



<http://dx.doi.org/10.30681/issn23163933v28n01/2020p238-263>

DO VIRTUAL AO IMPRESSO: INDO PELA CONTRAMÃO? OU NÃO?

FROM VIRTUAL TO PRINT: IS IT GOING BY THE WRONG WAY OR NOT?

Pollyana Cunha de Almeida Laurentino¹
Gleide Amaral dos Santos²

Recebimento do texto: 03/07/2019.

Data de aceite: 02/09/2019

RESUMO: O presente artigo resultou de uma pesquisa de Mestrado, do Programa de Pós-Graduação – Mestrado Profissional em Letras, ProfLetras – UNEMAT/Cáceres/MT, e foi desenvolvido sob a perspectiva da Análise de Discurso de linha francesa, filiada a Michel Pêcheux, trazida para o Brasil, por Eni Orlandi. Nosso objetivo foi desenvolver práticas de linguagem que proporcionassem aos alunos condições para se constituírem autores. O modo como os espaços digitais têm interferido na relação sujeito-língua-sociedade foi importante para se pensar a prática pedagógica. Refletimos sobre este outro modo de circulação do dizer, tendo em vista a não separação entre Língua e cultura.

PALAVRAS-CHAVE: Autoria; Espaços digitais; Corpografia; diários.

ABSTRACT: This article was the result of a Master's degree research, from the Post-Graduate Program - Professional Master's in Arts, ProfLetras - UNEMAT/Cáceres/MT, and it was developed from the French Discourse Analysis perspective, affiliated to Michel Pêcheux and brought for Brazil by Eni Orlandi. Our goal was to develop language practices that would provide to students conditions to become authors. The way in which digital spaces have interfered in the subject-language-society relationship was important to think about pedagogical practice. We reflect on this other mode of circulation of speech, in view of the no-separation of language and culture.

KEYWORDS: Authorship; Digital spaces; Corpography; Diaries.

¹ Mestra em letras, pela Universidade Estadual de Mato Grosso – Unemat, pelo programa de pós-graduação – Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras, professora da rede estadual de ensino de Mato Grosso. E-mail: pollyana.laurentino@unemat.br.

² Doutora em Linguística pela Universidade de Campinas – Unicamp. Professora aposentada do Mestrado Profissional em Letras- ProfLetras. E-mail: gleijef@gmail.com





A reflexão aqui apresentada insere-se na Análise de Discurso de linha francesa, lugar do qual partimos para pensar a língua em sua exterioridade significativa, em compreendê-la em sua materialidade digital, e na sua relação com o fazer pedagógico.

Este artigo, um recorte de nossa pesquisa de mestrado, objetivou aliar a escrita digital (memes, hashtags, emojis) à escrita de si, (diários) produzidos pelos alunos como produto final do projeto de intervenção. Escolhemos trabalhar com uma turma de 7º ano, em uma escola do interior do estado de Mato Grosso, entendendo que por estarem no início do terceiro ciclo, as possibilidades de deslocamentos na prática pedagógica poderiam produzir efeitos nos anos seguintes do ensino fundamental.

Ao pensar o projeto, tínhamos o perfil “imaginário” de uma turma, pertencente a uma geração que já nasceu em meio às novas tecnologias, e com as quais mantinham uma relação já naturalizada. Decidimos então por um produto em que eles pudessem falar de si mesmos, uma escrita de si. Mas onde entraria, ou melhor, caberia, este mundo virtual? Pela língua. Orlandi diz que “todo dizer é ideologicamente marcado. É na língua que a ideologia se materializa. [...] o discurso é o lugar do trabalho da língua e da ideologia” (2001, p. 38).

Neste sentido, abrimos espaço para os processos de identificação do sujeito-aluno com esse lugar virtual, analisando, por meio da transferência dessa linguagem para uma escrita manual/digitada, como se dariam as relações de sentido, por essa mudança nas condições de produção. E também pelo viés da tecnologia social, conforme Dias (2016),



como algo que ultrapassa a metalinguagem já pensada por Aurox (1992) (instrumentos linguísticos), bem como ultrapassa a visão de Lévy (1990) de vê-la como uma espécie de engenharia do conhecimento. É a tecnologia na sua mobilidade, no seu alcance e na sua constituição persuasiva. Isso para o trabalho traz a relação com a formulação e circulação do dizer. São novos movimentos no espaço enunciativo\discursivo que vão referenciar seu caráter social. Social por ultrapassar limites de tempo e espaço, por sua agregação e por possibilitar novas práticas em relação à escrita.

Como nosso objetivo foi unir a escrita do cotidiano digital à escrita “tradicional”, foram imprescindíveis também as pesquisas de Solange L. Gallo voltadas para as novas tecnologias, que trazem as mudanças na relação entre os interlocutores, na relação com o espaço virtual, com a ideia de simultaneidade on-line, e principalmente nas reflexões trazidas em relação à autoria nesse espaço e no que a autora chama de Escritorialidade:

Nós temos aí um discurso de escrita, ao mesmo tempo com as características da oralidade, sem as exigências do discurso de escrita, mas ao mesmo tempo com os benefícios do discurso de escrita. São materiais que têm seus sentidos abertos e fechados; legitimados para todo e qualquer leitor, e ao mesmo tempo, somente para alguns; são publicados de forma definitiva, mas ao mesmo tempo, fugaz (GALLO, 2012, p.60).

