

**ROSÂNGELA LEFFA BEHENCK**

**SUJEITOS E SENTIDOS EM *BLOGS* EDUCATIVOS: ENTRE  
A MOVÊNCIA E O RETORNO**

**PORTO ALEGRE  
2010**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS  
ÁREA: ESTUDOS DA LINGUAGEM  
ESPECIALIDADE: TEORIAS DO TEXTO E DO DISCURSO  
LINHA DE PESQUISA: ANÁLISES TEXTUAIS E DISCURSIVAS**

**SUJEITOS E SENTIDOS EM *BLOGS* EDUCATIVOS: ENTRE  
A MOVÊNCIA E O RETORNO**

**ROSÂNGELA LEFFA BEHENCK**

**ORIENTADOR(A): PROF(a). DR(a). SOLANGE MITTMANN**

Dissertação de Mestrado em Teorias do Texto e do Discurso, apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

**PORTO ALEGRE**

**2010**

*...é porque há o outro nas sociedades e na história, correspondente a esse outro próprio ao linguajeiro 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.*

(Michel Pêcheux)

## **AGRADECIMENTOS**

À minha família, pelo incentivo, pela torcida e pelo amor que sempre demonstraram ao longo de minha trajetória.

Ao meu companheiro, pelo amor, pela compreensão e, principalmente, por compartilhar os momentos mais difíceis na realização desse estudo.

À minha orientadora, professora Solange Mittmann, pela leitura sempre atenta e crítica, pelas orientações sempre tão seguras, pelas discussões teóricas e por acreditar no meu trabalho.

Aos meus professores da Pós-Graduação, pelas aulas, pelas discussões, pelo aprendizado que me proporcionaram.

Aos meus colegas, pela amizade e pelas discussões teóricas.

Ao CNPq e à UFRGS, pela bolsa de estudos, sem a qual a realização deste trabalho não teria sido possível.

## RESUMO

O presente trabalho investiga o funcionamento do discurso pedagógico, tomando como *corpus* de análise uma série de *blogs* inscritos na comunidade virtual denominada Blogs Educativos. Sob o enfoque teórico e metodológico da Análise de Discurso de linha francesa, a preocupação central dessa investigação está pautada no modo como os sujeitos – professores-blogueiros – se movimentam e se constituem no discurso pedagógico, a partir da determinação pela ideologia, por poderes institucionais e pela materialidade significante. Essa determinação se materializa no discurso pelo movimento de textualização realizado pelo sujeito-autor, evidenciando a tensão constante entre dispersão e unidade (efeito de) marcadas nesse trabalho.

Para investigar, então, o funcionamento do discurso pedagógico – tomado como interligado ao discurso tecnológico –, organizamos a dissertação em quatro capítulos. O primeiro capítulo trata da noção de ideologia e do modo como ela interpela os sujeitos, fazendo-os produzir gestos de interpretação determinados que se materializam em diferentes posições-sujeito: da aderência, da hesitação, do encobrimento e da resistência, marcando diferentes formas de subjetivação do sujeito no interior da FD Pedagógica.

No segundo capítulo, são abordadas as noções de comunidade e território, pensadas a partir de um olhar discursivo, numa tentativa de compreender o modo como o professor-blogueiro constitui sua identificação. Aqui articulam-se as noções de FD, comunidade e território. Ainda nesse capítulo, trataremos da questão do virtual, buscando compreender como se dá a apropriação de saberes do universo tecnológico no discurso pedagógico, visto que esse movimento impõe um modo particular de concepção do pedagógico.

O terceiro capítulo trata da relação do sujeito professor-blogueiro com diferentes formas de memória: discursiva, de arquivo e metálica. Dessa relação decorre o modo particular como se constitui o circuito: constituição, formulação e circulação dos sentidos, que faz intervir a relação com o interdiscurso, com poderes institucionais e com a materialidade significante.

No quarto e último capítulo, as análises estão centradas no trabalho de textualização do sujeito-autor que produz um modo diferente de compreender a noção de autoria.

Dessa forma, essa dissertação enfoca a caracterização do discurso pedagógico que, situado no ciberespaço, dialoga com o discurso tecnológico, produzindo ora sentidos que se reproduzem continuamente, ora sentidos que se deslocam.

## RÉSUMÉ

Ce travail examine le fonctionnement du discours pédagogique, en prenant comme corpus d'analyse une série de *blogs* inscrits dans la communauté virtuelle *Blogs Educativos*. Se fondant sur les presupposés théoriques et méthodologiques de l'Analyse du Discours française, la préoccupation centrale de cette étude concerne la manière dont les sujets – des professeurs-*blogueurs* – se mouvementent et se constituent dans le discours pédagogique, à partir de la détermination par l'idéologie, par les pouvoirs institutionnels et par la matérialité signifiante. Cette détermination se matérialise dans le discours par le mouvement de textualisation mené par le sujet-auteur, mettant en évidence la tension constante entre dispersion et unité (effet de) signalées dans ce travail.

Dès lors, le fonctionnement du discours pédagogique – considéré comme mis en rapport avec le discours technologique – ce travail est organisé en quatre chapitres. Le premier chapitre porte sur la notion d'idéologie et la façon dont elle interpelle les sujets, en les faisant produire des gestes d'interprétation déterminés qui se matérialisent dans différentes positions-sujets : celle de l'adhérence, de l'hésitation, de l'hypermédia et de la résistance, en signalant des différentes formes de formation du sujet dans la FD pédagogique.

Dans le deuxième chapitre, sont présentées les notions de communauté et de territoire, pensées sous un regard discursif, dans un effort de compréhension de la façon dont le professeur-*blogueur* constitue son identification. Ici s'articulent les notions de FD, de communauté et de territoire. Toujours dans ce chapitre, nous parlerons sur le virtuel, pour comprendre comment se produit l'appropriation de savoirs de l'univers technologique dans le discours pédagogique, étant donné que ce mouvement impose une conception particulière du pédagogique.

Le troisième chapitre porte sur le rapport du sujet professeur-*blogueur* à des formes différentes de mémoire : discursive, d'archive et métallique. Ce rapport advient de la composition particulière du circuit : constitution, formulation et circulation des sens, ce qui fait intervenir la relation avec l'interdiscours, les pouvoirs institutionnels et la matérialité signifiante.

Dans le quatrième et dernier chapitre, les analyses se concentrent sur le travail de textualisation du sujet-auteur qui produit une manière différente de comprendre la question du statut de l'auteur.

Ce travail analyse donc la caractérisation du discours pédagogique qui, situé dans le cyberspace, dialogue avec le discours technologique, produisant soit des sens s'y reproduisant constamment, soit des sens s'y déplaçant.



## SUMÁRIO

<b>Apresentando o objeto de estudo.....</b>	<b>10</b>
<b>1. O enredar-se de identificações no movimento de sentidos.....</b>	<b>14</b>
<b>2. Comunidade e território – construindo sentidos sobre o espaço na rede.....</b>	<b>51</b>
2.1 Virtualidade: a espacialização dos discursos e dos sujeitos.....	65
<b>3. A movência entre o instituído e o imprevisível.....</b>	<b>69</b>
3.1 A formulação e a circulação dos sentidos no universo discursivo virtual.....	89
<b>4. Autoria: o trabalho de garimpagem do sujeito.....</b>	<b>101</b>
<b>Considerações Finais.....</b>	<b>120</b>
<b>Referências.....</b>	<b>124</b>

## APRESENTANDO O OBJETO DE ESTUDO

Abordar as práticas discursivas no contexto da tecnologia virtual tornou-se tema de estudo necessário, visto que a Internet está presente em muitas de nossas atividades cotidianas, disseminando novos hábitos e disponibilizando uma série de possibilidades de interlocução, através de *chats*, fóruns de discussão, *blogs*, *e-mails*. A tecnologia virtual está cada vez mais presente nas práticas que envolvem a educação, reconfigurando, em certa medida, o universo pedagógico, especialmente porque o universo virtual produz um modo particular de produzir, organizar e fazer circular o texto, o que intervém na constituição do sentido.

Nosso estudo, ao partir dessa consideração inicial, se propôs a compreender como se constitui o discurso pedagógico a partir da inserção das novas tecnologias, ou seja, nos interessa descobrir quais novos discursos essa relação entre o pedagógico e o tecnológico está produzindo; e ainda, como as relações de poder se reconfiguram por ocasião dessa imbricação.

Nesta dissertação, voltada para a análise do texto virtual – tomado como objeto empírico e lugar do jogo de sentidos -, trabalho especificamente com os *blogs*. O *blog* é um espaço virtual em que o internauta pode publicar textos e imagens ligados aos mais diferentes assuntos. As postagens são dispostas cronologicamente e seguidas pela ferramenta *Comentários*, que dá possibilidade ao leitor de comentar as postagens realizadas pelo blogueiro.

Os *blogs* selecionados para esse estudo são criados por professores que fazem parte de uma comunidade virtual<sup>1</sup> denominada Blogs Educativos. Essa adjetivação define a temática específica que norteia as discussões e produções do grupo: a Educação. Para fazer parte da comunidade, é preciso se inscrever e participar ativamente das discussões num Fórum criado pelo coordenador do grupo. Depois de algum tempo, o participante, se aceito, poderá inserir no seu *blog* o selo de identificação da comunidade, símbolo da legitimidade de sua posição como membro do grupo. Há, portanto, dois espaços de encontro da comunidade virtual: os fóruns de discussão (restrito ao grupo) e os *blogs* individuais. Dentre os *blogs* que constituem

---

<sup>1</sup> Cada comunidade virtual define suas formas de comunicação a distância. O Fórum e o *Blog* são as ferramentas principais utilizadas pela comunidade *Blogs Educativos*. Nesses espaços, o grupo registra suas discussões, descobertas, práticas pedagógicas, etc.

o *corpus* de análise estão: Tecnologias na Educação (<http://internetnaeducacao.blogspot.com>), Trocando Letras (<http://trocandolettras.zip.net>), Caldeirão de Idéias (<http://nteitaperuna.blogspot.com/>), Aprendendo em Redes de Colaboração (<http://www.aprendendoemrede.info/como-criar-um-edublogue-parte-3/>), Informática na Educação (<http://arrobainfoeduc.blogspot.com/>).

Nesses *blogs*, os professores-blogueiros disponibilizam *sites*, vídeos, matérias acerca do tema Educação, falam sobre atividades e projetos desenvolvidos nas escolas a partir do uso de novas tecnologias, divulgam jogos, *softwares*, *sites*. Esse universo discursivo<sup>2</sup> reúne questões pedagógicas e tecnológicas, articulando, no mesmo espaço virtual, saberes ligados a ambas as áreas. Interessa compreender a natureza e a dimensão dessa relação.

Tomando esse contexto como pano de fundo, me proponho a analisar o discurso pedagógico em *blogs* educativos, buscando compreender o efeito de naturalização e estabilidade dos sentidos, bem como seus deslocamentos, a partir da relação e do jogo de forças entre as posições marcadas nas formulações dos professores, materializadas no trabalho de textualização. Trata-se de analisar em que medida o contexto virtual, em sua configuração própria de produção, seleção, organização e circulação do texto, opera mudanças nas redes de significação que marcam e definem o discurso pedagógico.

É importante destacar que este estudo, ao se inscrever na perspectiva teórica da Análise do Discurso (AD) de linha francesa, trabalha com os processos de produção do sentido e de suas determinações histórico-sociais. Isso significa dizer que há uma historicidade inscrita na linguagem e, que, portanto, não há um sentido literal e transparente, mas sentidos constituídos ideologicamente, já que toda interpretação é regida por condições de produção específicas.

Nessa perspectiva, pensar a constituição do sujeito e do sentido a partir da noção de ideologia, como propõe a AD, supõe um deslocamento; o sujeito deixa de ser centro e origem do dizer e passa a ser constituído a partir da relação com o outro (interlocutor) e com o Outro (ideologia e inconsciente).

O discurso pedagógico, desse modo, é atravessado pelo discurso tecnológico e tal relação esboça as posições assumidas pelos sujeitos em uma rede de significações específica. Essas posições são determinadas por condições sócio-histórico-ideológicas e são reveladoras das relações de força que permeiam esses discursos, marcando o que pode e o que não pode

---

<sup>2</sup> Entendemos universo discursivo como compreendendo as práticas que englobam o tecnológico e o pedagógico no espaço virtual, não se confundindo com a noção de FD, que abordaremos mais adiante.

ser dito, ou seja, instituindo sentidos autorizados que, por sua vez, deixam entrever sentidos indesejados, negados, silenciados.

Ao assumir determinada posição, a partir da identificação com determinada rede de sentidos, o sujeito confere para si certa unidade. Esse efeito de unidade resulta também do trabalho de textualização que o sujeito realiza enquanto produtor do texto. O processo de textualização, por sua vez, é determinado por condições de produção específicas que funcionam, no discurso, como um modo de controle dos sentidos, instaurando a censura, o limite, a contenção dos saberes dessa rede de sentidos. Por outro lado, o espaço virtual, caracterizado pela estrutura hipertextual e hipermediática, parece abrir espaço para o deslimite, o acaso, a liberdade, a infinitude. Temos, desse modo, a instauração de um conflito entre a abertura e a interdição, e tal movimento se constitui pela ideologia e se reflete nas relações de poder.

Para examinar essas questões, organizamos, metodologicamente, nossa pesquisa em quatro momentos.

O primeiro momento contempla a discussão em torno das noções de ideologia, formação ideológica e formação discursiva e representa uma tentativa de mostrar os gestos de interpretação do sujeito a partir de sua identificação com a formação discursiva (FD) dominante.

Vislumbrar a configuração das FDs que dominam determinada prática discursiva a partir da construção de um objeto discursivo é já um gesto de interpretação do analista. Em seu gesto, ele *“mobiliza os saberes que podem configurar uma determinada formação discursiva com a qual o sujeito discursivamente vai se identificar”* (CAZARIN, 2007, p. 109). Trata-se, desse modo, de uma construção do sujeito-analista que, ancorado no dispositivo teórico e metodológico, produz um olhar sobre o seu objeto discursivo.

O modo de discursivização do pedagógico no universo virtual é um ponto central em nosso trabalho. Pelo discurso, se presentificam saberes ligados ao discurso pedagógico e que impõem os limites do sentido aos sujeitos. Portanto, a FD que se coloca como dominante nessa prática discursiva é a **Pedagógica**. É a partir dela que os saberes advindos de outras FDs são regidos, administrados. No interior da FD dominante, diferentes posições-sujeito se marcam no/pelo discurso, expondo a relação do sujeito com a ideologia e dando visibilidade às relações de força e de sentido que constituem o discurso.

Na segunda parte do trabalho, abordaremos as noções de comunidade e território, buscando concebê-las a partir de um olhar discursivo a fim de compreender o modo como o sujeito constitui sua identidade de professor, inscrevendo-se em práticas sociais e discursivas

características do ciberespaço. Discutiremos também, nesse capítulo, as contribuições do universo tecnológico na educação, impondo um modo determinado de conceber o pedagógico.

A terceira parte trata da relação do sujeito com as diferentes formas de memória: discursiva, de arquivo e metálica, para, a partir delas, explicitar o modo como se constitui o processo de constituição, formulação e circulação dos sentidos que contempla a relação com o interdiscurso, com poderes institucionais (da escola e do ciberespaço) e com a materialidade significativa.

No último capítulo, discutiremos a noção de autoria, compreendendo-a no universo discursivo virtual, a partir dos *blogs* que constituem nosso *corpus* de análise. Nesse capítulo, entra também em discussão o trabalho de textualização realizado pelo sujeito-autor e a determinação inscrita nesse trabalho produzida pelo imaginário (do sujeito-autor) acerca do sujeito-leitor.

Por fim, apresentaremos as considerações finais de nossa investigação, buscando produzir um efeito de fechamento em torno das questões que mobilizamos ao longo dessa pesquisa.

## **1 O ENREDAR-SE DE IDENTIFICAÇÕES NO MOVIMENTO DE SENTIDOS**

Compreender o movimento dos sentidos é colocar-se na encruzilhada entre, de um lado, a estabilização e a permanência e, de outro, a movência, o deslocamento. Nesse entrecruzar, o sujeito marca sua relação com a linguagem e, por ela, com o mundo, com outros sujeitos, com os sentidos, com a história. É aí, enquanto efeito da relação do sujeito com a linguagem que a ideologia encontra seu lugar.

A ideologia, tomada como constitutiva do discurso, torna-se um elemento determinante do sentido. É pelo funcionamento da ideologia que determinados sentidos são legitimados e outros negados, visto que o discurso, enquanto materialidade linguístico-histórica, expõe a incompletude e a resistência que o constitui.

Essa exterioridade constitutiva do discurso não se coloca como uma fronteira que separa interior/exterior, pois os sentidos não existem como unidades isoladas e independentes; eles são determinados pela relação entre sujeito, língua e história. A ideologia, assim, é determinante tanto na constituição do sentido quanto do sujeito; ela impõe ao sujeito a evidência de sua identidade (e a negação mesma dessa identificação).

Assim, a expressão “constituir-se como sujeito” está intimamente relacionada à ideologia. É pela compreensão dessa noção que pretendo analisar como se constitui o sujeito do discurso pedagógico. Para isso, partirei dos estudos de Althusser, buscando articulá-los com o pensamento de Pêcheux (1997) que produziu certos deslocamentos a partir dele.

Para Althusser (1998), a reprodução é a condição essencial para a produção das condições de produção. Isto significa dizer que uma formação social, para existir, tem de reproduzir as condições de sua produção e tal reprodução se realiza por meio dos aparelhos ideológicos de Estado, que, por sua vez, se materializam nas instituições.

O funcionamento dos aparelhos ideológicos de Estado se dá, predominantemente, por relações de força que se materializam em diferentes mecanismos de controle. Esses mecanismos, no entanto, são “aceitos” pelos sujeitos porque acompanhados de um discurso que legitima sua necessidade, o que torna a forma de controle dos AIEs mais velada, mais simbólica.

Na escola, por exemplo, amparados pelo discurso do “educar” – que veicula sentidos como: o professor é autoridade na escola, ao professor cabe ensinar e ao aluno aprender, para aprender é preciso escutar, respeitar, obedecer –, os professores fazem valer essas regras a

partir de mecanismos como: repreensões verbais, notificações, expulsão temporária, reprovação, etc., mas tais medidas, em geral, são acatadas pelos alunos e pais, pois eles conhecem e aceitam “as regras do jogo”, numa espécie de “contrato pedagógico”, em que os combinados não são apenas aceitos, mas reproduzidos e, por isso, tomados como algo natural – efeito da ideologia que dissimula para o sujeito a evidência do sentido.

Assim, a partir de Althusser (1998), podemos dizer que o sujeito da escola é um sujeito produzido *pela* escola, ou seja, aos alunos e professores – mergulhados no discurso pedagógico – cabe apenas aceitar sua sujeição e reproduzir o discurso dominante. Compreender o espaço da escola nesta perspectiva é reduzi-la a um lugar meramente reprodutor da ideologia dominante em que se nega a natureza dinâmica da estrutura social e a possibilidade de transformação das relações de poder. É nesse aspecto que Pêcheux, ao falar em reprodução/transformação, avança na discussão, abrindo espaço para o conflito, a ruptura com o instituído, conforme veremos mais adiante.

Ainda que os aparelhos ideológicos produzam a reprodução das condições de produção, atuando a serviço da classe dominante, há espaço para o conflito, pois “*a resistência das classes exploradas é capaz de encontrar meios e oportunidades de se expressar ali, seja utilizando as contradições que ali existem, seja pela conquista de posições de combate dentro deles, na luta*” (ALTHUSSER, 1998, p. 117). Essa afirmação revela que, embora Althusser reconheça a existência de conflitos internos aos AIEs, ou seja, a luta dos explorados, o autor confere à ideologia dominante o poder absoluto, o que resulta na eterna busca pela superação das diferenças no interior dos AIEs. Reconhecer as diferenças que constituem os AIEs, no entanto, não abre para a possibilidade de ruptura, visto que, para Althusser, essas contradições, embora desestabilizem, não rompem com a ideologia dominante.

É a partir da noção de ideologia em geral que o autor compreende a estrutura e o funcionamento da ideologia, apresentando-a em três teses. A primeira é a de que “*a ideologia representa a relação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência*” (idem, p. 126), ou seja, trata-se de uma relação ilusória dos indivíduos para com as relações reais em que vivem. A segunda tese concebe a ideologia como contendo uma existência material, visto que ela existirá “*sempre num aparelho e em sua prática ou práticas*” (idem, p. 129), de modo que “*mediante o dispositivo conceitual absolutamente ideológico assim instaurado [...], o comportamento (material) do sujeito em causa é uma decorrência natural*” (idem, p. 129). Dito de outro modo, o sujeito, inserido em determinado AIE, participa de algumas práticas, com suas regras e rituais, e passa a adotá-las como princípios a serem

seguidos, tendo a impressão de que suas ideias/suas ações foram adotadas conscienciosamente (e não por uma determinação ideológica).

Isso nos remete à terceira tese: “*a ideologia interpela os indivíduos como sujeitos*” (idem, p. 131) em que Althusser compreende a noção de ideologia a partir do funcionamento da categoria de sujeito, visto que “*somos sempre já-sujeitos*” (idem, p. 133) porque interpelados pela ideologia, o que nos permite um reconhecimento – evidência do sujeito – e um desconhecimento – a negação da interpelação – ao mesmo tempo. É, portanto, sob a forma da negação que se dá o reconhecimento do sujeito no Sujeito e, conseqüentemente, o reconhecimento do sujeito como tal, de modo que

os sujeitos trabalham, e trabalham sozinhos, na vasta maioria dos casos, com exceção dos “maus sujeitos”, que vez por outra provocam a intervenção de um dos destacamentos do Aparelho (Repressivo) de Estado. Mas a vasta maioria de (bons) sujeitos trabalha direitinho “por ela mesma”, isto é, pela ideologia (cujas formas concretas se realizam nos Aparelhos Ideológicos de Estado). Eles se inserem em práticas regidas pelos rituais dos AIEs. (idem, p. 138).

Ao apontar a atuação dos *maus sujeitos*, Althusser (1998) abre para a possibilidade de contradição no interior dos AIEs, ou seja, a determinação ideológica produz o repetível, mas também o conflito e certa agitação em seu interior.

Antes de trazer as ideias de Pêcheux (1997) para avançarmos um pouco mais nessa discussão, considero fundamental compreender a constituição do sujeito do discurso pedagógico a partir do que vimos até aqui.

Compreender o sujeito do discurso pedagógico implica conhecer as práticas, rituais e crenças que permeiam o espaço e o lugar desse sujeito, pois são essas práticas, mediadas pela linguagem, pelo simbólico, que permitem aos sujeitos se reconhecerem como tal bem como obterem o reconhecimento dos outros.

Orlandi (1983) destaca que o discurso pedagógico, por estar ligado ao cognitivo, ao informacional cria uma aparência de neutralidade. Esse efeito de neutralidade é construído a partir da cientificidade que está associada ao conhecimento desenvolvido na escola, ou seja, o que o professor ensina está vinculado ao científico; trata-se, portanto, de um saber valorizado, legitimado, que se opõe ao senso comum.

Cria-se, desse modo, a imagem do lugar de professor como aquele que domina o saber e deve ensiná-lo e do lugar de aluno como aquele que não sabe e precisa aprender. O discurso pedagógico, assim compreendido, não abre espaço para o discurso outro, tendendo a estancar a polissemia, ou seja, a negar a possibilidade de outros sentidos emergirem. Isso porque o



discurso pedagógico se apresenta como um discurso de verdade, ou seja, trata-se de um discurso que, por sua legitimidade, estabelece (ilusoriamente) um lugar de completude e transparência dos sentidos, produzindo, desse modo, a repetição, o retorno constante a um mesmo dizer, sedimentado, garantido.

Todo discurso se institucionaliza a partir de

relações de poder que não podem se dissociar, se estabelecer nem funcionar sem uma produção, uma acumulação e um funcionamento do discurso. Não há possibilidade de exercício do poder sem uma certa economia dos discursos de verdade (...). (FOUCAULT, 2000b, p. 179),

o que significa dizer que o sujeito se insere num *continuum* de discursos e práticas que definem um determinado lugar social. Assim, ao fazer parte da escola – esse lugar institucionalizado – o sujeito ocupa “o seu lugar”, já determinado socialmente, por isso cumpre “conscientiosamente” o seu papel e, identificado, contribui para a (re)produção e circulação do discurso pedagógico.

Ao funcionar como discurso de verdade, o discurso pedagógico basta por si só, ou seja, não exige justificativas, explicações, pois os sentidos são tomados como transparentes, fechados, encobrindo o caráter de incompletude inerente a todo discurso. Funcionando desse modo, o discurso pedagógico se impõe como autoritário, visto que sua configuração produz um efeito de verdade, de cientificidade que reduz a possibilidade de polissemia. Esse efeito se manifesta nas ações e dizeres que fazem parte da escola e que funcionam como convenção, modelo, “*através de regulamentos, do sentimento de dever que preside ao DP e este veicula*” (ORLANDI, 1983, p. 17).

A escola – tomada como um aparelho ideológico de Estado e sede do discurso pedagógico – produz, por meio de suas práticas, a reprodução das condições de produção. Partindo desse olhar althusseriano, podemos dizer que o professor representa, nesse processo de reprodução, o proletário – aquele que submetido às condições de trabalho que lhe são impostas as reproduz em sala de aula, tornando-se um multiplicador das ideias e práticas que configuram a ideologia dominante.

O material didático, por exemplo, utilizado como recurso de ensino, pode funcionar como uma forma de reprodução do discurso dominante se o professor assumir uma posição de mero reprodutor, ou seja, de “*consumidor e não construtor*” (GRIGOLETTO, 1999, p. 68). O livro didático, ao funcionar como um manual, “*induz a que se delineiem papéis fixos, padronizados, regidos pela disciplina da homogeneização, da repetição e do caminho já estabelecido por outras mãos*” (idem, p. 76). O material didático, que dá concretude ao

discurso pedagógico, nessa perspectiva, acaba por “*anular sua [do professor] condição de mediador porque substitui a reflexão pelo automatismo*” (ORLANDI, 1983, p. 16), ou seja, o professor ocupa-se em dominar o material didático, em saber usá-lo, o que pode transformar tal recurso em mero objeto de ensino.

Embora o professor possa ocupar uma posição de reprodução do discurso dominante, sabemos que há sempre espaço para a transformação das relações de produção, abrindo para a ruptura com o instituído e para a produção de novos sentidos, novos discursos. Pensando nisso e, considerando a relação entre o universo pedagógico e o tecnológico, me indago acerca de que novos sentidos essa relação está produzindo, pensando principalmente nas possibilidades de deslizamentos de sentidos, de distanciamentos em relação ao discurso dominante.

No contexto atual, em que a tecnologia ganha força, o professor parece se render a essa nova forma de ensinar que, assim como o material didático, parece funcionar como reafirmação do discurso pedagógico, porque a técnica, o domínio da ferramenta ainda são os saberes mais imediatos e fundamentais necessários à profissão, mas a preocupação excessiva para com essas habilidades pode alijar o professor do conhecimento realmente teórico e científico – saberes igualmente fundamentais à profissão de educador.

O professor, embora represente a autoridade no interior desse discurso, ocupa também o lugar da falta, da incompletude, e o material didático e a tecnologia funcionam como lugar da saturação, buscando preenchê-lo. O sujeito do discurso, constituído ideologicamente, é marcado pela incompletude, e sua afirmação como professor passa pela constante necessidade de completude. O modo de apropriação que o professor faz da tecnologia deixa pistas acerca das redes de significação com os quais ele está identificado, conferindo-lhe certa unidade enquanto sujeito. Na educação, trabalha-se com um sujeito centrado, dono de suas vontades, consciente de seus atos, ligado ao saber e à razão. A completude, assim, torna-se uma exigência para o sujeito, mas existe apenas enquanto efeito, visto que a incompletude é uma propriedade do sujeito. A unidade, assim, é um efeito ideológico.

É também por efeito da ideologia que os aparelhos ideológicos de Estado funcionam de forma aparentemente unificada, sob o efeito do apagamento do caráter heterogêneo e contraditório que os constitui.

Althusser (1998, p. 121) compara o funcionamento ideológico dos AIEs a um concerto, “*regido por uma só partitura, ocasionalmente perturbada por contradições [...]: a partitura da ideologia da classe dominante*”. Na escola, por exemplo, as Coordenadorias Regionais, inspecionadas e orientadas pelas Secretarias de Educação, fiscalizam a atuação da

Equipe Diretiva que, por sua vez, acompanha e “vigia” o trabalho do professor e este exerce também seu poder sobre o aluno, avalizado pelos pais. Nesse concerto, cada segmento contribui, da maneira que lhe cabe, para a reprodução das relações capitalistas de exploração. Distanciando-nos do pensamento de Althusser, é preciso pontuar que a ideologia não funciona de modo constante e uniforme, o que nos impede de acreditar na possibilidade de um AIE trabalhar tão harmonicamente sob a forma de um concerto musical, sem mover-se, transformar-se, fugir do instituído, produzir o novo.

O discurso pedagógico é colocado como se fosse neutro em sua função de transmitir informação, mas o professor, ao assumir a posição daquele que possui o saber, se apropria do conhecimento do cientista e se coloca como o próprio possuidor daquele conhecimento, sem evidenciar sua voz de mediador e, por conseguinte, apagando o modo pelo qual se apropriou desse dizer. Orlandi (1983, p. 15), pontua que, ao fazer isso o professor constrói em torno de si uma imagem em que dizer e saber correspondem, ou seja, o professor *diz* porque *sabe*, porque domina o conhecimento e assim o seu dizer ganha legitimidade e *status* de verdade por estarem associados a um saber que se diz científico.

Colocando-se como detentor do saber, a posição do professor-cientista acaba por colocar a posição do aluno no outro extremo, no lugar do não-saber. Essa discrepância entre o saber e o não-saber cria uma relação assimétrica entre professor e aluno, determinando quem pode e quem não pode dizer, pois se *dizer é saber* e tais ações dizem respeito à posição do professor, ao aluno cabe calar, pois ele está no lugar do não-saber. O discurso pedagógico, desse modo, por centrar-se apenas na figura de um único interlocutor, sem oferecer espaço ao outro, ao discurso outro, se coloca como um discurso autoritário, característica que é relativizada, disfarçada pela aparência de neutralidade que o constitui.

Nessa relação, o professor define sua posição a partir da imagem que tem dessa posição, o que significa dizer que ele ocupará o lugar que lhe foi determinado socialmente porque está preso no espaço do instituído, mas é preciso destacar que a “*ideologia é um ritual com falhas, enfraquecimento ou brechas*” (PÊCHEUX, 1997, p. 301), portanto, sempre haverá espaço para a resistência, para o dizer outro, conforme veremos em nossas análises em que os sujeitos, ainda que “encurralados” por uma exigência de inovação pedagógica a partir do uso de tecnologias, instituem um outro lugar de dizer, outros sentidos.

Para aprofundar a discussão acerca das posições que os sujeitos assumem no interior do discurso pedagógico, é preciso compreender o funcionamento da ideologia na perspectiva da Análise do Discurso, pois ela está presente em toda manifestação do sujeito, permitindo sua identificação com determinada rede de sentidos. Assim, a discussão que se segue amplia o

exposto acima em torno do pensamento althusseriano sobre a reprodução das condições de produção da ideologia dominante e toma o ideológico em sua contradição e possibilidade de transformação.

A Análise do Discurso, enquanto teoria materialista do discurso, concebe a ideologia não como conjunto de ideias, mas como prática simbólica, isto é, a ideologia está presente no discurso, visto ser constitutiva da prática discursiva. A ideologia, nesta perspectiva, é o resultado da relação do sujeito com a língua e com a história e, nesta relação, o sujeito, ao mesmo tempo em que produz sentidos, colocando-se como responsável pelo que diz, submete-se às condições de produção, sendo determinado pela historicidade. Trata-se de um sujeito livre e submetido, simultaneamente, ou seja, “*cada sujeito é “conduzido” sem se dar conta, e tendo a impressão de exercer sua livre vontade, a ocupar o seu lugar*” (PÊCHEUX e FUCHS, 1990, p. 166).

Pêcheux (1997), retomando Althusser (1998), destaca que é por meio dos aparelhos ideológicos de Estado que as condições ideológicas de produção/reprodução/trans formação das relações de produção se realizam. Para Pêcheux, não há uma separação entre aquilo que contribui para a reprodução e aquilo que contribui para a transformação.

Sendo assim, os aparelhos ideológicos de Estado são, segundo Pêcheux (1997), espaços que comportam a contradição e a transformação. Essa afirmação se justifica a partir de quatro aspectos fundamentais:

a) os aparelhos ideológicos de Estado não são a reprodução da ideologia em geral, visto que a Ideologia não se impõe *de modo homogêneo e igual à sociedade* e isso significa dizer que há diferentes ideologias e elas coexistem no interior da formação social;

b) a coexistência de diferentes ideologias mostra que *os aparelhos ideológicos de Estado não são a realização da Ideologia em geral nem a realização sem conflitos da ideologia da classe dominante*, o que reafirma o caráter contraditório constitutivo da Ideologia;

c) os aparelhos ideológicos de Estado funcionam como *lugar e meio de realização da ideologia dominante*, não representam, no entanto, a expressão de sua dominação, visto que coexistem diferentes ideologias; elas se relacionam entre si num jogo de forças que produz efeitos de sentido que se institucionalizam, produzindo a impressão de homogeneização e unidade;

d) os aparelhos ideológicos de Estado não funcionam como instrumentos da classe dominante, pois abarcam a contradição e por ela abrem espaço para a transformação. A

ideologia assim concebida produz não apenas o repetível mas também a ruptura com o instituído.

Essa reformulação acerca dos aparelhos ideológicos de Estado, operada por Pêcheux, ressignificou a noção de ideologia, pois explicitou o caráter contraditório das condições ideológicas de reprodução/transformação das relações de produção. “*Essas condições contraditórias são constituídas, em um momento histórico dado, e para uma formação social dada, pelo conjunto complexo dos aparelhos ideológicos de Estado*” (PÊCHEUX, 1997, p. 145), o que significa dizer que os aparelhos ideológicos de Estado são formados por relações de contradição-desigualdade-subordinação e, por isso, não contribuem do mesmo modo para a reprodução e a transformação das relações de produção.

Por essa razão, a instância ideológica, em sua materialidade concreta, existe sob a forma de “formações ideológicas”, o que significa dizer que as relações de classe são manifestadas por posições ideológicas organizadas em formações que mantêm entre si relações de antagonismo, de aliança ou de dominação (PÊCHEUX & FUCHS, 1990). Assim, “*cada formação ideológica constitui um conjunto complexo de atitudes e representações que [...] se relacionam mais ou menos diretamente a posições de classes em conflito umas com as outras*” (idem, p. 166).

Compreendendo o funcionamento da ideologia desse modo, através de formações ideológicas, e ressignificando a relação destas com os aparelhos ideológicos de Estado a partir dos estudos de Pêcheux (1997), podemos afirmar que as instituições, como a escola, por exemplo, funcionam como forças materiais porque elas expõem as relações de contradição – que são também relações de força – presentes em seu interior e que se materializam nas práticas realizadas pelos sujeitos. A escola mostra o modo como a ideologia se produz enquanto prática, enquanto ritual, enquanto ação política. O discurso pedagógico, desse modo, é trabalhado pelas práticas ligadas a uma ordem institucional – a escola.

Assim, retomando nossa discussão em torno do discurso pedagógico, podemos dizer que a escola representa um espaço onde se cruzam diferentes “ideologias”, diferentes posições de classe, revelando a contradição como constitutiva e como possibilidade de transformação das formações ideológicas. As formações ideológicas, *enquanto objetos ideológicos regionais*, funcionam como uma força que, simultaneamente, trabalha a repetição – por efeito de uma memória<sup>3</sup> – e o deslocamento nas redes dessa memória. Em nosso *corpus* de análise,

---

<sup>3</sup> Estamos tomando memória, segundo Pêcheux (1999, p. 50), como “*memória social inscrita em práticas*”. Assim compreendida, a memória faz intervir redes de sentido em movimento. Essa noção será discutida mais densamente no capítulo 3.

ainda que a relação seja entre professores e não propriamente entre professor e aluno, há uma memória funcionando no discurso do professor que retoma saberes ligados ao discurso pedagógico, ou seja, esse discurso (com suas práticas e ritos) é trazido para o *blog*, reproduzido aí e transformado ao mesmo tempo, pois diferentes formações ideológicas estão presentes, produzindo um jogo de forças que é a própria luta ideológica.

Mas esse efeito de dominância (na relação entre diferentes formações ideológicas) é ainda um efeito da ideologia, efeito que se marca no discurso. As formações discursivas, enquanto formas materiais dos confrontos ideológicos, nos permitem compreender o discurso – seu funcionamento e seus movimentos.

