


## TIC e processos de ensino e aprendizagem no ensino superior: uma análise discursiva de depoimentos de licenciandos

Israel da Silva Aquino  
Dóris Maria Luzzardi Fiss

### Israel da Silva Aquino

Universidade Federal do Rio Grande do Sul


Email: [israell.aquino@gmail.com](mailto:israell.aquino@gmail.com)

 <https://orcid.org/0000-0001-5123-5377>

### Dóris Maria Luzzardi Fiss

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Email: [fiss.doris@gmail.com](mailto:fiss.doris@gmail.com)

 <http://lattes.cnpq.br/1206324784455009>

### Resumo

Este artigo tem como objetivo evidenciar os sentidos relacionados à inserção das Tecnologias de Informação e Comunicação nas práticas propostas a licenciandos em sua formação acadêmica. Desse modo, foram produzidas análises discursivas, a partir da perspectiva francesa, fundada por Michel Pêcheux, que trabalha com a convergência e a resignificação de conceitos do materialismo histórico, da linguística e da psicanálise. Tomamos como corpus analítico um conjunto de depoimentos fornecidos por alunos dos cursos de História, Ciências Sociais e Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul no ano de 2012. A análise realizada permitiu a identificação de relações de sentidos distintos e em disputa: por um lado, efeitos de sentido de negação/resistência à utilização do *PbWorks* enquanto ferramenta pedagógica, que remete a uma Formação Discursiva Acadêmica Tecnológica Conservadora; por outro lado, efeitos de sentido de receptividade/acolhimento que traduzem aceitação da ferramenta, em sua dimensão avaliativa, inclusive, apontando para uma Formação Discursiva Acadêmica Tecnológica Transgressora.

**Palavras-chave:** Ambiente Virtual de Aprendizagem. *PBworks*. Análise de Discurso.

Recebido em: 25/01/2017

Aprovado em: 26/09/2017

<http://www.perspectiva.ufsc.br>

 <http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2018v36n1p269>



**Abstract**

**ICTs and teaching and learning processes in higher education: a discursive analysis of statements by students in at a teacher's college**

The objective of this study is to reveal the meanings related to the insertion of Information and Communication Technologies found in practices proposed to students in teacher accreditation programs. Discursive analyses were produced using the perspective of Michel Pêcheux, who works with the convergence and resignification of concepts of historical materialism, linguistics and psychoanalysis. The analysis focused on statements provided by students in the courses of history, social sciences and language and literature at the Federal University at Rio Grande do Sul in 2012. The analysis allowed identifying relations of different and disputed meanings. On one hand, we found a resistance to the use of PbWorks as a pedagogical tool, because it is related to a conservative technological discursive academic education. On the other hand, we found a receptivity and acceptance of the tool, in its evaluative dimension, which saw its role in a transgressive technological academic discursive education.

**Keywords:**

Virtual learning environment.  
PBworks.  
Discourse Analysis.

**Resumen**

**TIC y los procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación superior: un análisis discursivo de testimonios de graduandos**

Este trabajo tiene como objetivo demostrar los significados relacionados con la integración de las Tecnologías de Información y Comunicación en las prácticas propuestas a estudiantes de profesorado en su formación académica. Fueron realizados análisis discursivos desde la perspectiva francesa, fundada por Michel Pêcheux, que utilizan la convergencia y la reformulación de los conceptos del materialismo histórico, la lingüística y el psicoanálisis. Usamos, como corpus de análisis, un conjunto de declaraciones de estudiantes de los cursos de Historia, Ciencias Sociales y Bellas Artes de la Universidad Federal do Rio Grande do Sul/Brasil en 2012. El análisis permitió identificar relaciones de sentido distintos y en disputa: por un lado, los efectos de sentido de la negación / resistencia usando PBworks como herramienta pedagógica, que se refiere a una Formación Discursiva Académica Tecnológica Conservadora; por otro lado, los efectos de sentido de la receptividad / recepción que traducen la aceptación de la herramienta en su dimensión de evaluación, incluso, apuntando a una Formación Discursiva Académica Tecnológica Transgresora.

**Palabras clave:**

Ambiente Virtual de Aprendizaje.  
PBworks.  
Análisis de Discurso.

## Introdução

O impacto das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na educação se apresenta como um aspecto particular de um quadro mais abrangente, relacionado ao seu papel na sociedade atual, que Cesar Coll e Carles Monereo (2010) definem como a Sociedade da Informação (SI). Esta, por sua vez, encontra-se vinculada a um novo paradigma tecnológico, associado a profundas mudanças sociais e culturais. O fenômeno da internet se constitui como manifestação a mais desse novo quadro, caracterizando-se enquanto espaço global de atuação social, que expande, assim, as possibilidades do ensino e da aprendizagem.