Como educadores, sabemos da importância que se dá, no âmbito escolar, à escrita em detrimento da oralidade, mas o que se vê nas produções dos alunos é a oralidade muito presente e, por essa razão, não há um reconhecimento fora do espaço escolar do que é produzido dentro





dele. No entanto, ao se tratar de discurso em rede há uma escrita que acumula essa dupla função: características orais e escritas.

Buscamos, neste trabalho, unir a *Escritorialidade* das redes ao discurso da escrita, produzindo assim, uma interferência nas condições de produção da escrita escolar. Gallo fala também sobre o papel da escola nessa nova escrita, na relação com esses instrumentos tecnológicos:

A assunção da autoria, nessa discursividade, deve ser um trabalho desenvolvido na Escola, que passa pela explicitação de sentidos não ditos, na rede, em razão da posição-sujeito assumida, e da formação discursiva na qual o sujeito (autor) se inscreve (GALLO, 2012, p.63).

Nosso trabalho se deu, a partir de então por este viés, mas com a preocupação em não pedagogizar a escrita da internet, ou seja, não tentamos encaixar a produção escrita livre das coerções da normatividade à escrita da cultura do manuscrito\impresso; cuja legitimidade está em profunda relação com a responsabilidade, a coesão, a unidade, isto é, é a escrita mais afetada pelas coerções. (ORLANDI, 2001).

Trabalhamos com essa mudança no espaço dizível tratando da linguagem típica das redes sociais, conforme Dias chamou de “corpografia”. Segundo a autora,

há, no modo de escrita dos espaços digitais de comunicação entre sujeitos, uma inscrição do corpo na língua, o corpo acontecendo na significação. O corpo textualizado nas letras digitadas na tela, nos emoticons, na grafia acrônima, agramatical, esquizo. [...] O corpo sem órgãos acoplado à grafia, uma corpografia. (DIAS, 2009, p. 4).



Neste mesmo texto, *A língua em sua materialidade digital*, Dias fala que por meio do afeto, a língua torna-se corpo. E esta relação de afeto nos interessou na escrita de diários, pois a escrita de si envolve sentimento, é uma espécie de jogo, em que a “*confissão*” pode fazer fluir sentimentos, e deixar pistas na materialidade digital daquilo que, muitas vezes, o autor pensa esconder, pela ilusão de antecipação dos efeitos de sentidos que seus dizeres possam produzir.

As atividades apresentadas neste recorte do trabalho são compostas pela corpografia (emojis, hashtags) unidas a memes, cujo objetivo foi propiciar condições de produção para que os alunos produzam gestos de interpretação, por meio dos quais analisamos como se deram os efeitos de sentidos desta linguagem.

A preocupação inicial de análise deste trabalho foi compreender em que medida uma escrita oriunda do discurso oral, poderia constituir autoria, com seus efeitos de legitimação. Assim, interessou-nos a fluidez da língua em relação a um suporte específico, o digital, e como se daria sua transferência para o impresso.

É necessário pensar, antes de explicitar as atividades desenvolvidas, como, pela AD, compreendemos o modo de constituição dos sentidos e dos sujeitos, observando-se o espaço digital. Nesse sentido, devemos levar em conta a natureza do material significante. Para Orlandi,

A forma material que é o texto mexe com a natureza da informação, produz efeitos sobre o modo como ela funciona. A natureza do significante intervém na produção do objeto, e este objeto, por sua vez, constitui o modo de significação deste gesto simbólico. E o que é um texto? É uma unidade de



significação em relação à situação. Esta sua caracterização pode ser mantida, mas certamente a textualidade, sua forma material, sua relação com a memória e com as condições de produção diferem quando difere sua materialidade significante. (ORLANDI, 2010, p.11)

A escrita de textos sobre si, em primeira versão, produzidos em sala, na segunda versão, digitados no laboratório de informática, foram nossos primeiros materiais. No segundo momento, porém, proporcionamos a abertura para a entrada de uma materialidade significante diferente, diretamente ligada ao digital\virtual, a linguagem própria das redes sociais, as hashtags e os emojis.

Por entendermos estas como formas naturalizadas de linguagem entre os adolescentes, o objetivo foi compreender, de que modo elas se constituíram na escrita dos diários, uma vez que, tanto a escritorialidade quanto a corpografia geram discussões em relação à legitimidade, e seus reflexos em relação à função-autor e ao efeito-leitor.

Mas, como trazer para o espaço escolar uma materialidade linguística exercida plenamente em uma ambiência que não tem nenhuma relação com o espaço escola? Compreendemos, então, que o espaço significa. Foi preciso analisar como se daria o trabalho em meio a um ambiente formal da sala de aula na sua relação com o virtual.

O que do/no espaço escolar afeta o virtual e o que do/no virtual afeta a escola? O que norteou o desenvolvimento e consequentemente as análises, a partir de então, foram os efeitos de sentidos produzidos, nas condições acima descritas, efeitos de resistência, contradição e naturalização.