Compreender os processos discursivos implica levar em conta as condições nas quais o discurso é produzido e isso inclui a compreensão das redes de significação manifestadas aí. A formação discursiva se constitui como a matriz de sentido que regula “*o que pode e deve ser dito a partir de uma posição dada numa conjuntura*” (PÊCHEUX & FUCHS, 1990, p. 166). Sendo assim, “*as palavras, expressões, proposições, etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam*” (PÊCHEUX, 1997, p. 160), ou ainda, as palavras mudam de sentido à medida que passam de uma formação discursiva para outra.

Nessa perspectiva, a interpelação do indivíduo em sujeito de seu dizer se efetua pela sua identificação com a formação discursiva que o domina, e os sentidos derivam dessa FD. A formação discursiva, por sua vez, representa, no e pelo discurso, as formações ideológicas. Isso significa dizer que todo sujeito fala de um determinado lugar social – determinado por práticas realizadas mediante determinadas formações discursivas -, cujas marcas aparecem nos processos discursivos, porém transformadas, modificadas pelas formações imaginárias.

Retomando nosso *corpus*, podemos dizer que o professor fala a partir do lugar social (PÊCHEUX, 1990) de professor, visto que seu dizer está vinculado à escola. Nessa posição, o sujeito faz intervir saberes específicos ligados ao discurso pedagógico. Esse assujeitamento ao discurso pedagógico produz certa regularidade no discurso porque retoma saberes já-existentes e naturalizados, além de fazer intervir um imaginário sobre o que seja professor, aluno, ensino, escola, educação. Por outro lado, porém, mostra a multiplicidade de posições que o sujeito pode assumir e a conseqüente produção de deslocamentos de sentido porque outros discursos, como o tecnológico, entram aí e interferem nos saberes já instituídos. Temos, desse modo, um lugar social de professor e um lugar social de blogueiro produzindo sentidos.

Vejamos a sequência discursiva que segue:

**SD1** Além disso, sérias dificuldades técnicas com os computadores quase obsoletos na escola, deixaram a desejar um trabalho mais dinâmico no que diz respeito à interação via blog (dificuldades no acesso às páginas de comentários). (Blog Trocando Letras)

Nessa SD, o professor retoma sentidos naturalizados ligados ao discurso pedagógico, como: escola e trabalho, mas aí também intervêm sentidos que se relacionam diretamente com o discurso tecnológico: computador, *blog*, página de comentários, provocando deslizamentos de sentido. Analisemos a expressão interação, por exemplo. Trata-se de um termo bastante corriqueiro na educação que, normalmente, corresponde à relação entre professor e alunos, trata-se de abrir espaço para a participação do aluno na aula. A FD Tecnológica também emprega com frequência essa noção que, nessa rede de sentidos, indica a possibilidade de comunicação via computador, ou seja, corresponde à resposta do sistema midiático a uma solicitação do usuário. Assim, o professor, identificado com a FD que o domina – a Pedagógica – dialoga com a FD Tecnológica produzindo deslocamentos de sentido. Não se trata mais da interação característica do discurso pedagógico que colocava em movimento o professor e os alunos, mas de uma interação que, proporcionada pelos *blogs*, confunde-se com a ideia de interatividade ligada ao ambiente virtual em que as relações se dão entre os sujeitos mediadas pela máquina. A interação, para o professor, acontece num nível virtual, entre alunos e seus “amigos virtuais”. O sujeito, inscrito na FD Pedagógica, desloca o sentido de interação, operando aí um deslize em razão da intervenção da FD Tecnológica que emerge no discurso. O professor, assim, produz um distanciamento com relação ao sentido de interação da FD Pedagógica e se aproxima de um sentido que vai em direção ao que a FD Tecnológica compreende por interatividade. Isso significa dizer que o deslizamento entre interação e interatividade é constitutivo tanto do sentido designado por um quanto pelo outro termo.

Podemos destacar também nessa SD o quanto a noção de interação está relacionada à velocidade, rapidez, pois “*os computadores obsoletos na escola*” prejudicaram a dinâmica da aula, revelando a importância da técnica e da ferramenta nesse novo tipo de interação. Na formulação do professor, esse modo de interação, virtual, confere mais dinâmica ao trabalho pedagógico, o que revela uma posição de aceitação e defesa das novas tecnologias na escola.

Na SD2, a expressão interação está novamente voltada ao uso do *blog*, mas a formulação do professor expressa uma preocupação com o conhecimento, aspecto característico da FD Pedagógica. O conhecimento, no entanto, está diretamente relacionado à interação, pois é o trabalho interativo via *blog* que proporcionará a construção do conhecimento.

**SD2** Temos de convir que blogar pressupõe interação e para isso são necessárias parcerias de trabalho, em que se consiga criar conhecimento de forma colaborativa. (Blog Trocando Letras)

Essa preocupação do professor expressa também o modo como ele compreende a relação entre educação e tecnologia, ou seja, uma está a serviço da outra. Enquanto na SD1 a interação proporcionava maior dinâmica à aula, na SD2 a interação contribui para “*criar conhecimento*”. Partindo disso, podemos dizer que na SD1 o professor revela um posicionamento mais voltado ao discurso tecnológico em que a ferramenta e a velocidade são aspectos fundamentais; na SD2, a formulação do professor revela maior proximidade com saberes característicos do discurso pedagógico, destacando a construção do conhecimento como questão primordial.

Como vimos, as sequências discursivas acima mostram o lugar social do qual o sujeito produz o seu dizer: o lugar de professor, bem como os diferentes posicionamentos que ele pode assumir. O dizer do sujeito faz intervir também o lugar social de blogueiro, visto que as formulações são produzidas no ambiente virtual, o que resulta no diálogo entre diferentes FDs e no deslocamento de sentidos. Isso reafirma a posição de Pêcheux (1997) com relação à ideologia, pois a FD Pedagógica determina as práticas dos sujeitos, mas não se trata de um *continuum*, visto ser constituída por relações de *contradição-desigualdade-subordinação* e, por isso, podem produzir não apenas a reprodução, mas também a transformação.

É preciso destacar que quando falamos em lugar social estamos nos referindo ao imaginário, ou seja, à imagem que o sujeito tem do que seja professor, pois esse imaginário – construído a partir de processos discursivos anteriores – determina as relações de força no discurso. Não se trata de referência a sujeitos empíricos ou lugares empíricos, mas de uma representação imaginária construída por projeções. Já a posição-sujeito é a representação, no processo discursivo, das relações dos sujeitos com as FDs, de modo que podemos ter diferentes posições-sujeito. Podemos dizer que o lugar social encontra-se no nível do imaginário enquanto a posição-sujeito situa-se no nível simbólico, discursivo. Além disso, o lugar social está mais diretamente ligado à formação social e, com ela, às condições de produção. Já a posição-sujeito vincula-se mais especificamente à formação discursiva e à produção de sentidos.

O sentido é uma continuidade em que o sujeito se inscreve de modo descontínuo, mas tendo a impressão de que as palavras se originam nele, pois o fato de o sentido constituir-se como sempre-já-aí é apagado para o sujeito que, ao enunciar, o faz a partir de determinada



posição, inscrita numa FD. Desse modo, todo dizer assumido/produzido pelo sujeito é, na verdade, o efeito de FI e FD, evidenciando que os sentidos não são exatamente “selecionados” pelo sujeito, mas determinados pela maneira como ele se inscreve na língua e na história. E, aqui, interessa destacar que a determinação histórica dos sujeitos e dos sentidos não se fixa *ad eternum*, nem se constitui como se sujeitos e sentidos pudessem ser quaisquer uns, porque, *a ideologia é um ritual com falhas* e a língua não funciona fechada sobre si, mas se abre para o equívoco.

É importante destacar que a noção de FD sempre foi objeto de reflexão e discussão e isso se evidencia em diferentes momentos da história, nas reformulações pelas quais essa noção passou. Inicialmente, em 1971, a noção de FD – entrelaçada à noção de ideologia – compreendia um domínio de saber constituído por enunciados discursivos que mantinham certa homogeneidade e regularidade. A FD, assim, era concebida como fechada e homogênea em relação a si mesma, supondo uma relação de independência com relação a outras FDs.

A partir de 1975, Pêcheux, num texto em co-autoria com C. Fuchs, concebe “*o discursivo como um dos aspectos materiais do que chamamos de materialidade ideológica*” (PÊCHEUX & FUCHS, 1990, p. 166), relacionando, assim, o ideológico e o discursivo. Essa relação está mais densamente teorizada em *Semântica e Discurso* em que Pêcheux (1997), ao propor uma teoria materialista do discurso, defende que é sobre a base linguística que se constituem os processos discursivos. Estes, ao se inscreverem em relações ideológicas de classe, tomadas como contraditórias, se fundam igualmente pela contradição (PÊCHEUX 1997, p. 93).

Essa reflexão levou Pêcheux a compreender a noção de FD relacionada à noção de interdiscurso, tomado como “*o todo complexo com dominante das formações discursivas*” (1997, p. 162), que cria uma interdependência entre FDs, na qual uma é dominante e as demais mantêm uma relação de dependência, assujeitadas à FD dominante. Instaura-se, assim, certa abertura ao diferente, ao heterogêneo, ao instável.

O interdiscurso, assim como o complexo das formações ideológicas, está submetido à lei de desigualdade-contradição-subordinação e essa estrutura cria o efeito de objetividade material da instância ideológica, revelando “*a contradição reprodução/transformação que constitui a luta ideológica*” (idem, p. 147), ou seja, esse caráter contraditório e desigual que constitui a instância ideológica é o que permite aos sujeitos se manterem filiados a uma mesma rede de significação e, ao mesmo tempo, permite sua movência no interior dela, visto que, embora determinado ideologicamente, há “*um certo espaço de liberdade, de manobra*

*para o sujeito do discurso (...) que não está condenado a manter-se para sempre identificado com o mesmo domínio de saber” (INDURSKY, 2008, p. 15).*

Sendo assim, uma FD não está isolada das relações de desigualdade, de contradição ou de subordinação situadas no interdiscurso, mas, pelo contrário, são estas relações que asseguram a dependência de uma FD dada no intrincado complexo de instâncias ideológicas.

Ao dissimular, pela transparência do sentido, *“sua dependência com respeito ao todo complexo com dominante das formações discursivas” (PÊCHEUX, 1997, p. 162)*, as FDs permitem aos sujeitos reconhecerem-se a si mesmos e aos outros como constituindo *“um consenso intersubjetivo, porque fornecem a cada sujeito sua realidade, enquanto sistema de evidências e de significações percebidas – aceitas – experimentadas” (idem, p. 162).*

O interdiscurso, assim, está interligado à noção de FD, visto que os sentidos, no interior da FD, estão sob a determinação do interdiscurso. Dito de outro modo, o interdiscurso é o lugar onde se encontram os objetos de que o sujeito enunciador, identificado com determinada FD, se apropria para realizar o seu dizer, dando-lhe unidade e consistência e organizando-o numa seqüência discursiva – o intradiscurso. É o interdiscurso que fornece a matéria-prima na qual o indivíduo se constitui como sujeito em uma determinada FD que o assujeita.

O sujeito-professor, na produção do seu dizer, faz intervir saberes de determinada FD que se impõem como dominantes (no caso, a Pedagógica) e assume aí uma posição igualmente determinada. Seu dizer, no entanto, está sempre atravessado por dizeres de outras FDs: Tecnológica, da Ciência. O interdiscurso, enquanto conjunto de FDs, situa-se no nível da constituição do sentido, ou seja, produz a (re)significação do sujeito e dos sentidos sobre o repetível.

Essa reformulação em torno da noção de FD – inicialmente concebida como fechada e homogênea, independente com relação a outras FDs e, depois, tomada como constituída pela contradição, adquirindo, por isso, um caráter mais heterogêneo e de interdependência para com as outras FDs – envolve essencialmente a relação entre interdiscurso e FD, conforme discutimos anteriormente, e a relação entre interdiscurso e intradiscurso, que representa a articulação entre o ideológico e o linguístico.

O intradiscurso é o *“fio do discurso” e “incorpora, no eixo sintagmático (linear) a possibilidade de substituição entre elementos (palavras, expressões, proposições), como se esses elementos, assim encadeados entre si, tivessem um sentido evidente, literal” (LEANDRO FERREIRA, 2005, p. 18).* O sujeito, ao se colocar como “dono do seu dizer”, no intradiscurso, tem a impressão de ser origem do que diz e de que suas palavras dizem o que

realmente ele quer dizer. Sendo assim, a evidência do sentido e do sujeito, enquanto efeito ideológico, encobre o caráter material do sentido, sua historicidade, e apaga o fato de que o sujeito se constitui por uma interpelação, ou seja, pela sua inscrição em determinada formação discursiva.

Segundo Orlandi (2005, p. 32), “*as palavras não são só nossas. Elas significam pela história e pela língua. O que é dito em outro lugar também significa nas nossas palavras*”. Há, portanto, uma relação entre o já-dito e aquilo que dizemos em determinado momento, em condições específicas. Trata-se da confluência entre esses dois eixos que, juntos, constituem todo dizer. O primeiro – o interdiscurso – contempla todas as formulações feitas e já esquecidas que determinam o dizer, é o saber discursivo que retorna sob a forma de já-dito. Já o segundo – o intradiscurso – diz respeito à formulação, à organização do dizer (PÊCHEUX, 1997). O funcionamento dos dois eixos nos permite retomar os sentidos já empregados por alguém, em algum lugar e atualizá-los em nosso dizer.

Pêcheux (1977, p. 196), ao reconhecer o caráter desigual e contraditório da ideologia, destaca que as FDs são instáveis, marcadas por atravessamentos, por invasões ou, nas palavras do próprio autor, “*una pluralidad contradictoria, desigual e interiormente subordinada de formaciones discursivas se organiza en función de los intereses puestos en juego*<sup>4</sup>”

Isso nos permite tomar a FD por sua instabilidade e pela dispersão de sentidos que a constitui. Nessa perspectiva, Courtine (1982, p. 245), ao tomar a contradição como constitutiva de toda FD, pontua que “*la clôture d’une FD est fondamentalement instable, elle ne consiste pas en une limite tracée une fois pour toutes [...] mais s’inscrit entre diverses FD comme une frontière qui se déplace*<sup>5</sup>”. Trata-se, desse modo, de uma FD que, por ser porosa, esburacada, abre espaço para o diferente, para o contraditório, para a multiplicidade de posições-sujeito e de efeitos de sentido.

Sendo assim, o sujeito não é apenas afetado pela FD que o constitui, porque está constantemente inscrito “*no jogo das múltiplas formações discursivas*” (ORLANDI, 1995, p. 20). As FDs funcionam como *regiões* que recortam o interdiscurso e refletem os confrontos ideológicos e as posições do sujeito (bem como os lugares sociais que elas representam). As posições-sujeito, por sua vez, podem constituir sentidos diferentes, pois é da “*relação*

<sup>4</sup> Tradução da autora: “*uma pluralidade contraditória, desigual e interiormente subordinada de formações discursivas se organiza em função dos interesses postos em jogo.*”

<sup>5</sup> Tradução da autora: “*as fronteiras de uma FD são fundamentalmente instáveis, ela não consiste em um limite traçado de modo definitivo [...] mas se inscreve entre diversas FDs como uma fronteira que se desloca.*”

*regulada historicamente entre as muitas formações discursivas (com seus muitos sentidos possíveis que se limitam reciprocamente) que se constituem os efeitos de sentidos entre locutores”* (idem, p. 21). Para Orlandi (idem, p. 20), o dizível (presente no interdiscurso) se parte em diferentes regiões (as diferentes formações discursivas) que atingem os sujeitos diferentemente, desigualmente.

Feito este percurso em torno da noção de FD e, compreendendo-a como constitutivamente dividida, contraditória, nos interessa perguntar pelo modo como se configura a FD do Discurso Pedagógico.

Embora vislumbremos o imbricamento de diferentes ordens de saber: da educação, da tecnologia, temos uma FD cujas fronteiras são um tanto rígidas, pois do entrelaçamento entre esses diferentes discursos, são os saberes ligados à educação que se sobressaem, como que superpondo e, por vezes, sufocando o discurso outro que ganha espaço apenas para reforçar saberes já instituídos e naturalizados.

É o imaginário acerca do que seja educação, ensino, professor, aluno que rege as fronteiras da FD Pedagógica. Esses saberes regulam e delimitam a FD sustentando o discurso pedagógico e projetando uma imagem de professor. No interior da FD Pedagógica, podemos destacar dois posicionamentos bastante antagônicos que, em diferentes combinações, produzem uma variedade de posições-sujeito. De um lado, impõe-se um dizer que defende o diálogo, a troca, a criticidade, a autonomia, uma relação menos assimétrica entre professor e aluno; e, de outro, um dizer marcado por práticas autoritárias, unilaterais, centralizadoras. Trata-se de uma contradição que constitui a FD Pedagógica.

Vejamos a sequência discursiva a seguir:

**SD3** Há uma certa tolerância por parte da coordenação e da direção que permite que o professor não utilize os computadores. (Blog Caldeirão de Idéias)

Nessa formulação do professor, é possível perceber um posicionamento mais autoritário, centralizador com relação às decisões da escola, visto que cabe à direção e à coordenação permitir ou não que o professor utilize os computadores. A autoridade funciona como uma maneira de garantir a operacionalização de determinadas ações na escola, de modo que dar liberdade ao professor para fazer escolhas caracteriza-se como tolerância, condescendência.

É interessante destacar que embora o discurso tecnológico esteja ligado a valores como: inovação, velocidade, praticidade, interação, o professor ignora esses aspectos e fica

preso a uma rede de sentidos que toma o discurso pedagógico como fechado, autoritário, ou seja, mesmo a inovação deve ser inserida na escola sob a forma da imposição.

Esse modo de compreender o pedagógico não está muito presente nas sequências discursivas que constituem o nosso *corpus*, visto que se trata de um discurso que, ligado ao discurso tecnológico, faz parte daquilo que, na FD Pedagógica, “*não pode ser dito*”, pois se configura como um dizer tradicional e autoritário e, portanto, não condizente com o imaginário que se faz de um professor-blogueiro, que domina as novas tecnologias e circula no ciberespaço.

Na sequência a seguir, observamos um movimento diferente:

**SD4** Ao criar um edublog penso que os professores se esforçariam em romper com aquela visão “*é assim que se faz*” e abririam espaço para o “*no meu contexto tenho feito assim*”. (Blog Aprendendo em Redes de Colaboração)

Nessa formulação, o professor revela um posicionamento voltado para a multiplicidade, para a valorização das peculiaridades e, principalmente, para a negação de qualquer possibilidade de imposição, pois entende que cada professor deve buscar sua própria forma de inserir a tecnologia na educação, evitando seguir modelos impostos, fechados.

O diálogo entre a FD Pedagógica e a FD Tecnológica, assim como a própria contradição que marca a FD dominante, produz diferentes posicionamentos do sujeito, ligados aos diferentes modos como o sujeito se relaciona com a ideologia. Esse diálogo entre FDs pode resultar na reprodução ou na transformação de sentidos instituídos, naturalizados.

O discurso pedagógico, ao se projetar na internet por meio de comunidades virtuais, dialoga com o discurso tecnológico que cria no imaginário coletivo a ideia de novidade, interatividade, liberdade – valores característicos da formação social atual, marcadamente capitalista. Essa relação entre o pedagógico e o tecnológico parece dar origem a algo novo, uma pedagogia renovada, diferente porque envolvida com as novas tecnologias e que vai ao encontro da necessidade constante de mudança, de renovação, de atualização que acompanha o discurso pedagógico. Essa necessidade faz ecoar enunciados como: “é preciso motivar os alunos”, “buscar novas alternativas para ensinar”, “precisamos estar atualizados, preparar aulas mais dinâmicas”.

Além disso, é preciso considerar que os alunos de hoje estão envoltos nesse contexto marcado pelo consumismo, pela competição, pela tecnologia (seja como integrante desse mundo ou como excluído dele), exigindo, portanto, que a escola se modifique, pois parece

que o diálogo entre professor e aluno só se tornará possível se ambos “falarem a mesma língua”, ou seja, o professor alcançará o aluno somente se lhe oferecer, na escola, algo que se aproxime de sua realidade. Essas condições de produção atuais tornam legítima e necessária a relação entre o pedagógico e o tecnológico, criando para o professor a exigência de sua adequação ao novo, ao moderno, ao tecnológico, sob pena de ser “acusado” de retrógrado.

**SD5** A idéia, no começo do boom da informática no Brasil, era ensinar os alunos a usar o computador e suas ferramentas básicas. Hoje em dia, esse conceito se tornou obsoleto. (Blog Informática na Educação)

Na sequência discursiva acima, a formulação do professor revela que apenas ensinar a usar o computador não é mais suficiente. Isso deixou de ser novidade para os alunos que, em grande parte, já conhecem o computador e sabem manuseá-lo minimamente, o que exige do professor maior habilidade para dispor de algo que seja realmente novo e atrativo para os alunos. Essa formulação faz ressurgir a negação de um dizer, antes aceito, que inseria a tecnologia na escola enquanto técnica a ser dominada, aprendida. Rechaçado esse dizer, novos sentidos se institucionalizaram fazendo com que “ensinar a usar o computador” se configure, nas condições de produção atuais, como algo que “não pode e não deve ser dito”.

Os sentidos que emergiram dessa negação revelam uma maior articulação entre o pedagógico e o tecnológico, de modo que o primeiro imponha os objetivos e fins e o último funcione como ferramenta, conforme podemos observar na formulação a seguir:

**SD6** O grande barato da nova escola é usar o computador como ferramenta de apoio ao aprendizado, sempre em sincronia com o projeto pedagógico da escola. (Blog Informática na Educação)

Nessa sequência, a tecnologia está a serviço da educação, ou seja, é concebida como uma questão metodológica, “*de apoio ao aprendizado*”. A tecnologia, assim, ocupa um lugar secundário em relação à educação, evitando que se desvie daquilo que a comunidade escolar definiu no projeto pedagógico da escola. Trata-se de um posicionamento em que há ampla identificação do professor para com os saberes da FD dominante. O sujeito se coloca como professor e como profissional, o que lhe permite “saber” articular aquilo que, do universo tecnológico, pode contribuir para que se alcance o fim principal que define o universo pedagógico: o aprendizado.

Vejamos as sequências discursivas abaixo, extraídas do Blog Trocando Letras:

**SD7** Partilha de idéias. Riqueza. Alegria. Tudo isto nos tem trazido a Internet e os blogues em particular.

**SD8** Foram tantos trabalhos, projetos, horas de conversas online, trocas de mensagens através dos grupos de discussão, fóruns, chats, ufa!! É assim que trabalhamos via rede, não conseguimos ficar limitadas às salas de aulas das escolas.

**SD9** alguns educadores passaram a enxergar uma possibilidade de comunicação e uma maneira de ensinar de forma descentralizada por meio de um recurso chamado *blog*.

Nessas sequências discursivas, podemos observar a delimitação dos saberes da FD Pedagógica a partir da ressignificação de sentidos como os de trabalho, salas de aula, escolas, educadores, ensinar, que retornam para o sujeito, pela formulação, como já-ditos, configurando os limites da FD Pedagógica. No interior dessa FD, é possível perceber a contradição que a constitui pela discursivização de diferentes posições-sujeito que fazem emergir saberes antagônicos.

Trata-se de distinguir uma educação centralizadora e tradicional por oposição a uma educação baseada na participação, no diálogo, na interatividade, cujo modelo tem trazido resultados tomados como positivos: *riqueza, alegria, novidade*. Nesse modelo, os professores não ficam “*limitados às salas de aulas*”, ocupam outros espaços, como a internet, por exemplo. Assim, saberes de determinada posição-sujeito são retomados no discurso para serem negados, refutados.

Pelo não-dito, o discurso do professor, revela sentidos indesejados e que precisam ser esquecidos. Pela reiteração do dito, o sujeito (re)produz (ainda que inconscientemente) a institucionalização de determinados sentidos.

Em sua formulação, o professor incorpora saberes do discurso tecnológico, buscando, desse modo, se distanciar de uma concepção de ensino mais tradicional que ele próprio nega e, ao negar, expõe a equivocidade da língua, ou seja, a contradição da história na língua. Como já dissemos anteriormente, nas condições de produção atuais, a identificação para com um modo de ensino tradicional faz parte dos dizeres que ficam à margem, que são negados. A articulação do tecnológico no interior do pedagógico também reforça a negação desses dizeres, visto que o universo tecnológico está associado ao inovador, ao moderno, exigindo, desse modo, que a educação também o seja. É importante destacar que não é com a tecnologia que se iniciou o diálogo em torno de uma educação mais inovadora. Esse modo de

compreender a educação já existia, mas no discurso do professor-blogueiro ganha ainda mais força por articular-se com o tecnológico.

Retomando o grupo de sequências discursivas acima, é possível perceber que o ponto de corte entre o que é Tradicional e o que é Novo são definidos pela relação com a Tecnologia, ou seja, é a partir do uso de *blogs*, das conversas *online* e da troca de emails, enfim, pelo uso de diferentes recursos tecnológicos, que os professores reafirmam seu posicionamento no interior da FD Pedagógica, uma posição marcada pela abertura ao diálogo, pela descentralização. Ao dizer que “*alguns educadores passaram a enxergar... uma maneira de ensinar de forma descentralizada por meio de um recurso chamado blog*”, o sujeito enunciativo estabelece uma relação temporal de anterioridade que, em certa medida, marca o limite dos sentidos. O professor encontrou uma maneira de efetivamente promover a descentralização. Os dizeres sobre esse modo de compreender a educação não são novos, mas os meios encontrados para esse fim soam como novidade, descoberta: “*um recurso chamado blog*”.

Desse modo, a incorporação do discurso tecnológico representa a possibilidade de uma mudança efetiva na educação, pois concretiza um desejo antigo: o de inovar, de distanciar-se de um ensino tradicional. Além disso, o uso de recursos tecnológicos no ensino cria um modo de negação da contradição entre dizer/fazer, característico do discurso pedagógico. Trata-se do distanciamento entre o dizer do professor e seu fazer efetivo em sala de aula. A tecnologia, ao ser compreendida como a possibilidade concreta de realização de uma nova educação que efetivamente proporcione o diálogo, a interação, a troca de ideias, se articulou ao universo pedagógico como o lugar onde a inovação está presente. Com a tecnologia, é possível não apenas *dizer* uma nova educação, mas fazê-la efetivamente.

Na SD7, “*a partilha de ideias, riqueza, alegria*” proporcionadas pela internet criam uma nova dinâmica para o espaço da sala de aula, tornando possível o desejo de um ensino inovador. Os *blogs* e a internet, tomados como recursos para o ensino, estão carregados de um sentido positivo nas formulações dos professores. O tecnológico, portanto, se liga ao pedagógico para somar, para acrescentar, para preencher uma falta. A expressão “*tudo isto*” expressa não apenas essa falta que é preenchida pelo tecnológico, mas também o caráter de totalidade que lhe está associado.

Ao dizer: “*Tudo isto nos tem trazido a internet e os blogs*”, o professor, identificado com determinada rede de significação, mostra a relação entre pedagógico e tecnológico a partir do movimento de ida deste ao pedagógico. Nesse movimento, “*a partilha de ideias, a riqueza e a alegria*” são levadas para a sala de aula evidenciando uma relação que se dá quase



por transferência, como se as qualidades do tecnológico fossem automaticamente transferidas para o pedagógico quando a ele relacionado.

Isso se confirma na SD8 em que o professor enumera uma série de ações realizadas na rede, destacando o caráter interativo e variado dos recursos tecnológicos associados ao ensino. São tantas e tão variadas as atividades que... “ufa”! chega a cansar. Nessa SD, o tecnológico está tão presente que os sentidos ligados ao pedagógico são retomados a partir de uma única expressão: “*salas de aula das escolas*”. Sem ela, teríamos a impressão de estar imersos num discurso puramente tecnológico. Essa expressão, além de situar o discurso pedagógico na sua relação com o tecnológico, pontua uma oposição entre os espaços que caracterizam cada um desses campos: de um lado a sala de aula concebida como um espaço limitado, cujas fronteiras são marcadamente fixas e delimitadas; de outro lado, a internet, tomada como um espaço ilimitado, aberto a múltiplas possibilidades de interação.

Dessa oposição se origina uma outra, relacionada à atitude do professor. O espaço da sala de aula, por ser tomado como reduzido e limitado, adquire um caráter negativo, o que impõe ao professor, como atitude mais adequada, experimentar espaços mais amplos, ilimitados, como a internet. Não se trata, na verdade, de uma escolha para o professor, mas de uma exigência que, no discurso, se materializa de forma sutil e discreta, pois a não identificação com essa rede de sentidos coloca o professor como tradicional. A internet, assim, acaba por dar maior visibilidade às discrepâncias que caracterizam a sociedade capitalista, tornando mais presente a oposição entre incluídos/excluídos, moderno/antigo e impondo a dominação de um dizer único e total.

Na SD9, observamos ainda um estranhamento com relação ao uso do *blog*, revelando que se trata de um saber que vem de outro lugar, mas que vem para somar, para renovar o ensino. A oposição está novamente posta em questão nessa sequência discursiva: descentralizado/centralizado. Se a internet proporciona uma maneira descentralizada de ensinar, é possível supor que sem ela o trabalho seria centralizador. Isso torna presente a discussão acerca dos espaços que a escola e a rede ocupam, visto que o *blog* se constitui não apenas como um modo de comunicação e de descentralização do ensino, mas como o lugar onde isso efetivamente se dá, reforçando o caráter limitador e centralizado da escola. Ainda nessa sequência, podemos observar que a expressão “*alguns professores passaram a enxergar*” denuncia a resistência dos professores em relação ao uso do *blog*, pois somente “alguns” reconhecem as qualidades desse recurso pedagógico, ou seja, outros ainda precisam descobrir essa novidade.

Essa relação entre o pedagógico e o tecnológico ainda é novidade para muitos professores, o que gera certa recusa e distanciamento. Mas, sob o pretexto de que todo professor deve estar aberto a mudanças e disposto a aprender continuamente, todos se sentem “convidados” a se familiarizarem com o computador, conforme podemos observar nas sequências a seguir:

**SD10** E se uma criança de cinco ou seis anos de idade já sabe usar o computador e a Internet, como podemos imaginar um adulto com curso superior completo que não consiga fazê-lo também? E ainda mais se esse adulto for um especialista em ensino e aprendizagem, isto é, se for um professor! (Blog Caldeirão de Idéias)

**SD11** Para fazer uso desses recursos o professor precisará ter algum tempo disponível para se dedicar a esse aprendizado e para interagir com outros professores. Esse tempo não é um tempo de “trabalho extra” do professor, é um tempo de “aprendizagem contínua” que todo profissional atual precisa ter para si mesmo em qualquer área que atue. (Blog Caldeirão de Idéias)

A reiteração desse discurso denuncia que o professor é, em certa medida, “obrigado” pela sociedade (comunidade escolar, estudiosos da área) a adotar práticas pedagógicas que envolvam o computador e a internet, sob pena de ser tachado de tradicional, inflexível, autoritário. Essa “cobrança” já foi internalizada pelo professor de modo que ele próprio se cobra por isso. Assim, o discurso pedagógico, ao instituir um sentido e reiterá-lo a partir da imposição de um dever ser revela traços de um discurso que se pretende novo porque associado a inovações tecnológicas mas que, em sua essência, permanece o mesmo: tradicional.

Na SD10, ao comparar a capacidade cognitiva de uma criança à de um adulto com relação ao uso do computador, o sujeito enunciador confere um efeito de obviedade ao seu dizer, tornando inquestionável sua afirmação. Isso revela o modo como a ideologia o interpela, pois o sujeito, determinado pela FD que o domina, (re)produz sentidos que se institucionalizam nessa rede de significação ao qual ele está submetido e por isso adquirem esse efeito de obviedade. Quanto mais qualificado for o professor, maior se torna a exigência: *“ainda mais se esse adulto for um especialista em ensino aprendizagem”*, ou seja, a qualificação indica que se trata de um professor atualizado, que investe na educação, em sua formação profissional e como tal precisa estar atento às inovações tecnológicas, principalmente, àquelas que permeiam os espaços da escola, tornando mais uma vez presente

o discurso do novo e do velho que, em certa medida, tem se firmado como incluído e excluído, respectivamente.

No que se refere aos saberes ligados à FD Tecnológica, podemos destacar que, além da necessidade imposta aos sujeitos com relação ao domínio da tecnologia, entendido como fundamental, inquestionável e inevitável nos dias atuais, tal domínio se coloca como fácil para o aluno, mas difícil para o professor, como mostra a SD10.

Ainda nessa sequência discursiva, nos interessa analisar a interrogação presente na formulação, que funciona, na verdade, não como uma pergunta, mas como uma negação, visto se tratar de uma questão retórica. A questão, construída em tom retórico, faz emergir sentidos tomados como óbvios, efeito que resulta na determinação de um sentido único. Esse efeito é alcançado a partir da comparação entre a criança e o adulto e suas respectivas capacidades cognitivas, produzindo a determinação histórica dos sentidos e a reafirmação de um discurso voltado ao domínio da tecnologia.

Na SD11, a importância da dedicação e do empenho do professor faz ressurgir pré-construídos acerca da profissão docente, remontando à época em que ser professor estava associado ao sacerdócio, a um dom ou missão que exigem do professor não apenas a realização de um trabalho, mas a doação, o comprometimento, a entrega. Esse discurso se atualiza, no dizer do enunciador, à medida em que ele relaciona esses saberes a um discurso bastante atual: a necessidade de atualização constante para que o profissional tenha condições de competir no mercado de trabalho. O professor, portanto, precisa encontrar não apenas tempo, mas meios para se profissionalizar com relação à apropriação tecnológica, visto tratar-se de uma necessidade da profissão e do mundo moderno.

Ainda que o enunciador – professor-blogueiro – não se dirija a alunos, mas a colegas de profissão, é possível observar algumas características que marcam e definem o discurso pedagógico.

A primeira que destaco é a necessidade constante de inculcação – que aqui estamos entendendo como a necessidade de ensinar algo, de definir saberes fundamentais que precisam ser transmitidos, ensinados ao outro. Essa relação entre saber e não-saber acaba por criar uma relação assimétrica entre os sujeitos. O dizer do professor-blogueiro é dirigido a um colega de profissão, mas este não se situa na mesma categoria do enunciador, visto que o primeiro detém saberes que seu interlocutor não domina. O discurso, assim, está dirigido para professores que resistem ao uso do computador ou que ainda não utilizam esse recurso em sala de aula, mas que, ao mesmo tempo se sentem “chamados” a conhecer esse universo. Estar na rede é já uma forma de comprovar o domínio da tecnologia. Assim, o professor-

blogueiro fala de algo que já experimentou, que conhece e sabe os benefícios, e isso confere à sua formulação um caráter de verdade.

Ao longo dessa seção procuramos mostrar o modo como a ideologia, elemento constitutivo da prática discursiva, determina os sentidos no interior do discurso. Ao falar de determinado lugar social, o sujeito se inscreve em determinada formação discursiva, revelando a relação conflituosa e contraditória que os constitui. A discursivização de práticas e rituais ligados à escola expõe, a partir da materialidade linguístico-histórica, a rede de significações com as quais o sujeito está identificado, conforme pontuamos.

O sujeito-professor, determinado ideologicamente e inscrito na FD Pedagógica, produz sentidos que se sedimentam historicamente mas que, ao mesmo tempo, se deslocam em virtude do diálogo com a FD Tecnológica e também em razão das diferentes formas de subjetivação que o sujeito pode realizar.

A partir daqui o que propomos é justamente mostrar esses diferentes modos de subjetivação do sujeito no interior da FD dominante, evidenciando a heterogeneidade que a constitui a partir dos diferentes posicionamentos do sujeito e dos sentidos que eles produzem.

Buscando distanciar-se de uma concepção idealista do sujeito, a AD propõe uma teoria não subjetiva da subjetividade em que ideologia e inconsciente se articulam. Desse modo, Pêcheux (1997) desfaz a ideia de uma subjetividade centrada no indivíduo tomado como plenamente consciente de seus propósitos. Para a AD, trata-se de um sujeito afetado duplamente, ou seja, trata-se de um sujeito que se constitui pela relação com a língua e com a história, portanto, sujeito histórico, ideológico, mas que não se reconhece como interpelado e submetido porque igualmente afetado pelo inconsciente. Temos, então, um processo de imposição e um processo de dissimulação que, juntos, constituem o sujeito, situando-o com relação à realidade e dissimulando tal relação pela produção de evidências que fazem com que o sujeito tenha a ilusão de autonomia sobre o que diz.

A AD propõe uma “*teoria da subjetividade (de natureza psicanalítica)*” (PÊCHEUX e FUCHS, 1990, p. 164) que põe em jogo a relação entre a “*condição de existência (não-subjetiva) da ilusão subjetiva*” e “*as formas subjetivas de sua realização*” (idem, p. 177). Trata-se, na verdade, da relação entre os esquecimentos n. 1 e n. 2.

