo separação entre o certo e o errado e o bem e o mal. E, o preconceito, quando fundamentado em experiências reais ou nos ensinamentos de Deus, é um método preventivo que se antecipa ao erro e ao mal evitando a disseminação de maus hábitos e a conseqüente destruição da sociedade.

Se desejamos combater o preconceito injusto e a discriminação indevida, a solução não é impor igualdade mascarada e fictícia por intermédio de leis. A solução é admitir e esclarecer as diferenças, as aparências e as realidades para que o sistema de defesa humano as compreenda e não rejeite o que for normal e saudável. Tentar impor qualquer tipo de igualdade, por força de lei, é semear a falsidade, a hipocrisia, o desrespeito e, por conseqüência, a violência. Amar, não é simplesmente compreender, tolerar e querer bem ao próximo. Amar o próximo é também ter a coragem de repreendê-lo para que se torne bem-sucedido como ser humano e cidadão. Já é hora de o brasileiro compreender que a liberdade pacífica, de praticar o justo e fundamentado preconceito (o benéfico), é mais útil a uma nação do que a proibição de usar a intuição humana e o prévio conceito como medida preventiva. Só as pessoas

inconseqüentes, ou muito inocentes, é que entendem que devemos considerar todo mundo em igualdade absoluta e irrestrita (sejam sadios, doentes, crianças, homens, mulheres, gays, lésbicas, estupradores, prostitutas, gente de bem, ladrões, aidéticos, etc.). No entanto, as pessoas sensatas e equilibradas, que se preocupam com o futuro da humanidade e que sabem dosar o amor com a disciplina, enxergam a necessidade da moderação nestas questões. Na verdade, precisamos respeitar o comportamento de cada pessoa segundo seu merecimento individual. Temos que levar em conta o risco de boa ou de má influência que cada pessoa ofereça.

Site: sugerido no livro didático.

http://www.renascebrasil.com.br/f_preconceito.htm

Título:

O que é preconceito e a origem dos preconceitos parte 1 - Publicado por: P9 em 24/09/2009

Texto: O que é preconceito e a origem dos preconceitos

A complexidade da real origem dos preconceitos é uma das grandes dificuldades que o ser humano enfrenta para entender como respeitar e amar o próximo de forma objetiva e sensata.

Embora esse assunto ainda seja pouco comentado, os preconceitos podem ser divididos em dois segmentos: um segmento é maléfico à sociedade e o outro benéfico. O segmento maléfico é constituído de preconceitos que resultam em injustiças, e que são baseados unicamente nas aparências e na empatia. Já o segmento benéfico é constituído de preconceitos que estabelecem a prudência e são baseados em estatísticas reais, nos ensinamentos de Deus ou no instinto humano de autoproteção. Em geral, os preconceitos benéficos são contra doenças contagiosas, imoralidades, comportamentos degradantes, pessoas violentas, drogados, bêbados, más companhias, etc. Na verdade, é muito difícil definir o limite correto entre preconceito maléfico e preconceito benéfico. Por isso, a liberdade de interpretação pessoal deveria ser sempre respeitada.

É importante entendermos, também, que cultivar o amor ao próximo não significa exterminar preconceitos. Tentar destruir preconceitos à força é cultivar o paganismo e deixar entrar todo tipo de sujeira comportamental na nossa sociedade. No paganismo, (atualmente disfarçado sob o título de “pluralismo” e “laicismo”) tudo é permitido e nada é considerado errado.

Na década de 90, supostos defensores de direitos humanos (agindo como defensores de “anomalias humanas”) deformaram a palavra preconceito, a palavra amor, a palavra cultura e várias outras. Parece que a intenção era confundir o significado destas palavras e abrir caminho para oficializar práticas pagãs na sociedade brasileira. De fato, nos anos seguintes constatamos o aumento do homossexualismo, do feminismo, da infidelidade conjugal, dos rituais satânicos em diversas regiões, da prostituição em diversos níveis e de outros comportamentos degradantes e imorais “justificados” como festivos e culturais.

Infelizmente, uma parte da mídia vem usando uma máscara de amor ao próximo para condenar as discriminações de caráter preventivo e apregoar a indiscriminação total e generalizada. Essas pessoas, de ideais utópicos e estranhos, têm atribuído conotações exclusivamente pejorativas, à palavra preconceito, para desmoralizá-la e destruir seu

efeito preventivo (o lado benéfico). No fundo, querem semear “ervas daninhas” em nosso meio e contaminar a nação com hábitos idólatras e pagãos.