Antes de explicitar nossas análises, apresentamos, de forma breve, a organização e etapas do projeto que deu origem a este trabalho: 1º. Atividades aplicadas no 1º Eixo, com o tema gerador a adolescência; 2º. Atividades do 2º Eixo, com o tema gerador a tecnologia, a linguagem própria das redes sociais (hashtags, emojis); 3º. Socialização do projeto: lançamento do livro: “#EuNoMundo: As quase confissões de uma turma especial”, e avaliação final de todo o processo.

Nosso recorte é parte do segundo eixo, ou seja, a tecnologia, a linguagem digital.

Objetivando propiciar condições de produção para a assunção da autoria de textos impressos (diários) e digitais (hashtags e emojis) houve momentos em que os alunos tiveram contato com tecnologias já naturalizadas e assim puderam analisar como, na era tecnológica, se constitui a escrita. Selecionamos para esta análise cinco atividades do segundo eixo.

Em um de nossos encontros, discutimos sobre o significado oficial dos emojis e o uso que cada um faz deles. Apresentamos em slides as diferentes interpretações dadas para cada um. A compreensão da não transparência dos sentidos dos emojis se deu no momento em que reunimos todas as respostas dadas para cada emoji. Em princípio houve discussão e tentativa de imposição de um determinado sentido sobre outro, porém, a partir deste momento, perceberam que a relação com os sentidos podem variar, e que há possibilidades de abertura para mais de uma interpretação.



REVISTA ECOS

Programa de Pós-graduação em Estudos Literários/ UNEMAT

Programa de Pós-graduação em Linguística/ UNEMAT

Centro de Estudos e Pesquisas em Literatura

Centro de Estudos e Pesquisas em Linguagem



SD 1: Uso quando falo algo certo ou quando dou uma dica, conselho. (aluna L.F, 7º A)

Piscar para dizer: “Isso aí” Uso quando tô afim de uma pessoa. (aluno G.Z, 7º A)

Que tá dando mole para uma menina, nunca usei kkk (aluno G.F, 7º A)

Pra mostrar que vou fazer o oposto de uma coisa, só de brincadeira. (aluno M.F, 7º A)

Tô te dando mole, eu uso para ironia. (aluna L.L, 7º A)



SD 2: Uso quando meus amigos falam de meninos, significa “ta gostando dele miga”, ou “Aham né”. (aluna L.F, 7º A)

To apaixonado. (aluno T.R, 7º A)

Para dizer to mais ou menos. Quando to afim de alguém. Triste ou chato. Para uma frase ruim. (aluno G.F, 7º A)

Uso para mostrar que eu tô sabendo. (aluno M.F, 7º A)

Cara de safado – uso para falar com minhas amigas que elas estão bonitas ou zoar. (aluna L.L. 7º A)



SD 3: Uso bastante, para representar um “ata” e um “nossa”. Quando Alguém me fala alguma coisa e eu demoro a entender. (aluna L.F, 7º A)

Só observo. (aluno T.R, 7º A)

Expressar dia ou noite. (aluno M.F, 7º A)

“Ata”. Fazer ironia, pra dizer algo engraçado, pra dizer algo que é óbvio e para mandar um coraçãozinho depois dela. (aluna L.L, 7º A)



SD 4: Uso quando a pessoa é chata e quero acabar coma conversa logo.
(aluna L.F, 7º A)

Beleza! Legal! (aluno G.Z, 7ºA)

Para uma afirmação, uma resposta concreta. (aluno G.F, 7º A)

Ok. Uso para conferir algo ou concordar. (aluna L.L, 7º A)



SD 5: Quando vou pedir um favor pra alguém eu uso esse emoji. (aluna L.F, 7º A)

Amém. (aluno G.Z, 7ºA)

Pra falar que to rezando. (aluno M.F, 7ºA)

High Five. Uso para marcar algo com um amigo. (aluna L.L, 7º A)

Nas sequências discursivas (SDs) abaixo, estão os emojis e alguns significados que destacamos para esta análise.

Fonte: arquivos da autora.

Pelo viés discursivo, entendemos que a história e a língua se articulam produzindo sentidos. A linguagem tecnológica está em um espaço, aqui, ideologicamente pensado, em que as determinações podem ser quebradas/alteradas/modificadas/transformadas, onde os sentidos sempre podem ser outros.

Na análise desta atividade, vimos os alunos inscritos no interdiscurso, produzindo gestos de interpretação em plena relação com aquilo que conhecem sobre esta corpografia. O primeiro ponto destacado foram os emojis que geraram respostas que deixaram pistas de que o modo



de convivência com a materialidade também não é o mesmo, portanto, os posicionamentos em relação aos sentidos também não foram os mesmos. Todos convivem com as novas tecnologias, porém cada aluno criou seus sítios de significância, interpelado por FDs que podem ser as mesmas ou terem relações de sentidos, porém, em uma turma de alunos de doze anos, tivemos uma heterogeneidade de comportamentos que apontaram para o amadurecimento, ocorrendo não de modo concomitante, o que contribuiu também para os gestos de interpretação apresentados.