O sujeito, ao organizar o seu dizer, reformulando-o, antecipando seus efeitos, produz a impressão de realidade do pensamento, de transparência da linguagem; essa zona dos processos de enunciação é caracterizada por um modo de funcionamento pré-consciente-consciente e constitui o modo de funcionamento do esquecimento n. 2. Já o esquecimento n. 1, constitui-se como inacessível ao sujeito e, por isso, aparece como constitutivo da

subjetividade na língua; ele é da ordem do inconsciente e resulta do modo pela qual o sujeito é afetado pela ideologia, produzindo a ilusão de que o sujeito é origem do dizer. Essa distinção entre os dois tipos de esquecimento é reveladora da relação eu-outro (interlocutor da situação empírica concreta) e da relação eu-Outro (processo de interpelação-assujeitamento).

É pelo discurso – entendido como objeto histórico-ideológico – que temos acesso ao modo como os sentidos se sedimentam historicamente, a partir da relação dos sujeitos com o interlocutor e com a ideologia. No discurso pedagógico, o sujeito-professor, ao produzir o seu dizer, revela saberes com os quais se identifica e, desse modo, expõe um modo de inscrição na história, na ideologia, que permite perceber o trajeto dos sentidos. Essa determinação ideológica, no entanto, não é percebida pelo sujeito – efeito do esquecimento n. 1. – que, por essa razão, acredita estar na origem do dizer e ter controle sobre o que diz.

Desse modo, o esquecimento n.º 1 representa a articulação entre ideologia e inconsciente, reforçando a ideia de que os sentidos são determinados pela maneira como nos inscrevemos na língua e na história; e o esquecimento n.º 2 evidencia a articulação entre linguística e discurso, mostrando que o modo de dizer é constitutivo dos sentidos. *“Por isso é que dizemos que o esquecimento é estruturante. Ele é parte da constituição dos sujeitos e dos sentidos.”* (ORLANDI, 2005, p. 36).

Assim, se por um lado, o sujeito-professor impõe determinados sentidos em torno da relação entre educação e tecnologia e que se sedimentam historicamente; por outro lado, o faz desse modo porque interpelado ideologicamente, porque determinado por redes de significação específicas que fazem emergir sentidos ligados ao pedagógico e ao tecnológico, atualizando e ressignificando o dizer do sujeito.

Ao fazer convergir conceitos de psicanálise e da AD, Pêcheux afirma que o *“ego (o imaginário no sujeito) não pode reconhecer sua subordinação ao Outro, visto que essa subordinação-assujeitamento se realiza no sujeito sob a forma de autonomia”* (PÊCHEUX, 1997, p. 163). Nesta perspectiva, o sujeito se constitui como uma ambiguidade, pois ao mesmo tempo em que determina o que diz, é determinado pela exterioridade, ou seja, ele é materialmente dividido, visto que é sujeito de e sujeito à.

A identificação do sujeito com determinada FD funda a unidade imaginária do sujeito e acontece por meio da forma-sujeito. Esta, por sua vez, reúne os saberes característicos de determinada FD, já que a identificação se efetua a partir de elementos do interdiscurso *“que constituem, no discurso do sujeito, os traços daquilo que o determina e que são re-inscritos no discurso do sujeito”* (PÊCHEUX, 1997, p. 163).

A forma-sujeito realiza “a incorporação-dissimulação dos elementos do interdiscurso” (idem, p. 167), ou seja, ela abriga os elementos (advindos do interdiscurso) dos quais o sujeito se apropria para construir o seu dizer e, ao mesmo tempo, faz com que o sujeito se “esqueça” das determinações que o constituem como tal. O interdiscurso, assim, é absorvido, esquecido no fio do discurso. A forma-sujeito, portanto, impõe ao sujeito um reconhecimento – entre os sujeitos e o Sujeito – e um desconhecimento – da determinação que o constitui – ao mesmo tempo.

Pelo dizer, o sujeito-professor deixa pistas acerca das redes de significação com as quais está identificado, o que permite a si próprio e aos demais sujeitos reconhecerem, no discurso, o lugar de professor. O lugar social de professor já está definido historicamente, mas há diferentes modos de se significar como professor; portanto, o modo como o sujeito organiza o dizer o singulariza (sujeito e sentido), sem desvinculá-lo daquilo que, pelo imaginário, se configura como professor.

Nessa perspectiva, o professor-blogueiro assume, no/pelo discurso, diferentes posições-sujeito que representam o modo específico como a ideologia o interpela. Trata-se, assim, da subjetivação do professor-blogueiro no interior da FD Pedagógica e que pode produzir deslizamentos com relação ao domínio de saber em que esse sujeito se inscreve. A tomada de posição passa a ser compreendida não como ato originário do sujeito falante, mas como “efeito da determinação do interdiscurso na forma-sujeito” (idem, p. 172), já que a tomada de posição resulta de um retorno do Sujeito no sujeito. Embora o sujeito seja determinado ideologicamente, é preciso compreender que “não há dominação sem resistência” (PÊCHEUX, 1997, p. 304), ou seja, não se pode acreditar em um assujeitamento perfeito em que nada falha.

É pela noção de *tomada de posição* que Pêcheux (1997) relativiza a ideia de unidade do sujeito e de FD homogênea, a partir da distinção entre duas modalidades de tomada de posição. A primeira modalidade caracteriza o discurso do “*bom sujeito*”, trata-se da superposição entre o sujeito do discurso e a forma-sujeito, ou seja, o sujeito se identifica plenamente com a forma-sujeito da FD que o afeta (reduplicação da identidade). Já a segunda modalidade, é caracterizada pelo “*mau sujeito*” em que o sujeito do discurso se opõe à forma-sujeito e aos saberes que ela mobiliza no interior da FD; trata-se de uma contra-identificação com alguns saberes da FD que constitui o sujeito. Desse modo, instaura-se a contradição no interior da FD, ou seja, “*esta segunda modalidade traz para o interior da FD o discurso-outro, a alteridade, e isto resulta em uma FD heterogênea.* (INDURSKY, 2007, p.81)

Essa contra-identificação provoca tensão no interior da forma-sujeito, evidenciando seu caráter de não unicidade e abrindo a possibilidade de diferentes modos de identificação para com ela. Partindo dessa reflexão, Indursky (2008, p. 14) propõe o desdobramento da forma-sujeito que resulta na “*instauração da diferença e da divergência no âmbito da Formação Discursiva*”, ou seja, esse modo de conceber a forma-sujeito redefine a noção de FD que passa a ser tomada como heterogênea, dotada de fronteiras porosas, esburacadas, intervalares.

Na análise do discurso pedagógico, encontramos diferentes posições-sujeito que, embora comunguem de saberes comuns à FD dominante, estabelecem uma relação de maior aproximação ou distanciamento para com a forma-sujeito. Isso se dá em função do modo particular como os sujeitos são interpelados pela ideologia e afetados por diferentes FDs que atravessam a rede de significação que os identifica e determina.

Assim, a forma-sujeito, que organiza os saberes da FD, pode se dividir em uma série de posições-sujeito e cada uma delas representa um modo diferente de se relacionar com a forma-sujeito. Isso reafirma a asserção de que o sujeito é dividido.

Nessa perspectiva, Courtine (2007, p. 134) concebe

la posición de sujeto como una relación determinada que se establece en una formulación entre un sujeto enunciator y el sujeto del saber de una FD dada. Esta relación es una relación de identificación, cuyas modalidades varían, produciendo diferentes efectos-sujeito en el discurso<sup>6</sup>.

Cada uma dessas posições estabelece diferentes formas de subjetivação para com a forma-sujeito e isso resulta em um maior ou menor distanciamento do sujeito com relação à posição-sujeito dominante e aos saberes que a definem, produzindo, desse modo, diferentes efeitos-sujeito – todos desdobramentos da forma-sujeito da FD. Indursky (2008), ao reconhecer a fragmentação da forma-sujeito e sua natureza heterogênea, pontua que a identificação do sujeito para com determinada FD não se dá pela identificação com a forma-sujeito, mas sim, com uma das posições-sujeito e, por ela, com a forma-sujeito.

Na FD Pedagógica, temos uma posição-sujeito que denominarei **posição-sujeito da aderência**. Trata-se de uma posição-sujeito que reduplica os saberes da FD, relacionando-os

---

<sup>6</sup> Tradução da autora: “*a posição sujeito como uma relação determinada que se estabelece em uma formulação entre um sujeito enunciator e o sujeito do saber de uma FD dada. Esta é uma relação de identificação, cujas modalidades variam, produzindo diferentes efeitos-sujeito no discurso*”

ao discurso tecnológico. Assim, o lugar social de professor – marcado pelo discurso pedagógico e pela figura do professor – e o lugar social de blogueiro – materializado no espaço discursivo virtual – se entrecruzam, produzindo diferentes modos de subjetivação. Essa posição-sujeito, por seu modo de identificação para com a FD, produz a (re)produção dos sentidos ligados à rede de significação na qual está inscrita, e, por isso, não sinaliza divergência, conflito, questionamento para com os saberes dessa rede.

SD 12



A imagem, tomada como sequência discursiva<sup>7</sup>, é o selo que identifica a comunidade virtual Blogs Educativos.

Esse selo, revelador da unidade do grupo, também expõe a finalidade da comunidade, ou seja, abordar práticas educativas que envolvam as novas tecnologias. A **posição-sujeito da aderência** é, portanto, representativa da relação de aliança entre as FDs Pedagógica e Tecnológica e o que a define é a necessidade de inserção das novas tecnologias na educação. Tais sentidos são materializados na imagem do selo: o computador está associado ao universo tecnológico e a maçã ao universo pedagógico. A figura da maçã faz intervir pela memória um tempo em que os alunos, com o intuito de agradar ao professor, davam-lhe uma maçã de presente, mas esse hábito é bastante antigo e talvez muitas de nossas crianças hoje não reconheçam esse sentido. Isso reforça o caráter retrógrado e engessado que permeia o discurso pedagógico, ainda que seja para negá-lo. Esse reconhecimento do pedagógico por meio da maçã cria uma relação de oposição entre o novo e o velho. O velho representado pela educação e o novo representado pelo tecnológico. Mas isso não significa que haja uma oposição entre as FDs Pedagógica e Tecnológica. O que há é uma aliança construída a partir de uma oposição. Expliquemo-nos melhor: como já destacamos, a FD Pedagógica está

<sup>7</sup> Entendemos que a imagem, assim como a materialidade verbal, também remonta sentidos determinados ideologicamente. Para compreender melhor a natureza da materialidade imagética, ver: *O imaginário de Veja sobre os "Lulas Presidenciáveis"* – Dissertação de Mestrado de Carolina Fernandes, UFRGS, 2008.



marcada pela contradição entre um posicionamento mais tradicional associado ao velho, antigo, e um posicionamento mais liberal ligado ao inovador, dialogal. Na relação com a FD Tecnológica, cujos saberes reafirmam sentidos de novidade, velocidade e interatividade, o posicionamento em defesa de uma pedagogia mais tradicional passa a fazer parte daquilo que “não pode e não deve ser dito”. Assim, se o antigo se faz presente no discurso é para reafirmar um sentido oposto. É a esse sentido oposto que a FD Tecnológica está associada, confirmando-o, garantindo-o.

A comunidade virtual expressa, no e pelo discurso, o desejo de que a inserção do novo na educação desconstrua essa imagem do velho e ultrapassado como marcas do pedagógico para reiterar um modo mais atual e inovador de conceber o pedagógico. É isso que define o discurso da posição-sujeito dominante, conforme podemos verificar nas sequências a seguir:

**SD13** E qual o meio mais fácil, ágil e eficaz para colocar toda essa vontade de aprender e colaborar em prática? Internet, claro! (Blog Trocando Letras)

**SD2** Temos de convir que *blogar* pressupõe interação e para isso são necessárias parcerias de trabalho, em que se consiga criar conhecimento de forma colaborativa. (Blog Trocando Letras)

Na SD13, podemos observar o quanto o professor toma como uma evidência a relação entre educação e tecnologia. A internet é colocada como um espaço aberto, de fácil utilização e que permite o trabalho colaborativo. Dito desse modo, o sujeito nega sentidos que, por se contraporem aos saberes com os quais está identificado, são indesejáveis, como a possibilidade de desenvolver a aprendizagem e o trabalho colaborativo em sala de aula sem o uso da tecnologia. Isso reafirma que o ensino, por si só, não consegue mudar, inovar; precisará sempre do tecnológico, porque junto com a novidade ele trará a imagem que o define: a da atualidade.

Na SD2, o professor destaca uma característica essencial no universo da internet: a interação, mas tal atributo parece ser exclusividade do espaço virtual, como se não houvesse interação no espaço da sala de aula. A interação é entendida de modo diferente em cada um desses campos. Na sala de aula, muitas vezes a interação é confundida com conversa paralela, indisciplina, desrespeito à autoridade do professor. Como afirmamos anteriormente, na *web*, a interação é um recurso importante e diferente porque mediada pelo computador. No universo virtual, é preciso haver interação, visto que as parcerias de trabalho são condição para a construção colaborativa do conhecimento, mas no espaço da sala de aula isso é negado.

Nessa perspectiva, podemos dizer que se trata de uma interação bastante silenciosa, pois o diálogo é predominantemente escrito. Isso evidencia a negação de uma interação que pode provocar balbúrdia por uma interação mais sossegada.

O sujeito, ao reafirmar sentidos que retomam os saberes da FD Tecnológica, nega saberes característicos da FD Pedagógica, principalmente quando os coloca como algo pertencente ao passado. Cria-se, desse modo, uma relação marcada pela ambiguidade, pois ao mesmo tempo em que a FD Pedagógica e a FD Tecnológica parecem se unir, há um fosso que as separa. O pedagógico precisa ser revestido pelo tecnológico para adquirir o status de novidade, mudança, modernidade e isso é alcançado não apenas pela reafirmação do Tecnológico, mas pela negação daquilo que, no Pedagógico, funciona como antigo, imutável.

A **posição-sujeito da aderência** também se define pela valorização da técnica, expressa no discurso. Trata-se de valorizar e incentivar o domínio de diferentes ferramentas tecnológicas. É o que podemos observar na SD14, em que a técnica proporciona a “*colaboração descentralizada e estruturada de conteúdos educacionais*”.

**SD14** Graças às vantagens técnicas citadas (facilidade de escrita na web) a ferramenta potencializa a colaboração descentralizada e estruturada de conteúdos educacionais. (Blog Aprendendo em Redes de Colaboração)

A descentralização do trabalho é outro aspecto inovador na educação, pois substitui a imagem do professor tomado como centro, como referência, por um professor mediador das relações, essas cada vez mais simétricas. Nessa sequência discursiva (SD14), destacamos a reafirmação de uma prática comum no ensino: a estruturação dos conteúdos. Essa prática, diferentemente do que ocorre nas sequências anteriores, é tomada como atual, como algo que se mantém para além da imersão no universo tecnológico, enfatizando o que parece ser mesmo a essência do pedagógico: ensinar conteúdos.

Na SD15, há novamente o destaque para a técnica, para o uso de ferramentas de edição de textos.

**SD15** Tenho usado de maneira constante o Google docs para edição de textos colaborativos. Tem sido uma experiência muito prática para o desenvolvimento de atividades em grupo sem a necessidade do encontro presencial. (Blog Informática na Educação)

O trabalho colaborativo, seja na produção de textos ou em outras atividades, se coloca como uma novidade que nasceu com a internet, como se esse procedimento metodológico nunca tivesse feito parte da educação, ou ainda, como se ele não fosse possível sem o acesso à

tecnologia. Isso confere ao trabalho colaborativo o seu caráter de novidade e reafirma cada vez mais a imagem do velho associada ao discurso pedagógico. A possibilidade de elaboração de um trabalho coletivo sem a necessidade do encontro presencial é mais uma novidade da internet, que permite ao professor estruturar suas aulas numa modalidade que alterna momentos presenciais e a distância. Essa possibilidade contribui para reafirmar a concepção de um ensino mais descentralizado e que prima pela autonomia do aluno, reiterando a importância do tecnológico na educação.

Mas, como dissemos anteriormente, os sentidos, embora determinados pela ideologia, oferecem lugar para a fuga, a recusa, a evasão. Pensando nisso, retomemos nossa discussão acerca do selo da comunidade: a imagem da maçã também retoma pela memória a origem do mundo conforme as explicações bíblicas e, nesse contexto, representa o pecado, ou seja, a transgressão, a falta, a culpa. Cabe então perguntar: Seria o discurso pedagógico, na sua relação com o tecnológico, um discurso transgressor? Caberia, portanto, ao professor, mergulhar nesse universo e provar da maçã? Haverá, no entanto, os que resistirão experimentá-la, instaurando assim uma **posição-sujeito da hesitação**, conforme podemos observar nas sequências que seguem:

**SD16** Sem falar no clima de desânimo por ver o laboratório da escola sendo pouquíssimo usado, devido ao afastamento dos professores coordenadores. (Blog Trocando Letras)

**SD17** Devido a tantas atividades, está difícil conciliar tempo para tudo. Por isso o blog está um pouco abandonado, mas a idéia continua de pé. (Blog Trocando Letras)

**SD18** não há muitos cursos e capacitações que ensinem a utilizar o computador como ferramenta pedagógica na escola. (Blog Caldeirão de Idéias)

Nessas sequências, temos uma posição-sujeito que resiste ao uso da tecnologia na escola, defendendo que é possível ensinar sem a utilização de computadores ou mostrando que sua utilização não funciona.

A **posição-sujeito da hesitação** ainda que se mantenha filiada à mesma rede de significações da posição-sujeito dominante, guarda certo distanciamento em relação a ela. Na posição-sujeito da aderência, observamos a conjunção entre os saberes da ordem do tecnológico e do pedagógico, numa relação de aliança entre essas diferentes redes de sentido. Nessa posição-sujeito, porém, o tecnológico parece se sobrepor ao pedagógico para

emprestar-lhe sua imagem de modernidade e inovação, numa relação que se constrói pela oposição entre as duas FDs.

Na SD16, o sujeito destaca a ausência do grupo de professores no Laboratório de Informática, o que evidencia a recusa e a hesitação dos professores com relação ao uso da tecnologia. O professor apresenta ainda “os culpados” por essa ausência: o afastamento dos professores coordenadores, ou seja, a culpa não é do professor, mas daqueles que coordenam e que, supostamente, tenham condições de planejar e organizar as atividades, incentivar e orientar o grupo. Assim, se os que coordenam se afastaram do laboratório, por que os professores deveriam fazer diferente?

Na sequência seguinte, a culpa pelo não uso das novas tecnologias é atribuída à falta de tempo e, na sequência 18, à ausência de cursos de capacitação. Essa necessidade do professor de encontrar culpados revela o quanto ele se sente pressionado, empurrado para dentro desse universo que, para ele, provoca estranhamento, repulsa. Apresentar os culpados é uma maneira de justificar um não-fazer por um não-poder, diferente de um não-fazer por não-querer. O dizer do não-querer é silenciado, não há espaço para esse dizer. Trata-se de um saber que, nessa rede de filiações histórica, é negado, rechaçado, indesejável. Assim, é pela atribuição de culpados que o sujeito se livra do olhar de condenação do outro e, ao mesmo tempo, institui uma rede de outros sentidos que interfere nos saberes fechados, instituídos porque mostra a impossibilidade da relação entre educação e tecnologia.

A **posição-sujeito da hesitação** é marcada pela negação, pela recusa, pelo vacilo<sup>8</sup>, ou seja, de um lado, o desejo de afastamento, de não envolvimento com essa mistura entre tecnologia e educação; de outro, a rendição a esse modelo de ensino. Isso pode ser observado nas expressões “*clima de desânimo*” e “*a ideia continua de pé*” em que o professor parece expressar um sentimento de lamento frente às dificuldades de aplicação da tecnologia na educação. O sujeito, assim, mostra a inaplicabilidade desse projeto e a utiliza como justificativa para o seu desejo de não adotar tal projeto, camuflando esse desejo sob a alegação do não-poder.

Além disso, abrir espaço para o tecnológico significa, em certa medida, abrir espaço para o aluno, para que ele ocupe o lugar do saber, o que gera medo e insegurança porque, em certa medida, reorganiza o lugar de professor. Em geral, os estudantes estão familiarizados com uma série de objetos tecnológicos, como: MP3, pendrive, computador, celular. Os

---

<sup>8</sup> Priscilla Rodrigues Simões desenvolveu a noção de sujeito do vacilo em sua dissertação: “A noção de trabalho representada pela imagem e interpretada pela palavra”, UFRGS, 2007. Tal compreensão se aproxima daquilo que definimos como sujeito da hesitação.

conhecimentos que adquirem no domínio desses aparelhos fazem com que compreendam a lógica que envolve a tecnologia atual de modo que conseguem transpor o que aprenderam para outras situações, outros aparelhos. A tecnologia e tudo o que a envolve tem despertado o interesse de crianças e jovens que, movidos pela curiosidade e fascínio, não se contentam em conhecer os recursos básicos, aqueles mais fundamentais, mas realizam uma dissecação a fim de descobrir todas as funcionalidades, recursos e atalhos possíveis. Depois, essas descobertas vão sendo, aos poucos, socializadas com colegas e amigos numa forma meio narcisista de dizer “eu que descobri” ou “olha o que eu sei fazer”.

Isso retoma o dizer da SD10 que reproduzo aqui:

**SD10** E se uma criança de cinco ou seis anos de idade já sabe usar o computador e a Internet, como podemos imaginar um adulto com curso superior completo que não consiga fazê-lo também? E ainda mais se esse adulto for um especialista em ensino e aprendizagem, isto é, se for um professor! (Blog Caldeirão de Idéias)

Nessa sequência, o saber da tecnologia, tão natural às crianças e jovens, é exigido do professor como algo igualmente natural, como se apenas a capacidade cognitiva pudesse criar essa naturalidade.

Assim, aquilo que pode ser simples para um aluno pode não ser para o professor, porque, em geral, não está habituado ao uso desses objetos e nem pretende ficar horas mexendo neles para descobrir como funcionam. Portanto, ocupar o lugar do não-saber é incômodo para o professor, já que lhe parece tirar a autoridade; o controle parece fugir de suas mãos. Para manter essa autoridade, é preciso distanciamento e a garantia dessa autoridade só é possível quando cada um ocupa o lugar que lhe está determinado, sem surpresas, sem sobressaltos.

Como vimos, a **posição-sujeito da hesitação**, ao negar determinados saberes da FD Tecnológica revela saberes ligados especificamente à FD Pedagógica. Essa posição-sujeito resulta da relação particular do sujeito da enunciação com a forma-sujeito da FD Pedagógica. No extremo oposto, é possível identificar uma posição sujeito da ordem do tecnológico e que silencia o discurso pedagógico. A esta posição-sujeito denominaremos **posição-sujeito do encobrimento**.

A **posição-sujeito do encobrimento** se define pela ênfase no domínio das tecnologias e mídias digitais; em consequência disso, a figura do professor é suprimida, encoberta pela

figura do blogueiro. E encobrir, conforme estamos tomando aqui, envolve um “não deixar ver”, um “esconder-se” que produz uma espécie de dissimulação, de disfarce.

Vejam os a sequência discursiva a seguir:

**SD19** Melhor ainda é o e-book gratuito "55 maneiras de se divertir com o Google" (55 Ways to Have Fun with Google). O livro de 228 páginas (em inglês) traz dicas sobre o Google, games, bobagens e conteúdo suficiente para matar uma tarde. (Blog Informática na Educação)

É possível perceber uma mudança no modo como os saberes do tecnológico são discursivizados. O tecnológico é colocado em primeiro plano, de modo que o discurso pedagógico fica suprimido, escondido. O sujeito evidencia o seu domínio<sup>9</sup> com relação à tecnologia a partir da apresentação de um léxico característico dessa área de conhecimento, ou seja, o sujeito, ao se mostrar bastante familiarizado com o universo tecnológico, fala do lugar social de blogueiro, de especialista em mídias digitais e isso se materializa na linguagem pelo recurso da metalinguagem.

Na SD acima, a expressão “matar uma tarde” é reveladora daquilo que os internautas buscam na internet, ou seja, se divertir, se ocupar, sem uma determinação prévia do que buscam e do que pretendem encontrar. O interesse está em navegar e fazer descobertas acerca de novos recursos, novas ferramentas e conteúdos ligados à tecnologia. Enfim, trata-se de explorar o ambiente virtual. O dizer, desse modo, parece destinar-se aos internautas em geral e, não, especificamente ao professor.

É interessante retomarmos a SD11 para mostrar como se impõem no discurso o lugar social de professor e o lugar social de blogueiro acerca da noção de tempo:

**SD11** Para fazer uso desses recursos o professor precisará ter algum tempo disponível para se dedicar a esse aprendizado e para interagir com outros professores. Esse tempo não é um tempo de “trabalho extra” do professor, é um tempo de “aprendizagem contínua” que todo profissional atual precisa ter para si mesmo em qualquer área que atue. (Blog Caldeirão de Idéias)

Enquanto encontramos na SD19 a sobredeterminação do lugar de blogueiro sobre a do professor, na SD11 temos o movimento inverso: o lugar de professor se sobrepõe ao do blogueiro. Isso resulta no deslizamento de sentidos e na oposição entre posições-sujeito. O sujeito, na posição de professor, produz uma relação ambígua com o tempo: se, por um lado não há tempo para explorar o ambiente virtual, por outro, é preciso ter tempo para aprender

---

<sup>9</sup> Trata-se de um domínio aparente, visto que a formulação do professor-blogueiro é a reprodução de um texto já existente na rede. Essa questão será discutida no capítulo 3.

continuamente. Há, assim, uma exigência que se impõe sobre a figura do professor com relação à sua formação profissional, a de dedicar tempo para sua profissionalização. O tempo gasto na internet será, portanto, um tempo de aprendizagem, visto que dominar as novas tecnologias tornou-se uma necessidade para o professor.

Na SD19, o sujeito fala do lugar de blogueiro, o que faz emergir outros sentidos em relação ao tempo. Inscrito nessa posição e, fazendo intervir o imaginário sobre o que seja um blogueiro, o sujeito, expõe, pela formulação, uma aproximação entre tempo e diversão, ou seja, o blogueiro passa parte do seu tempo navegando, descobrindo ferramentas e *softwares* novos; não há um comprometimento com o tempo, uma preocupação quanto ao que fazer para aproveitá-lo melhor (como se pode verificar na SD11), pois, na posição de blogueiro esse sentido é da ordem do possível, do já-sabido.

O discurso tecnológico está tão presente que há uma mudança no modo como é discursivizado. Se nas sequências anteriores tínhamos um dizer que remetia diretamente ao professor e, conseqüentemente, ao espaço da escola, marcando um modo de dizer e de fazer o ensino, aqui o que temos é a divulgação de serviços e recursos da internet em que a informação é o aspecto mais fundamental do discurso. A ênfase no referente cria um efeito de objetividade tal que a informação parece anular o sujeito e o discurso, assim, adquire um caráter de verdade inquestionável.

A posição-sujeito do encobrimento se situa nas fronteiras da FD Pedagógica, distanciando-se dela e alcançando maior aproximação com a FD Tecnológica. Trata-se, assim, de uma posição-sujeito que revela a negação de saberes característicos da forma-sujeito da rede de filiações históricas que constitui o discurso pedagógico.

Nesse embate entre o tecnológico e o pedagógico, sentidos e sujeitos se movimentam, abrindo espaço para o novo, o diferente, o heterogêneo. É por meio da **posição-sujeito da resistência** que determinados saberes, negados e rechaçados no interior da FD dominante, ganham força e interferem nos saberes instituídos. Assim, abre-se espaço para outros sentidos.

A **posição-sujeito da resistência** questiona o potencial inovador das tecnologias, destacando que a inovação deve acontecer no campo da educação. Trata-se de negar o tecnológico como instrumento de afirmação do pedagógico. A afirmação do pedagógico está acompanhada de um discurso da inovação, ou seja, o pedagógico precisa revestir-se do novo, mas esse novo não é necessariamente alcançado por meio da tecnologia, pois o saber fundamental que norteia a rede de sentidos dessa posição-sujeito é a construção de um novo modo de conceber a educação; uma educação que abra espaço para o múltiplo, o heterogêneo, o diferente.

O novo, assim, se redimensiona. É novo se mexer nas bases do pedagógico, se for capaz de produzir outros modos de conceber o ensino, a aprendizagem, a escola, o aluno, o professor. Nessa perspectiva, o universo tecnológico funciona sob a forma de um recurso, uma ferramenta apenas, de modo que é possível inovar na educação sem o uso das novas tecnologias. Trata-se de levantar essa discussão, de questionar a relação entre o pedagógico e o tecnológico para que, mais do que concebê-la como uma relação inevitável, se possa compreender a complexidade que a constitui.

Vejamos as sequências discursivas que seguem:

**SD20** Qualquer instrumento de ensino, desde o mais simples até o mais complexo só será válido quando o professor souber "como" utilizar o mesmo. De que adianta a tecnologia se a forma de ensinar continua sendo a mesma? (Blog Informática na Educação)

**SD21** Eu acho que tanto os blogues quanto qualquer outra Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC) deve ter como pano de fundo reinventar a Escola. Poderiam tentar romper com aquela visão de *“todos iguais num mesmo formato”* e abrir espaço para as diferenças e particularidades. (Blog Aprendendo em Redes de Colaboração)

**SD22** o saber será então compartilhado, e o aluno será o grande questionador, passando o professor a um plano mais discreto, mas não menos importante. O seu papel é de cada vez maior responsabilidade, exatamente porque terá que orientar e moderar permanentemente as descobertas dos alunos, e estimular o seu espírito crítico e criativo. (Blog Aprendendo em Redes de Colaboração)

**SD23** Não que ensinar seja crime, mas desenvolver nos estudantes a capacidade de aprender, a despeito do como e do que se ensina, é uma tarefa bem importante nesta sociedade onde a informação e o “conhecimento” estão cada vez mais abundantes e acessíveis. (Blog Aprendendo em Redes de Colaboração)

Na SD20, observamos que o pedagógico em sua forma de ensinar precisa ser repensado, atualizado, mas isso independe das tecnologias utilizadas, pois estas funcionam apenas como instrumentos de ensino. A preocupação quanto aos modos de utilização de tais instrumentos não é mais a mesma preocupação evidenciada nas posições-sujeito que vimos anteriormente. Antes, a preocupação em torno do “como” utilizar estava voltada para o domínio da técnica, pois esse domínio parece garantir ao professor a manutenção do seu espaço como “aquele que sabe”. Agora, a preocupação está em “como” utilizar determinados instrumentos pedagógicos para mudar realmente o ensino.



Se antes a inquietação recaía sobre os meios (como utilizar), agora ela recai sobre os fins (mudar o ensino). Isso se reafirma na sequência 21, em que o professor destaca que as novas tecnologias, especialmente os *blogs*, devem funcionar como meios para “reinventar a escola”. E aqui temos novamente um deslizamento de sentidos. Essa mudança não é a mesma de que tratávamos antes. Mudar significava alterar, modificar e para isso bastava “mascarar”, ou seja, dar uma cara nova ao que já existia, ou ainda, afirmar como novo algo já existente. Agora, mudar significa reinventar, transformar, derrubar fronteiras, romper com o instituído. Essa transformação implica uma mudança nos modos de compreender o lugar de professor, o lugar de aluno e o espaço da escola. Professor e aluno passam a construir uma relação em que saber e não-saber se situam em ambos os polos, visto que os saberes do aluno também são legitimados e a escola funciona como um espaço que respeita e valoriza a diferença, a divergência, o múltiplo.

Na SD22, ressurgem a discussão em torno do papel do professor nesse contexto de novas tecnologias. Embora seu uso confira ao aluno maior autonomia quanto aos percursos, leituras, busca de informações, trata-se de uma autonomia vigiada, ou seja, o professor orienta e acompanha o processo, direcionando a aprendizagem. O professor, assim, é constituído por um paradoxo: controle e abertura ao mesmo tempo. Desse entrecruzar, muitos efeitos-sujeito<sup>10</sup> professores poderão se desenvolver, numa variação que pode ir desde o “*autoritarismo mais exacerbado ao paternalismo mais doce*” (ORLANDI, 1983, p. 24). A linha que separa e distingue controle e abertura é muito tênue, quase invisível.

Na SD23, o professor apresenta uma oposição entre ensinar e aprender, destacando a aprendizagem como o aspecto fundamental da educação, o que significa dizer que o foco está no aluno e não no professor. Nessa oposição, ensino está associado a “crime” trazendo para a formulação discursos que, para o sujeito inscrito nessa posição, pertencem à ordem do indizível, do que não pode ser dito. O sentido de crime desliza para algo proibido, ilegal produzindo a ideia de que ensinar é uma prática negada no interior da FD Pedagógica, pois o mais importante, na posição de professor, não é ensinar, mas “*desenvolver a capacidade (do aluno) de aprender*”. Esse deslizamento produz uma mudança no modo de conceber o papel de professor na ordem social.

Essa mudança de foco, de ensino para aprendizagem, parece tornar-se cada vez mais necessária visto que os estudantes têm acesso com facilidade a uma gama muito grande de

---

<sup>10</sup> Entendemos o efeito-sujeito como aquilo que, partindo do lugar social de professor e que, no discurso, é transformado, resulta em diferentes modos de subjetivação.

informação. Cabe ao professor orientar os estudantes na busca de informações, levá-los a distinguir informação de conhecimento e, assim, produzir sentidos. Para isso, é preciso que a escola não se restrinja a um repositório de informação. Nessa perspectiva, **o que** e **como** ensinar perdem sua relevância, porque o que se leva em consideração é o processo de aprendizagem, partindo daquilo que o aluno revela interesse em aprender.

Trata-se, portanto, de resistir não exatamente ao tecnológico, mas a um discurso instituído, naturalizado, fechado. A resistência abre espaço para o resto, para as sobras, para outros dizeres possíveis.

A **posição-sujeito da resistência** não realiza uma negação à tecnologia, mas desconstrói, pela reflexão, pelo questionamento, a imagem que lhe está associada, construindo novos sentidos e instaurando a dúvida, o conflito no interior da FD. Desconstrói também a possibilidade de uma transposição dessa imagem para o campo da educação pela simples articulação entre o tecnológico e o pedagógico. O sujeito, assim, a partir da sua inscrição nessa posição-sujeito, produz uma mudança em termos de concepções daquilo que está diretamente ligado à educação: professor, aluno, escola, currículo. Se essas concepções não mudarem, de nada adiantará uma metodologia rica em novas tecnologias, pois elas funcionarão apenas como instrumentos de algo já construído, consolidado, instituído.

A partir desse quadro de posições-sujeito, podemos dizer que cada uma revela um modo específico de inscrição na FD dominante e seu conjunto expõe o domínio de saber que circunscreve a FD. Assim, compreendida a relação entre o sujeito do discurso pedagógico e a ideologia, podemos avançar na discussão, numa tentativa de compreender as noções de comunidade e território pela perspectiva da AD. Ambas as noções estão ligadas ao espaço discursivo, o que nos permite operar deslocamentos de sentido e estabelecer uma articulação com a noção de FD apresentada neste capítulo.

## **2 COMUNIDADE E TERRITÓRIO: CONSTRUINDO SENTIDOS SOBRE O ESPAÇO NA REDE**

O surgimento da internet e sua rápida disseminação pelo mundo acabaram por criar uma reviravolta no âmbito da comunicação. A possibilidade de interconexão através de um sistema de rede e o desenvolvimento de diferentes e variadas ferramentas de comunicação e interação facilitou, segundo estudiosos da comunicação, a constituição de grupos que se unem a partir de interesses comuns. Tais grupos deram origem às primeiras comunidades virtuais. Como já dissemos, os *blogs* que constituem o nosso *corpus* de análise pertencem a uma comunidade virtual denominada Blogs Educativos. Considerando esse contexto de produção dos discursos sobre o pedagógico, é necessário compreender a noção de comunidade à luz das teorias da comunicação e da informação, buscando ressignificá-las a partir da Análise do Discurso, operando deslizamentos de sentido e produzindo o gesto interpretativo do analista, amparado por seu dispositivo teórico-metodológico.

As comunidades virtuais, por sua inserção no ciberespaço, possuem um modo de funcionamento característico desse espaço discursivo. Inscrevem-se, portanto, no discurso tecnológico. Este, por sua vez, impõe aos sujeitos sentidos que decorrem das práticas sociais e discursivas produzidas no ambiente virtual. Conforme destacamos no primeiro capítulo, o discurso tecnológico atravessa os discursos sobre educação. Esse atravessamento provoca a ressignificação dos sentidos e a instauração de diferentes posições-sujeito, ou seja, provoca a movência de sujeitos e sentidos no interior da FD dominante.

A internet ocupa um papel importante na sociedade atual, especialmente porque promove a circulação de sentidos e permite a reconfiguração das relações sociais. Sua disseminação como um novo meio de comunicação e o desenvolvimento de tecnologias da interação e da comunicação (TICs) acabaram por provocar mudanças significativas em todos os campos da vida social. Esse impacto tecnológico fez surgir uma nova cultura – a cibercultura (Lévy, 1999) – onde novas formas de relações se estabelecem por meio da rede.