Ao contrário do que tais pessoas têm apregoado, tudo o que não devemos fazer, nesta área, é praticar a discriminação injusta e precipitada, contra o nosso próximo, seja ele quem for ou quem quer que aparente ser. No entanto, fazer uso de conceitos concebidos de maneira prévia, porém comprovados estatisticamente ou orientados por Deus (através da Bíblia), é um direito legítimo porque faz parte do nosso sistema de defesa; todo cidadão deve ter a liberdade e o direito de fazê-lo sempre que achar necessário.

Site: sugerido no livro didático.

http://www.renascebrasil.com.br/f_preconceito.htm

Título:

Como escrever um bom artigo - Publicado por: P1 em 09/09/2009

Texto: Segundo o escritor Stephen Kanitz, há 7 regras a serem observadas, para quem quer escrever um bom artigo:

1) escrever tendo uma nítida imagem do leitor, do público alvo. A maioria escreve pensando em atingir todo mundo, o que é impossível, pois é preciso escolher um público alvo de cada vez. Segundo o autor, o mundo está empobrecendo intelectualmente, devido à imprensa, de modo geral, não conseguir explicar os fatos, por querer explicar para todos ao mesmo tempo;

2) escrever as próprias experiências, os erros e acertos. Escrever com base na verdade, não em busca de afagar o próprio ego, utilizando uma pretensa erudição. O leitor quer sair da leitura mais inteligente do que antes de ler, seu objetivo é deixá-lo tão informado quanto você. O objetivo de um artigo é convencer alguém de uma idéia, um modo de pensar;

3) reescreva e releia o artigo diversas vezes (o autor diz que faz isso 40 vezes em cada artigo). Fazer uma tarefa corretiva de cada vez, começando pela análise das idéias, a argumentação, a gramática. Um artigo surge da inspiração, quando deve ser escrito o 1º rascunho. Inspiração significa um bom início e alguns argumentos, deixe a conclusão para mais adiante.

4) escrever é buscar convencer alguém que pensa de modo diferente. Procure expor suas idéias com clareza, objetividade e sem "carregar" demais nas posições ideológicas;

5) escrever implica repetir a idéia diversas vezes, com argumentos diferentes. Informação é redundância, você precisa informar mais que o necessário;

6) escreva conduzindo o leitor a chegar a conclusão sozinho. O segredo é colocar dados, levantar argumentos importantes, mas não impor a sua idéia. Se você fizer o leitor pensar, você terá um aliado, se apresentar a conclusão, terá um desconfiado;

7) escrever exige treino e técnica. Uma regra de curso de redação é escrever um texto em 4 páginas, depois reduzi-lo a duas e depois, reduzi-lo a uma página. Usar frases curtas, ser conciso e direto, exige muito (muito!!!!) treino.

Segundo Kanitz, o segredo de escrever bem não é talento, mas dedicação, persistência e obediência das regras básicas para ser entendido. Isso lembrou-me da idéia de que o sucesso depende de 99% de transpiração e 1% de inspiração. O desafio é grande, mas errar e procurar acertar, é a única forma de conseguir.

Fonte: <http://www.kanitz.com.br/impublishaveis/comoescreverumartigo.asp>

Obs. Este comentário da aluna está no lugar em que deveria estar o comentário sobre racismo.

Título:**Outras abordagens sobre textos acadêmicos - Publicado por: P1 em 08/09/2009**

Texto: Conforme pesquisa na Wikipédia, encontramos as seguintes considerações sobre os textos acadêmicos elencados nessa unidade 4, de nosso livro didático:

1) RELATÓRIO - é um conjunto de informações utilizado para reportar os resultados parciais ou totais de uma determinada atividade, esteja esta finalizada ou ainda em andamento.

Existem 3 tipos de relatório: Crítico - descreve e opina sobre a maneira como uma atividade foi desenvolvida, a fim de dar conhecimento; Síntese - é menos elaborado, referindo-se a relatórios anteriores e formatação - apresenta atividades desenvolvidas ao longo de um curso/estágio.

O relatório deve possuir linguagem culta, clara, objetiva, com estilo direto e simples.