A SD 2 apresentou um emoji que gerou respostas parafrásticas para retomar a ironia: *“Uso quando minhas amigas falam de meninos, significa”* *“ta gostando dele miga”*, ou *“Aham né”*, *“uso para mostrar que eu tô sabendo”*, *“Cara de safado – uso para falar com minhas amigas que elas estão bonitas ou zoar”*. Porém, outras respostas deslizaram para sentidos que não possuem relação com ironia: *“To apaixonado”*, é um exemplo. Há respostas também que apontaram para desconhecimento do uso de um emoji especificamente, o que não impediu o gesto interpretativo, pelo interdiscurso. É o caso, por exemplo, da SD 3: *“Expressar dia ou noite”*. A resposta utilizou a memória para conduzir seus gestos, que mesmo não coincidindo com as outras respostas, em sua maioria parafrásticas, trouxeram sentidos outros, possíveis.

Houve dois aspectos que queremos explicitar sobre esta atividade. O primeiro diz respeito à disputa de sentidos, o embate entre a resistência e a naturalização dos sentidos. Analisamos para tanto, as repostas apresentadas pela aluna L.L do 7º ano A.



SD 1: *“Tô te dando mole, eu uso para ironia”*, SD 2: *“Cara de safado – uso para falar com minhas amigas que elas estão bonitas ou zoar”*, SD 3: *““Ata”. Fazer ironia, pra dizer algo engraçado, pra dizer algo que é óbvio e para mandar um coraçãozinho depois dela”*, SD 4: *“Ok. Uso para conferir algo ou concordar”*, SD 5: *“High Five, uso para marcar algo com um amigo”*.

Para todos os emojis, a aluna estabeleceu um critério para suas respostas. Primeiramente sua resposta foi a “oficial”, depois ela estabeleceu seu uso, o que nem sempre coincidiu com o conceito oficial. Isso ocorreu nas SDs 1, 2, e 3, apontando para os sentidos de resistência e mesmo de deslize quanto ao sentido oficial, também para sentido de liberdade em usar da sua maneira. Já nas SDs 4 e 5 o uso estabelecido pela aluna coincidiu com o que ela determinou como oficial. Esse discurso aponta para uma tentativa de naturalização dos sentidos apresentados por sites que explicam os significados dos emojis, por isso o uso do termo *“High Five”*.

Como último aspecto, trouxemos novamente os sentidos de naturalização, porém sob outro ângulo. Desde o início das atividades que envolveram o segundo eixo, nossa preocupação foi em relação à linguagem própria da internet, sendo transferida de seu suporte digital para a impressa. Esperávamos que através das atividades pudéssemos possibilitar mudanças nas condições de produção de modo que tornasse possível esse feito. A resposta do aluno G.F, do 7º ano A, *“Que tá dando mole para uma menina, nunca usei kkk”*, mais precisamente o *“kkk”*, deu-



nos a abertura do possível, já que na resposta escrita, de modo manuscrito apresentou o uso de modo natural da corpografia.

Tivemos o imaginário da internet, que segundo Dias (2009, p.12) é o imaginário da “liberdade da forma, da velocidade da escrita”. Tivemos também a ideia da escrita manual, sendo muitas vezes substituída pelo gesto de digitar o texto. Em relação à resposta do aluno G.F, tivemos a escrita corpográfica invadindo o espaço da escrita manual. Para a autora, “todos esses elementos vão constituindo o imaginário da escrita e afetam o modo dessa escrita, a grafia, repercutindo na língua” (2009, p. 13),

Nossa preocupação em relação ao trabalho foi de compreender como esses deslocamentos no modo de escrever, produzem efeitos neste espaço chamado escola. A presença do “kkk” na escrita manual apontou para o atravessamento da corpografia, escrita mais fluida, cujo modo de circulação é a instância virtual, como algo pertencente à memória daqueles que nasceram já com a internet em pleno funcionamento. Tornando assim esse gesto naturalizado. Segundo Dias,

a principal razão dessa grafia talvez seja justamente o fato de que, ao se apropriarem da sua língua, os jovens se apropriam de um espaço de criação que é a internet e a partir dela eles criam um mundo de condições para suas próprias relações, para a tessitura dos seus laços sociais.(DIAS, 2008, p.43).

Os adolescentes se apropriaram da escrita das redes sociais, com sua fluidez e velocidade de tal maneira que esta formulação tem se transferido de certo modo, para o meio escolar, não somente em relação a questões isoladas, mas à produção textual.



Tivemos exemplos de textos curtos em que o aluno utilizou poucas palavras para dizer o que queria, apontando, dessa forma os deslocamentos da característica da “velocidade” da escrita digital, para a escrita manual.

As mudanças nas relações sociais se produzem especialmente na língua. Segundo Orlandi,

A Análise de Discurso que pratico leva a sério a afirmação de Saussure de que a língua é fato social. Pensamos a língua como fato e significamos o que é social, ligando a língua e a exterioridade, a língua e a ideologia, a ideologia e o inconsciente. (2003, p.3).

Hoje, o espaço digital representa o lugar onde mais vemos a produção do virtual, mas essas relações produzem efeitos em outras instâncias, em outros espaços.