Tomando como base esse novo contexto de relações entre os sujeitos e, especialmente, de produção escrita e circulação de sentidos, buscamos compreender como se constitui e se define uma comunidade virtual, para, a partir daí, compreender a noção de limite, de controle das fronteiras no espaço constituído pela comunidade. Ao falar em controle, estamos

pensando no controle dos sentidos, ou seja, no direcionamento de redes de significação e em como os sujeitos se identificam (ou não) com tais redes.

O conceito tradicional de comunidade, advindo da sociologia clássica, estabelece como elemento essencial para sua constituição a questão da territorialidade, ou seja, as comunidades se formam a partir de relações de proximidade, já que pessoas que moram próximas acabam por estabelecer entre si laços de amizade e cooperação. Partindo dessa perspectiva, alguns questionamentos se impõem: como pensar, então, a questão da territorialidade no ciberespaço? Há limites físicos específicos para uma comunidade virtual? E as relações de poder, como se definem nesse espaço? Deixemos que essas questões nos acompanhem por algum tempo, até que tenhamos mais elementos para retomá-las.

De acordo com Beamish (in RECUERO, 2008), a noção de comunidade compreende dois modos de significação. O primeiro refere-se ao lugar físico, geográfico que, ao garantir a proximidade física entre as pessoas, favorece o desenvolvimento de diferentes relações sociais. Assim, a vizinhança e o bairro funcionam como comunidades. O segundo modo de significação refere-se à formação de grupos sociais a partir de interesses comuns.

Essa distinção apresentada por Beamish é interessante porque coloca o lugar físico como secundário na constituição de grupos sociais, ou seja, a proximidade geográfica não se impõe como condição para o estabelecimento de laços afetivos, especialmente porque nas comunidades virtuais, a virtualidade substitui a necessidade de proximidade.

A noção de território, que também não se resume ao lugar físico, está diretamente ligada à noção de comunidade, pois compreende as relações de força entre sentidos, os embates ideológicos marcados no interior do discurso, as redes de significação instituídas e as emergentes. Nessa disputa por espaço (que é também disputa de sentidos) se (re)define o lugar da comunidade virtual. Abordar a noção de território impõe pensar as relações sociais (que são sempre relações de poder) nesses espaços ocupados e construídos pelos sujeitos.

Podemos dizer que, nas comunidades não-virtuais, a noção de território normalmente está associada ao espaço geográfico limitado, enquanto nas comunidades virtuais está associada ao controle sobre fronteiras, sejam elas físicas, sociais, culturais, simbólicas. Tanto o espaço geográfico quanto o simbólico impõem limites, delimitam as fronteiras da comunidade, dos sujeitos, dos sentidos, mas funcionam diferentemente, visto que o primeiro existe materialmente enquanto demarcação geográfica; já o segundo impõe limites da ordem do imaginário, ligados a relações de força e relações de sentidos, além de um tipo de delimitação física.

As comunidades virtuais se organizam com a delimitação de um território no sentido de um espaço físico (embora não geográfico), pois é fundamental que haja um espaço de encontro, de referência para a comunidade. A comunidade Blogs Educativos possui dois espaços diferentes de encontro, um público e um privado. O espaço público (ao qual temos acesso) é o *blog*. Trata-se também de um espaço mais individual, visto que cada participante da comunidade possui o seu próprio *blog*. Já o espaço privado, constituído por Fóruns e Listas de discussão, é restrito aos membros da comunidade. Assim, temos acesso apenas a uma pequena totalidade daquilo que é produzido pelo grupo.

Jones (in RECUERO, *online*, 2008) defende que as comunidades virtuais possuem um *locus* específico. Ele distingue a comunidade virtual do lugar que ela ocupa no ciberespaço, denominado por ele *virtual settlement*. Trata-se de um ciber-lugar (*blogs, chats, fóruns, listas de discussão*) onde as pessoas se reúnem; tais “lugares” se caracterizam pela interatividade, pela variedade de comunicadores, pela definição de um espaço público comum onde a maior parte da interação ocorre e por uma quantidade de membros relativamente constante. Nessa perspectiva, o *blog*, assim como os demais espaços utilizados pela comunidade Blogs Educativos (Fórum e Listas de discussão), constituem o que Jones denominou *virtual settlement*, pois são nestes espaços que a comunidade se presentifica e se constitui enquanto grupo; são também os espaços da (re)produção de sentidos em torno da relação Pedagógico e Tecnológico.

Para reforçar as relações sociais e a integração entre os participantes da comunidade, encontramos, com frequência, nos *blogs, links* que remetem a outros *blogs* pertencentes a membros do grupo, num movimento de construção de uma rede, em que um fio leva a outro e este a outro, e assim por diante. Essa relação contínua de referência às páginas dos participantes da comunidade evidencia o caráter disperso da comunidade: todos participam dela, mas por outro lado, possuem páginas individuais. Esses *links* representam, portanto, o laço que os une, pois legitimam o reconhecimento do sujeito pelos seus pares. Isso confirma a afirmação de Haesbaert (*online*, 2008) de que “*todo território é, ao mesmo tempo e obrigatoriamente, em diferentes combinações, funcional e simbólico*”, pois o *blog* funciona como espaço de “abrigo” para o grupo; é aí que a comunidade existe para seus membros e para os demais que a reconhecem como tal.

Para Senet (in RECUERO, *online*, 2008), essa substituição de comunidade como agrupamento em uma determinada base territorial por uma noção de comunidade baseada em interesses comuns confunde-se com a ideia de “mentes iguais”, de pessoas com ideais semelhantes. Tal colocação nos leva a refletir sobre o espaço do conflito no interior das

comunidades, pois essa busca por relações de “comunalidade” (é importante que haja algo em comum entre as pessoas para que elas se organizem em comunidades, sejam qualidades, ideais) pode colocar o conflito e a divergência como elementos negativos, que desfazem a coesão do grupo, devendo, portanto, ser evitados. Pensando desse modo, acreditamos que é possível conceber a comunidade como um agrupamento de sujeitos cujas relações sociais são bastante assimétricas, e, por isso, reveladoras das relações de poder e de sistemas de significação instituídos.

Nas sequências discursivas que seguem, temos a imagem da página de dois *blogs* educativos. À direita, na página do *blog*, aparece uma lista de *links* que remetem o leitor a outros *blogs* educativos pertencentes à comunidade (e também a outras páginas “selecionadas” pelo professor-blogueiro). Os *links* representam uma forma de diálogo entre os integrantes da comunidade e, ao mesmo tempo, deixam pistas (ainda que sob a forma da dispersão) acerca daquilo que há em comum entre os participantes: o desejo de, a partir da relação em comunidade e do espaço individual do *blog*, discutir a relação entre educação e tecnologia. Assim, podemos dizer que é a temática o aspecto que mobiliza os sujeitos a se integrarem na comunidade Blogs Educativos.

## SD24

The screenshot shows a Microsoft Internet Explorer browser window with the address bar displaying <http://blogstoriadigitais.blogspot.com/>. The main content area features a blog post with the following text:

*ancestral local.*  
*Os Ministérios de Turismo e do Meio Ambiente promoverão em Paraty o fortalecimento da Agenda 21 local, programas de capacitação em educação ambiental, apoio a projetos de ecoturismo de base comunitária e programas de gestão de resíduos.*  
*Que Paraty é uma bela cidade, ninguém duvida, porém nem esta cidade, nem qualquer outra brasileira possuem infraestrutura básica de saneamento e de tratamento de resíduos. Sabe-se que a cidade foi construída para que as marés limpassem suas ruas e, com o crescimento desordenado, o que se vê é a revolta das águas que sujam a cidade com o esgoto derramado na baía e no Rio Pequerê-Açu. Além do mais, a população nativa foi excluída e deslocou-se para as periferias. Certo é que a campanha foi lançada e as comunidades locais precisam ser beneficiadas econômica e socialmente. A cultura e o meio ambiente precisam ser preservados e o turista responsável deve estar disposto a seguir o roteiro para tirar o passaporte verde. Já imaginou?*  
*Fonte: JB Ecológico nº79*

Postado por Fátima Campilho às 22:56 0 comentários  
 Marcadores: PictureTrail  
 Domingo, 21 de Agosto de 2009

The sidebar on the right, titled "Outros Blogs Digitais", contains a list of links to other educational blogs:

- ◆ Blogs Educativos
- ◆ Blogando Idéias
- ◆ Blogosfera Marli
- ◆ Bloguinfo
- ◆ Boteco Escola
- ◆ Ciberespaço na Escola
- ◆ Contos da Escola
- ◆ Discurso Citado
- ◆ Diários de Reflexão entre Professores
- ◆ Edublogosfera
- ◆ Educomverde
- ◆ Fazendo Blogs
- ◆ Internet e Web na Educação
- ◆ Lousa Digital
- ◆ Luis Dhein
- ◆ Miriam Salles
- ◆ O PC e a Criança
- ◆ Observatório da Educação
- ◆ Palavra Aberta
- ◆ Soprando.Ner
- ◆ Suzana Gutierrez
- ◆ Sérgio Lima
- ◆ Teia
- ◆ Vamos Blogar

## SD25



Falar em temática, para a AD, remete a sentidos. Os *links*, organizados a partir de palavras-chave, também remontam sentidos historicamente construídos e, por isso, são reveladores das redes de significação aos quais os sujeitos se filiam.

Para dar maior visibilidade ao que estamos afirmando, vejamos o quadro que segue:

FD Pedagógica	FD Tecnológica	Articulação entre FDs
Boteco escola	Bloguinfo	Blogstórias essenciais
Caderno diário	Blogosfera	Ciberespaço na escola
Cantinho lúdico	Blógui S.A	Edublogosfera
História	Fazendo blogs	Lousa digital

No quadro, organizamos uma série de *links* que, pela memória, remetem a sentidos ligados à FD Pedagógica (1ª coluna) e à FD Tecnológica (2ª coluna), mas somente a coluna 3 dá conta da articulação entre as FDs, mostrando a relação de aliança que as une.

Os elementos do quadro, em seu conjunto, evidenciam certa regularidade discursiva que, somada ao fato de o blogueiro identificar-se como professor, nos permite identificar as redes de significação presentes nos *blogs* analisados. Essa regularidade, embora revele certa

constância de sentidos, precisa ser pensada a partir dos diferentes posicionamentos ideológicos, pois o sujeito, afetado pela ideologia, produz diferentes modos de se relacionar com a FD que o determina, expondo a heterogeneidade e a contradição constitutivas de toda FD a partir de diferentes posições-sujeito que nela se situam, conforme vimos no capítulo anterior.

Esses diferentes posicionamentos do sujeito revelam relações de força e relações de sentidos, ou seja, o lugar social a partir da qual o sujeito fala é constitutivo do que ele diz. Assim, o professor fala de um lugar em que suas palavras têm uma autoridade determinada e sentidos que se definem a partir daí, mas os sentidos sempre resultam de relações entre discursos, o que nos permite afirmar que um dizer tem relação com outros dizeres, apontando para outros discursos que o sustentam. As relações de força (que envolve o lugar de professor) e as relações de sentidos (relação entre discursos) marcam a reiteração de determinados sentidos e a consequente negação/exclusão de outros.

Essas relações de força e de sentidos resultam das relações de poder, visto que o discurso traduz as lutas ideológicas travadas pelos sujeitos e a relação hierarquizada na qual eles se inserem, mobilizando, desse modo, o material (a língua na história), o institucional (a escola e o ciberespaço) e o mecanismo imaginário (imagens do lugar de professor e de blogueiro).

Na última coluna, os *links* revelam a relação de articulação que movimenta ambas as FDs, combinando sentidos que, por reunirem saberes diferentes, parecem produzir deslocamentos. Nas expressões “*edublogosfera*” e “*lousa digital*”, percebemos a combinação entre o pedagógico e o tecnológico, visto que elas reúnem sentidos que remetem a essas redes de memória. Essa combinação se efetiva de diferentes maneiras, ora voltando-se mais para o pedagógico, ora para o tecnológico, marcando as relações de poder que derivam dos lugares sociais de professor e de blogueiro projetados no discurso.

Portanto, uma comunidade virtual, para ser reconhecida como tal, precisa apresentar alguma regularidade, o que, para a AD, se articula com a noção de FD, mas, como é próprio de toda FD, sabemos que uma comunidade virtual comportará também a heterogeneidade, o conflito, a diferença.

A noção de comunidade, na perspectiva da AD, não pode ser concebida de modo simplista, como um agrupamento de pessoas que se unem a partir de interesses afins, visto que há uma determinação histórico-ideológica que constitui os sujeitos, determinando-lhe seus gestos de interpretação. Assim, entendemos que a base da construção de uma comunidade virtual esteja fundada na identificação dos sujeitos, ou seja, é o próprio processo



de interpelação do indivíduo em sujeito – que se dá mediante a identificação do sujeito com a formação discursiva com que se identifica – que permite o reconhecimento dos sujeitos como parte de um grupo, de uma comunidade. Não se trata, portanto, de uma escolha consciente do sujeito, mas de uma determinação ideológica que lhe possibilita reconhecer no outro redes de significação com as quais se identifica.

Retomemos a imagem do selo da comunidade:

**SD12**



A regularidade da qual falávamos está ligada às redes de significação que interpelam os sujeitos integrantes da comunidade, ainda que cada sujeito seja interpelado diferentemente. O ato de inserção do selo no *blog* revela um movimento de identificação dos sujeitos e produz o efeito de unidade da comunidade. O enunciado “Eu faço parte do Blogs Educativos” marca o assujeitamento aos discursos pedagógico e tecnológico, bem como a inserção do professor num espaço diferente daquele ao qual está habituado; ele marca sua inserção no ciberespaço.

Na figura, a FD Pedagógica, representada pela maçã, faz intervir uma rede de sentidos que lhe estão associados, como: escola, professor, aluno, educação, ensino. Essa rede de sentidos permeia todos os *blogs*, mas se singulariza a partir das posições-sujeito inscritas no discurso. O computador, representando a FD Tecnológica, se articula ao pedagógico a partir da junção dessas duas imagens (maçã e computador), mas tal junção não produz, pelo menos imagetivamente, algo novo. Trata-se sempre de uma e outra rede, como se elas se tocassem, mas não se misturassem.

Ao conceber a ideologia como elemento determinante do sentido, a AD se propõe a compreender como se interrelacionam o linguístico e o político na constituição dos sujeitos e dos sentidos e, para isso, é preciso analisar as relações de força, de poder e de sentidos que regem esse espaço habitado pela comunidade virtual.

Nas comunidades virtuais, os limites, por serem virtuais, não estão demarcados fixamente, definitivamente, especialmente porque as páginas da *web* são construídas sob a

forma de hipertextos, fazendo com que facilmente um internauta possa circular de um espaço para outro.

Para a AD, as fronteiras são delimitadas a partir de embates, alianças ou superposições entre FDs e posições-sujeito, entre redes de sentido.

Como vimos anteriormente, nas páginas dos *blogs* há muitos *links* que remetem a *blogs* de outros integrantes da comunidade, o que nos permite afirmar que, embora o hipertexto torne mais fluido os limites entre diferentes redes de significação, ele também possibilita a circulação por espaços e sentidos já conhecidos, já autorizados, acomodados.

Retomando os questionamentos apresentados no início dessa discussão, é possível esboçar algumas respostas. As comunidades virtuais possuem um local específico para reunir seus membros e que tomaremos aqui como um limite físico específico. Assim, os *blogs* educativos são o lugar onde a comunidade se marca, se presentifica, ou seja, é o lugar fisicamente, territorialmente demarcado para a comunidade em questão. Mas é importante destacar que os limites físicos no espaço virtual não representam a delimitação rígida e fechada de espaços demarcados por barreiras materiais. Trata-se, na verdade, de limites imaginários, simbólicos que permeiam esse espaço, construindo, deslocando e reafirmando sentidos para os sujeitos que, nesse movimento, estão identificados com uma ou mais FDs.

Para Lemos (*online*, 2008), “*o ciberespaço é efetivamente desterritorializante*” dadas as suas características de interconexão, de supressão da relação tempo-espaço a partir da instauração do tempo real. Isso não significa dizer que se trata de um espaço livre e sem fronteiras, visto que a desterritorialização impõe novas territorializações. Neste sentido,

criar um território é controlar processos que se dão no interior dessas fronteiras. Desterritorializar é, por sua vez, se movimentar nessas fronteiras, criar linhas de fuga, re-significar o inscrito e o instituído (p.4).

Esta é, na verdade, a dinâmica da vida em sociedade: a tensão entre controle e mobilidade, ou seja, territorializar significa instaurar poder e controle, e desterritorializar impõe mexer nessa estrutura como forma de resistência ao instituído.

É nessa relação entre controle e mobilidade que os sujeitos fazem seus percursos, produzem e deslocam sentidos. A formação discursiva é o lugar dessa tensão, pois embora contemple o instituído, abre espaço para o sentido outro, para a resistência.

A comunidade Blogs Educativos, por constituir-se de sujeitos que ocupam o lugar social de professor e por produzir sentidos sobre o pedagógico, revela a identificação dos sujeitos para com a FD Pedagógica. Podemos dizer que a FD Pedagógica funciona como o

território simbólico da comunidade, visto que nela se reproduzem saberes da ordem do naturalizado, do sedimentado, bem como a interdição de saberes indesejados, negados.

O professor, ao colocar-se como blogueiro no universo discursivo virtual, produzindo sentidos sobre o tecnológico no ambiente escolar, dialoga com redes de sentido ligadas ao discurso tecnológico. Essa relação pode produzir o mesmo em torno do pedagógico ou deslocar sentidos. Trata-se, assim, de um contínuo movimento de territorialização e desterritorialização.

Conforme vimos, em nossas análises anteriores, há várias posições-sujeito que se relacionam diferentemente com a forma-sujeito da FD dominante, marcando aproximações ou distanciamentos com relação a ela. São movimentos de territorialização e desterritorialização, visto que os sujeitos, simultaneamente se identificam com a FD dominante, mas produzem deslocamentos, evidenciando a fluidez das fronteiras simbólicas. O sujeito, assim, é determinado pela FD que o domina, mas também a afeta e determina, pela textualização do seu dizer, pela prática discursiva.

Para Godelier (1984 apud HAESBAERT, 2004, p.69), “*todo território se estabelece como acesso, uso e controle, tanto das realidades visíveis quanto dos poderes invisíveis que a compõem.*” Assim, o espaço virtual, embora seja constituído como aparentemente aberto, livre e ilimitado não dissolve as relações de fronteira, apenas as torna mais fluidas. Nessa perspectiva, podemos dizer que o *blog* representa uma realidade visível, visto possuir uma existência observável, enquanto o embate entre sujeitos e sentidos parece exercer um poder invisível, dado o efeito ideológico de naturalização dos sentidos e de autonomia dos sujeitos.

Para a AD, sujeitos e sentidos se constituem a partir desse jogo de forças, dessa relação tensa entre o mesmo e o diferente. Por isso é que dizemos que a incompletude é a condição da linguagem: sujeitos e sentidos não estão prontos, acabados, vão se constituindo, trabalhados pelo jogo entre o instituído e o possível.

Assim, ao analisar os *blogs* educativos que constituem nosso *corpus* de análise, buscamos compreender em que medida o discurso produz o repetível, legitimado e que é do espaço da memória, ou se o que produz é da ordem do deslocamento, da emergência de novos sentidos, pois é dessa relação entre o mesmo e o diferente que poderemos perceber as relações de força aí presentes, tentando controlar as fronteiras ou escapar delas.

É importante destacar que, embora a noção de comunidade e a noção de território estejam interligadas à noção de FD, esta não substitui aquelas nem suprime a importância que possuem para este estudo, pois a noção de comunidade contempla, além da identificação de seus membros para com redes de significação (no que ela se aproxima da noção de FD), a

virtualidade e a interconexão, elementos que não se relacionam com a noção de FD, pois estão diretamente ligados à configuração do espaço físico virtual onde as comunidades virtuais se situam – o ciberespaço.

A noção de FD, embora contemple a ideia de controle sobre fronteiras, está atrelada ao ideológico e ao discursivo, enquanto a noção de território compreende a relação entre espaços físicos e simbólicos.

Compreendida a noção de comunidade enquanto interligada à noção de FD, mas sem confundir-se com ela, e, tomando o território especialmente como disputa simbólica por espaços, avançamos em nossa discussão buscando compreender a noção de comunidade interligada a uma rede: rede de interconexão, de sujeitos, de sentidos, de poder.

A estrutura de uma rede envolve a ligação entre diferentes nós. Como mostramos anteriormente, nas páginas dos *blogs*, aparece uma lista de *links* que remetem o leitor a outros *blogs* educativos. Esses *links* (nós) ligados uns aos outros, parecem evidenciar uma estrutura de poder menos centralizadora, já que não ficam diretamente ligados a um ponto central. Esse efeito descentralizador produz a ideia de uma liberdade ilimitada que alimenta ainda mais o individualismo e o liberalismo característicos da sociedade em que vivemos.

Mas como bem destaca Castells (2003, p. 224), essa liberdade “*pode libertar os poderosos para oprimir os desinformados, pode levar à exclusão dos desvalorizados pelos conquistadores do valor*” e, nesse aspecto, é preciso reconhecer que a Internet não trouxe mudanças. Isso se reafirma na duplicidade de sentidos que a noção de rede pode contemplar: de um lado, a possibilidade de entrelaçamento, de interligação entre fios e, de outro, a ideia de armadilha, enredamento que aprisiona, ou seja, a rede de interconexão pode tanto libertar quanto oprimir, evidenciando a contradição e a desigualdade constitutiva de nossa sociedade e que se reproduz no ciberespaço.

A ideia de rede e de interconexão torna presente o discurso da globalização. Este, por sua vez, produz a imagem de um mundo interligado (política, social e economicamente) a partir das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs). Daí emergem expressões como “aldeia global”, “sociedade da informação”, “sociedade do conhecimento” que configuram a possibilidade de acesso à informação ao alcance de todos, dada a supressão da relação espaço-tempo. No entanto, como antecipou Castells (2003), o ciberespaço, enquanto possibilidade dessa “mundialização” voltada para a racionalidade técnica, tende a (re)produzir a desigualdade social, visto que uma parte da população está excluída dessa rede.

É importante destacar que essa racionalidade técnica, focada na disponibilização de recursos técnicos, acaba por tomar o conhecimento enquanto acesso indiscriminado à

informação. Como vimos em nossas análises no capítulo anterior, essa preocupação para com o domínio da técnica e a compreensão da tecnologia enquanto instrumento estão presentes nas formulações dos professores-blogueiros, revelando o assujeitamento a um discurso tecnológico que faz emergir discursos sobre a globalização. O discurso tecnológico, assim compreendido, produz a ideia de democratização da informação, mas ao tomar a questão da democratização em seu aspecto técnico, distancia-se do aspecto político ligado à informação e ao conhecimento enquanto produção e ressignificação de sentidos.

A interconexão possibilita a redução de dificuldades impostas pelo tempo e pelo espaço a partir da abertura de novos espaços constituídos pela virtualidade, como os *blogs* e as comunidades virtuais. Essa nova relação dos sujeitos com o espaço e o tempo (re)produz a necessidade de velocidade, urgência, desterritorialização e comunicação sem fronteiras que marcam o discurso tecnológico ao qual se relaciona o discurso da globalização.

Assim, a questão do espaço – interligado às noções de comunidade e de território – é fundamental para a compreensão das relações de poder marcadas no discurso.

Foucault (2000) pontua a importância da organização espacial como instrumento de vigilância, de controle. Partindo dessa reflexão, cabe pensar: como funciona o diagrama do poder e do controle na estrutura de rede?

Considerando-se que o ciberespaço possui como característica fundamental a liberdade de comunicação, podemos pensar inicialmente que não há controle. Mas, na verdade, a organização em rede cria um poder múltiplo. Trata-se de uma relação ambígua, já que o controle, por estar disseminado e, por isso, funcionando permanentemente, age de modo mais velado. É, portanto, como diz Foucault (2000) “discreto e indiscreto” ao mesmo tempo.

Ainda segundo Castells a “*infraestrutura das redes pode ter donos, o acesso a elas pode ser controlado e seu uso pode ser influenciado, se não monopolizado, por interesses comerciais, ideológicos e políticos*” (CASTELLS, 2003, p. 226). Há, portanto, controle sobre o acesso às redes e seu uso, a estrutura em rede, porém, parece criar a sensação de liberdade ilimitada. Essa vigilância se dá de modo sutil porque o olhar disciplinar está decomposto em múltiplas instâncias de poder, umas vigiando as outras. Isso pode ser observado na sequência discursiva abaixo, em que um professor-blogueiro integrante da comunidade explica em seu *blog* como funciona a integração de novos membros ao grupo, além de pontuar algumas exigências para o uso do selo da comunidade.

**SD26** Para fazer parte da Comunidade, inscreva-se, PARTICIPE da Lista do Yahoo, apresente contribuições ao grupo e use o selo em seu *blog*. Depois de

algum tempo e após a participação efetiva no grupo, seu *blog* poderá ser listado aqui. (Blog Tecnologias na Educação)

Nessa sequência discursiva, temos uma maneira bastante visível e marcada de controle dos espaços expressa não por um sujeito que já possui esse poder legitimado na hierarquia que organiza a comunidade, mas se trata de um integrante comum que, identificado com as “regras” que regem os discursos e delimitam os espaços, sente-se autorizado a exigir do outro o cumprimento do que foi determinado pela comunidade, o que evidencia a dispersão das instâncias de poder.

Nas comunidades virtuais, a participação dos membros está sempre atrelada à permissão de alguém, daquele que coordena as ações do grupo. Ao ser aceito, o participante entra em contato com as regras do jogo e, se não acatá-las, poderá ser excluído da comunidade. No caso da comunidade virtual que analisamos, o grupo possui, além do espaço coletivo, um espaço individual que são os *blogs*, mas ainda assim, cada membro posta em seu espaço o símbolo do grupo: o selo que identifica a comunidade e que funciona como uma forma de identificação individual e coletiva ao mesmo tempo. Além disso, os *blogs* funcionam como um modo de divulgação daquilo que discutem, descobrem, inventam.

Além do *blog* individual, há um espaço restrito ao grupo, constituído pelo Fórum e pela Lista de discussão a que ninguém, além de seus membros, têm acesso e isso se configura numa forma de controle. As pessoas em geral têm acesso apenas ao *blog* individual dos participantes e mesmo no *blog*, a ação é restrita, pois podem apenas ler e comentar as postagens. Editar é uma função apenas do administrador do *blog*, por exemplo. Cada indivíduo, dependendo da posição que ocupa nessa hierarquia, tem uma forma de controlar, de impor limites. Os participantes da comunidade possuem controle sobre o seu *blog* individual, mas estão atrelados a um poder superior representado por aquele que organiza a comunidade virtual e que tem o poder de excluir membros do grupo.

Na sequência acima, é possível verificar formas de controle, ou seja, a participação na referida comunidade exige uma inscrição e é somente depois de observadas e verificadas as contribuições do participante que ele passa a ser reconhecido legitimamente como membro do grupo. Há, portanto, um sujeito – o administrador da comunidade – que, determinado por redes de significação, estabelece critérios para manter ou excluir participantes da comunidade. Assim, espera-se que cada membro da comunidade busque se adequar às exigências do grupo. É interessante observar também que a formulação se inicia justamente com a ideia de finalidade, enfatizando e incentivando, desse modo, a participação do professor-blogueiro, e o

restante da formulação introduz uma série de ações que o participante deverá realizar para, depois, tornar-se um membro da comunidade: *inscreva-se, participe, apresente, use*. Esse modo de organização linguística dá ênfase à participação do professor-blogueiro na comunidade e dilui ao longo do texto as exigências para essa participação.

Esse controle exercido sobre o acesso e o uso da rede de comunicação evidencia igualmente um controle sobre os espaços, impondo limites não apenas territoriais, mas de sentidos. Em termos territoriais, cada membro participa inicialmente apenas das listas de discussão, somente depois de aprovado é que passa a utilizar os *blogs* ou tê-los reconhecidos como pertencentes à comunidade. Esses, por sua vez, funcionam como páginas individuais, mas para evidenciar o sentido de grupo, de comunidade, os participantes utilizam o selo:



que funciona como uma forma de reconhecimento entre os membros. Não se trata apenas de uma identificação pessoal, mas, sobretudo, de identificação com redes de significação, cujos sentidos vão se sedimentando pela repetição, pela reafirmação do dizer que os une, que os identifica.

Isso levanta alguns pontos importantes para se pensar o processo de controle, de imposição de limites, pois nos leva a concluir que ser aceito na comunidade significa identificar-se com determinada rede de sentidos e, em contrapartida, reafirma a possibilidade de exclusão de sentidos que se lhe contraponham. E aqui vemos funcionando o controle sobre o dizer.

Na sequência discursiva a seguir, observamos o alerta produzido por um dos membros da comunidade, numa tentativa de inibir o uso indevido do selo.

**SD27** Pessoal: estão distribuindo por aí, o selo de nossa Comunidade, como se fossem presentinhos, mèmes, correntes. Para usá-lo é preciso fazer parte da lista de discussão. Não é um mème e muito menos uma corrente de presentinhos. É uma identificação do grupo. (Blog Tecnologias na Educação)

Assim como a circulação dos discursos na internet se dá em rede, o controle segue esse mesmo formato, visto que o poder se dissemina, se espalha, ou seja, todos os membros, sabedores das regras da comunidade, atuam como fiscalizadores e, pela repetição e reprodução, ajudam a manter tais regras funcionando. O poder, assim, adquire um caráter de multiplicidade, pois “*essa rede [de relações]’sustenta’ o conjunto e o perpassa de efeitos de poder que se apóiam sobre os outros: fiscais perpetuamente fiscalizados*”. (FOUCAULT, 2000, p. 148).

O selo, portanto, não é algo que possa ser distribuído aleatoriamente, sem nenhum rigor. Ele representa uma forma de mostrar quem está “dentro” e quem está “fora” do grupo e isso relativiza bastante a afirmação de que a internet é marcada por uma liberdade ilimitada, já que a FD faz intervir sentidos autorizados, ao mesmo tempo em que interdita outros, revelando, desse modo, as relações de poder e a interpelação dos sujeitos pela ideologia que constituem o espaço discursivo virtual.

Na SD27, o professor-blogueiro se dirige aos demais membros da comunidade para comunicar uma quebra nas regras que regem a organização da comunidade e, em certa medida, espera contar com a colaboração dos colegas nessa tarefa de vigilância, como se fosse tarefa de todos. É interessante perceber a valorização que o professor-blogueiro atribui ao selo, pontuando que ele marca “*a identificação do grupo*”; não se trata, portanto, de uma imagem qualquer, mas de uma imagem produzida em condições determinadas e com sentidos igualmente determinados, não podendo, por isso, ser transposta para outros espaços, outros discursos.

Como já disse anteriormente, o selo é utilizado somente por aqueles que são autorizados pelo coordenador da comunidade que conta com a vigilância dos demais membros, conforme podemos observar na sequência abaixo:

**SD28** Já descobri quem começou a distribuição e já fui lá deixar um recadinho explicando como as coisas funcionam. (Blog Tecnologias na Educação)

Nessa sequência, o sujeito, ao identificar o uso indevido do selo, se sente autorizado a tomar uma atitude, marcando seu dizer pela ironia e pela imposição. Essa forma de controle, definidora daquilo que pode ser feito/dito e daquilo que não pode ser feito/dito em determinadas condições, é incorporada pelo sujeito sob a forma de pré-construído, ainda que isso não lhe seja colocado explicitamente. Pelo imaginário acerca daquilo que constitui esse discurso (daquilo que seja uma comunidade virtual, um *blog* educativo), o sujeito atribui



sentidos que dialogam com outros numa relação de forças e, nesse movimento, ele se apropria dessas “regras” e passa a defendê-las, reproduzi-las porque se identifica com os sentidos subjacentes a elas.

É por estar determinado ideologicamente que o sujeito, identificado com determinada rede de sentidos, produz certo embate a partir da prática discursiva. O sujeito, ainda que inconscientemente (visto que não reconhece seu assujeitamento), barra sentidos indesejados (porque conflituam com os saberes instituídos pela FD que o domina) e, instaura-se uma relação de forças entre sujeitos e sentidos, o que resulta na imposição não apenas de um dizer, mas de um modo de fazer, visto que o dizer determina o comportamento dos sujeitos no interior da comunidade. Esse movimento de controle sobre o dizer revela uma luta por espaços e por sentidos. Trata-se, assim, daquele movimento de territorialização e desterritorialização que comentamos anteriormente e que agita os saberes da FD dominante.

O ciberespaço tem um modo próprio de produção, organização e articulação da informação, de modo que nem tudo pode ser dito em condições determinadas. Há, portanto, um jogo de forças que é parte da constituição desse arquivo digital e que determina sua forma de organização, ou seja, há regiões de dizer autorizadas e outras censuradas e que não são quaisquer umas, porque afetadas pela ideologia e pelas relações de poder.

Foucault (2007) distingue diferentes procedimentos de controle e de delimitação do discurso “*que têm por função conjurar seus poderes e perigos [do discurso], dominar seu acontecimento aleatório*” (idem, p. 8-9). Trazendo essa reflexão para a AD, é possível pensar na relação sempre tensa e conflituosa que marca a produção do discurso, visto que o sujeito, constituído ideologicamente e, por isso, determinado pela formação social da qual deriva o seu lugar social, pela FD com que se identifica, pelas relações de poder institucionais e pelas condições de produção, organiza o seu dizer de modo a desviar-se de sentidos indesejados, ou melhor, daquilo que “não pode e não deve ser dito”.

## **2.1 VIRTUALIDADE: A ESPACIALIZAÇÃO DOS DISCURSOS E DOS SUJEITOS**

A compreensão do funcionamento das comunidades virtuais exige que pensemos acerca do que representa o qualificativo virtual, pois tal reflexão nos permitirá analisar as relações entre o virtual e a noção de território. Essa relação envolve fundamentalmente a questão do espaço e das representações que os sujeitos produzem acerca do ambiente virtual.

Até aqui tenho tomado o virtual como característica de tudo o que existe na rede, ou seja, daquilo que é passível de se realizar no computador. Trata-se, sem dúvida, de uma compreensão baseada no senso comum, mas que não pode ser ignorada porque esse sentido naturalizado, instituído funciona como um ponto de partida para a de-superficialização.

O virtual é comumente tomado como uma contraparte do real e, assim, faz intervir o ilusório, a possibilidade de existência. A virtualidade, ligada às redes informáticas, permite a concretização do projeto de globalização: a democratização do conhecimento e, com isso, a busca por um mundo mais solidário e democrático. Temos, desse modo, uma mudança de espaço que visa mudar o social, ou seja, a constituição do ciberespaço e sua configuração diferenciada dada a possibilidade de supressão do tempo e do espaço parecem resolver problemas sociais: acesso ao conhecimento, democratização do ensino, exclusão social, etc. É nesse entremeio entre o ciberespaço e a sociedade que o virtual encontra seu lugar. Nessa passagem, o virtual se configura a partir de uma duplicidade: enquanto aparato técnico que permite a interconexão e enquanto algo que é da ordem do não-realizado, não-concretizado.

O virtual, assim, coloca as questões sociais em termos espaciais, produzindo uma espacialização do discurso. E aqui destacamos que, dentre os problemas sociais, a questão da democratização do conhecimento atravessa diretamente os discursos sobre educação. Desse modo, são as questões de educação que nos interessam mais diretamente enquanto problemas sociais.

Vejamos como essa *espacialização do discurso* pode ser observada nas sequências discursivas abaixo:

**SD29** Não parece um tremendo contra-senso não usar os poucos computadores que se têm disponíveis sob o pretexto de que só se pode usá-los quando forem muitos? (Blog Caldeirão de Ideias)

**SD1** Além disso, sérias dificuldades técnicas com os computadores quase obsoletos na escola, deixaram a desejar um trabalho mais dinâmico no que diz respeito à interação via blog (dificuldades no acesso às páginas de comentários). (Blog Trocando Letras)

**SD22** o saber será então compartilhado, e o aluno será o grande questionador, passando o professor a um plano mais discreto, mas não menos importante. O seu papel é de cada vez maior responsabilidade, exatamente porque terá que orientar e moderar permanentemente as descobertas dos alunos, e estimular o seu espírito crítico e criativo. (Blog Aprendendo em Redes de Colaboração)

As formulações dos professores-blogueiros evidenciam a existência de uma escola real (enquanto realidade concreta) e de uma escola imaginária (o desejável). A primeira se caracteriza pela existência de poucos computadores, pela resistência dos professores ao uso desse recurso, por dificuldades técnicas que advém de computadores ultrapassados, por um saber centralizado na figura do professor, pela necessidade de interação, por uma definição de papéis entre professor e aluno. Já a escola imaginária se caracteriza por uma educação em que os computadores são modernos e existem em quantidade necessária, o professor promove a interação, o saber é compartilhado, professores atuam como orientadores e, assim, os alunos adquirem mais autonomia, tornando-se mais críticos e criativos.