O RELATÓRIO CIENTÍFICO é um documento usado nas ciências, para anotar procedimentos de pesquisa. Deve ser organizado em 6 partes: título, objetivo, materiais utilizados, procedimento de pesquisa, resultado da investigação e conclusão.

ARTIGO CIENTÍFICO é definido como um trabalho acadêmico que apresenta resultado sucinto da pesquisa realizada, seguindo a metodologia da área a que se refere. Como as ciências diferem de foco de abordagem, a metodologia também varia e devem ser observados os requisitos enfatizados em cada área.

RESENHA é um gênero textual em que se propõe a construção de relações entre as propriedades de um objeto analisado, descrevendo os aspectos considerados relevantes. O objeto resenhado pode ser de qualquer natureza. A Resenha é um texto que serve para apresentar outro texto-base, sendo necessária uma abordagem resumida e coerente do texto a que se refere, para que aquele que a ler, compreender os argumentos nos quais se embasa, incluindo a abordagem crítica do resenhador, com a opinião sobre o texto-base.

Fonte:<http://pt.wikipedia.org/wiki/Resenha>

<http://pt.wikipedia.org/wiki/Artigo>

<http://pt.wikipedia.org/wiki/Relatorio>

Resumo sobre Racismo - texto da Wikipédia - Publicado por: P1 em 08/09/2009

Texto: O Racismo é a tendência do pensamento, em que se dá grande importância à noção de existência de raças humanas distintas e superiores umas às outras, devido à relação entre características físicas hereditárias e determinados traços de caráter e inteligência.

O Racismo não é uma teoria científica, mas sim, um conjunto de opiniões pré-concebidas sobre a matriz racial.

A noção de superioridade racial foi utilizada para justificar a escravidão, o domínio dos povos e os genocídios ao longo da história.

O Racismo, compreendido como fenômeno social, afirma que existem raças puras, superiores às demais. Essa afirmação de pureza racial é ilusória, na medida em que a evolução das espécies facilitou a mistura racial.

O Racismo surgiu no Brasil no período colonial, quando os colonizadores portugueses trouxeram os primeiros negros africanos, para serem escravos nos engenhos de cana-de-açúcar, por não conseguirem escravizar os ameríndios que aqui viviam, já que a igreja católica pretendia catequizar os índios para tornarem-se novos fiéis da doutrina católica, que sofria com a Reforma Protestante, de Lutero. A igreja católica não opunha-se à escravidão dos negros, por considerar que eles não possuíam alma, sendo uma raça inferior. O tráfico negreiro foi a maior fonte de renda do período colonial.

A abolição da escravatura, aqui no Brasil, foi um processo lento, que passou por fases como a lei do ventre livre e a dos sexagenários, que pouco representaram na prática. Com a liberdade concedida aos negros, não foram implementados projetos de inclusão social e continuaram sendo vistos como inferiores.

A origem do Racismo é controversa. Trata-se de um fenômeno que ocorre em todas as etnias e em todas as nações. Exemplos históricos ocorreram no Japão, antes da segunda grande guerra e nos EUA, na década de 50, com a Ku Klux Klan.

Racismo e Xenofobia são conceitos pertencentes à mesma raiz de preconceito racial. A Xenofobia, pode ser compreendida como a ação de um grupo social que hostiliza outro, por motivo torpe, tendo a raça como um de seus elementos fundantes.

Para tentar explicar a superioridade racial, no século XIX, o Conde de Gabineau, escreveu a obra "Ensaio sobre a desigualdade das raças humanas", onde sustenta que da raça ariana nasceu a aristocracia dominante européia, sendo seus descendentes, os senhores naturais das raças inferiores. Em 1899, com o inglês Houston Chamberlain, conhecido como o "antropólogo do Kaiser", publicou a obra "Os fundamentos do século XIX", onde retomou o mito da supremacia ariana, ligando-o ao povo alemão. Também Alfred Rosenberg escreveu sobre o tema. O Nazismo valeu de todas estas fundamentações teóricas para criar o conceito de raças inimigas, com aversão aos estrangeiros e judeus, dentre outros que não se enquadrassem na noção de raça pura.

Outros dois fatos sociais ligados ao Racismo, são: o Apartheid, na África do Sul, em 1948, quando os africanos foram mantidos sob dominação européia, até 1994 e o outro fato aconteceu em Israel, com o Sionismo, quando os cidadãos árabes não podem conviver com cônjuges palestinos, que não tem permissão para residir no país.