Nossa aula seguinte foi no laboratório de informática. Fizemos um jogo com alguns emojis utilizados nas redes sociais. Cada aluno recebeu em um envelope, diversos emojis, (🥰, ❤️, 🙌, 🤔, 🙇, 😞, 😬, 🙏, 😊, e outros). A atividade consistia em observar os slides e opinar, utilizando os emojis. Todos viram slides com memes, frases, imagens e um vídeo, sobre os quais só puderam opinar utilizando uma variedade restrita de emojis. Esta atividade veio corroborar com o objetivo de levar ao aluno à percepção de que as opiniões podem variar e que isso ocorre porque interpretamos de acordo com nossas condições de produção, nossa filiação.



Trouxemos para análise uma das imagens apresentadas no slide e a foto dos alunos, produzindo seus gestos interpretativos sobre a imagem.



Figura 1: Menino vendendo balas em um sinal. Interpretação da imagem

Fonte: Voz das Comunidades³.

Fonte: Arquivo da autora

Destacamos alguns aspectos nesta análise, o primeiro foi o direcionamento dos sentidos. O discurso autoritário ecoou em nosso imaginário ao nos depararmos com as escolhas de emojis para representação da interpretação da imagem destacada. Ao escolher as imagens, inconscientemente usamos os mecanismos de antecipação, com os quais, de acordo com Orlandi, “todo sujeito tem a capacidade de colocar-se no lugar em que seu interlocutor “ouve” suas palavras. Ele antecipa-se assim a seu interlocutor quanto ao sentido que suas palavras produzem”. (2001, p.39). Esperávamos uma interpretação voltada para um discurso dos Direitos Humanos, da criança que não pode trabalhar, e

³Disponível em: <<http://www.vozdascomunidades.com.br/wp-t/uploads/2016/10/somostodosiguais2.jpg>> Acesso em 20.mar.2017.



que tem direito à educação. Porém, nos emojis escolhidos há uma relação parafrástica de sentido (😍 , ❤️ , 🙌), revelando a interpelação por uma FD que não corresponde a do professor, FD de cunho familiar revelada em discursos que dizem que o trabalho dignifica o homem, que ele está trabalhando e não roubando. Esta FD apagou o sentido do direito da criança de não trabalhar, mas um apagamento também refletido pelo sentido de cidade do interior, aquela em que não há meninos trabalhando no sinal de trânsito, reforçada por um imaginário em que os filhos do interior ajudam seus pais no trabalho diário; seja em casa, ou no sítio, como é o caso de muitos de nossos alunos, oriundos de zona rural, ou que vivem na cidade, mas possuem propriedade no campo. Nosso trabalho é discutir os possíveis gestos, sem imposição.

É importante explicitar que durante a discussão, alguns alunos quiseram trocar de emoji, não porque mudaram de opinião, mas pelo imaginário, de certo e errado adentrando os gestos produzidos. Vimos aqui o funcionamento das relações de força. Orlandi (2001, p. 39) diz que “o lugar a partir do qual fala o sujeito é constitutivo do que ele diz”. Para o aluno, a voz do professor, a sua opinião vale mais que a dele. No momento que se percebe em lado oposto ao do professor, a tendência é de reverter seu discurso para que passe a ser o mesmo, apagando-se, dessa forma. Foi o que ocorreu nesta atividade, e é o que ocorre muitas vezes em sala, quando o aluno apaga sua resposta para copiar a que o professor passa no quadro. Porém, considerando o lugar, a partir do qual este sujeito-aluno produziu seu dizer, pelos gestos de interpretação produzidos, eles decidiram manter a foto com os emojis. Cada aluno criou seu próprio












emoticon, seja escolhendo o que mais gostava, mais usava, ou criando uma expressão diferenciada, que o representasse.

Produção de emojis.

Esta atividade teve o intuito de analisar os movimentos parafrásticos e polissêmicos na constituição de uma representação não verbal. Dividimos nossas observações de acordo à retomada de sentidos proporcionada pelas paráfrases.

1. Clássica:  -   -    - 

 ,  - 

2. Transferida:  ,  -  - 

Pelo movimento parafrástico clássico, houve uma retomada de um emoji já consagrado pelo uso nas redes sociais, pela relação de preferência e de uso. Já no movimento de transferência, pelo interdiscurso, vimos uma paráfrase na mistura de elementos de naturezas diferentes. O primeiro é símbolo de uma marca muito utilizada por atletas, patrocinadora de competidores de lutas. O segundo é um emoji de representação própria das redes sociais. Pudemos ver que os emojis produzidos por estes dois alunos misturam expressões destas duas



imagens, a sobrancelha da primeira, o olho da segunda. Houve historicização do dizer através da linguagem não verbal. É o que Orlandi (2001, p. 75) considera ao falar de autoria como “princípio de agrupamento do discurso”.

Em nosso encontro seguinte, fizemos uma versão para um texto que misturava linguagem verbal e linguagem não verbal (emojis). Nesta atividade vivenciamos os efeitos da textualidade das palavras\imagens. Com a leitura final, com todas as contribuições feitas pelos alunos, vimos como os gestos de interpretação podem variar, sem que seja preciso descartar\escolher somente uma interpretação.