Essa oposição que (re)configura os espaços da escola no espaço virtual faz intervir uma oposição entre imaginário e real. Na perspectiva discursiva, o imaginário não se constitui como aquilo que é da ordem do fictício ou ilusório, pois é tomado como constitutivo de toda materialidade significante. E, como sabemos, o acesso do sujeito à realidade não se dá de modo direto, mas mediado pela linguagem, enquanto materialidade linguístico-histórica. Assim, o imaginário não se opõe ao real, o constitui. São os sentidos, produzidos no/pelo discurso, que criam representações que definem a “realidade” para o sujeito, pois a refletem de uma maneira determinada. A realidade, enquanto conjunto de evidências que cria para o sujeito uma imagem fiel do mundo, funciona como um efeito do imaginário.

A realidade, assim, ancora as dicotomias que perpassam o pedagógico, pois é já uma interpretação que se impõe aos sujeitos (e se produz como evidência pelo efeito ideológico).

As questões de educação são colocadas em termos espaciais, marcando uma dicotomia entre o real (evidência para o sujeito) que se materializa num espaço concreto, geograficamente delimitado (o lugar mesmo da escola), e o imaginário enquanto espaço do possível e, por isso, ligado ao virtual – existência em rede.

Produz-se, desse modo, uma espacialização dos discursos e, conseqüentemente, dos sujeitos. Essa espacialização se traduz na oposição inclusão/exclusão. Estar excluído é estar em falta. O sujeito, constituído pela falta, encontra no espaço virtual a possibilidade de completar-se, de produzir sua unidade (da ordem do efeito). As SDs acima evidenciam essa relação a partir de oposições marcadas linguisticamente, seja de forma explícita ou velada: muitos/poucos computadores, não usar/usá-los, obsoletos/dinâmicos, compartilhado/não-compartilhado, questionador/não-questionador.

O espaço virtual, onde o discurso tecnológico se presentifica, (re)coloca a escola e o professor não apenas no espaço da completude (criando para o sujeito esse efeito), mas produz também a impressão de que as questões de educação (enquanto problemas sociais)

estão resolvidas. No entanto, a oposição que marca o distanciamento entre uma escola “real” e uma escola virtual, deixa entrever que essa resolução é apenas aparente, situando-se na ordem do desejo, do possível e, portanto, tomada como virtual – o não-realizado, não-concretizado. Na SD22, esse desejo está marcado na relação presente/futuro expressa no verbo: “*o saber será então compartilhado, o aluno será o grande questionador*”.

Assim, a língua – materialidade do discurso – denuncia um funcionamento discursivo, no que se refere à compreensão da virtualidade, construído a partir de um duplo movimento: a) de incompatibilidade, edificado sobre um trabalho de oposição (tecnológico/pedagógico, professor/blogueiro, exclusão/inclusão, escola real/virtual) e b) de espacialização.

Esse primeiro movimento denuncia a aparente integração entre os discursos tecnológico e pedagógico, evidenciando que eles se aproximam, se tocam, mas não se misturam, não se harmonizam, não se (con)fundem, o que nos permite dizer que essa justaposição não produz algo novo, ou seja, um discurso novo de onde outras redes de significação poderiam emergir. É preciso dizer, no entanto, que, ainda assim, essa relação produz a ressignificação no interior das redes de significação já instituídas, reconfigurando também as práticas sociais nas quais esses discursos se inserem.

O segundo movimento decorre do primeiro, visto que essa incompatibilidade resulta na espacialização do discurso e dos sujeitos, pois estes são (re)organizados numa disposição espacial que delimita o lugar que ocupam/devem ocupar, denunciando quem está “dentro” e quem está “fora”.

Esse modo de funcionamento do discurso nos permite compreender a virtualidade enquanto espaço que vai além das demarcações geográficas ou físicas e que, por isso, instaura fronteiras que abarcam a dimensão do social e do discursivo, permitindo aos sujeitos (e aos sentidos) a movência e o retorno.

### **3 A MOVÊNCIA ENTRE O INSTITUÍDO E O IMPREVISÍVEL**

A interpretação está presente em toda manifestação de linguagem e compreende um trabalho do sujeito a partir de sua relação com a ideologia. Desse trabalho resultam a determinação e o deslizamento de sentidos, o instituído e o imprevisível. Compreender o espaço de interpretação na qual os sujeitos se inserem com seu gesto é fundamental para a reflexão em torno de nosso objeto de estudo, visto que nos propomos a compreender os processos de significação que trabalham o texto, ou seja, produzir uma tentativa de compreender os gestos de interpretação dos professores-blogueiros, que estão sob o funcionamento de um dispositivo ideológico com seu efeito de evidência, o que apaga para o sujeito a relação com a historicidade, com a ideologia.

A interpretação está presente em toda manifestação da linguagem e se constitui como uma injunção, ou seja, o sujeito é instado a interpretar. Isso se coloca para ele como uma necessidade, pois ao significar o sujeito também se significa. A interpretação, desse modo, intervém na relação do sujeito com o mundo e expõe a relação do sujeito com a ideologia.

A submissão do sujeito à ideologia é o que lhe permite interpretar, pois o gesto de interpretação concerne a sua posição no interior de uma FD, o que reafirma que sujeitos e sentidos são determinados historicamente; devem, portanto, ser pensados em seu processo de constituição. O gesto de interpretação, ainda que imperceptível para o sujeito (porque ele não reconhece seu assujeitamento ideológico), dá a direção dos sentidos e sua própria direção. Tal gesto, por um efeito ideológico, apaga o processo mesmo de sua construção, revelando-se como evidência e reduzindo o sentido a um conteúdo. Trata-se, no entanto, de um efeito, uma ilusão que produz a impressão do sentido literal.

Esse efeito de literalidade resulta da relação entre sujeito, ideologia e língua. O funcionamento da linguagem compreende a relação entre o que é da ordem da língua e o que deriva de sua historicidade, ou seja, supõe a relação entre o estabilizado e o possível, sujeito a equívoco. Isso significa dizer que, se por um lado, o processo de significação é determinado, administrado, por outro, ele é aberto, visto que a incompletude e a dispersão são características de todo processo de significação. A interpretação, assim, não se fecha; seu fechamento é apenas um efeito ideológico que cria a ilusão de evidência e de unidade porque sustenta sentidos institucionalizados, naturalizados pela história.

A interpretação é um movimento regido, determinado por condições de produção. O sujeito, interpelado ideologicamente, intervém nesse movimento e atribui sentidos ligados a uma determinada rede de memória. Isso faz com que o efeito de sentido seja um e não outro, ou seja, o sujeito ao se identificar com determinados sentidos, ignora outros, o que cria a impressão do sentido já-lá que apaga o espaço da interpretação.

Assim, ancorados na teoria, buscamos compreender – no sentido de “*refletir sobre a função do efeito do eu-aqui-agora, que é a instância das formulações (horizontalidade), em sua necessária relação com a constituição (verticalidade) dos sentidos*” (ORLANDI, 2006, p. 116) – os gestos de interpretação que articulam sujeito e sentido.

Nesse movimento, é importante compreender “*as maneiras como as instituições regulam os gestos de interpretação, dispondo sobre o que se interpreta, como se interpreta, quem interpreta, em que condições*” (ORLANDI, 1996, p. 10) a fim de desconstruir os efeitos do já-dito, desnaturalizando os sentidos e desautomatizando a relação com a língua e com a história. E aqui, como exemplo de regulação da interpretação por instituições, podemos destacar a escola, que funciona como espaço que fixa sentidos, concebidos como legítimos, literais e, desse modo, impõe “*a apreensão de um sentido unívoco*” (PÊCHEUX, 1994, p. 59). Isso é consequência da divisão do trabalho de leitura que separa aqueles que têm o direito à interpretação e aqueles a quem cabe o trabalho de reprodução e estabilização da interpretação.

O efeito metafórico põe em relação a interpretação e a historicidade e é concebido como deslizamento de sentidos, ou seja, “*uma palavra, uma proposição não têm um sentido que lhe seria próprio, vinculado a sua literalidade*” (PÊCHEUX, 1997, p. 161) visto que o sentido se define a partir da relação do sujeito com a formação discursiva que o assujeita, e não segundo propriedades da língua; portanto, o sentido está atrelado à língua e à história para significar.

A metáfora, assim, é constitutiva do processo de produção dos sentidos. Tal processo está necessariamente sujeito ao deslize, aberto a um outro possível porque o sentido é produção da história e a FD é “*o lugar do sentido, lugar da metáfora, é função da interpretação, espaço da ideologia*” (ORLANDI, 1996, p. 21). Dessa forma, o efeito metafórico, através dos deslizamentos de sentido, atesta a abertura do simbólico e define o espaço da interpretação como espaço da falha, do equívoco, do possível, trabalhado pelo sujeito, pela ideologia e pela história.

Mas, conforme já pontuamos, o movimento interpretativo, embora ofereça a possibilidade de abertura, do deslizamento, é também determinado, porque regido por condições de produção específicas que impõem certos limites a esse movimento. Nessa

relação tensa entre controle e abertura, a repetição encontra seu lugar, evidenciando que um discurso não existe de forma isolada; pelo contrário, está sempre ligado a uma rede de discursos, a diferentes domínios do saber que configuram as FDs. É na relação – entre diferentes discursos – marcada pela tensão entre controle e abertura – que a repetição pode ser percebida.

Isso significa dizer que “*há sempre já um discurso, ou seja, que o enunciável é exterior ao sujeito enunciator*” (COURTINE, 1999, p. 18) de modo que seu dizer se constitui pela repetição. O repetível representa, portanto, na ordem do discurso, uma das dimensões da historicidade, mais precisamente aquela em que a FD circunscreve o seu domínio de saber (por sua relação com o interdiscurso) e interpela os sujeitos, fazendo com que o dizer que produzem se inscreva, por identificação, em uma determinada FD.

Embora a FD seja tomada como heterogênea e, por isso, abra espaço para o diferente, para o sentido outro, como já mostramos nos capítulos anteriores, interessa, nesse momento, compreender que ela se constitui pela repetibilidade e é nesse ponto que FD e memória se articulam. Os saberes da FD pré-existem à formulação do sujeito – eixo horizontal – e têm sua sede na própria FD, mas antes dela, esses saberes se situam no interdiscurso, que representa o eixo vertical (COURTINE, 1999) na construção do discurso.

Courtine e Marandin (1981, p. 28), ao discutirem a noção de repetição, destacam que “*le retour du même mais qui, du fait même de revenir en un autre lieu et en un autre temps, est autre*”<sup>11</sup>. Essa afirmação nos permite compreender a repetição como comportando a diferença.

A partir dessa compreensão de repetição, Courtine (1999, p. 21) distingue duas modalidades: a “*repetição de elementos em extensão*” e “*a repetição vertical*”. A primeira ocorre por meio de “*elementos que nós identificamos quando consideramos um fragmento de discurso como determinado por um enunciado e aí tomando lugar*”. Trata-se da repetição de uma série de formulações que retorna em condições de produção diferentes daquela que a originou. A essa modalidade de repetição, Courtine (idem, p. 21) chamou “*memória cheia, saturada*”.

Na segunda modalidade, a vertical, há a repetição de “*um não sabido, um não-reconhecido deslocado e deslocando-se no enunciado: uma repetição que é ao mesmo tempo ausente e presente na série de formulações: ausente porque ela funciona aí sob o modo do desconhecimento, e presente em seu efeito*” (Idem, p. 21). A essa modalidade de repetição

---

<sup>11</sup> Tradução da autora: “o retorno do mesmo mas que, pelo fato mesmo de retornar em um outro lugar e em outro tempo, é outro.”

Courtine denominou “*lacunar ou com falhas*”. A memória, assim, é ao mesmo tempo saturada e lacunar, ou seja, contempla o repetível e o imprevisível.

O sujeito, na produção do seu dizer, se apropria de saberes que compreendem o já-dito e os reformula numa dimensão horizontal, dando-lhes uma formulação específica. Ao fazer isso, o sujeito inscreve seu dizer na ordem do repetível.

Ao inscrever sua formulação na ordem da repetibilidade, o sujeito, sob a determinação da FD com a qual se identifica, constrói seu dizer, a partir de elementos situados numa rede de formulações pré-existentes, num movimento de retomada de saberes dessa mesma rede de formulações. A formulação, assim, compreende a forma que o discurso tomou a partir da mobilização de determinados saberes pelo sujeito. É nesse ponto de encontro entre interdiscurso e intradiscurso que se produz a formulação e é também aí que a repetibilidade encontra seu lugar.

Da confluência entre o interdiscurso e o intradiscurso, temos a relação entre memória e atualidade, visto que, na produção do discurso, haverá sempre um movimento de retorno a saberes pré-existentes, o que cria um “*efeito de memória: os sentidos são rememorados, atualizados, re-significados*” (INDURSKY, 2003, p. 103) quando linearizados, sintagmatizados, abrindo espaço para o deslize, o sentido outro.

Isso significa dizer que a repetição é inevitável; o sujeito tem, pois, de se inscrever no repetível para que seu dizer seja interpretável. Ainda sobre repetição, vale destacar que Orlandi (1998, p. 13-14) compreende três diferentes modos: a) repetição empírica – exercício de memorização, repetição que não historiciza; b) repetição formal – técnica de produzir frases, exercício gramatical que também não historiciza; c) repetição histórica – produz um dizer no meio de outros, inscrevendo o dizer na memória constitutiva.

Esses modos de repetição são trabalhados pela autora, considerando-se o espaço da escola e, mais especificamente, a relação entre professor, aluno e ensino. Na análise de nosso *corpus*, porém, interessa pensar a memória a partir da relação entre os professores-blogueiros e aqueles a quem eles se dirigem na produção de sentidos sobre o pedagógico.

É comum encontrarmos nos *blogs* dos professores textos que não são produzidos por eles, mas trazidos de outro lugar (um *site*, uma revista, um jornal) e postados no *blog*. Essas postagens, em sua maioria, são produções de autores conhecidos ligados à área de educação ou são notícias sobre novidades tecnológicas: jogos, *softwares*, produtos, etc.

Vejamos a sequência discursiva a seguir:



**SD30** Não está satisfeito? Nós também não e por isso fomos atrás de outras coisas legais para se fazer com o Google. Baixar a [Google Cheat Sheet](#), que é um PDF de duas páginas com muitas informações úteis sobre o Google e seus serviços é um bom começo para entender tudo o que o buscador pode fazer por você. Fonte: [PC World](#)  
 Postado por Jaqueline. (Blog Informática na Educação)

Nessa sequência, o professor-blogueiro, ao apresentar uma novidade tecnológica, reproduziu uma formulação produzida em outras condições de produção, em outro lugar e a inseriu em seu *blog*. A apresentação da fonte: PC World estabelece esse distanciamento entre o que é dizer do outro e dizer do blogueiro, ou seja, marca que a formulação encontra-se num outro lugar e outro tempo (Blog Informática na Educação) diferentes daquele que a originou (PC World). Trata-se do que Courtine chamou de “*memória saturada*”.

Porém, nessas condições, podemos dizer que o professor-blogueiro não produziu um lugar de interpretação, ou seja, não inscreveu seu dizer na história. Esse modo de repetição se configura como repetição empírica (segundo a classificação de Orlandi que apresentamos acima), ainda que haja um retorno do mesmo em condições de produção diversas da que originaram o enunciado, pois o sujeito não produziu o repetível, inscrito no eixo vertical, apenas realizou uma transferência, uma reprodução literal e total do dizer do outro.

Há situações em que o professor-blogueiro elabora uma introdução para a notícia ou texto que vai reproduzir:

**SD31** Em minhas buscas pela internet encontrei esta notícia que me deixou realmente, muito feliz. Laptop para todos! (...) Mas distribuir computadores não é a chave e nem mesmo a garantia do aprendizado. É necessário que a equipe de profissionais sejam treinados para atuarem com as crianças usando as novas tecnologias e possam compreender que o computador não é o "quadro-negro" moderno e que não apenas transfiram a ferramenta, usando a forma já tão antiga e desgastada de ensinar. (Blog Informática na Educação).

Essa sequência é parte da formulação que o professor-blogueiro elabora para introduzir a notícia: “*Rio de Janeiro – cidade carioca deve ser a primeira do mundo a entregar laptops educacionais para todos os estudantes da rede pública*”.

Ao produzir essa introdução, o sujeito articula seu dizer ao dizer do outro. A natureza dessa articulação é que define a relação entre a formulação (e sua inscrição em determinada FD) e a memória. Pela formulação, o professor-blogueiro dialoga com outras redes de sentido que emergiram para ele, por um efeito da memória, a partir da leitura da notícia, fazendo-o instaurar o seu lugar de dizer.

É importante destacar que a formulação acima foi produzida a partir de um movimento de paráfrase com relação a uma formulação constante na notícia:

**SD32** “*O projeto não é só entregar, mas prevê a capacitação de professores para que o aluno tenha aulas ministradas pelos computadores*”, afirmou o vice-governador do Rio de Janeiro, Luiz Fernando Pezão. (Blog Informática na Educação)

Esse dizer em torno da necessidade de capacitação de professores é retomado pelo professor-blogueiro em sua formulação, mas ele insere seu dizer no repetível histórico e produz a repetição de saberes característicos da FD Pedagógica, revelando uma tomada de posição no interior dessa FD. Nesse movimento, o processo de significação se define a partir do trabalho da memória. É a incidência da memória sobre as condições de produção que constitui o sentido, ou seja, “*aquilo que, da situação, significa é já determinado pelo trabalho da memória [...] aquilo que já faz sentido em nós*” (ORLANDI, 1998, p. 15). O gesto de interpretação, assim, compreende a repetição (efeito do já-dito) e o deslocamento (historicização).

Os modos de repetição empírico e formal, por manterem-se no mesmo espaço dizível, produzem/reproduzem o mesmo, reiterando-o, diferentemente da repetição histórica que compreende a inscrição do dizer na rede de memória, possibilitando ao sujeito produzir não apenas a repetição, mas o deslize, o deslocamento de sentidos.

O repetível histórico, portanto, compreende dois movimentos simultâneos – o de inscrição e o de deslocamento – que se aproximam da compreensão de Courtine (1999) acerca da repetição, visto que o primeiro movimento produz uma “*repetição de elementos em extensão*”, ou seja, o retorno do mesmo, a inscrição de um dizer numa rede de formulações pré-existente. Já o segundo movimento produz a “*repetição vertical*” em que o sentido desliza fazendo intervir um “outro” possível que o constitui.

Há, nesse duplo movimento, constituindo-o, uma relação contraditória entre o mesmo e o diferente. Essa relação remete à paráfrase e à polissemia, elementos que estruturam o funcionamento da linguagem. Os processos parafrásticos são aqueles em que o dizer faz um retorno aos mesmos espaços do dizer, ou seja, produz diferentes formulações do mesmo dizer sedimentado, produz, portanto, a estabilização. Os processos polissêmicos, no entanto, são marcados por uma ruptura nos processos de significação, produzindo a ressignificação, a transferência de sentidos, o efeito metafórico.

Retomando a formulação produzida pelo professor-blogueiro, destacamos uma relação de paráfrase entre o dizer do sujeito: “*É necessário que a equipe de profissionais sejam treinados para atuarem com as crianças usando as novas tecnologias*” e a formulação da notícia citada por ele: “*prevê a capacitação de professores para que o aluno tenha aulas ministradas pelos computadores<sup>12</sup>*”. No restante da formulação, porém, o professor-blogueiro produz um deslizamento de sentido ao explicitar que o treinamento de professores envolve uma mudança na metodologia de ensino: “*possam compreender que o computador não é o “quadro-negro” moderno e que não apenas transfiram a ferramenta, usando a forma já tão antiga e desgastada de ensinar*”. A formulação do professor-blogueiro, ao mesmo tempo em que inscreve o dizer no repetível, reproduzindo o dizer de outro, produz um distanciamento em relação a esse dizer, porque revela outro posicionamento que, por sua vez, faz intervir outros sentidos.

Partindo dessa relação tensa entre repetição e deslizamento, Orlandi (1996, 2006b) distingue três tipos de memória: a discursiva, a de arquivo e a metálica. A memória discursiva (que Orlandi retoma de Pêcheux, 1997) é a que se constitui pelo esquecimento e remete ao interdiscurso e à produção do efeito de já-dito. A memória de arquivo ou institucionalizada “*é aquela que não esquece, ou seja, a que as Instituições praticam, alimentam, normatizando o processo de significação, sustentando-o em uma textualidade documental, contribuindo para a individualização dos sujeitos pelo Estado*” (idem, 2006b p.5). E, por fim, a memória metálica, produzida pela mídia, pelas novas tecnologias de linguagem. Trata-se da “*memória da máquina, da circulação que não se produz pela historicidade, mas por um construto técnico [...] Quantidade e não historicidade.*” (idem, 2006b, p. 5).

A memória discursiva nos permite retomar os sentidos e atualizá-los em nosso dizer, Por essa razão, dizemos que a memória discursiva constitui o saber discursivo que torna possível todo dizer. Segundo Achard (1999, p. 16), no entanto, “*a memória não restitui frases escutadas no passado mas julgamentos de verossimilhança sobre o que é reconstruído pelas operações de paráfrase*”, o que reafirma que a memória é reconstruída na enunciação, podendo, por isso, provocar deslocamentos.

Entendida desse modo, a memória compreende não apenas a repetição, mas a regularização (jogo de forças exercido na retomada dos discursos), já que se situa entre o histórico e o linguístico. A memória discursiva é o que dá sustentação aos sentidos, atuando

---

<sup>12</sup> É interessante notar a duplicidade de sentidos marcada na formulação pela preposição “pelo”, que remete tanto a professores quanto a computadores. Essa ambiguidade atesta a marca de resistência que afeta a língua, pontuando o caráter de incompletude da língua e sua possibilidade de equívoco.

como uma presença ausente, porque compreende uma virtualidade de significações, retomando saberes pré-existentes e exteriores.

Já a memória de arquivo compreende o repetível institucionalizado, ou seja, o enunciável construído a partir dos rituais e práticas sociais discursivizados no interior das instituições. Essa noção é bastante produtiva para a análise de nosso *corpus*, pois ajuda a compreender o discurso pedagógico enquanto discurso institucionalizado e o modo como a repetição se configura no dizer do professor-blogueiro.

Nesse movimento, a memória metálica – ligada às redes eletrônicas – contribui para pensarmos o modo de circulação dos discursos no ambiente virtual e como a repetição se configura aí.

Assim, esses diferentes tipos de memória estão relacionados entre si, visto que os sujeitos – professores-blogueiros – estão submetidos, em diferentes proporções, ao ideológico, ao institucional e ao modo de circulação dos discursos.

Antes de avançarmos em nossa discussão, é preciso compreender a natureza do arquivo, visto que o *blog* representa a constituição de um arquivo. A partir dessa compreensão buscamos expor o movimento de repetição e deslocamento que marca as formulações do professor-blogueiro no interior do arquivo a fim trabalhar a relação entre o dizer dos sujeitos e a memória.

A noção de arquivo, definida por Pêcheux (1994, p. 57) como “*campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão*” é, aos poucos, ressignificada e reinterpretada conforme o momento histórico. Se antigamente o arquivo se restringia à acumulação de materiais impressos, hoje temos uma variedade de modos e objetivos de armazenamento em que os documentos são constituídos por diferentes materialidades.

Essa mudança se intensificou com o advento do ciberespaço, que representa “*não apenas a infra-estrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo*” (LÉVY, 1999, p. 17). Isso significa dizer que, além de contemplar os sujeitos e as condições materiais, o ciberespaço, por meio da internet, contempla uma multiplicidade de discursos que, por sua vez, produzem a ilusão de totalidade, como se “tudo” pudesse ser compilado, reunido e disponibilizado na grande rede. A internet, assim, enquanto parte do ciberespaço, representa um imenso arquivo digital e como tal possui uma organização própria que determina o que é relevante (e o que não o é) para sua constituição.

Nessa nova ordem social, o arquivamento tornou-se uma prática corriqueira. Arquivamos todo tipo de material em nossa memória digital, “*criamos arquivos o tempo todo:*

*arquivos pessoais, arquivos temporários, arquivos do Word, arquivos de fotos, arquivos de jogos, arquivos de músicas, arquivos de e-mails, etc.”* (DIAS, 2005, p.41). Além dos arquivos que criamos, “*convivemos também com os arquivos da Internet, aos quais recorremos com frequência para pesquisas as mais diversas*” (idem, p.41). Esse trabalho de arquivamento permite não apenas a conservação e o acúmulo de diferentes documentos, mas facilita a circulação dos mesmos na grande rede, pois, como nos mostra a SD30, o hipertexto permite o trânsito rápido entre uma página e outra, entre um arquivo e outro, o que favorece a reprodução, a multiplicação dos dizeres.

Há, portanto, um distanciamento entre o modo de constituição de um arquivo em papel e de um arquivo digital. Chartier (1994) discute as mudanças decorrentes dessa revolução provocada pela tecnologia, destacando que “*pela primeira vez, estes três níveis: o nível da técnica, o nível da forma de suporte e o nível da prática de leitura se transformaram ao mesmo tempo*”.

Esse novo espaço constituído pelo universo discursivo virtual acaba por configurar novas relações entre os sujeitos e destes com a escrita, o saber e a memória, especialmente por que se instaura um modo de leitura descontínuo decorrente da estrutura hipertextual que constitui a internet. A SD30 apresenta *links* que remetem o leitor para outras páginas da internet, fazendo com que o sujeito construa um trajeto de leitura em que não se conhece concretamente os seus limites. Se, por um lado, não é possível apreender o todo porque temos acesso a fragmentos do hipertexto maior que compreende a rede, tal “*como se explorássemos um grande mapa sem nunca podermos desdobrá-lo, sempre através de pedaços minúsculos*” (LÉVY, 1993, p. 37), por outro lado, temos a impressão de que o todo está ali, visto que o imenso arquivo digital constituído pela internet cria a ilusão de totalidade.

A noção de arquivo, nesse estudo, envolve duas dimensões: a primeira diz respeito ao objeto maior de nossa investigação, os *blogs* educativos, que estão em parte representados pelos *blogs* que selecionamos e pelas SDs que deles recortamos. A segunda dimensão de arquivo compreende a compilação de material para o trabalho analítico que esse estudo exige; contempla o conjunto de *blogs* educativos que selecionamos, dos quais recortamos as sequências discursivas (SDs) analisadas nessa Dissertação, que formam nosso *corpus* discursivo e apontam para determinado funcionamento do discurso; representa, portanto, um recorte discursivo, operado a partir de minha posição como analista.

Considerar essa relação de força na constituição do arquivo significa concebê-lo não apenas como um conjunto de dados ou documentos, mas, sobretudo, “*como materialidade discursiva que traz as marcas da constituição dos sentidos*” (NUNES, 2007, p. 374.). O

arquivo, nesta perspectiva, é marcado pela incompletude e como tal oferece lugar à interpretação.

A constituição do arquivo envolve modos de estabelecer controle sobre os sentidos, sobre os sujeitos, sobre os discursos, mas encontra-se também aberto ao acaso, ao improvável. O arquivo, assim como a produção do discurso, é construído a partir de um processo regido por forças que disputam espaço, criando um embate de sujeitos e de sentidos que, pelo diálogo entre diferentes FDs, pode instituir uma movimentação nas redes de significação instituídas.

Ainda que a incompletude seja constitutiva do arquivo, sua organização envolve um efeito de fechamento, ou seja, o estabelecimento de limites que dividem o que está dentro do que está fora. Concluído o processo de “garimpagem” que precede essa organização, o “todo” composto pelo arquivo se fecha de tal modo que aquilo que foi excluído é esquecido, produzindo a impressão de totalidade, de transparência e literalidade, ou seja, cria-se para o sujeito a ilusão de que os limites já eram conhecidos/sabidos.

Dessa forma, a organização e discursivização do arquivo é marcada por relações de conflito e por um jogo de forças que marcam o que pode e o que não pode constituí-lo. Isso porque “*o arquivo não é o reflexo passivo de uma realidade institucional, ele é, dentro de sua materialidade e diversidade, ordenado por sua abrangência social*” (GUILHAUMOU e MALDIDIER, 1994, p. 164), o que coloca a ideologia como elemento constitutivo desse processo, visto que se trata de uma construção do sujeito. Vejamos como se materializa esse jogo de forças na sequência discursiva que segue:

**SD33** O que é isto? Um espaço de conversações sobre aprendizagem e ensino na Era da Informação e do Conhecimento. Quiçá, um espaço para planejarmos a reinvenção da Escola! (Blog Aprendendo em Redes de Colaboração)

Nessa sequência discursiva, o professor-blogueiro produz uma tentativa de explicar o que é um *blog*; não se trata, porém, de qualquer *blog*, mas de um *blog* específico: este do qual o sujeito fala. Ao responder à pergunta “*O que é isto?*” ele demarca aquilo que constitui o arquivo de sua página pessoal, estabelecendo as fronteiras do que pode e do que não pode entrar na página, mas essa delimitação não se dá apenas no nível da temática que permeia o *blog*; envolve também posicionamentos do sujeito que revelam o embate entre sentidos. Na formulação acima, o professor-blogueiro revela a necessidade de que a escola seja reinventada e a “*Era da Informação e do Conhecimento*” parecem apontar alternativas para que isso se efetive. O posicionamento do sujeito, no interior da FD Pedagógica, reafirma sentidos de

mudança, inovação, invenção – sentidos que se sedimentam pela história e produzem um efeito de transparência. Tal efeito acaba por negar o processo de articulação daquilo que está disperso e fragmentado e que, no arquivo, produz a ilusão de unidade.

Para que o arquivo seja reconhecido como tal, é preciso que a determinação histórico-ideológica que marca o discurso e que determina o modo de organização e constituição do arquivo seja esquecida, assim como a relação conflituosa que permeou o processo, pois é esse esquecimento que cria o efeito de unidade, de fechamento, de totalidade – necessários à constituição do arquivo. Desse efeito, resultam sentidos tomados como naturalizados, dominantes, que devem ser lembrados, repetidos, institucionalizados. Tais sentidos põem à margem outros sentidos, aqueles censurados, negados e que, por isso, devem ser esquecidos, apagados.

Retomando a SD33, podemos dizer que o desejo de “*reinvenção da escola*” põe à margem sentidos que revelam a possibilidade de manutenção da escola que se tem hoje, o que evidencia o caráter conflituoso de constituição do arquivo. Ao organizar, selecionar, produzir o que será disponibilizado no arquivo constituído pelo *blog*, o sujeito o faz a partir de uma determinação ideológica; é essa determinação que produz as relações de força que permeiam a constituição do arquivo, visto que o sujeito, pela formulação, irá travar um embate para afastar-se de dizeres que se contraponham aos saberes com os quais ele se identifica. A determinação ideológica contempla não apenas a relação do sujeito com a FD que o determina, mas também a relação do sujeito com o institucional, pela via do imaginário (sobre as instituições escola e ciberespaço).

A constituição do arquivo, assim, resulta da sua relação com uma memória discursiva, porque compreende zonas da memória, dizeres aos quais o sujeito do discurso teve acesso, dizeres da ordem do já-lá, do instituído e naturalizado, e com uma memória de arquivo que faz intervir a relação do sujeito com um poder institucional.

Arquivo e memória estão, portanto, interligados. Compreender essa relação no universo discursivo virtual supõe compreender o modo como o arquivo funciona na formação de uma memória que trabalha como espaço de interpretação, ou seja, a ideologia determina a constituição do arquivo e regula a interpretação de sentidos da ordem do pedagógico e do tecnológico.

O arquivo digital que constitui o nosso *corpus* representa uma condensação de pequenos territórios de memória que trazem consigo a historicidade inscrita na linguagem. Nosso *corpus* reúne sequências discursivas extraídas de *blogs* educativos pertencentes a uma comunidade virtual. Esses *blogs* recortam, no interior do universo discursivo virtual,

territórios (no sentido que apresentamos no capítulo anterior) que abarcam o discurso pedagógico; estes, por sua vez, estão inseridos num território diverso: do tecnológico. Isso nos impõe a seguinte questão: essa mudança de território produziu a saturação do sentido, a produtividade do repetível a partir do arquivo ou sacudiu as redes de memória, instaurando novos sentidos?

Nossa reflexão faz ver que a repetição implicada na formulação do sujeito produz não apenas efeitos de memória, mas deslocamentos que, no limite dos sentidos, podem provocar uma reorganização da memória, rompendo com a rede de formulações à qual o dizer do sujeito estava inscrito e inaugurando uma nova rede de formulações. Esse movimento de ruptura, denominado por Pêcheux (1990b) *acontecimento discursivo*, produz uma relação tensa para com a memória, pois se institui um jogo de força na memória (PÊCHEUX, 1999), sob o choque do acontecimento, que visa manter uma regularização pré-existente (o acontecimento é absorvido pela memória), mas, ao mesmo tempo, um jogo de força de uma “desregulação” que perturba a memória (o acontecimento desestabiliza a rede de memória).

Essa tensão contraditória em que o acontecimento se inscreve no espaço da memória, segundo Pêcheux (1999, p. 50), acaba por criar uma dupla forma-limite que funciona como ponto de referência, a saber: a) o acontecimento que escapa à inscrição, que não chega a se inscrever; b) o acontecimento que é absorvido na memória, como se não tivesse ocorrido. Disso podemos concluir que não há somente processos parafrásticos; se assim fosse, o sentido seria literal, fixado pela repetição, mas para a AD sempre há abertura. Do mesmo modo, não há somente polissemia, pois o totalmente novo se tornaria ininteligível.

Em nosso *corpus*, as diferentes posições-sujeito ocupadas pelos professores-blogueiros, conforme vimos no capítulo 1, produzem relações de maior proximidade ou distanciamento para com os saberes que constituem a FD Pedagógica. As posições-sujeito da aderência e da hesitação, por evidenciarem uma identificação mais tranquila, sem sobressaltos mantêm uma regularização, ou seja, estabelecem uma conformação da memória a sentidos já fixados. Já as posições-sujeito da resistência e do encobrimento, por situarem-se nas fronteiras da FD dominante, provocam uma desregulação que desestabiliza a memória, mas que não chega a produzir o acontecimento porque, embora se instaure o conflito e a divergência no interior da FD, o sujeito não se contra-identifica com os saberes que a regem, mantendo-se ainda identificado com ela. Ainda assim, as posições-sujeito produzem deslocamentos de sentido que movimentam as redes de significação.



Para avançar em nossa discussão e compreender o funcionamento do discurso pedagógico na rede, a partir da relação entre arquivo e memória, precisamos considerar a especificidade do arquivo construído para a análise de nosso *corpus*.

Nosso arquivo compreende o conjunto de sequências discursivas recortadas dos *blogs* que constituem o nosso *corpus* discursivo. Considerando o arquivo como um território delimitado por redes de significação da ordem do pedagógico e do tecnológico, denominaremos tal arquivo *arquivo pedagógico virtual*. Isso também nos permitirá estabelecer certa distinção entre esse arquivo específico e o arquivo que constitui a grande rede.

O *arquivo pedagógico virtual* se estrutura a partir do retorno de saberes que intervêm como pré-construído na formulação do discurso. O arquivo, assim, se constitui pela repetição e pela estabilização de sentidos; sentidos estes legitimados e acessados por meio das práticas discursivas reguladas e produzidas pela escola, onde o discurso pedagógico se constitui e ao mesmo tempo se reproduz. Assim, o imaginário social acerca de professor, aluno, escola, ensino são trazidos para o espaço discursivo virtual, articulando-se aí com o discurso tecnológico. Há, portanto, um sistema de regularização discursiva inicial “*suscetível de ruir sob o peso do acontecimento discursivo novo, que vem perturbar a memória*” (PÊCHEUX, 1999, p. 52).

O discurso pedagógico, enquanto discurso do poder, funciona como normatizador das ações dos sujeitos, ou seja, pela reiteração do dizer, pela saturação e pelo acúmulo determina a cada sujeito o seu lugar na estrutura da formação social. É a memória de arquivo, institucionalizada, que cria essa estabilização porque é o lugar da repetição e do instituído. O *arquivo pedagógico virtual*, por distanciar-se, em certa medida, da instituição escola pode nos levar a crer que a circularidade tomada como característica do discurso pedagógico (o discurso se produz e reproduz na escola) se desfça, produzindo deslizamentos de sentido ou novos sentidos e expondo a contradição constitutiva do arquivo.

Se, temos, de um lado, o discurso pedagógico funcionando como um dispositivo normatizador, por outro, temos o discurso tecnológico, associado à inovação, funcionando como aparato/constructo técnico. Cria-se assim uma aparente oposição entre essas duas ordens de discurso que marcam a constituição do *arquivo pedagógico virtual*. Ambos discursos, pedagógico e tecnológico, se constituem a partir de um paradoxo. O primeiro, concebido como fechado e autoritário, é colocado pelas formulações dos professores como um discurso aberto e inovador (porque traz elementos da FD Tecnológica). O segundo, tomado pelo imaginário coletivo como ligado à liberdade (de acesso, de expressão) e à

abertura, se marca, no dizer do professor, a partir da ideia de tecnologia como ferramenta, recurso, instrumento de ensino. O discurso tecnológico, assim, adquire um caráter mais restrito, fechado.

O *arquivo pedagógico virtual* materializa um gesto de interpretação que se projeta nas práticas da escola, impondo e determinando “modos de ensinar”, mas esse efeito normatizador é relativizado/camuflado pela inserção do tecnológico que, no arquivo, estanca a possibilidade de sentidos outros, dada a reiteração de um discurso positivo marcando o tecnológico.

Esse arquivo impõe aos sujeitos não apenas uma interpretação com relação à ordem do pedagógico mas, por meio dele, também uma interpretação da ordem do social, já que o arquivo pedagógico virtual repercute no *fazer* docente, sobredeterminando-o pelo efeito de um dizer que deixa entrever a polarização entre o velho e o novo, entre a inclusão e a exclusão, fazendo o dito ressoar para o sujeito como única possibilidade de dizer/fazer.

O arquivo, desse modo, cristaliza um gesto interpretativo que apaga/silencia a referência a outros discursos, fazendo um retorno sobre si, estabelecendo uma rede de dizeres que se apresenta sob a forma da obviedade e da instauração de dicotomias (novo/velho, inclusão/exclusão, passado/presente), produzindo um efeito de completude, de fechamento do conjunto de dizeres que constituem o arquivo. Esse gesto, assim, normatiza um dizer circular que esquece os dizeres/saberes que, embora constitutivos do arquivo, são produzidos fora dele.

Na sequência discursiva a seguir, já apresentada no início desta dissertação, é possível verificar como o discurso do professor-blogueiro, pela reiteração do dizer, impõe uma reinterpretação do social:

**SD8** Foram tantos trabalhos, projetos, horas de conversas online, trocas de mensagens através dos grupos de discussão, fóruns, chats, ufa!! É assim que trabalhamos via rede, não conseguimos ficar limitadas às salas de aulas das escolas. (Blog Trocando Letras)

Pelo dizer, o professor-blogueiro, impõe (ainda que inconscientemente, pois o faz a partir de uma determinação ideológica) uma reinterpretação do pedagógico. Reinterpretação porque se trata de um pedagógico novo, revestido do tecnológico que, por isso, agencia novos sentidos. E essa reinterpretação repercute, principalmente, no social, ou seja, no modo como as práticas sociais se realizam no espaço da escola, onde o professor exerce o poder de construção/reprodução do discurso oficial, legitimado, autorizado. E isso se dá basicamente de dois modos, conforme veremos a seguir:

1) por um trabalho de oposição entre inclusão/exclusão que institui sentidos dominantes;

2) por um processo que vai do particular para o público, impondo sobre o sujeito um modo de dizer/fazer.

Na SD8 ao enumerar uma série de atividades realizadas via internet, o professor aponta para a riqueza desse ambiente, para as inúmeras possibilidades de comunicação e de produção do conhecimento que ele pode proporcionar. A interjeição “ufa”, nesse contexto de enunciação, parece indicar uma sensação de alívio, produzida a partir da enumeração de atividades realizadas via rede. A expressão opera um fechamento em torno dessa enumeração, porque estabelece um corte na continuidade estabelecida inicialmente, encerrando a lista de atividades e, por isso, “ufa” carrega também um sentido de fim, de fecho. Ao fechar a enumeração, o sujeito reitera, pelo “ufa”, os elementos que, contidos nela, saturam o sentido, colocando-o como única possibilidade de dizer/fazer. Essa saturação se contrapõe ao que falta. O tecnológico, assim, funciona como o lugar da saturação e o pedagógico como lugar da falta, o que produz, no discurso, uma espécie de preenchimento e este, por sua vez, apaga o lugar da falta, como se esse espaço deixasse de existir.

A saturação é da ordem do excesso, daquilo que preenche, que transborda, que não deixa espaço. Já a falta é da ordem da ausência, da incompletude. Essa falta é constitutiva da língua. Tais sentidos podem ser pensados, na discursividade dominante, como uma tradução da relação entre inclusão (aquilo que preenche) e exclusão (aquilo que excede, extrapola, que é inaceitável).

Nessa perspectiva, é possível dizer que a legitimação do discurso tecnológico é marcada pela urbanidade, ou seja, o tecnológico está investido de um sentido de civilidade – que se contrapõe à barbárie, de modo que essa oposição resulta na exclusão daqueles que não têm acesso ou não dominam o tecnológico em relação àqueles que estão inseridos nesse universo. O professor é o sujeito da falta e, na tentativa de encontrar o seu lugar e sua completude, o sujeito se inscreve no discurso tecnológico a partir da inserção em uma comunidade virtual e da criação de um *blog* educativo. É um modo de mostrar-se completo, preenchido, incluído. É justamente por estar associado a um sentido de urbanidade que os saberes ligados ao discurso tecnológico passam a ser compreendidos pelos sujeitos como uma necessidade, já que “estar fora” não significa apenas privação, mas exclusão.

Essa oposição inclusão/exclusão resulta na produção de outras oposições que com ela constituem esse universo discursivo que articula e ao mesmo tempo opõe pedagógico e tecnológico: velho/novo, passado/presente, saber/não-saber. O professor-blogueiro, ao dizer

(SD8) “*não conseguimos ficar limitadas às salas de aulas das escolas*” expõe essa dicotomia, situando o pedagógico como algo antigo, limitador, pertencente ao passado, enquanto o tecnológico aparece como urbanidade, novidade, multiplicidade, abertura.

Essa dicotomia gera consequências nas práticas sociais características da escola, pois impõe um modo de ser professor e um modo de ser aluno que determina o lugar que cada um deve ocupar – lugar este que se reflete no discurso.

A escola é o espaço onde as relações de sentido produzem nos sujeitos gestos de interpretação específicos que conformam suas relações sociais. Nesse espaço, o professor ocupa legitimamente o lugar do saber/poder, visto que a instituição lhe confere autoridade e legitimidade. Assim, o saber do aluno, para ser aceito, precisa acomodar-se ao desejo de homogeneidade do professor e à sua busca por um saber oficial, correto, único, que elimine os conflitos de interpretação. E o professor, por sua vez, para manter a legitimidade de sua posição, precisa continuar ocupando o lugar do saber e, na discursividade dominante, o domínio do tecnológico se coloca como um saber necessário. Saber este que, para a maioria dos alunos, já é algo que pertence à ordem do sabido, o que cria uma desregulação nos papéis que distinguem professor e aluno, abrindo para uma disputa de espaço. Isso se verifica na formulação a seguir:

**SD34** Também é verdade que as crianças tomam contato com o computador cada vez mais cedo, seja para brincar, interagir ou estudar. Segundo uma pesquisa do Ibope, nos últimos anos, o número de pessoas na web com idade entre 2 e 11 anos cresceu consideravelmente. (Blog Trocando Letras)

Nessa formulação, o professor-blogueiro toma como fato e, portanto, como verdade, que as crianças dominam a tecnologia muito antes dos adultos, o que impõe ao professor novas exigências quanto ao exercício do seu papel. O que se impõe ao professor é a articulação entre aquilo que lhe compete enquanto tal e os saberes que os alunos possuem (ligados ao universo tecnológico). Essa articulação, porém, pode dar visibilidade aos não-saberes do professor, provocando a reformulação dos papéis de professor e de aluno. A apropriação tecnológica por parte do professor torna-se, desse modo, uma necessidade, que, atendida, pode transformar não-saberes em saberes. O que resulta disso é a manutenção dos mesmos papéis atribuídos ao professor e ao aluno, ou seja, o professor continua ocupando o lugar do saber em oposição ao não-saber que marca o lugar do aluno.

Isso revela que, se, por um lado, o discurso pedagógico defende a necessidade de inovação, de mudança de paradigmas, por outro, expõe um desejo de manutenção do mesmo

através de práticas antigas e ultrapassadas ou de práticas que, com a tecnologia, se revestem de novas. Se o propósito é inovar a educação, o professor não deveria temer a mudança de papéis; pelo contrário, se sentiria à vontade para, muitas vezes, ocupar o lugar do aluno, o lugar do não-saber, construindo-se também como aprendiz. Isso nos leva a concluir que o discurso tecnológico, no diálogo com o discurso pedagógico, mais do que produzir o novo pela combinação desses discursos, apenas preenche a falta que caracteriza a FD pedagógica para que, desse modo, esta mantenha uma regularização pré-existente, o que evidencia a relação do sujeito com uma memória que estabiliza os sentidos.

Nessa perspectiva, o discurso pedagógico encontra o sujeito onde este o espera, pois lhe impõe, simultaneamente, uma reinterpretação pronta, fechada acerca da relação entre o pedagógico e o tecnológico e mostra o seu lugar na formação social, o lugar que o professor deve ocupar nesse novo contexto. O *arquivo pedagógico virtual*, assim, está marcado pela saturação do dizer, por uma repetição que inscreve a formulação numa série de formulações já existentes; produz, portanto, um efeito de homogeneidade, porque constituído por um discurso institucionalizado submetido às determinações da escola e do ciberespaço e que marcam, desse modo, a relação do sujeito com uma memória de arquivo. Essa cristalização de sentidos é ainda reforçada pela própria natureza do arquivo, que silencia o discurso outro e produz a impressão de literalidade.

O lugar social do professor, assim como o lugar social do blogueiro, já estavam definidos, conforme discutimos no capítulo 1. Retornamos a essa discussão em torno do lugar social para mostrar a resultante dessa combinação, ou seja, o que se produz a partir da relação entre os lugares de professor e de blogueiro, bem como o modo como eles se ressignificam no discurso pela relação do sujeito com a memória.

Essa combinação produz um lugar novo, fazendo com que o sujeito recupere, pela memória discursiva, aquilo que constitui/define cada um desses lugares. O *arquivo pedagógico virtual*, pelo território de memória que abarca e pelo efeito de literalidade que produz, não apenas constrói um lugar novo que o professor deve ocupar, como reconfigura o seu antigo lugar que agora está preenchido, sufocado, renovado. A oposição entre inclusão e exclusão, discursivizada no arquivo, não deixa opção para o sujeito que, buscando manter seu espaço no interior do discurso pedagógico, bem como o reconhecimento coletivo, se rende.

O discurso, no *arquivo pedagógico virtual*, revela, por meio da textualização, um processo que vai do individual para o coletivo. Explicamos: o professor-blogueiro fala de uma experiência pessoal, particular de utilização da tecnologia no seu trabalho docente, mas dadas as condições de produção do discurso e o jogo de forças marcando a relação entre

arquivo e memória na historicização de um dizer, sua experiência transcende e atinge o coletivo, instaurando, pelo discurso, um modo de dizer/fazer.

Há, desse modo, a materialização de um gesto de interpretação que se constrói a partir de um funcionamento discursivo marcado por um dizer que, embora trate do individual, se coloca como exemplo, modelo a ser seguido, determinando o dizer/fazer e produzindo o efeito de homogeneidade – característico do discurso pedagógico. Isso se dá porque o professor, ao ocupar o lugar do saber (legitimamente constituído), faz intervir pela memória de arquivo, saberes sedimentados. Por efeito de memória, naturaliza-se a relação entre saber-dizer, ou seja, o dizer do professor, por ser um dizer daquele que sabe, se coloca como um dizer aceito, legitimado e, conseqüentemente, inquestionável. O professor-blogueiro, enquanto “lugar do saber”, institui uma relação com o interlocutor que se marca pelo saber/não-saber. Assim, o que ele diz precisa funcionar como modelo, pois ele detém o saber e precisa ensinar aqueles não sabem. Isso é o que Orlandi (1983, p. 24) define como inculcação no discurso pedagógico, ou seja, essa necessidade de determinar o que é importante para o outro, o que é importante que ele aprenda.

Trazemos novamente a sequência discursiva 13, em que o sujeito faz uma pergunta e de imediato apresenta uma resposta:

**SD13** E qual o meio mais fácil, ágil e eficaz para colocar toda essa vontade de aprender e colaborar em prática? Internet, claro! (Blog Trocando Letras)

Isso nos permite verificar o caráter de obviedade que marca a relação entre tecnologia e educação, o que evidencia a necessidade de institucionalizar determinados sentidos pela repetição e pela naturalização. Assim, o espaço para o interlocutor é negado, visto que o professor-blogueiro preenche esse espaço à medida que fornece uma resposta. E mais: tal resposta é óbvia, ou seja, os sentidos são evidentes e fecham o espaço da interpretação, negando a possibilidade de outros sentidos emergirem. Esse fechamento produz o efeito de unidade e de completude, o que acaba por encobrir o conflito da falta intrínseca ao sujeito (e ao discurso).

Essa reiteração do dizer revela a necessidade de impor determinados sentidos e o desejo de apagamento de sentidos que lhe sejam opostos. Ainda nessa sequência discursiva, podemos verificar que a expressão “*vontade de aprender e colaborar*”, embora pertença ao universo pedagógico, não é pensada como prática realizada na sala de aula, mas sim, na internet, como se esse fosse o lugar mais apropriado para isso. Inviabiliza-se, desse modo, a possibilidade de a

escola colocar essa “*vontade de aprender e colaborar em prática*”, a menos que esteja mediada pela internet, ou seja, a tecnologia ganha espaço na educação atuando aí como mediadora das práticas que caracterizam o discurso pedagógico. Essa mediação se efetiva a partir de um aparato técnico.

Isso nos remete a outros tempos em que outros recursos vieram para “mudar” a educação: o mimeógrafo, o videocassete, o projetor de *slides*, o retroprojetor trazendo consigo a novidade que lhes era característica. Esses equipamentos, com o tempo, vão sendo substituídos por outros, mais novos e modernos, e o discurso pedagógico, a cada nova invenção, busca renovar-se também, procurando fora algo que preencha a falta que lhe é constitutiva.

Assim, o que temos é uma des-historicização do sujeito-professor, visto que o discurso pedagógico apenas explora outras formas de dizer o mesmo, mantendo-se no mesmo espaço dizível, produzindo uma repetição sem memória, ou seja, impondo determinados sentidos como dados, naturalizados e, assim, “*bloqueando o percurso dos sentidos, seu movimento, sua historicidade, seus deslocamentos*” (ORLANDI, 2001, p. 181). A partir dessa reflexão, podemos dizer que as formulações do professor-blogueiro fazem retorno a uma memória institucionalizada, ou seja, trata-se de uma memória que está presa ao já instituído e disseminado pelas práticas sociais características das instituições às quais o professor-blogueiro está atrelado. A discursivização dessas práticas produz a estabilização, a variedade do mesmo, a reiteração sob a ilusão do novo, do diferente.

O professor-blogueiro, ao discutir sobre questões pedagógicas, reproduz as marcas do discurso pedagógico, ainda que o seu lugar de discussão não seja a escola e que o interlocutor não seja o aluno, pois o fato de falar para/sobre a escola vincula esse discurso a uma mesma rede de significações. A relação de autoridade que se marca, porém, é entre professor-blogueiro e um professor-não-blogueiro<sup>13</sup>, dada a relação entre saber/não-saber que os opõe.

Esse saber ligado à posição do professor-blogueiro é legitimado pelas condições de produção nas quais esse dizer se realiza. Trata-se de um dizer que, ao afirmar que sabe, mostra que sabe. Expliquemos: o fato de o professor-blogueiro possuir um *blog*, fazer parte de uma comunidade virtual mostra que ele sabe/domina os recursos da tecnologia, o que confere veracidade ao seu dizer, ou seja, “ele sabe do que está falando”. Aliado a isso, temos o selo de identificação da comunidade Blogs Educativos que representa uma espécie de aceitação, de legitimação do discurso, mostrando que não se trata de um dizer individual, solitário, mas do

---

<sup>13</sup> O professor-não-blogueiro, por representar aquele que não participa das práticas produzidas no ciberespaço, situa-se como sujeito da falta a quem se impõe a necessidade de completude.

dizer coletivo de um grupo que comunga das mesmas práticas, dos mesmos saberes. Isso produz para o sujeito um efeito de completude; esse efeito é uma ilusão necessária para que o sujeito produza o seu dizer e encontre o seu lugar. Pela formulação, ele tem a impressão de não estar em falta.

Outro aspecto importante na legitimação desse dizer/saber está também no fato de que as postagens feitas nos Blogs Educativos não se restringem a textos produzidos unicamente por seu administrador (no caso, o professor), mas abarcam igualmente a colagem de textos produzidos por diferentes autores ligados à área de educação, de informática educativa, de comunicação. Isso reafirma a necessidade de sedimentar sentidos e práticas na escola, a partir da produção da quantidade, da repetição, da reiteração do mesmo, oferecendo, desse modo, uma interpretação que se reduz ao dado, sem historicização do dizer, sem que se reclamem por sentidos, porque eles são tomados como prontos.

A educação está sempre acompanhada de um discurso da mudança. Em diferentes épocas surgem novas possibilidades de essa mudança acontecer. Atualmente, essa mudança está sendo proposta a partir do uso de novas tecnologias digitais na educação, mas essa incorporação de novas técnicas, novos instrumentos não produz a ruptura no discurso pedagógico. É como se o discurso pedagógico fizesse um movimento de incorporação do discurso tecnológico e daí saísse sem se transformar. Por outro lado, não podemos esperar que esse mesmo seja exatamente o mesmo, porque os meios também operam mudanças, mas se trata de uma mudança que produz a “*multiplicação dos meios e a homogeneização dos fins*” (ORLANDI, 2001, p. 180).

A internet funciona como um meio de circulação desses discursos. Se antes os meios de circulação social desses discursos estavam restritos ao ambiente escolar, por meio de práticas específicas e de um trabalho de arquivo constituído por uma série de documentos, como regimentos, planos de estudo, planos de trabalho, projeto pedagógico, planos de ação, etc., atualmente eles são mais amplos e ultrapassam os muros da escola, o que cria a ilusão de um discurso aberto, polissêmico. Nossas análises, no entanto, têm revelado que o discurso pedagógico, ainda que inscrito no espaço da rede, mantém-se autoritário e fechado.

O ciberespaço é o espaço da multiplicidade – dos sujeitos, dos discursos, dos sentidos – mas sua organização funciona sob a forma de múltiplos territórios que se justapõem, se interligam. Não há, no entanto, espaço para a interpretação, o que há é “*uma trama enredada que impede o acesso à profundidade da rede de filiações (historicidade) justamente porque a simula, porém na horizontalidade*” (ORLANDI, 2001, p. 182). Trata-se do múltiplo no nível da formulação, a partir da produção de múltiplas versões do mesmo, produzindo também a



multiplicação dos meios. Temos, desse modo, a predominância de uma memória de arquivo e de uma memória metálica em detrimento de uma memória histórica que toca no domínio da constituição do sentido.

As SDs que analisamos nos mostram que práticas ideológicas da comunidade virtual Blogs Educativos contribuem para esse modo de funcionamento do discurso, visto que, interpelados pela mesma FD os sujeitos tendem a reproduzir<sup>14</sup> sentidos já sedimentados. Presos a essa rede de filiações histórica produzem a quantidade, a reiteração sob a aparência do diferente, do novo. A comunidade virtual funciona como um espaço de homogeneização da interpretação, porque institui um gesto de leitura como dominante resultante das relações de força existentes em seu interior. Assim, os sujeitos pertencentes à comunidade virtual compreendem, mesmo que inconscientemente, “aquilo que podem/devem dizer” e “aquilo que não podem/devem dizer”, produzindo um discurso que tende para a paráfrase, para a estabilização do sentido.

É no espaço coletivo da comunidade virtual que o gesto de interpretação se define e a partir daí, cada sujeito, no espaço individual do *blog*, reproduz os dizeres institucionalizados, naturalizados, fazendo multiplicar o dito pela formulação e pela circulação.

### **3.1 A FORMULAÇÃO E A CIRCULAÇÃO DOS SENTIDOS NO UNIVERSO DISCURSIVO VIRTUAL**

O discurso pedagógico se constitui como um universo logicamente estabilizado e, por isso, asfixia a abertura (inevitável) ao equívoco da língua, à deriva do sentido, “*negando o próprio ato de interpretação no momento mesmo em que ele surge*”<sup>15</sup> (PÊCHEUX, 1999, p. 55).

No entanto, conforme nos diz Pêcheux (1990b, p. 56) “*só por sua existência, todo discurso marca a possibilidade de uma desestruturação-reestruturação dessas redes e trajetos*”, ou seja, o discurso sempre oferece lugar à interpretação, é sempre passível de movimentar as redes de filiação histórica, abrindo a possibilidade de deriva do sentido. Isso pode ser visto na discussão em torno das posições-sujeito, no capítulo 1, em que algumas

---

<sup>14</sup> É preciso destacar que se há falta (do sujeito) e equívoco (da língua) os sentidos podem derivar, deslizar e, assim, produzir outros modos de funcionamento do discurso.

<sup>15</sup> A afirmação de Pêcheux (1999) diz respeito à ilusão do sujeito de “saber do que fala”, ilusão que está presente em todo discurso.

posições, ao estabelecerem o conflito no interior da FD, produzem deslizamentos e uma certa agitação nas redes de significação.

No universo discursivo virtual, porém, essa deriva não se dá no nível da constituição, mas no nível da formulação e da circulação dos sentidos, visto que a internet produz a quantidade, a produção em série, ou seja, é no fio do discurso, no trabalho do sujeito que o dizer se constitui e produz essa variação do mesmo. O modo de circulação do discurso também atesta certa abertura do simbólico, pois produz efeitos de sentido específicos ligados ao ambiente virtual.

A relação do sujeito com a memória e o arquivo pode ser compreendida e analisada a partir dos processos de produção do discurso, constituídos, segundo Orlandi (2001, p. 9) por três momentos fundamentais: a) a constituição; b) a formulação e c) a circulação. O primeiro está relacionado à memória discursiva e ao interdiscurso, fazendo intervir o contexto histórico-ideológico mais amplo na determinação dos sentidos. O momento da formulação está determinado por condições de produção e circunstâncias de enunciação específicas e abarca a dimensão intradiscursiva e a memória de arquivo. E, por último, (mas não menos importante) o momento da circulação, que diz respeito à determinada conjuntura e a certas condições advindas daí.

Embora esse três momentos sejam inseparáveis, tomo como porta de entrada a constituição dos sentidos, pensando os outros dois momentos através deste. Considerando nosso objeto de estudo, podemos dizer que o momento da constituição faz intervir a relação do sujeito professor-blogueiro com a ideologia. Dessa relação, derivam redes de significação, ligadas ao universo pedagógico e tecnológico, que determinam o dizer do sujeito, pois ele está inscrito nessas redes (fazendo-os produzir determinados sentidos e não outros); no interior delas, o sujeito produz um modo particular de subjetivação que traduz a natureza da memória a que os sentidos se filiam, pois o repetível no discurso é da ordem do histórico e não do formal.

O momento da formulação opera a ligação entre o histórico e o linguístico, pois a textualização do discurso, desenhada em circunstâncias particulares de enunciação, pode produzir a atualização da memória discursiva. Assim, o fato de o professor-blogueiro produzir o seu dizer fora dos espaços da escola tem influência sobre o modo como ele atualiza sentidos acerca do pedagógico, pois são circunstâncias de enunciação diferentes. Estar no ciberespaço não é o mesmo que estar na escola; os espaços também significam e produzem seus efeitos, como vimos no capítulo 2. Isso evidencia que, embora haja uma sobredeterminação do

discurso pedagógico sobre o tecnológico, tal contato provoca “mexidas” nas práticas dos professores e, portanto, ressignifica o discurso pedagógico.

A escola possui uma dimensão física delimitada, conhecida; já os limites do ciberespaço são ainda estranhos para o sujeito (que só tem acesso à parte daquilo que o constitui). Além disso, estar no ciberespaço representa uma forma bastante concreta de inserção no universo tecnológico e isso determina a relação do sujeito com o texto e com os sentidos. Pela formulação, o sujeito se submete também às regras e rituais característicos da instituição ao qual o seu dizer está vinculado. O professor-blogueiro está submetido à escola e ao ciberespaço. Estes, por sua vez, se marcam no discurso por meio das práticas que constituem uma e outra instituição. Há, assim, uma relação do sujeito com um poder institucional que faz intervir a memória de arquivo.

Por último, temos o momento da circulação dos sentidos que compreende os trajetos dos dizeres. Isso inclui pensar em que meios e de que maneira essa circulação se dá. O dizer do professor-blogueiro se materializa em um *blog* que é parte de uma comunidade virtual situada no ciberespaço, e a textualização do discurso se dá numa materialidade significativa característica dessa comunidade virtual. Assim, o modo de circulação dos sentidos é fundamental para compreendermos a relação entre história, discurso, texto.

A constituição dos sentidos está diretamente ligada à noção de memória discursiva e, por esse viés, foi densamente trabalhada no início deste capítulo.

A partir desse momento nos propomos a analisar o trabalho de formulação operado pelo sujeito, bem como o modo específico como o dizer circula, visto situar-se no ciberespaço.

Pensar a formulação nos remete a pensar o texto, onde os sentidos se corporificam, se materializam. A formulação compreende o trabalho de textualização, ou seja, a colocação do discurso em texto (ainda que tal relação não seja direta).

Courtine (1999, p. 18), ao pontuar a questão do assujeitamento à ordem do discurso, destaca a articulação de dois níveis de descrição: “1) *o nível da enunciação por um sujeito enunciador em situação de enunciação dada (o “eu” o “aqui” e o “agora” dos discursos);* 2) *o nível do enunciado, em que se terá, a partir do interdiscurso, uma “série de formulações marcando cada uma, enunciações distintas e dispersas, articulando-se entre elas em formas lingüísticas determinadas”.*

Nesta perspectiva, partimos da ideia de que um enunciado produz efeitos de sentido de acordo com as condições sócio-históricas em que está inserido e tais efeitos de sentido se marcam nas formulações dos sujeitos. Assim, importa analisar o texto enquanto materialidade linguística do discurso que expõe a “*discursividade em seu real contraditório: incompleto,*

*lugar de tensão entre o mesmo e o diferente, dispersão do sujeito e do sentido*” (ORLANDI, 2001, p. 12).

A formulação, como já dissemos, constitui-se a partir de condições de produção determinadas. Está, portanto, presa ao nível da enunciação, ao *aqui-agora* do discurso, fazendo ressoar, por sua materialidade, o saber discursivo que organiza a repetição e que ao mesmo tempo a denega. Isso a situa numa posição de entremeio, entre a constituição e a circulação do sentido. Enquanto horizontalização do eixo vertical, interdiscursivo, a formulação expõe a relação do sujeito com a ideologia, articulando-se com o momento da constituição do sentido. Esta horizontalização é contemporânea da apropriação por um sujeito, inscrito em determinada FD, numa situação de enunciação dada que inclui o modo de circulação do sentido.

É na formulação que o sujeito se mostra (e se esconde), pois está submetido à língua e à história para significar, o que expõe a contradição que lhe é inerente. Retomando nosso *corpus* de análise e, considerando a formação social em que os lugares de professor e de blogueiro se constituem, podemos dizer que estamos diante de um imaginário de sujeito moderno, o sujeito da sociedade da informação, da tecnologia e da escrita. Trata-se de um sujeito

ao mesmo tempo livre e submisso, determinado (pela exterioridade) e determinador (do que diz): essa é a condição de sua responsabilidade (sujeito jurídico, sujeito a direitos e deveres) e de sua coerência (não-contradição) que lhe garantem, em conjunto, sua impressão de unidade e controle de (por) sua vontade. Não só dos outros mas até de si mesmo. (ORLANDI, 2001, p. 104)

É pela formulação que o sujeito dá o contorno material ao dizer e, assim, instaura o texto. Nesse trabalho, ele se representa na origem do dizer, colocando-se como responsável pelo que diz. Ao assumir essa posição de autor, o sujeito realiza o imaginário da unidade, sua e do texto.

O texto, tomado em sua constituição discursiva, é atravessado por diferentes FDs que regionalizam as posições-sujeito a partir do interdiscurso. Enquanto a discursividade é marcada pela descontinuidade, pela incompletude e pela dispersão, “*o texto representa imaginariamente o dizer como uma extensão com limites, pausas, beiradas (bordas) possíveis*” (ORLANDI, 2001, p. 93). O texto, portanto, expõe o modo como o sujeito administra a dispersão e a força da multiplicidade de formulações possíveis no interior de uma

mesma rede de significação. O que interessa para o analista é compreender como o texto, com sua materialidade, manifesta a ordem do discurso.

É o trabalho simbólico do sujeito (assumindo-se como autor) que converte o discurso em texto. A produção imaginária da unidade responde à injunção de responsabilidade característica da forma-sujeito histórica da nossa contemporaneidade – a de um sujeito jurídico, com seus direitos e deveres.

A relação do sujeito com a exterioridade se dá por meio da sua relação com as instituições. No caso de nosso *corpus*, com a escola e o ciberespaço. Pela formulação, o sujeito evidencia seu trabalho de regulação entre o direito de livre expressão e a responsabilidade de seu dizer que configuram o sujeito-de-direito. Isso pode ser observado na sequência discursiva a seguir:

**SD35** Emília deixou os ouvintes entusiasmados quando afirmou não conhecer muito bem a informática. O entusiasmo se deu porque mesmo sem grande afinidade com a máquina ela desenvolve um trabalho espetacular de incentivo a leitura e a escrita utilizando a Internet quer no site Netescrit@, quer no *blog* Netescrit@. (Blog Trocando Letras)

Nessa SD, o professor-blogueiro, em sua formulação, expôs algo que é da ordem do que não pode ser dito no interior da FD Tecnológica e da FD Pedagógica: o desconhecimento, o não-saber ligado ao domínio da informática, mas esse não-saber é logo desconstruído, amenizado por uma explicação que reconfigura os sentidos, reacomodando-os, reinserindo-os no conforto do já-dito, do já-sabido.

Isso reafirma o poder que as instituições exercem sobre os sujeitos, mobilizando-os simbolicamente (relação com a linguagem) e politicamente (relação com o ideológico). A formulação acima é reveladora dos limites de responsabilidade a que o sujeito está submetido, ou seja, ela expressa o ponto onde se encerra a possibilidade de criação do sujeito por força do ingresso dos deveres que derivam da relação do sujeito com as instituições. O sujeito – embora marcado pela incompletude – tem necessidade de alcançar certa unidade, certa completude (enquanto efeito) e isso se realiza a partir da afirmação de sua identificação com a FD Pedagógica.

Essa identificação com a FD dominante resulta de uma outra identificação, que se realiza no âmbito social (não discursivo). Trata-se da necessidade do sujeito de reconhecer-se como pertencendo a um determinado grupo (como forma de encontrar o seu lugar no mundo), mas reconhecer-se não é suficiente, é preciso que haja também um reconhecimento desse

pertencimento, o que produz, no imaginário, sentidos de homogeneidade que se marcam no plano discursivo sob o efeito da unidade e do fechamento.

A comunidade Blogs Educativos exemplifica essa constante necessidade do sujeito de completude (efeito de). Inseridos em uma comunidade, os sujeitos se identificam, reafirmam sua identificação e, produzem, pelo discurso – ancorado no imaginário – um efeito de homogeneidade que, em certa medida, reafirma a tese “*somos todos iguais perante a lei*”. Tese esta que configura o sujeito jurídico, o sujeito-de-direito e que produz, como efeito, o apagamento das diferenças.

Retomando a SD35, podemos destacar dois movimentos diferentes e complementares. O primeiro diz respeito ao jogo de identificações e expõe a rede de saberes com as quais o sujeito está identificado; envolve, portanto, a relação do sujeito com a FD (ordem discursiva) e também a relação com os demais integrantes da comunidade (ordem social). Chamaremos esse primeiro movimento de *associação*<sup>16</sup>. O segundo movimento envolve a individualização do sujeito, ou seja, trabalha a subjetivação no interior das redes de significação a que o sujeito está submetido, estabelecendo o ponto-limite entre a diferença e a regularidade, entre o que se reconhece como parte do grupo e aquilo que está fora, segregado, excluído. A este movimento chamaremos: *singularização*. Enquanto o primeiro movimento instaura o efeito de unidade, o segundo pode reinscrever o sujeito no espaço do dizível ou no espaço do novo, da ruptura, ou seja, da separação/distanciamento para com aquilo que rege a unidade (enquanto efeito).

Vejamos como esses dois movimentos se realizam na formulação (SD35):

O professor-blogueiro, ao assumir “*não conhecer muito bem a informática*” despertou “*entusiasmo*” nas pessoas que o ouviam, pois seu dizer provocou um *reconhecimento*, uma identificação por parte daqueles professores que, como Emília, não dominam as novas tecnologias. Por outro lado, seu dizer despertou também certo estranhamento, visto que a formulação “*mesmo sem grande afinidade*” faz intervir uma rede de enunciados da ordem do indizível enquanto “*aquilo que não pode e não deve ser dito*”. No interior da FD Pedagógica, o *não-saber* não é assumido explicitamente pelo professor, pois ele ocupa o lugar do saber, representa-o legitimamente no interior da instituição escolar. O professor-blogueiro deveria ter afinidade com o computador, mas não tem, o que significa dizer que ele está em falta. Essa falta (não-saber) parece ser irrelevante, como se esse saber que falta não fosse importante. Esse efeito de irrelevância é marcado, na formulação, pela expressão “*mesmo*” que instaura uma compensação, um equilíbrio entre saber e não-saber.

---

<sup>16</sup> Entendemos associação como aquilo que une, reúne, agrega, integra a partir de uma regularidade, do agrupamento que se faz por relações de semelhança, verossimilhança.

O professor é aquele que sabe: é isto que o identifica como professor e o que permite seu reconhecimento enquanto tal pelos outros. A inscrição na FD Tecnológica exige, como um dos saberes que a constitui, a apropriação/domínio de novas tecnologias. Sem isso, o sujeito não é reconhecido como pertencente a uma comunidade virtual denominada Blogs Educativos.

O professor-blogueiro, a partir de uma explicação (marcada linguisticamente pelo *porque*), denuncia a necessidade de justificar o indizível, o que permite sua reinscrição na FD Pedagógica. Ao se justificar, o professor-blogueiro ressignifica o sentido de *não-saber*, desconstruindo-o pela expressão “*desenvolve um trabalho espetacular*” que recoloca o professor em seu lugar: o lugar de quem sabe. O fato de esse trabalho se realizar na internet e a divulgação dos espaços onde ele se concretiza (*site/blog* Netescrita) reaproxima o professor da FD Tecnológica e permite o reconhecimento de seus pares enquanto pertencente à comunidade virtual Blogs Educativos.

Temos, assim, a possibilidade do deslize que não chega a se consolidar, pois a formulação se inscreve numa rede de memória que absorve o acontecimento, situando-se no conforto do já-dito.

Essa possibilidade de instauração do sentido outro, revela a abertura do simbólico. Por outro lado, o retorno aos mesmos espaços de dizer expõe a força do institucional na direção dos sentidos pelo sujeito, fazendo-o – enquanto autor – justificar-se, explicar-se, fugir da contradição, assumir-se como responsável pelo dizer. Essa relação com o institucional produz a individualização do sujeito num movimento que denominamos *singularização*. A individualização do sujeito produz a oposição entre o certo/errado, inclusão/exclusão, fazendo o sujeito manter a ordem e agir conforme o que se espera dele, pois ao “temer” o erro e a exclusão, o sujeito cumpre conscienciosamente seu dever enquanto sujeito-de-direito. Assim, se o professor-blogueiro se assumisse enquanto lugar do não-saber, ele se situaria no espaço da exclusão, sem seu lugar social, o que implicaria em interdições na ordem do social e na ordem do discursivo. Na ordem do social, perderia sua legitimidade de professor; na ordem discursiva, teria seu dizer interdito, não-legitimado e /ou confrontado com o não-sentido.

O professor-blogueiro, por um movimento de *associação*, marca sua identificação com o outro a partir da comunhão de saberes e dizeres comuns ao grupo (social) e à FD (discursivo). Saberes que fazem ressoar dizeres como: “*eu uso a internet para ensinar*”, “*eu sou um professor melhor porque emprego novas tecnologias na educação*”, “*eu divulgo meu trabalho de professor na rede*”. Esses saberes se cristalizam e produzem diferentes

formulações que os retomam, os repetem, os reafirmam e os disseminam por um modo de circulação específico determinado pelas instituições às quais os discursos se filiam.

Aliado a esse movimento de associação, temos o movimento de singularização pelas instituições. O movimento de singularização, ainda que pareça envolver a diferença, produz, no caso de nosso *corpus* específico, a reprodução do mesmo, a variação em série, a quantidade. E isso se realiza desse modo porque a memória de arquivo, enquanto memória institucionalizada, exerce força sobre o sujeito, determinando seu dizer, mantendo-o no mesmo espaço dizível, o que resulta na produção de uma série de formulações que se reinventam, se reformulam, mas continuam presas a uma mesma rede de significação.