Trouxemos para esta análise recortes do texto original, e a versão escrita pelos alunos, com todas as possibilidades interpretativas fornecidas no momento da leitura.

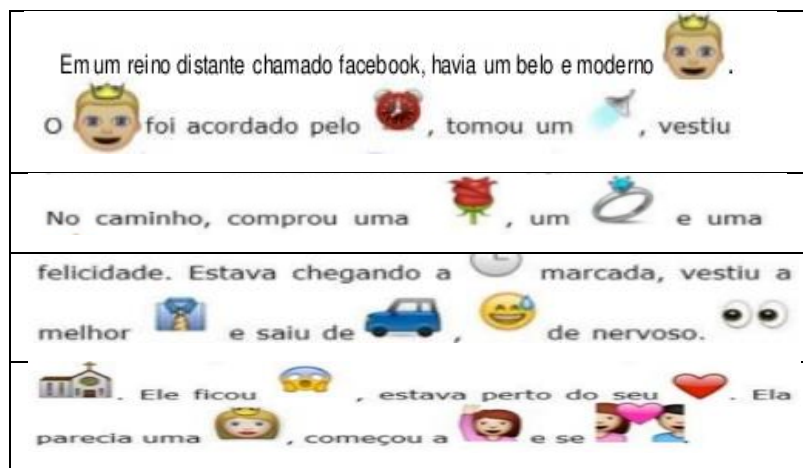


Figura 2: Recorte do Texto “O Príncipe das Emojis”.Fonte: slideshare⁴.

Versão dos alunos do 7º ano A.

⁴Disponível em: <<https://pt.slideshare.net/andreaalves378199/o-prncipe-das-emojis>> Acesso em 07.abril.2017.



O PRÍNCIPE DAS EMOJIS

Em um reino muito distante chamado facebook, havia um belo e moderno menino\rei\príncipe. O rei\menino\príncipe\Fernando foi acordado pelo relógio\despertador, tomou um banho, vestiu uma calça, colocou uma camisa\blusa e botou o sapato\tênis. Foi comer uma torta\ uma fatia de bolo, e beber uma xícara de chá\café para passar o sono, afinal já estava entardecendo\tarde\de tardezinha\amanhecendo.

Tocou um pouco de guitarra\violão, jogou vídeo game\ Xbox, brincou com o cachorro e em questão de minutos\horas, recebeu uma carta na caixa do correio\caixa\ caixa de entrada, com um selo de estátua da liberdade e uma marca de batom\beijo.

Ficou nervoso\espantado\tenso, não sabia quem poderia ter lhe escrito, mas ficou alegre\feliz e ao mesmo tempo apreensivo\curioso. Na carta dizia: “Você não me vê, não me fala, nem me ouve\escuta, mas sabe sobre quem é que se trata. Eu sou a menina de vestido azul que estava no ônibus com uma pilha de livros nas mãos, ontem à noite. Fiquei apaixonada por você, tanto que tive a ideia de convidá-lo para tomar sorvete e assistir um filme. Ligue para mim, o número está logo abaixo, beijos”.

Ele ficou alegre\animado\feliz e começou a rir\chorar de felicidade. Estava chegando a hora marcada, vestiu a melhor roupa e saiu de carro\limusine, suando de nervoso. Olhou para o relógio e achou melhor correr\ir mais rápido, já estava entardecendo\escurecendo\anoitecendo. No caminho, comprou uma rosa\flor, um anel\aliança e uma barra de chocolate\cereais.

De repente a viu andando de salto, ao lado da igreja. Ele ficou nervoso\assustado\surpreso\surpreendido, estava perto do seu amor. Ela parecia uma princesa\rainha, começou a acenar e se apaixonaram\apresentaram\casaram.


Para melhor visualização das versões nesta atividade, as palavras que substituem os emojis estão coloridas. Cada cor representa uma versão, um gesto de interpretação.

Um ponto que queremos enfatizar em relação a essa atividade é o modo como os alunos se comportaram ao receberem, ouvirem





interpretações diferentes das suas. Trouxemos para esta análise, a situação que diz respeito à imagem:

1.  - carro, limusine. Houve, em relação a essa imagem, uma enorme discordância entre eles, não aceitavam que pela imagem, um de seus colegas pudesse interpretar esse “carrinho” como “limusine”. Orlandi (2001), ao falar do autor como agrupamento do discurso, fala também que esse princípio ampara uma coerência. Partindo da ideia de coerência/incoerência, houve o protesto. Porém, quando falamos de discurso, não podemos esquecer que junto a essa interpretação está a historicidade que a constitui.

Para Orlandi,

Ao dizer, o sujeito significa em condições determinadas, impelido, de um lado, pela língua, e de outro, pelo mundo, pela sua experiência, por fatos que reclamam sentidos, e também por sua memória discursiva, por um saber/poder/dever dizer, em que os fatos fazem sentido por se inscreverem em formações discursivas que representam no discurso as injunções ideológicas. (ORLANDI, 2001, p. 53)

Em relação ao aluno que usou limusine, sua FD o levou a interpretar que o personagem, por ser príncipe, não iria em um carro qualquer, sua memória trouxe para ele a limusine como um carro utilizado somente pelos que têm muito dinheiro, neste caso, o príncipe. O efeito de referência (Orlandi, 2001), palavra = coisa, de transparência da linguagem, está na fala da turma ao debater a coerência na interpretação do colega. Mas sabemos que, discursivamente, há que se discutir no espaço escolar, a não transparência da linguagem, ou seja, sua opacidade. Discutimos



durante a leitura do texto, as diversas possibilidades para interpretação que podem ocorrer durante este processo, constituindo-se assim o efeito-leitor.