O ciberespaço, ao constituir-se – como temos proposto aqui – em uma instituição, comporta não apenas um lugar e a relação entre os sujeitos que nele circulam, mas também regras específicas de produção, arquivamento, divulgação e circulação de sentidos. Neste movimento, destacamos a importância do trajeto dos dizeres, ou seja, do modo de circulação dos sentidos. E isto nos interessa porque “*os meios não são nunca neutros*” (ORLANDI, 2001, p. 12) e também porque vivenciamos atualmente a dimensão do virtual em que os textos adquirem diferentes formas de textualização características desse novo espaço de circulação de sentidos que a internet abarca.

A instância da circulação contempla o movimento dos sentidos, isto é, envolve um modo de propagação dos dizeres. No universo discursivo virtual, essa instância de produção do discurso está diretamente ligada à materialidade da linguagem que, no universo tecnológico se organiza sob a forma de hipertexto.

Chartier (1994, p. 101), ao pensar sobre as formas eletrônicas, afirma que “...*a representação eletrônica dos textos modifica totalmente a sua condição, ela substitui a materialidade do livro pela imaterialidade de textos sem lugar específico, [...] ela faz suceder a navegação de longo curso entre arquipélagos textuais sem margens nem limites.*” Nesta perspectiva, podemos dizer que a corporeidade do livro não é a mesma da tela de computador – suporte do texto digital –, passamos *do palpável ao impalpável* e, nessa passagem, a noção de todo se esvai, pois “*já não temos a percepção do todo do corpo do livro, mas fragmentos do hipertexto*” (MITTMANN, 2008, p. 116).


É inegável que essa materialidade diferenciada que constitui o hipertexto produza seus efeitos, especialmente no modo de circulação dos sentidos.

Em nosso *corpus* de análise, conforme já destacamos, encontramos com frequência *posts* que são colagens de matérias, reportagens, notícias produzidas em outros *sites*, conforme nos revelam as sequências discursivas a seguir:



**Thiago Camelo**  
**Ciência Hoje On-line**

**SD36**

**Fonte:** <http://cienciahoje.uol.com.br/alo-professor/intervalo/historia-s>  
 Postado por Robson Freire às 8:04 PM 1 comentários   
 Marcadores: [Café História](#), [Ning](#), [Web 2.0](#)

(Blog Caldeirão de Idéias)

**SD37** Neste blog aqui a minha opção foi a de publicar meus próprios artigos sobre o uso pedagógico das TICs, mas há centenas de excelentes blogs que reúnem diversas publicações de outros blogs, inclusive do meu, e que oferecem ao seu público um material muito mais rico do que o material que cada blog “original” oferece aos seus leitores. (Blog Caldeirão de Idéias)

A SD36 confirma que o *post* é a reprodução literal e total de um texto publicado na revista Ciência Hoje On-line. O *blog*, assim, constrói a imagem de um grande mural onde se publicam textos ligados ao objetivo definido pelo blogueiro. A fonte, apresentada sob a forma de *link*, mostra que se trata de um endereço eletrônico, o que facilita a ação do blogueiro: copia e cola, retira o texto de um lugar e o insere em outro. O *link* que apresenta a fonte do texto permite a quem navega acessar o lugar de origem do texto. Isso nos permite concluir que o hipertexto, com sua materialidade específica, produz um modo de circulação que se caracteriza pela reprodução e pela quantidade. O *blog*, ao funcionar como um aparente mural, abarca uma parte do grande arquivo da rede. O professor-blogueiro opera uma seleção daquilo que já se encontra disponível na rede (a partir de critérios definidos e ligados aos objetivos do *blog*) e dispõe em seu próprio *blog* materiais que atendam ao que ele se propôs a fazer<sup>17</sup>.

Nessa seleção, intervêm forças que regem a constituição do arquivo do *blog*, conforme já destacamos no início desse capítulo, marcando a relação do sujeito com uma memória institucionalizada (ligada à escola e ao ciberespaço). Por outro lado, há o apagamento da relação do sujeito com uma memória discursiva (que faz intervir o já-dito de redes de significação com as quais o sujeito está identificado), visto tratar-se de uma repetição que não historiciza, apenas se multiplica continuamente.

Essa prática, de seleção, recorte e colagem, é tomada como algo comum e aceito naturalmente pelos sujeitos que circulam no ciberespaço, conforme é possível observar na

---

<sup>17</sup> Aqui estamos nos referindo aos objetivos do *blog* conforme definidos pelo blogueiro. Não se trata de pensar um sujeito consciente e dono de suas vontades, mas de um sujeito que, assumindo a posição-autor, se coloca como instaurando a unidade que é um efeito de sua inscrição nessa posição.

SD37. É importante destacar que, nessa sequência, o sujeito-enunciador (que diz “*a minha opção foi...*”) não é o professor-blogueiro, pois a formulação é já uma cópia de uma matéria publicada em outro *site*. A matéria, ao versar sobre o uso pedagógico de *blogs* e apresentar dicas de como manter um edublog na rede, pontua que o *blog* pode reunir postagens originais e postagens trazidas de outros *sites*. Isso levanta a seguinte questão: qual o sentido de reproduzir algo que já está disponível na rede? e eis a resposta: “*oferecem ao seu público um material muito mais rico do que o material que cada blog “original” oferece aos seus leitores*”.

Explicuemos nosso raciocínio: o *blog*, à medida que apresenta um objetivo determinado, exige do professor-blogueiro a construção de um efeito de unidade. A seleção do material a ser disponibilizado no *blog* é feita de modo a alcançar essa unidade. O efeito de unidade que decorre desse trabalho do sujeito, em certa medida, contrasta com a dispersão que caracteriza o ciberespaço, com essa impossibilidade de completude, já que o “*todo*” parece ser inacessível. O *blog*, nessa perspectiva, representa um recorte do arquivo maior que é a rede (a internet) e, sendo um pequeno território de memória, produz um efeito de unidade, de completude resultante do trabalho do sujeito na sua relação com a memória de arquivo. Essa reflexão nos dá algumas pistas para pensar a questão da autoria – noção que discutiremos no próximo capítulo desta dissertação.

Nesse movimento, o hipertexto apresenta um modo de funcionamento que chamaremos de *contenção*, pois o trabalho de produção de um efeito de unidade pelo professor-blogueiro produz também a ilusão da transparência do sentido (efeito ideológico) fazendo com que os *links*, enquanto palavras-chave situadas no interior da textualidade, funcionem como já-ditos no interior da mesma rede de formulação. Analisemos esse movimento considerando a sequência discursiva que segue:

**SD38** A quantidade de textos disponíveis sobre o assunto é imensa, mas no site [Educarde](#) o "[Planejamento do Ensino](#)" é muito bem comentado e analisado. Transcrevo o primeiro parágrafo da matéria: "Por que planejar?" (Blog Informática na educação)

As expressões com sublinhas marcam a presença de *links* no interior da formulação. Esses *links* representam indicações de leitura feitas pelo professor-blogueiro que, desse modo, circunscreve um espaço de memória de arquivo no interior do *blog*, porque o *link*, ao mesmo tempo em que encaminha para outro lugar (outro *site*), mantém-se no mesmo espaço dizível. O *link*, nesse movimento, representa um modo de saturação do sentido, a necessidade de

fechar espaços, preencher lacunas, o que acaba por inscrever as formulações numa mesma rede de filiações histórica. Do trabalho do professor-blogueiro resulta a instauração do efeito de unidade e completude do texto. O *link* funciona como uma cicatriz<sup>18</sup> que fecha o sentido, que o completa, criando a impressão de que o “todo” em torno de determinada temática está ali, concentrado no pequeno território do *blog*. Isso vem ao encontro do que diz Orlandi (2001, p. 181) ao tratar da relação entre Tevê e memória:

A Tevê trabalha para que a memória não trabalhe. Para que já esteja sempre já-lá um ‘conteúdo’ bloqueando o percurso dos sentidos, seu movimento, sua historicidade, seus deslocamentos. Para que, quando titubeamos, à beira do sem-sentido, discursos disponíveis com seus “conteúdos” já lá, nos estejam à mão.

O mesmo acontece com a Internet, pois ela trabalha com uma memória que lineariza o interdiscurso, o que acaba por reduzir o saber discursivo a um pacote de informações sem estabelecer distinções entre posições-sujeito. Trata-se, segundo Orlandi (1996, p. 16) da memória metálica: “*a que não falha e se apresenta como ilimitada em sua extensão, só produz o mesmo, em sua variação, em suas combinatórias.*” Neste sentido, podemos dizer que essa necessidade de preencher as lacunas do texto administra a recepção no sentido de fechar para a interpretação, ou seja, a internet rege a interpretação para imobilizá-la.

Enquanto a memória de arquivo trabalha mais especificamente em torno da formulação exercendo certo controle sobre o sujeito porque faz retorno a um poder institucional, a memória metálica relaciona-se com a materialidade significativa (no caso, o hipertexto) que produz efeitos na circulação dos sentidos.

Assim, o ciberespaço, constituído por uma materialidade linguística diferente, hipertextual, tem sua aparência de rede infindável e irrestrita quebrada, pois o que vemos são pequenas totalidades que dialogam entre si, pequenos territórios que demarcam uma posição em relação a outras.

É preciso destacar, no entanto, que os *links* podem, ao dirigirem o leitor para outras páginas, outras condições de produção, produzir o deslizamento de sentidos, visto que “*todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro*” (PÊCHEUX, 1990b, p. 53). O

---

<sup>18</sup> A expressão cicatriz ao mesmo tempo em que revela um encobrimento porque satura o sentido; por outro, deixa entrever a possibilidade do *sentido tornar-se outro*.

sentido, assim, não existe enquanto resultado de uma possível transparência da língua, ele é movimento, prática de linguagem.

#### 4 AUTORIA: O TRABALHO DE GARIMPAGEM DO SUJEITO

A especificidade de produção e circulação do dizer na rede institui um modo particular de conceber a noção de autoria que, nesse contexto, precisa ser reinterpretada, ressignificada. Trata-se, portanto, da textualização e da constituição de uma autoria, ou melhor, de pensá-las no universo discursivo virtual, a partir das redes e trajetos sobre as quais os discursos se realizam, pois o modo de circulação do discurso também significa, ou seja, “*são os seus modos que se deslocam. São os percursos significando na forma mesma em que irrompem os discursos. Prendendo-se na rede (trama) das suas múltiplas versões*” (ORLANDI, 2001, p. 183).

Nossa sociedade letrada demanda por textualização, o que faz com que o efeito de fechamento se imponha ao sujeito que se institui como autor. Há, portanto, uma injunção a textualizar, uma exigência de responsabilidade do sujeito pelo texto que produz. Sendo assim, a posição-autor é a posição-sujeito mais afetada pela exterioridade, dadas as exigências de coerência, não-contradição, responsabilidade (ORLANDI, 2006). No universo discursivo virtual, embora a imagem e o som estejam presentes nesse espaço, a escrita verbal, o texto (hipertexto), ainda é a materialidade do discurso predominante, marcando a necessidade de discutirmos acerca da noção de autoria nesse novo espaço de discursividades.

Ainda que, na rede, a materialidade linguístico-discursiva tenha sua especificidade, dada a forma hipertextual como o discurso é produzido, essa exigência por unidade e coerência também está presente, marcando um (ou mais) trajeto(s) de leitura e, portanto, de sentidos para o leitor. Tomando nosso *corpus* de análise, podemos dizer que os *blogs* apresentam certa unidade em cada *post*, mas há também uma unidade maior, mais ampla, que compreende o *blog* como um todo e que veicula sentidos sobre a educação e a tecnologia, ou seja, essa unidade é reveladora das redes de significação que dialogam nesse espaço discursivo virtual.

A noção de autoria, assim, envolve continuamente um movimento de abertura e fechamento, de autorização e interdição, pois o sujeito, enquanto enunciador, assume uma posição determinada (por condições sócio-ideológicas) e revela, a partir da unidade que tenta conferir ao seu texto a sua própria unidade enquanto professor integrante da comunidade Blogs Educativos, o que acaba por circunscrever os limites da FD que o determina. Esse

movimento de abertura e fechamento é, portanto, sempre afetado pela ideologia e pelas relações de poder.

Enquanto o sujeito e o discurso são marcados pela dispersão, pela descontinuidade, pela incompletude, o autor e o texto implicam disciplina, unidade, fechamento. Desse modo, a relação que existe entre sujeito e autor é a mesma que se estabelece entre discurso e texto. O sujeito se constitui a partir da interpelação pela ideologia; já o autor, representa o *lugar* em que se constrói a unidade do sujeito (unidade que se realiza por um efeito ideológico necessário para que o sujeito produza o seu dizer). Assim, ao conferir unidade e coerência a um texto, o sujeito se constitui como autor. Mas se trata de uma unidade da ordem do imaginário que existe sob a forma de um efeito, dissimulando a dispersão e a incompletude constitutivas, como dissemos, do sujeito e do discurso.

Segundo Orlandi (2006, p. 78),

o autor é a instância em que há maior apagamento do sujeito, [...] instância que mais se exerce uma injunção a um modo de dizer padronizado e institucionalizado no qual se inscreve a responsabilidade do sujeito por aquilo que diz,

fazendo-o também mais visível. Cabe ao sujeito-autor responsabilizar-se pela unidade do texto, pela clareza, pela não-contradição, ou seja, ele assume a função social de organizar e assinar determinado texto, dando-lhe aparência de unidade. O sujeito-autor, desse modo, funciona como uma função enunciativa que o sujeito assume enquanto produtor de linguagem. Ao assumir essa função, o sujeito, ao mesmo tempo em que reconhece uma exterioridade que o determina, também remete a sua interioridade para se constituir como autor.

É especialmente por meio da tecnologia que os sujeitos têm a impressão de possuírem uma liberdade sem medidas, visto que a internet parece se organizar sob a aparência de uma rede infindável e irrestrita de informações. Mas, como já destacamos, ela se organiza em pequenas unidades que dialogam entre si; os *blogs*, nessa perspectiva, apenas materializam o quanto da memória foi selecionado para estar ali, para constituí-los. A rede é formada por uma série de páginas *www*, sejam elas páginas pessoais ou vinculadas a instituições (particulares, governamentais, sociais, etc.). Esse fator revela que os textos se realizam em condições de produção determinadas e expressam a posição daqueles que os produzem.

Há, portanto, um jogo de forças que constitui o discurso e que determina o que pode e o que não pode entrar na página; são regiões de dizer autorizadas e outras interdidas, porque

afetadas pela ideologia e pelas relações de poder, conforme nossas análises têm mostrado. Esse movimento de autorização e interdição acaba por instaurar o lugar de uma autoridade que representa aquele que aceita ou recusa determinados sentidos. Sendo assim, o sujeito-autor “seleciona” o que vai disponibilizar na página, e o faz a partir de determinado lugar (determinação ideológica); nessa seleção, ele se desvia de sentidos indesejáveis, proibidos e cumpre sua função social de autor, a quem recaem as exigências de clareza, coerência, não-contradição.

A posição-autor, porém, não nasce com a modernidade. Ela surge da necessidade de se instaurar um regime de propriedade para os textos, de forma a se estabelecer as regras sobre os direitos do autor, sobre a relação autores/editores, sobre os direitos de reprodução. Assim, a obra, de modo geral, adquire o status de mercadoria. A posição-autor é, então, identificada a partir da relação com um nome próprio: o nome do autor. Porém, segundo Foucault (1992, p. 47), essa relação entre a individualidade do autor e a inscrição dessa atividade de escrita no regime de apropriação privada não é fundadora da posição-autor, visto que

essa propriedade foi historicamente segunda em relação ao que poderíamos chamar a apropriação penal. Os textos, os livros, os discursos, começaram a ter autores na medida em que o autor se tornou passível de ser punido, isto é, na medida em que os discursos se tornaram transgressores.

Desse modo, se estabelece o direito de censurar, de julgar, de punir. Há, portanto, a necessidade de se buscar mecanismos que visem controlar a circulação dos textos ou dar-lhes autoridade. Trata-se, na verdade, da necessidade de controlar os sentidos, de regular a recepção, enfim, de reprimir a interpretação.

Para Foucault (1992), o autor assegura uma função classificativa: “*um tal nome permite reagrupar um certo número de textos, delimitá-los, selecioná-los, opô-los a outros textos* (idem, p. 44-45). Isso significa que os textos atribuídos a um mesmo nome adquirem certa homogeneidade (que resulta de um efeito ideológico), ou seja, o nome de autor caracteriza um certo modo de ser do discurso. Segundo o autor, é a relação entre os discursos e sua legitimação (ou não) que confere um estatuto diferente para cada texto. Não se trata da referência ao indivíduo que produziu o texto, porque a função-autor “*não reenvia pura e simplesmente para um indivíduo real, podendo dar lugar a vários “eus”, em simultâneo, a várias posições-sujeito*” (1992, p. 56-57); trata-se de todo um sistema que os envolve e que lhes confere determinado valor (o que, de certo modo, estabelece quem pode se colocar como autor e quem não pode).

A função-autor não se exerce de modo igual e constante sobre todos os discursos, ela se realiza de modo diferente conforme a época e a cultura de determinada sociedade. Assim, a “*função-autor é característica do modo de existência, de circulação e de funcionamento de alguns discursos no interior de uma sociedade*” (idem, p. 46) e está associada à ideia de controle interno do discurso, como um mecanismo cujos procedimentos funcionam de modo a evitar o acaso. Há, assim, procedimentos de controle externo (a interdição, a rejeição) que intervêm no trabalho de autoria – modo interno de controle do discurso –, impondo ao sujeito controle sobre o que e como diz, sobre quem pode e quem não pode dizer, sobre o que é aceito e o que não o é. Isso retoma nossa discussão, apresentada no capítulo anterior, em torno da oposição exclusão/inclusão, pois há uma determinação do social sobre o discursivo e vice-versa que reconfigura o lugar do sujeito, fazendo-o assumir determinado dizer/fazer. A discussão sobre autoria nos ajuda a compreender melhor como se dão esses dois processos discursivamente.

Há, em cada época, diferentes mecanismos de controle dos discursos, mas na atualidade esse controle raramente se dá sob a forma explícita e assumida da censura, da interdição, pois tal modelo contraria a ideia de uma sociedade que prega a liberdade, a emancipação, a autonomia, o individualismo (aspectos evidenciados pelos discursos que reafirmam a liberdade no ciberespaço). O controle, assim, se efetiva a partir de um processo de “conscientização<sup>19</sup>” em que os sujeitos, conhecedores de seus direitos e deveres, estabelecem os limites daquilo que podem ou não dizer/fazer. Isso retoma nossa discussão em torno da necessidade de pertencimento e reconhecimento, ou seja, o sujeito, movido pelo desejo de completude e de unidade (efeito de) se mantém atrelado àquilo que o define como pertencente ao grupo (fazendo intervir as redes de significação com as quais se identifica) e, assim, cumpre o que se espera dele.

O sujeito – concebido como livre e senhor de suas vontades – está submetido a instâncias internas de controle que fazem intervir as determinações histórico-sociais (que ele esqueceu) e a sua relação com as instituições, num processo em que o sujeito mesmo parece estar incumbido da vigilância de seus pensamentos, ações, vontades, o que lhe dá “*a ilusão de uma liberdade irrestrita, de uma independência sem desejo e de uma historicidade sem história*” (ROUDINESCO, 2000, p. 14).

A discussão em torno dos direitos autorais, no que se refere ao material produzido e/ou divulgado na internet, tem levantado questões que envolvem a noção de autoria e, com ela, a

---

<sup>19</sup> A expressão conscientização, ainda que remeta a um imaginário de sujeito consciente de seus atos, é concebida como efeito do processo de interpelação do sujeito pela forma-sujeito histórica: a do sujeito de direito.



de controle sobre os discursos: a internet deve ser considerada, neste aspecto, como as demais mídias impressas (jornal, revista, etc.)? Estaria livre de qualquer forma de controle ou censura? Que sentidos se pode atribuir ao trabalho de reprodução e divulgação indiscriminada de textos (ou parte deles) nas páginas da internet? Como compreender a noção de autoria nesse contexto?

Surge, assim, a necessidade de um modo específico de regulação<sup>20</sup> da produção, reprodução e circulação dos discursos na internet. Práticas como reproduzir, copiar, resumir ou mesmo alterar materiais disponíveis na rede tornaram-se comuns e de difícil controle por parte de quem os produziu. Isso tem implicações sobre o modo como concebemos a noção de autoria nesse novo espaço de discursividades e, ao mesmo tempo, mostra um movimento de ressignificação e de discursivização ligada à necessidade de interpretar o novo.

Na perspectiva da AD, é pelo processo de textualização que o sujeito-autor tenta fechar os sentidos e conter o acaso, sempre determinado pelo contexto sócio-ideológico e por sua própria interioridade. Mas tal função, diferentemente do que concebe Foucault, se exerce em todos os discursos, pois, a textualização está na base do processo de autoria, fazendo com que, neste movimento, o sujeito se constitua como autor e, conseqüentemente, se coloque como responsável pelo que diz, ou seja, a própria unidade do texto é o efeito discursivo que deriva do trabalho de autoria.

Assim, concordamos com Foucault (2007, p. 26) quando ele define o autor “*como princípio de agrupamento do discurso, como unidade e origem de suas significações, como foco de sua coerência*”. Ressaltamos que esse trabalho de organização de diferentes posições-sujeito se realiza em todos os discursos, pois o princípio da autoria se faz necessário em todo discurso; e acrescentamos que o sujeito – ocupando a posição-sujeito autor – é determinado ideologicamente, o que o faz retomar sentidos já dados pelo interdiscurso. Nesse movimento, ele tem a ilusão de ser origem do que diz e de que os sentidos são transparentes, negando, desse modo, a dispersão constitutiva do discurso. A unidade e a coerência, portanto, são efeitos do trabalho do sujeito-autor; existem sob a forma da ilusão.

A relação do sujeito com a linguagem é bastante complexa, pois o sujeito se representa de maneiras variadas, ocupando diferentes posições no espaço textual, resultantes da determinação do sujeito pelo ideológico e pelo institucional. O *blog* é organizado a partir de determinações que advêm da integração do sujeito no ciberespaço. Há aí regras que se

---

<sup>20</sup> Em razão da necessidade dessa regulação foi criado o Fórum da Cultura Digital: <http://culturadigital.br> cujos debates devem culminar na elaboração de diretrizes para o acesso, a produção, a difusão e a circulação da cultura no contexto digital.

impõem ao blogueiro, tais como: manter o *blog* atualizado, inserir uma relação de *links* relacionados ao objetivo/temática do *blog*, produzir/reproduzir diferentes mídias nos *posts*: texto, imagem, vídeo, etc. No caso do professor-blogueiro, temos a determinação do discurso pedagógico que produz o imaginário acerca da posição de professor. Além disso, há o fato de o *blog* fazer parte de uma comunidade virtual e isso impõe um modo de interpretar/dizer a relação entre os discursos pedagógico e tecnológico. São duas ordens de determinação diferentes, mas ambas ligadas ao institucional (que, por sua vez, fazem intervir o contexto sócio-ideológico mais amplo). A relação do sujeito-autor com um poder institucional expõe sua relação com a exterioridade, determinando as formas internas de controle do discurso, ou seja, determinando o trabalho de textualização.

Foucault (2007, p. 18) destaca que a *vontade de verdade*, enquanto um dos sistemas de exclusão, está “*apoiada sobre um suporte e uma distribuição institucional e tende a exercer sobre os outros discursos [...] uma espécie de pressão e como que um poder de coerção*”. É por meio de diferentes práticas sociais e discursivas realizadas no interior das instituições que os discursos ganham legitimidade, tornando-se discursos de verdade. Ao instituir-se como discurso de verdade, estabelecem-se os limites daquilo que fica à margem, justificando a segregação, a exclusão.

Como já dissemos, o imaginário coletivo produz o lugar de professor e de blogueiro. O professor, tomado como “aquele que sabe”, não pode/não deve, no interior da FD Pedagógica, assumir uma posição de não-saber, pois ao desconstruir o imaginário social em torno do lugar de professor, o sujeito produz um discurso que não se legitima, que não se constitui como verdade, já que instaura o sem-sentido ou o sentido outro.

Vejam, na sequência discursiva a seguir, a relação do sujeito com a instituição na qual ele se insere e que produz a determinação do discurso, dos sentidos:

**SD39** A questão já não é mais de opção de uso por parte do professor — posso ou não usar os computadores — mas sim de decisão sobre o uso apropriado — como devo usá-los da melhor forma? (Blog Caldeirão de Idéias)

Nessa sequência, é possível observar que há um discurso de verdade presente aí, impondo ao professor um modo de fazer/dizer o pedagógico e que ele aceita, defende e reproduz, ou seja, o uso de computadores na escola é já um saber institucionalizado, sedimentado e, portanto, inquestionável. À medida que esse dizer se sedimenta, outros dizeres são silenciados (a opção de não usar computadores na escola) e vão construindo o espaço do

indizível, do interdito. Isso evidencia a pressão que a exterioridade exerce sobre o dizer produzido pelo sujeito-autor (motivada pela vontade de verdade).

Se por um lado a formulação acima revela um saber da ordem do já-dito, já-sabido, por outro, há sentidos que ainda estão sendo construídos: *como devo usá-los da melhor forma?* Ao dizer isso, o sujeito coloca a necessidade de um *uso apropriado* porque ligado ao pedagógico, mas esse modo diferenciado ainda está sendo construído.

A função-autor se situa numa série de discursos já existentes que, ao serem “organizados”, criam um efeito de unidade. Tal efeito apaga o processo de articulação dos elementos dispersos e fragmentados que constituem o dizer do sujeito, negando, desse modo, a própria interpretação, visto que esse efeito de fechamento impõe determinada leitura, instituída historicamente, fazendo parecer que os sentidos estão dados. Esse processo de instauração de um efeito de unidade a partir da dispersão é o exercício da função-autor.

Na comunidade Blogs Educativos, por exemplo, o sujeito está determinado não apenas por regras ligadas ao universo pedagógico, mas também ao universo tecnológico, pois além de se colocar como professor, o sujeito se apresenta como blogueiro. Ambos os lugares sociais produzem sentidos que se institucionalizam e delimitam a escrita do sujeito, determinando seu trabalho de textualização. Isso resulta na produção de um dizer institucionalizado, padronizado.

Na sequência discursiva a seguir podemos destacar uma série de pré-construídos ligados aos universos pedagógico e tecnológico; esses sentidos determinam a textualidade, pois expressam, em certa medida, o já-sabido, o já-dito no interior desses universos, o que nos permite reconhecer a posição de professor na formulação.

**SD6** O grande barato da nova escola é usar o computador como ferramenta de apoio ao aprendizado, sempre em sincronia com o projeto pedagógico da escola. (Blog Informática na Educação)

As expressões *escola*, *aprendizado* e *projeto pedagógico* retomam, pelo interdiscurso, dizeres acerca da educação e do ensino, circunscrevendo para o autor limites em torno “daquilo que pode e deve ser dito”. Expressões como *computador* e *ferramenta*, ligadas ao universo tecnológico, também retomam sentidos institucionalizados específicos desse universo. Assim, a noção de formação discursiva está intimamente ligada ao processo de autoria, impondo e determinando a formulação, já que representa o lugar da constituição do sentido e da identificação do sujeito, ou seja, é por ela que o sujeito se reconhece e onde o sentido adquire unidade.

As condições de produção – que envolvem as circunstâncias de enunciação – também estabelecem relações de força no interior do discurso, determinando a textualidade, pois compreendem fundamentalmente o sujeito e a situação e um imaginário em torno deles. Esse imaginário é construído a partir da relação do sujeito com a memória discursiva, fazendo intervir sentidos sobre o que seja um *blog* educativo, uma comunidade virtual, um professor-blogueiro, por exemplo.

A comunidade Blogs Educativos se propõe a discutir a relação entre Ensino e Tecnologia e nossas análises anteriores revelaram que a posição-sujeito dominante compreende essa relação como uma imbricação, ou seja, como uma articulação de saberes do discurso pedagógico e do discurso tecnológico.

O sujeito-autor expõe essa articulação, construindo um movimento argumentativo que tem como pontos de partida e de chegada o universo pedagógico, ou seja, o sujeito-autor, assumindo a posição de professor, aborda questões relativas ao pedagógico, incorporando a ele o discurso tecnológico para retornar ao pedagógico, um pedagógico novo, transformado, por isso o sujeito-autor faz referência a uma *nova escola*, ou seja, uma escola diferente, renovada, que se utiliza de tecnologias digitais.

O sujeito, no trabalho de textualização, se constitui autor ao produzir o texto, ao realizar seu projeto totalizante (efeito de unidade e fechamento), o que acaba por estabelecer uma relação de dominância de uma formação discursiva sobre as outras, no texto. É na passagem da dispersão (diferentes FDs, diferentes posições-sujeito) para o reconhecimento do autor, na passagem da dispersão do discurso para a unidade (efeito de) do texto que podemos apreender a ilusão da autonomia e da unidade do sujeito, pois o sujeito-autor, ao produzir a unidade da linguagem (e sua própria unidade), exclui, inclui, hierarquiza os sentidos e as posições-sujeito.

Embora reconheçamos a autoria como um princípio necessário a todo discurso, podemos dizer que há diferentes níveis marcando esse trabalho, visto que o sujeito-autor precisa produzir um lugar de dizer no interior do discurso.

Gallo (2001) traz contribuições interessantes sobre a noção de autoria ao abordar tal noção em dois níveis: um enunciativo-discursivo, em que se produz a função-autor. Tal função tem relação com a posição-sujeito e compreende o gesto de interpretação do sujeito, ou seja, a autoria se define como um processo de produção de sentidos pelo sujeito. Esse primeiro nível situa-se numa dimensão enunciativa e está ligado à heterogeneidade interna a uma FD dominante em que, pela prática do sujeito-autor, se operam deslocamentos, mas sem que se perca a dominância. O segundo nível, denominado discursivo, resulta no efeito-autor

que se funda a partir de uma situação de confronto entre FDs donde emerge uma nova dominante. O efeito-autor constitui-se, desse modo, como “produção fundadora” que afeta os sujeitos já inscritos em posições-sujeito determinadas, resignificando-as.

A função-autor e o efeito-autor situam-se na relação entre dispersão e fechamento, movimentos que “*convivem e se intercambiam todo o tempo*”, resultando na produção do texto, que, segundo a autora, é um efeito da prática de textualização.

Assim, segundo nos parece, o que Gallo defende é que a autoria se constitui mesmo que o deslocamento operado pelo sujeito como autor não instaure uma nova rede de filiações. Podemos dizer que há sempre algo do mesmo no diferente, de modo que o mesmo também é produto da historicidade, já é parte do efeito metafórico. E ser autor é historicizar o seu dizer.

Construindo uma reflexão em torno da noção de autoria, pensando-a conforme compreendida por Gallo (2001), podemos dizer que o sujeito-autor marcado nos *blogs* educativos mantém-se no nível enunciativo-dicursivo, visto que a relação entre a FD Pedagógica e a FD Tecnológica presentes na textualização não produz uma nova FD. Desse confronto entre FDs resultaram diferentes posições-sujeito, conforme pontuamos no primeiro capítulo, que produziram o deslocamento e certa agitação no interior da FD Pedagógica, mas ainda assim não produziram a ruptura. Isso significa dizer que o sujeito-autor, no trabalho de textualização, não instaura novos sítios de significação; pelo contrário, mantém-se preso a sentidos da ordem do já-dito, produzindo a variedade de formulações em torno de um mesmo dizer. É a conformação da memória, visto que a memória é nutrida de novas formulações (e vice-versa) que a sustentam.

Essa reflexão exige que retomemos uma discussão anterior em torno da noção de ruptura. Essa noção permeou todo o trabalho e esteve diretamente ligada ao discurso pedagógico. Podemos dizer que a ruptura compreendia um desejo sempre presente nesse discurso, marcando a constituição do lugar de professor-blogueiro. O discurso pedagógico, abarca, pelo imaginário social, como um dos dizeres que faz eco no interior da FD Pedagógica, a necessidade constante de mudança, de atualização, tanto do professor quanto das metodologias que ele utiliza. A imersão no universo tecnológico (participar de uma comunidade virtual, possuir um *blog*) representou uma possibilidade de efetivação dessa mudança no ensino, conforme pontuamos no primeiro capítulo. Essa mudança está discursivizada nas formulações do sujeito. A ruptura, no interior da FD dominante, representaria a efetivação dessa mudança, bem como o distanciamento para com um ensino antigo, sem tecnologias. Destacamos, portanto, dois modos de compreender a questão da ruptura: de um lado temos o modo como ela é tomada no interior da FD Pedagógica e que

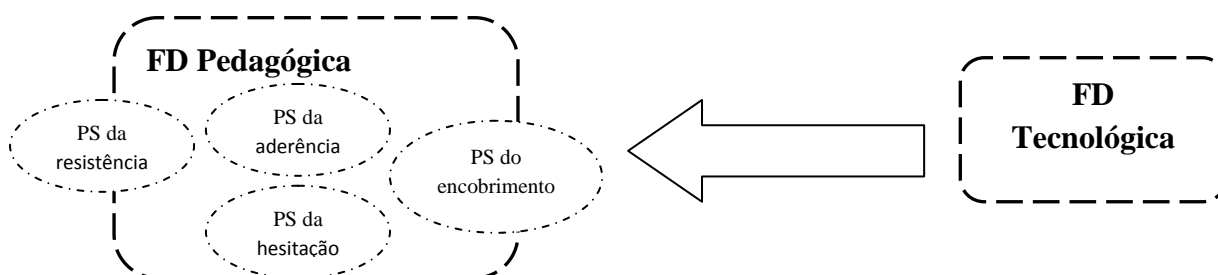
advém da relação do sujeito com o social; de outro lado, é concebida, na ordem do discursivo, enquanto confronto entre FDs donde resulta uma nova dominante (acontecimento discursivo).

Considerando-a em sua dimensão discursiva, podemos dizer que o conflito na relação entre a FD Pedagógica e a FD Tecnológica não produz uma nova dominante, conforme nossas análises apontaram no capítulo 1, ou seja, não se instaura um novo processo discursivo de onde outras redes de dizeres poderiam emergir. Isso mostra que as movimentações de sentido podem se produzir sem, necessariamente, determinar uma ruptura, pois, como vimos, na FD Pedagógica emergiram posições-sujeito que instauraram a diferença e o conflito, fazendo determinados sentidos deslizarem.

A FD, constitutivamente heterogênea, comporta em seu interior diferentes posições-sujeito que estabelecem entre si uma relação desigual, visto que haverá posições-sujeito mais próximas e outras mais distantes com relação à rede de saberes que circunscreve a FD dominante. Esse efeito de dominância da posição-sujeito é já efeito do trabalho de textualização do sujeito-autor que, na articulação de diferentes posições-sujeitos, produz o efeito de unidade. Pela ilusão de unidade e fechamento, o sujeito-autor produz o apagamento (ilusório) da dispersão que constitui o discurso.

O desnivelamento de posições-sujeito, determinado pelo ideológico, se reflete na textualidade como resultado desse apagamento (ilusão de) operado pelo sujeito-autor, pois a posição-sujeito dominante, ao instaurar certa regularidade no texto, estabelece os limites da produção pelo sujeito-autor, ou seja, ela estabelece a rede de formulações possíveis para que o sujeito-autor mantenha o efeito de unidade à medida que permanece inscrito nessa rede, redizendo, reformulando, repetindo.

Para explicar melhor nossa afirmação, relembremos o conjunto de posições-sujeito presentes no interior da FD Pedagógica na análise dos *blogs* educativos: a) da aderência, b) da hesitação, c) do encobrimento, d) da resistência.



A figura acima é uma representação da relação das posições-sujeito com a FD. Enquanto as posições-sujeito da aderência e da hesitação situam-se no interior da FD, as

demais (posição-sujeito da resistência e posição-sujeito do encobrimento) situam-se nas fronteiras da FD dominante. Todas, em diferentes proporções, evidenciam a relação de articulação com a FD Tecnológica que, desse modo, é também constitutiva da FD Pedagógica (movimento que tentamos expressar a partir da seta).

Ao concluirmos que não há ruptura com uma FD instituída, dissemos que não houve acontecimento discursivo. Retomando, porém, as posições-sujeito inscritas na FD Pedagógica, podemos pensar na possibilidade de existência de um acontecimento enunciativo. Indursky (2008, p. 27) pontua que “*no acontecimento enunciativo estamos diante de uma contra-identificação com a posição-sujeito dominante, a qual está na origem do afrontamento com os saberes que emanam desta posição-sujeito dominante no interior de uma formação discursiva*”. Isso significa dizer que as posições-sujeito produzem no interior da FD dominante uma relação tensa e conflitante que resulta da convivência de saberes divergentes.

É preciso destacar, no entanto, que a instauração de uma posição-sujeito divergente com relação à posição-sujeito dominante não produz, por si só, o acontecimento enunciativo, visto que essa nova posição, mais do que a diferença, precisa conduzir “*ao estranhamento, à tensão interna às fronteiras da FD em que está inscrita*” (idem, p. 27)

Nessa perspectiva e, retomando nosso *corpus*, podemos dizer que há um deslocamento, ou seja, um distanciamento em relação a alguns saberes que configuram a forma-sujeito da FD Pedagógica, o que provoca a sua fragmentação em diferentes posições-sujeito: da aderência, da hesitação, do encobrimento e da resistência. Tais posições-sujeito representam diferentes formas de se relacionar com a ideologia, ainda que não rompam com a rede de saberes nas quais se inscrevem.

As posições-sujeito que constituem a FD Pedagógica produzem diferentes sentidos em torno do que seja ensinar e de qual a melhor forma de fazê-lo. Na relação com a FD tecnológica, entra em discussão a importância das tecnologias nessa tarefa de ensinar, o que provoca deslizamentos de sentido e uma relação tensa no interior da FD Pedagógica. Defendemos, porém, que a agitação nesse domínio de saber (decorrente desses deslizamentos e da própria fragmentação da forma-sujeito) não produz o acontecimento enunciativo, visto que, apesar da divergência que se instala na FD, *o desejo por uma mudança no ensino* reúne as diferentes posições-sujeito, marcando a relação de identificação com saberes que definem a FD dominante: necessidade de mudança no ensino.

Vejamos, na sequência discursiva a seguir:

**SD40** Ruptura ou mais do mesmo? Eu acho que tanto os *blogues* (edublogues) quanto qualquer outra Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC) deve ter como pano de fundo reinventar a Escola. (Blog Aprendendo em Redes de Colaboração)

Na formulação acima, a expressão “*reinventar a Escola*” está associada à *ruptura*, e a tecnologia está posta como intermediária nessa relação, ou seja, a tecnologia representa a possibilidade de efetivação da ruptura tomada como reinvenção da Escola. A tecnologia, portanto, está a serviço do pedagógico. Ocupando essa posição, o sujeito expõe, pela formulação, a identificação para com dizeres que compreendem a valorização do uso de ferramentas tecnológicas e a necessidade de reinvenção da escola.

A partir da questão: “*ruptura ou mais do mesmo?*” posta na formulação, o sujeito parece colocar em discussão o uso das tecnologias na educação levantando a hipótese de que a tecnologia pode manter a educação do jeito que está, sem operar mudanças nas práticas sociais ligadas ao universo pedagógico, o que poderia representar um distanciamento com relação à rede de saberes da FD dominante, pois questiona, põe em dúvida esses saberes. No entanto, a expressão *deve ter* colocada na resposta a essa pergunta inicial recoloca o sujeito na mesma rede de significações, fazendo-o retornar ao mesmo espaço dizível, pois o sujeito reafirma a importância da tecnologia na reinvenção da escola e vê isso como algo possível. Assim, se por um lado, o sujeito deixa o sentido escapar, por outro, ele o recupera, retoma. Isso torna presente o movimento constante entre dispersão e fechamento que constitui o sujeito-autor em seu trabalho de textualização.

Assim, apesar de haver a instauração de novas posições-sujeito (e, com ela, novas formulações), o processo discursivo é o mesmo, visto que, por um efeito de memória, essas novas formulações se reestabilizam. O acontecimento se inscreve no espaço da memória, mas é absorvido por ela, o que produz a conformação de sujeitos e sentidos.

Essa compreensão de acontecimento nos permite avançar na discussão em torno da constituição de uma autoria. Conforme já destacamos, apesar dos deslizamentos de sentido, não houve acontecimento discursivo, o que nos permite afirmar que não estamos diante de um efeito-sujeito, mas de um sujeito-autor que, pela textualização, articula os discursos dispersos e fragmentados na tentativa de conferir-lhes certa unidade (efeito de).

Esse trabalho do sujeito se realiza em todos os discursos, ainda que de modo diferente conforme as condições de produção e a materialidade da linguagem. Assim, acreditamos estar diante de uma nova forma de constituição da autoria no ciberespaço (a partir da análise específica de nosso *corpus*). Trata-se de uma autoria marcada principalmente por uma



repetição que não historiciza por que se limita a selecionar, recortar, reorganizar, colar o que já foi dito (em seu modo particular de produção).

Conforme já pontuamos anteriormente (e, inclusive, apresentamos exemplos) os *blogs* educativos apresentam *posts* que não são produzidos pelo sujeito-autor, mas trazidos de outro lugar. Essa prática é bastante comum entre os internautas, o que significa dizer que, nessas condições de produção, copiar é permitido. Sabemos que se trata de uma cópia porque normalmente o professor-blogueiro informa a fonte de onde o texto foi retirado.

Podemos dizer que o sujeito-autor não se inscreve como tal quando faz apenas uma transcrição de algo que já existia, ou seja, ele silencia sua voz porque não expõe seu trajeto de sentidos, seu movimento interpretativo; produz, assim, uma espécie de censura do seu próprio dizer, estanca-o. É como se dissesse: “*não há o que dizer, tudo já foi dito*”. Desse modo, o sujeito-autor *copista* acentua a impressão de realidade do pensamento e a do sujeito como origem do dizer. A internet, concebida como um imenso arquivo virtual, cria no imaginário coletivo a impressão de que “tudo” está na rede. Tal impressão produz no sujeito a ilusão da completude e da totalidade, o que faz surgir transformações na relação sujeito/autor.

Essa desautorização do dizer, ou seja, o não assumir-se autor, acreditamos, deriva de sentidos produzidos a partir da relação entre a FD Pedagógica e a FD Tecnológica. As formulações do sujeito, interligando saberes de ambas as FDs, reconfiguram a posição de professor: não mais o missionário ou o técnico, mas o divulgador, ou seja, o professor-blogueiro, situado no ciberespaço e falando desse lugar, se coloca como aquele que, por estar inserido no universo das novas tecnologias, tem o “dever” de divulgar para os colegas as novidades, descobertas. O professor-blogueiro, assim, garimpa pelo ciberespaço material para o seu *blog*. A necessidade de atualização constante do *blog* é outro fator que motiva essa prática, pois afeta a relação quantidade/tempo, ou seja, “*anula a demora, elide a espera, instala o regime de urgência. Desfaz a necessidade cronológica: individualiza e instantaneíza*” (ORLANDI, 2001, p. 179).

Esse regime de urgência somado ao modo de uma autoria voltada para a reprodução e a quantidade acaba por apagar a inscrição do professor na ordem do político; há uma anulação do sujeito, pois o processo próprio do conhecimento e seus percursos são substituídos por um conhecimento tomado como produto a ser transportado. O conhecimento, assim, é imobilizado, linearizado porque compreendido como transmissão/divulgação de um bloco de informações.

Ao colocar-se como divulgador, o sujeito-autor está mais voltado para uma ação comunicativa, ou seja, interessa espalhar, comunicar, tornar público e, assumindo essa

posição, o desejo da onipotência de um dizer total se reforça. Os sentidos, assim, ficam reduzidos a uma sucessão de fatos, a uma série de conteúdos; os sentidos são tomados como dados, como transparentes e unos, o que fecha o espaço para a interpretação como se esses fatos e conteúdos não reclamassem sentidos.

Vejamos a sequência discursiva que segue:

**SD41** O texto que segue é a introdução do trabalho que estamos discutindo em sala de aula, este texto não é de minha autoria, foi criado a partir de uma vasta pesquisa na internet sobre o tema abordado. No final deixarei os *links* para vocês. (Blog Informática na Educação)

A formulação acima reafirma o que dissemos sobre a figura do professor e sobre a forma de autoria que está se constituindo nesse novo contexto de tecnologias virtuais. O professor, ainda que represente o lugar do saber, aceita os sentidos como dados, os reproduz sem questioná-los. Nega, desse modo, a dimensão crítica, política, ética que lhe constitui. Enquanto sujeito-autor, cabe ao sujeito produzir a multiplicidade da repetição, a (re)formulação em suas possibilidades de variação.

Na formulação acima, o professor-blogueiro deixa entrever a ilusão de totalidade ligada à internet: “*criado a partir de uma vasta pesquisa na internet*”, como se tudo estivesse aí, embora disperso, de forma impalpável. Isso produz um modo de autoria baseado na reprodução, pois se *tudo* já existe, não há lugar (nem tempo) para uma autoria efetiva; tudo já foi dito. O *blog*, assim, comporta um recorte do que já existe na rede, como parte de um arquivo maior.

O sujeito-autor se limita a selecionar, organizar, articular e publicar aquilo que constituirá o arquivo do seu *blog*. É nisto que consiste o trabalho do autor: produzir a unidade do arquivo. Trata-se uma unidade da ordem do formal, da técnica, da língua tomada como instrumento, pois os sentidos não deslizam, apenas se estratificam, não há historicização. Trata-se da relação do sujeito com uma memória que não falha e que, por isso, coloca os sujeitos não como “animais ideológicos” (PÊCHEUX, 1997, p. 152), mas como animais em interação. A autoria, assim, “*deve ser pensada em relação ao público, à multiplicidade da repetição e à quantidade*” (ORLANDI, 2001, p. 183) e o sujeito-autor como uma posição que realiza um trabalho de textualização (transformação do discurso em texto) de outra ordem: do texto ao texto, pois nesse trabalho ele toma a língua como instrumento e o sentido como transparente.

O sujeito-autor, como já dissemos, não é origem do sentido (embora tenha a ilusão de); é preciso pensá-lo em relação ao seu oposto: o sujeito-leitor, pois é na relação entre um e outro que os sentidos se constituem. Além disso, se pensamos o sujeito-autor como determinado historicamente e a autoria como um trabalho ligado *ao público* (divulgação, multiplicação), é preciso compreender a natureza dessa relação entre sujeito-autor e sujeito-leitor.

O percurso que fizemos até aqui em torno da noção de autoria nos instiga a refletir sobre o lugar da interpretação, sobre sua relação com o político, o histórico e o ideológico, visto que “*o político é o fato de que o sentido é sempre dividido, tendo uma direção que se especifica na história, pelo mecanismo ideológico de sua constituição*” (ORLANDI, 1996, p. 21-22). A interpretação, assim, expõe os mecanismos de controle dos discursos institucionalmente desenvolvidos, de modo que diferentes instituições, cada uma a seu modo, impõem, tanto ao sujeito-autor quanto ao sujeito-leitor, um modo de escrita/leitura determinados, fazendo crer que os sentidos estão completos, constituídos definitivamente, negando, desse modo, o caráter de incompletude da linguagem.

O sujeito-autor, determinado historicamente, tem o leitor como seu pólo correspondente. Do mesmo modo que o sujeito-autor é afetado pela sua inserção no social e na língua, também o leitor o é, o que resulta na exigência de um modo de leitura determinado. Também o leitor constrói sua identificação a partir do lugar social em que sua leitura se define. Isso significa dizer que ele vai ocupar uma posição-sujeito em relação àquela ocupada pelo sujeito-autor, podendo identificar-se com ela ou não. Dizendo de outro modo, o sujeito-leitor vai construir sua leitura a partir do seu lugar social que pode ser semelhante ou não ao lugar social do qual o sujeito-autor produz o seu texto. A leitura, assim, ao mobilizar diferentes posições-sujeito, estabelece uma relação de interlocução no interior do espaço simbólico aberto pelo texto.

O sujeito-autor contempla o seu duplo – o leitor – na materialidade do texto. Isso se dá pelo mecanismo de antecipação, em que o sujeito-autor, guiado pelo imaginário, se coloca no lugar do outro para alcançar o lugar em que esse outro o espera. Assim, o sujeito-autor institui, pela textualidade, um leitor virtual que funciona como um seu duplo. A partir da relação entre esse leitor virtual (que está no imaginário do sujeito-autor e que se manifesta na textualidade) com o sujeito-leitor efetivo (com suas determinações concretas) temos o efeito-leitor, que se constitui na materialidade textual, a partir dos gestos de interpretação daquele que produz o texto e daquele que lê. Aí se confrontam a *história do dizer do autor e a história de leituras do leitor* (ORLANDI, 2006).

Analisemos a imagem de leitor produzida na textualidade pelo sujeito-autor nas sequências discursivas que seguem:

**SD42** Dê a chance de seus alunos entrarem em contato com um tipo de estudo diferenciado. Você vai ver como isso pode mudar a maneira como eles enxergam os estudos. (Blog Informática na Educação)

**SD43** Os estudantes, por sua vez, podem usar o *Blogue* como uma ferramenta para a organização dos seus portfólios de aprendizagens, para documentar organizadamente seus projetos de aprendizagem, como "cadernos virtuais", como uma trilha do seu desenvolvimento cognitivo, como um concentrador das aprendizagens de comunidades de práticas ou de redes colaborativas de aprendizagem, etc... (Blog Aprendendo em Redes de Colaboração)

Na SD42 o sujeito-autor se dirige explicitamente ao professor-não-blogueiro: “*Dê a chance de seus alunos...*” e, ao tratar de novas tecnologias, tenta convencê-lo a usar a tecnologia no ensino. A formulação denuncia a imagem de um leitor resistente ao uso de ferramentas tecnológicas, de modo que o sujeito-autor realiza um movimento argumentativo para persuadi-lo: “*isso pode mudar a maneira como eles enxergam os estudos*”. Além disso, a expressão “*dê uma chance*” faz intervir a imagem de um professor inflexível, relutante, que não abre espaço para novas formas de ensinar, o que, ao produzir um caráter negativo à figura do professor, se configura também como um recurso de persuasão por parte do sujeito-autor.

Na SD43 constrói-se a imagem de um leitor que não compreende a finalidade da relação ensino e tecnologia, pois o sujeito-autor expressa uma necessidade de explicar continuamente as expressões que utiliza, buscando um efeito de clareza, de transparência do sentido. Assim, para explicar a função de um *blog*, o sujeito-autor o compara a um “*caderno virtual*” de modo a situar o professor no seu lugar: o lugar da escola, para que assim ele possa compreender o tecnológico pela via do pedagógico, ou seja, ele compreende para que serve um *blog* porque associa o *blog* a um caderno. Isso revela a imagem de um leitor que não domina e não utiliza ferramentas tecnológicas no ensino, por isso, é preciso explicar de que modo a tecnologia pode melhorar o ensino. É interessante destacar que, enquanto na formulação anterior o sujeito-autor dirigia-se de forma mais direta ao professor, nessa, ele fala ao professor por meio dos alunos, daquilo que os estudantes podem fazer com o *blog*. Nesse movimento, o sujeito-autor evita produzir a depreciação do professor em razão de seu desconhecimento com relação à tecnologia. Pelo contrário, procura persuadi-lo através de um movimento argumentativo que valoriza o conhecimento da ordem do pedagógico: *projetos de aprendizagem, desenvolvimento cognitivo, concentrador de aprendizagens*, etc., reforçando-o

e permitindo ao professor manter-se seguro no seu lugar de dizer, ou melhor, de ler e, ao mesmo tempo, convidado a experimentar/conhecer o universo tecnológico.

Compreender a imagem de leitor marcada no dizer do sujeito-autor significa dizer que, ao interpretar, nos apoiamos na textualidade, mas vale lembrar que o processo de textualização do discurso sempre se faz com falhas. Para Orlandi (2001, p. 64), “*na textualização do discurso, há uma distância não preenchida, há uma incompletude que marca uma abertura do texto em relação à discursividade.*” Disso decorre que a textualidade abre espaço para várias possibilidades de leitura, embora tenhamos de reconhecer que há “*textos que expõem mais o sujeito aos efeitos da discursividade e, outros, menos*” (idem, p. 64), o que resulta em diferentes efeitos-leitor.

A leitura, portanto, ligada ao modo como a discursividade se textualiza, supõe um espaço simbólico aberto, do mesmo modo que o texto pode sempre comportar outras formulações. Neste sentido, todo texto, possui pontos de deriva possíveis e abre para a possibilidade de deslizamentos, indicando que outras formulações são possíveis.

O sujeito-autor, ao organizar o discurso, produz textualidade, ou seja, constrói um efeito de unidade imaginário, em que o sujeito, ao se colocar como autor, se coloca na origem do dizer e se responsabiliza pelo que diz. Sendo assim, temos, de um lado, um sujeito-autor que representa a unidade do sentido formulado; de outro, um efeito-leitor, que representa a unidade do sentido lido. “*Tanto a função-autor como o efeito-leitor atestam que no discurso o que existem são efeitos de sentidos variados, dispersos, descontínuos, sendo sua unidade construção imaginária*” (idem, p. 65-66).

Ao pensarmos a autoria no ciberespaço, no caso específico de nosso *corpus* de análise, como repetição sem memória porque ligada ao público, à reprodução e à quantidade, temos um sujeito-leitor que produzirá leituras homogêneas, em que o sentido é tomado como dado e transformado em informação, conteúdo. A ilusão da evidência se redimensiona na rede, fazendo os sujeitos “esquecerem” os outros sentidos possíveis. Estaciona-se assim no conforto do já-sabido, já-lido, dos discursos possíveis.

Embora nossa pesquisa esteja voltada à figura do autor para pensar o processo de autoria, é importante considerar a importância do leitor nesse movimento, visto que o professor-blogueiro se dirige a outros professores e, nessa relação, institui sentidos sobre o pedagógico. O leitor, assim, constitui o autor, pois lhe impõe, pelo imaginário, determinações à medida que, pelo imaginário, o autor tenta alcançar o leitor onde ele está. Isso nos leva a concluir que os sentidos são sempre “gerenciados”, administrados e, que, portanto, a interpretação não pode ser qualquer uma, embora possa ser múltipla.

A leitura é determinada e gerenciada de formas variadas nas diferentes instituições. Na escola, por exemplo, a leitura feita pelo professor adquire status de verdade incontestável, o que acaba por fixar um sentido único e por fechar espaço para a interpretação. Assim, também o sujeito-leitor, tal qual o sujeito-autor, se constitui de forma ambígua: de um lado, o efeito de livre determinação; de outro, a imposição de determinados sentidos e não outros.

Segundo Orlandi (2006, p. 43), “*toda leitura tem sua história*” – disso decorre que há leituras previstas para um texto – e “*todo leitor tem sua história de leitura*” – o que atesta que novas leituras são sempre possíveis. Essa determinação da leitura se dá em virtude da sedimentação histórica dos sentidos a partir de condições de produção da linguagem e da relação que um texto tem com outros textos. É dessa relação entre a “história da leitura” e a “história de leitura do leitor” que se estabelece a compreensibilidade de cada leitor (e os diferentes efeitos-leitor que daí resultarão).

Gallo (1994) defende que a relação entre estrutura e acontecimento (evento) cria um “*espaço cambiável*”, ou seja, a dispersão sempre deixa “buracos” na estrutura do texto e, estes por sua vez, são preenchidos, saturados pelo leitor; desse modo, produz-se o efeito-leitor. “*Assim, a textualização se ‘fecha’, desde que haja a saturação desses espaços, no evento discursivo*”. Neste sentido, o sujeito-autor se constitui de forma ambígua, visto que, ao mesmo tempo em que ele tem, pelo texto, um espaço de liberdade e de ruptura, ele é determinado pela intervenção do sujeito-leitor (pelo imaginário), o que faz com que haja uma forte determinação do sentido, de modo a evitar a ruptura no discurso. “*Isso explica, por outro lado, o fato de que cada texto tenha ‘seus leitores’ (justamente sujeitos que se identificam com essa posição)*”.

Embora Gallo (1994, 2001) não trate especificamente das questões de leitura (mas de escrita), ela nos permite, a partir da reflexão sobre a constituição do autor, lançar a hipótese de que o processo de constituição do leitor também se dá em dois níveis diferentes. Num primeiro nível, teríamos o sujeito-leitor: aquele que, na leitura, se identificaria com a posição-sujeito do autor, de modo a apenas reproduzir o que já está produzido, ficando relegado ao mesmo espaço dizível. Num segundo nível, teríamos o efeito-leitor, isto é, aquele que desconstrói o funcionamento ideológico, fato que lhe permitiria ver que o sentido sempre pode ser outro porque está determinado pela ideologia. E é justamente neste lugar do outro sentido que se constitui a interpretação. Isso evidencia que a AD trabalha continuamente a articulação entre estrutura e acontecimento, em que os sujeitos estão submetidos ao estabilizado e ao irrealizado ao mesmo tempo, e nessa relação, sentidos e sujeitos se movem.

Desse modo, não é propriamente no texto que se encontram as diferentes possibilidades de leitura, mas na relação entre discurso e texto, ou seja, nesse espaço deixado aberto e que articula estrutura e acontecimento, que contempla o já-posto e o novo. Assim, de acordo com Orlandi (2001, p. 69), ao tratar da relação entre discurso e texto, temos o eixo “organização – textualização – autoria” que mostra, por meio da formulação, a relação “ordem – discursividade – sujeito”. É por meio da articulação entre esses dois eixos que resulta o efeito-leitor.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As novas tecnologias digitais têm se tornado cada vez mais presentes em nosso cotidiano, especialmente com a emergência do ciberespaço, configurando novas relações entre o sujeito, a escrita e o saber, o que nos instigou a compreender as novas discursividades decorrentes desse espaço, numa tentativa de, pela interpretação, produzir sentidos e acomodar o pensamento.

O universo pedagógico também é afetado pela ordem do ciberespaço. Dessa relação, resultou o diálogo entre diferentes redes de significação que, por sua vez, regulam o dizer do sujeito e a (re)produção do sentido. Foi em torno do discurso pedagógico que nosso olhar lançou luz, buscando explicitar os gestos de interpretação ligados aos processos de identificação dos sujeitos, de onde os sentidos derivam.

O discurso pedagógico é pensado em sua relação com o discurso tecnológico, visto que o lugar de professor, determinado pelo social, se materializa, no/pelo discurso, em *blogs* educativos. Tais *blogs* constituem a comunidade virtual denominada Blogs Educativos. Assim, pelo gesto de interpretação do analista, ancorado no dispositivo teórico-analítico, mobilizamos saberes que circunscreveram os limites da FD Pedagógica – tomada como dominante, mas que, dada a sua natureza heterogênea, se articula com outras FDs, no caso dessa pesquisa, com a FD Tecnológica.

É por meio dos *blogs* que tivemos acesso às formulações do sujeito-professor. Este, inscrito no ciberespaço, está submetido às suas regras e determinações, o que produz a articulação entre o lugar social de professor e o lugar social de blogueiro. Temos, portanto, o sujeito professor-blogueiro enquanto “eu” que se representa na enunciação e que pode assumir, no/pelo discurso, diferentes posições-sujeito no interior da FD dominante (dado o modo como a ideologia afeta o sujeito).

Determinados ideologicamente (mas de modo desigual), os sujeitos encontram maneiras diferentes de se subjetivar no interior da FD dominante, donde se originaram diferentes posições-sujeito: a) da aderência, b) da hesitação, c) do encobrimento, d) da resistência. Essas posições, por sua vez, revelam a dispersão constitutiva do discurso e abrem para a possibilidade de reprodução e movência dos sentidos. É o conjunto dessas posições-sujeito que dá conta da rede de saberes que constituem a FD Pedagógica.



Esse movimento de sujeitos e sentidos é determinado pela ideologia e por relações de poder institucionais que exercem pressão sobre o sujeito, marcando para ele o que pode e o que não pode ser dito, fazendo emergir, no/pelo discurso sentidos da ordem do já-dito, sedimentados, que, por sua força, acabam silenciando sentidos outros, negados, indesejados. A escola e o ciberespaço, tomados como instituições e, portanto, dotados de práticas sociais reveladoras de seu modo de funcionamento, determinam o dizer do sujeito funcionando como forma de controle dos sentidos, já que, pela discursivização de suas regras, fazem emergir, a partir do imaginário (constituído no social), o lugar de professor-blogueiro no discurso.

O discurso pedagógico se configura como um discurso autoritário, em que a posição de professor, legitimada socialmente, se impõe como “aquele que sabe”. Ao ocupar esse lugar, o professor se inscreve também no lugar do cientista, tornando-se possuidor de um saber científico que, reconhecido como tal, produz o efeito de verdade, de validade e de objetividade. Situado como discurso científico, que visa transmitir informação, o discurso pedagógico se reveste de um caráter de neutralidade e produz para os sujeitos a ilusão da transparência e literalidade dos sentidos, reduzindo os sentidos a conteúdos e fazendo parecer que eles estão dados, naturalizados.

Esse discurso está materializado em *blogs* produzidos por professores-blogueiros. O discurso pedagógico, portanto, se insere no universo discursivo virtual e aí é afetado por saberes que vêm desse outro lugar e que ressignificam a rede de sentidos da FD dominante.

O discurso tecnológico, pensado a partir da emergência do ciberespaço, também adquire caráter de neutralidade, pois ligado a um modo específico de fazer o conhecimento circular, parece estar comprometido com a informação, apagando, desse modo, o sentido enquanto forma material. Por envolver diferentes e novas tecnologias de comunicação – cada vez mais presentes em diferentes setores da sociedade – o discurso tecnológico se define como discurso da novidade, da velocidade, da descoberta e da técnica. Posto desse modo, exige que compreendamos seu modo de funcionamento, especialmente por situar-se num espaço de discursividades que precisa ser significado.

É nesse universo, marcado pelos discursos pedagógico e tecnológico, que o professor-blogueiro circula, (re)inscrevendo sentidos, produzindo seu lugar de dizer.

Inserido no ciberespaço, o professor-blogueiro participa de uma comunidade virtual, cuja temática gira em torno do uso de novas tecnologias na educação. Isso significa dizer que, inscrito nessa prática, ele produz gestos de interpretação acerca da relação entre o pedagógico e o tecnológico e tais gestos estão marcados no discurso. Em nossa investigação, tentamos

apanhar esse movimento interpretativo do sujeito que, interpelado pela ideologia, não reconhece seu assujeitamento.

A participação do professor na comunidade virtual marca, pelo imaginário, a identificação do sujeito, visto que ela representa uma forma de pertencimento e produz, ao mesmo tempo, o reconhecimento desse pertencimento. Assim, a noção de comunidade virtual, pensada como espaço de conflitos entre sujeitos e sentidos, marcada pela virtualização e pela constituição de um território (funcional e simbólico), foi fundamental para nosso estudo. Além disso, a noção de comunidade virtual está intimamente relacionada à noção de FD; a primeira, porém, marcando a relação do sujeito com a ordem social, e a segunda, a relação do sujeito com a ordem discursiva.

Ainda que os *blogs* sejam construções individuais, eles formam, em seu conjunto, a comunidade virtual Blogs Educativos. O *blog* é, portanto, o espaço onde o individual e o coletivo se confrontam: de um lado a submissão aos sentidos produzidos no grupo, na comunidade, e de outro, a possibilidade do sujeito produzir o seu dizer, um dizer no meio de outros, sua possibilidade de singularização.

A inserção na comunidade virtual produz formas de controle que se marcam no dizer do professor-blogueiro. Nesse movimento de abertura e fechamento, de dispersão e contenção, o sujeito deixa entrever sua relação com a memória. E aqui destacamos três ordens diferentes de memória ligadas ao modo como a repetição se realiza no discurso. A memória discursiva faz intervir saberes que retornam sob a forma de pré-construído e que são atualizados pelo sujeito em seu trabalho de textualização. Já a memória de arquivo revela a relação do sujeito com um poder institucional que regula a formulação. Por fim, a memória metálica, constituída a partir de um constructo técnico, envolve o processo de circulação dos dizeres no discurso eletrônico.

Essas diferentes formas de memória produzem diferenças no processo de constituição, formulação e circulação dos sentidos e também afetam a função-autor, instituindo novas formas de se pensar a noção de autoria no ciberespaço. É pelo trabalho de textualização que o sujeito-autor confere um efeito de unidade ao seu texto; nesse processo ele assume determinada posição, conferindo para si também certa unidade (efeito de) que lhe é dada a partir da sua identificação com determinada rede de sentidos.

A autoria, processo de textualização operado pelo sujeito-autor nos *blogs* educativos, se reconfigura ao situar-se no ciberespaço, produzindo, no caso específico de nosso *corpus*, um estancamento desse lugar de autoria, visto que o sujeito-autor realiza a seleção, organização, articulação e publicação daquilo que constitui o arquivo do seu *blog*. Seu

trabalho, assim, consiste em garimpar material pela internet para produzir a unidade do arquivo. Trata-se de uma unidade da ordem do formal que toma a língua como instrumento e o sentido como conteúdo, informação.

Nesse movimento do sujeito com a língua, trabalha uma memória que conformiza os sujeitos, reestabiliza os sentidos, lineariza o interdiscurso e produz a quantidade, a reiteração do mesmo sob a ilusão do diferente, do novo. O acontecimento, assim, é absorvido pela memória, fazendo sujeitos e sentidos construírem seus percursos a partir do movimento constante entre a movência e o retorno.

Desse modo, pensar a noção de autoria implicou compreender o funcionamento do sujeito, do sentido, da memória e da ideologia no universo discursivo virtual.

## REFERÊNCIAS

ACHARD, P. Memória e produção discursiva do sentido. In: ACHARD, Pierre [et al.]. *Papel da memória*. Campinas: Ponte, 1999. p.11-21.

ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos Ideológicos de Estado*. 7ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

CASTELLS, Manuel. Os desafios da sociedade de rede. In: \_\_\_\_ *A Galáxia da Internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade*. Trad. Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar Editor, 2003. p. 224-230.

CAZARIN, Ercília Ana. Posição-sujeito: um espaço enunciativo heterogêneo. In: INDURSKY, Freda; LEANDRO FERREIRA, Maria Cristina (orgs). *Análise do discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites*. São Carlos: Claraluz, 2007, p. 109-122.

CHARTIER, Roger. Do códex à tela: as trajetórias do escrito. In: CHARTIER, R. *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. Brasília, DF: UnB, 1994. p. 95-111.

COURTINE, Jean-Jacques & MARANDIN, Jean-Marie. Quel objet pour l'analyse du discours? In: *Materialités discursives*, Lille: Presse Universitaires, 1981. p. 21-33.

COURTINE, Jean-Jacques. Définition d'orientations théoriques et construction de procédures en analyse du discours. *Philosophiques*, vol. IX, n. 2, octobre 1982.

\_\_\_\_\_. O chapéu de Clémentis. In: INDURSKY, Freda; LEANDRO FERREIRA, Maria Cristina (orgs.) *Os múltiplos territórios da Análise do Discurso*. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 1999. p. 15-22.

\_\_\_\_\_. El concepto de formación discursiva. In: BARONAS, Roberto Leiser (org). *Análise do discurso: apontamentos para uma história da noção-conceito de FD*. São Carlos: Pedro e João editores, 2007, p. 119-141.

DIAS, C. Arquivos digitais: da des-ordem narrativa à rede de sentidos. In: GUIMARÃES, Eduardo, BRUM-DE-PAULA, Miriam Rose. *Sentido e memória*. Campinas: Pontes, 2005. p. 41-56.

FOUCAULT, Michel. O que é um autor? In: \_\_\_\_\_. *O que é um autor?* 3ª.ed. Trad. Antônio Fernando Cascais e Eduardo Cordeiro. Portugal: Vega, 1992. p. 29-87.

\_\_\_\_\_. Os recursos para o bom adestramento. In: \_\_\_\_\_. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Trad. Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 2000. 23ª ed. p. 143-161.

\_\_\_\_\_. *Microfísica do poder*. 15ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2000b.

\_\_\_\_\_. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 2007.

GALLO, Solange L. Sobre a estrutura e o evento. In: \_\_\_\_\_. *Texto: como apre(e)nder esta matéria? – análise discursiva do texto na escola*. Campinas, 1994. Tese de Doutorado em Linguística – Depto de Linguística do IEL – UNICAMP.

\_\_\_\_\_. Autoria: questão enunciativa ou discursiva? *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, v. 1, n. 2, p. 61-70, jan-jun/2001.

GRIGOLETTO, Marisa. Leitura e funcionamento discursivo do livro didático. In: CORACINI, Maria José Rodrigues Faria (org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira*. 1ª Ed: Campinas, SP: Pontes, 1999. p. 67-77.

GUILHAUMOU, J., MALDIDIER, D. Efeitos do arquivo: a Análise do Discurso no lado da história. In: ORLANDI, Eni P. (org.) *Gestos de leitura: da história no discurso*. Campinas: Unicamp, 1994. p.163-183.

HAESBAERT, Rogério. *Dos Múltiplos Territórios à Multiterritorialidade*. Disponível em: <http://www6.ufrgs.br/petgea/Artigo/rh.pdf>. Acesso em: 12/05/2008.

\_\_\_\_\_. *O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multi-territorialidade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

INDURSKY, Freda. Lula lá: estrutura ou acontecimento. *Organon*. Vol. 17, Número 35, 2003. p. 101-121.

\_\_\_\_\_. Da interpelação à falha no ritual: a trajetória teórica da noção de formação discursiva. In: BARONAS, Roberto Leiser (org). *Análise do discurso: apontamentos para uma história da noção-conceito de FD*. São Carlos: Pedro e João editores, 2007, p. 75-87.

\_\_\_\_\_. Unicidade, desdobramento, fragmentação: a trajetória da noção de sujeito em *Análise do Discurso*. In: MITTMANN, Solange. GRIGOLETTO, Evandra. (orgs.) *Práticas discursivas e identitárias: sujeito e língua*. Porto Alegre: Nova Prova, 2008. p. 9-33.

LEANDRO FERREIRA, Maria Cristina. *Glossário de termos do discurso*. Porto Alegre: UFRGS, 2005.

LEMOS, André. *Ciberespaço e tecnologias móveis – processos de territorialização e desterritorialização na cibercultura*. Disponível em:

<http://www.facom.ufba.br/ciberpesquisa/andrelemos/territorio.pdf>. Acesso em: 22/04/2008.

LÉVY, P. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Trad. Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

\_\_\_\_\_. *Cibercultura*. Trad.: Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999.

MITTMANN, Solange. Redes e Ressignificações no ciberespaço. In: ROMÃO, Lucília de Souza. GASPAR, Nádea (orgs.) *Discurso midiático: sentidos de memória e arquivo*. São Carlos: Pedro e João, 2008. P. 113-130.

NUNES, José Horta. Leitura de arquivo: historicidade e compreensão. In: INDURSKY, Freda & LEANDRO FERREIRA, Maria Cristina (orgs). *Análise do discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites*. São Carlos: Claraluz, 2007, p. 373-380.

ORLANDI, Eni. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

\_\_\_\_\_. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. Campinas: Unicamp, 1995.

\_\_\_\_\_. *Interpretação; autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

\_\_\_\_\_. Paráfrase e Polissemia. A fluidez nos limites do simbólico. In: *RUA: Revista do Núcleo de Desenvolvimento da Criatividade da Unicamp – Nucredi*. Campinas, SP, n.º 4, março 1998. p. 09-19

\_\_\_\_\_. *Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos*. Campinas, SP: Pontes, 2001.

\_\_\_\_\_. *Análise do discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 6ª ed., 2005.

\_\_\_\_\_. *Discurso e Leitura*. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. Análise de discurso: conversa com Eni Orlandi. In: BARRETO, Raquel Goulart. *Revista Teias*. Rio de Janeiro, ano 7, n. 13-14, jan/dez 2006b. (Entrevista concedida).

PÊCHEUX & FUCHS (1975). A propósito da análise automática do discurso: atualizações e perspectivas. In: GADET & HAK (org.) *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Unicamp, 1990, p. 163-252.

PÊCHEUX, Michel. Remontémons de Foucault a Spinoza. In: TOLEDO, Mario Monteforte. *El discurso político*. México, Nueva Imagen, 1977, pp. 181-197.

\_\_\_\_\_. *Discurso: estrutura ou acontecimento*. Campinas: Pontes, 1990b.

\_\_\_\_\_. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, Eni P. *Gestos de Leitura: da história no discurso*. (org.) Campinas, SP: Unicamp, 1994.

\_\_\_\_\_. (1975). *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. 3ª ed., Campinas: Unicamp, 1997.

\_\_\_\_\_. Papel da memória. In: ACHARD, Pierre [et al.]. *Papel da memória*. Campinas: Ponte, 1999. p. 49-57.

RECUERO. Raquel da Cunha. *Comunidades virtuais: uma abordagem teórica*. Disponível em: [www.cidade.usp.br/.../Comunidades Virtuais - Uma abordagem Teorica.pdf](http://www.cidade.usp.br/.../Comunidades_Virtuais_-_Uma_abordagem_Teorica.pdf). Acesso em 22/04/2008.

ROUDINESCO, Elisabeth. *Por que a psicanálise?* Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

## **BLOGS ANALISADOS**

Informática na Educação – <http://arrobainfoeduc.blogspot.com/>

Aprendendo em Redes de Colaboração – <http://www.aprendendoemrede.info/como-criar-um-edublogue-parte-3/>

Trocando Letras – [www.trocandolettras.zip.net](http://www.trocandolettras.zip.net)

Caldeirão de Idéias – <http://nteitaperuna.blogspot.com>

Tecnologias na educação – <http://internetnaeducacao.blogspot.com>