Outro ponto para a reflexão sobre esta atividade foi o modo como a estrutura do texto, sua formulação, à moda dos “contos de fadas”, determinou/influenciou alguns gestos de interpretação, apontando para efeitos de sentido do discurso pedagógico.

No caso de “*comprou [...] um **anel**\aliança*”, a escolha de aliança, ou seja, marcar-se comprometido com um relacionamento em que nem se conhece a pessoa, são marcas das características de casamentos “relâmpagos”, que ocorrem nos contos de fadas tradicionais. Esse efeito também é percebido na conclusão dada pelos alunos, “*começou a acenar e se **apaixonaram**\apresentaram\casaram*”. Viram-se e se casaram paráfrase que retoma “*se casaram e foram felizes para sempre*”, efeito de fecho típico dos contos de fadas. Assim como houve a paráfrase, houve a ruptura. A escolha, por exemplo, em nomear o príncipe (Fernando), nada comum nos contos de fadas em que há sempre um príncipe encantado. Efeito do jogo polissêmico, da permissão do movimento, como nos traz Orlandi, “há sempre o incompleto, o possível pela interpretação outra”. (2001, p.55).

Para encerrar o segundo eixo, propusemos a última produção para o livro. Para elaborarem este texto eles teriam que ficar 24 horas sem internet, vídeo game e celular. E teriam que relatar como se sentiram em relação a ficarem sem seus eletrônicos.

Em nosso encontro seguinte, houve a produção deste último texto para compor o livro. O que queremos ressaltar em relação a esta última



composição é o modo como o comando para a produção foi interpretado e dinamizado nas produções.

Retomamos aqui, recortes da versão final de alguns alunos para que possamos compreender como se deu o funcionamento desta atividade.

SD1: Aluno G.F, 7º no AUm dia em off

A pior coisa que há é ficar em off, ainda mais quando está tudo na sua frente.

Um dia normal, mas quando de repente a internet cai...

SD 2: Aluno G.R, 7º no AO dia sem celular

Eu estava sem celular, não gostei porque meu pai tinha me tomado só porque eu quebrei o vidro da porta! Ele ficou muito bravo e eu fiquei uma semana sem celular...

SD 3: Aluna L.L, 7º Ano A#OffPorUmDia

Esses dias atrás eu e meus amigos fizemos um trato. Ficamos sem “Tecnologia” por um dia.

Fonte: Livro #EuNoMundo: As quase confissões de uma turma especial.

Iniciamos esta análise trazendo as palavras de Orlandi (2001, p. 73), “a autoria implica em disciplina, organização, unidade”. Palavras que vimos reverberar no funcionamento da função-autor, aqui apresentada na forma de organização escolhida para o texto. Nas três SDs transcritas, não houve referência à atividade proposta em sala. Há um texto, com unidade, organizado, segundo critérios escolhidos pelos autores. Os alunos optaram por formular uma argumentação inicial para explicar porque estavam sem celular, “a internet cai”, “meu pai tinha me tomado”, “fizemos um trato”, todas elas apontam para esse efeito de unidade próprio da função-autor. Os



alunos se assumem como produtores de linguagem, com a responsabilidade em dar a direção argumentativa para seu texto. É o princípio da assunção da autoria. O que implicou em assumir uma posição no contexto sócio-histórico (Orlandi, 2001).

Ainda sobre essa relação de unidade, o recorte que trouxemos, apontou-nos a relação de determinação pela qual o autor, em sua função, é interpelado.

SD 4: V.V, 7º Ano A. *Porque é chato ficar sem mexer no celular?*

É chato porque tudo que eu preciso está nele, porque minhas fotos estão lá, minhas conversas, [...]

Obs: *FIQUEI SEM CELULAR PORQUE DESOBEDECI MINHA MÃE.*

Fonte: Livro #EuNoMundo: As quase confissões de uma turma especial.

No caso da SD 4, percebemos a presença dos princípios de determinação do discurso, próprias da função-autor, além do princípio de unidade e organização. Esta aluna decidiu iniciar seu texto, respondendo a uma questão, porém pelo sentido de unidade, para ela faltava argumentar sobre o porquê de estar sem celular. Para isso criou um recurso no final de seu texto, uma observação, para marcar algo que era necessário ser dito, por isso a observação em maiúscula, o fato era importante para cumprir com os objetivos do texto.

Para Orlandi, (2000, p.77) a autoria é a “dimensão discursiva do sujeito que está mais determinada pela relação com a exterioridade (contexto sócio-histórico), ela está mais submetida às regras das instituições. Nela são mais visíveis os procedimentos disciplinares”. Procedimentos que visualizamos nas SDs aqui destacadas. As exigências





de coerência, unidade, progressão mostraram-se nas escolhas do dizer. O aluno-autor assumiu seu papel como tal.

Encerramos com este último texto um conjunto de atividades divididas em dois eixos, com o objetivo principal de observar se através das mudanças nas condições de produção do trabalho com a leitura e escrita na escola, poderíamos ver a assunção da autoria neste espaço institucionalizado.

Compreender o processo em que se dá a assunção da autoria foi essencial neste trabalho, principalmente no que se refere ao papel da escola nesse processo. Ao analisar este conjunto de atividades, percebemos que as mudanças nas condições de produção, desde a apresentação de um projeto que visava a escrita de um livro, nunca antes feito na Instituição em que trabalhamos, das diversas materialidades utilizadas, da escuta não autoritária, foram de suma importância para o trabalho. A abertura para a voz do aluno, a passagem do Discurso predominantemente Oral para o Discurso da Escrita, até a finalização com a noite de lançamento do livro, foram determinantes para visualizar a presença do sujeito-aluno-autor.

É possível a autoria na escola? Sim, é possível. Para que a autoria ocorra de fato, neste espaço Institucionalizado se faz necessário, nas palavras de Orlandi (2000, p. 82), “propiciar, pela ação pedagógica, a sua própria transformação e a do aprendiz, assim como da forma do conhecimento a que tem acesso”.

Novas condições de produção demandam um novo olhar do professor, olhar que propicie aos alunos uma ambiência adequada para que



essas novas formulações produzidas possam florescer em textos. Esta foi a perspectiva em que se configurou esse trabalho: A aproximação da escrita do cotidiano (os diários) à escrita do cotidiano tecnológico (redes sociais, hashtags, emoticons), produzindo uma transformação no modo de se tratar a linguagem, produzindo a transformação do fazer pedagógico.

Entramos no jogo da escrita, aprendemos a nos colocar, a nos assumir autores, com o que de mais importante isso implica: A “responsabilidade”.

Referências

DIAS, C. P.; COUTO, O. F. Domínios referenciais na tecnologia dos instrumentos linguísticos digitais. In: ORLANDI, E. P.; RODRIGUES, E. A.; CHIARETTI, P. (Orgs.). **Linguagem, Tecnologia e Espaço Social**. 1. ed. Pouso Alegre/Campinas: UNIVÁS/RG, 2016, p. 139-153.

_____; COUTO, O. F. **As redes sociais na divulgação e formação do sujeito do conhecimento**: compartilhamento e produção através da circulação de ideias.

Linguagem em (Dis) curso (Online), p. 631-648, 2011. 11 v.

_____; COUTO, O. F. **Da corpografia**: ensaio sobre a língua/escrita na materialidade. Coleção Cogitare. Santa Maria: UFMS/PPGL, 2008.

GALLO, S. L. Da escrita à escritoralidade: um percurso em direção ao autor online. In: RODRIGUES, E. A.; SANTOS, G. L. dos; CASTELLO BRANCO, L. K. A. (Org.). **Análise de Discurso no Brasil**: pensando o





impensado sempre. Uma homenagem a Eni Orlandi. Campinas, SP: Editora RG, 2011.

_____. Novas fronteiras para a autoria. Revista **ORGANON**, v. 28, p. 53-64, 2012.

_____; ORLANDI, E. P. Unidade e dispersão: uma questão do texto e do sujeito. *In: Discurso e Leitura*. São Paulo: Cortez, 2001.

INDURSKY, F. A prática discursiva da leitura. *In: ORLANDI, E. P. A leitura e os leitores*. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2003. p. 189-200.

LAGAZZI, S. Texto e autoria. *In: ORLANDI, E. P.; LAGAZZI-RODRIGUES, S. (Orgs.). Discurso e textualidade*. 2. ed. Campinas: Pontes, 2010. p.81-103.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

_____. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. 3. ed. Campinas: Pontes, 2001.

_____. A contrapelo: incursão teórica na tecnologia – discurso eletrônico, escola, cidade. **Rua** [online]. 2010, n.16. 2 v.

_____. **Discurso e leitura**. São Paulo: Ed. Cortez, 2000. 5. ed.

_____. **Discurso e Texto: formação e circulação de sentidos**. Campinas, SP: Pontes, 2001a.

PÊCHEUX, M. Ler o arquivo hoje. *In: ORLANDI, E. P. (Org.). Gestos de leitura*. 3. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2010a. p. 49-59.

_____. O Leitor no Contexto Escolar. *In: ORLANDI, E. P. (org.). A leitura e os Leitores*. Campinas, SP: Pontes, 2. ed. 2003.



REVISTA ECOS

Programa de Pós-graduação em Estudos Literários/ UNEMAT

Programa de Pós-graduação em Linguística/ UNEMAT

Centro de Estudos e Pesquisas em Literatura

Centro de Estudos e Pesquisas em Linguagem

SCHERER, A. E.; PETRI, V. F.; DIAS, C. P. (Orgs.). **Tecnologias de Linguagem e Produção do Conhecimento**. 1. ed. Santa Maria: PPGL, 2009. 230p. 2 v.

O conteúdo deste texto é de inteira responsabilidade das autoras.