O termo sociedade da informação assume, nessas condições, uma posição importante nas discussões de autores e disciplinas que buscam compreender a dinâmica das sociedades humanas que vêm se formando no mundo contemporâneo. Manuel Castells (1999), ao se referir à sociedade da informação, aponta que acontecimentos de importância histórica transformaram o cenário social da vida humana. Uma revolução tecnológica concentrada nas tecnologias da informação começou a remodelar a base material da sociedade. A partir disso, forjou-se o termo sociedade da informação (SI), que busca enfatizar justamente o papel que cumpre a informação na organização dessa sociedade:

[...] o termo informacional indica o atributo de uma forma específica de organização social em que a geração, o processamento e a transmissão da informação se tornam as fontes fundamentais de produtividade e poder devido às novas condições tecnológicas surgidas nesse período histórico. (CASTELLS, 1999, p. 6465).

Nesse contexto social e tecnológico, surgem algumas características conjunturais relevantes para a educação como, por exemplo, a complexidade, a interdependência e a imprevisibilidade que presidem as relações entre os indivíduos, o excesso de informação, a rapidez dos processos, a escassez de espaços e de tempo para a reflexão (relacionada, por seu turno, aos elementos anteriores), a preeminência da cultura da imagem, a transformação do tempo e do espaço, a homogeneização cultural e o surgimento de novas “classes sociais”, referentes à capacidade de acesso – ou à falta desta – às ferramentas e tecnologias.

Coll e Monereo (2010) apontam como propriedades inerentes às TIC, e fortemente interdependentes entre si, a acessibilidade, a usabilidade e a adaptabilidade das ferramentas e tecnologias, relacionando o fortalecimento dessas características e a mudança no papel desempenhado pelos usuários ao surgimento da *Web 2.0*<sup>1</sup>, o que coloca o usuário na posição de produtor e difusor de conteúdos; não mais, consumidor passivo. Essa mudança de perspectiva tende a ser reforçada por uma postura colaborativa, que reforça experiências e tarefas em grupo, nas quais as competências do grupo se sobrepõem às individuais.

Nesse sentido, os autores assinalam, ainda, que a *Web 2.0* abre perspectivas interessantes para o desenvolvimento de propostas pedagógicas baseadas em dinâmicas de colaboração e cooperação, dividindo em quatro grandes categorias os grupos virtuais de trabalho, quais sejam: a) grupos que atuam sobre demandas previstas e planejadas, que estabelecem relações em formato colaborativo, onde seus membros exercem funções independentes; b) grupos centrados também em demandas previstas, mas cujos membros estabelecem relações e tarefas determinadas, visando alcançar as metas estabelecidas; c) grupos que devem atuar em situações inesperadas, com a atuação independente de seus membros; e d) grupos que também devem enfrentar situações inesperadas, mas que se baseiam em relações de interdependência entre seus membros.

Percebem-se avanços consideráveis na incorporação das TIC aos processos educacionais ao longo das últimas duas décadas. Contudo, a penetração dessas ferramentas nas salas de aula continua limitada, da mesma forma como a sua potencialidade transformadora em geral não é plenamente cumprida, devido ao fato de seu contexto de utilização estar, muitas vezes, relacionado a uma concepção tradicional de ensino. Coll, Mauri e Onrubia (2010) indicam a incorporação do uso das TIC à educação como uma potencialidade que pode tornar-se efetiva, ou não, em função de uma complexa rede de fatores, ou seja, é reforçada a ideia de que a simples incorporação dessas ferramentas às práticas de ensino ou às estruturas das instituições de ensino, não é uma garantia de transformação nos processos educacionais, pois estas dependem muito mais de uma mudança nas práticas e concepções dos atores envolvidos:

[...] os professores tendem a dar às TIC usos que são coerentes com seus pensamentos pedagógicos e com sua visão dos processos de ensino e aprendizagem. Assim, com uma visão mais transmissiva ou tradicional do ensino e da aprendizagem, tendem a utilizar as TIC para reforçar suas estratégias de apresentação e transmissão de conteúdos, enquanto aqueles que têm uma visão mais ativa [...] tendem a utilizá-las para promover as atividades de exploração ou indagação dos alunos, o trabalho autônomo e o trabalho colaborativo. (COLL; MAURI; ONRUBIA, 2010, p. 75).

Tendo presente esses elementos, este artigo tem como objetivo evidenciar sentidos relacionados à inserção das TIC nas práticas propostas a licenciandos em disciplina que integra sua formação para a docência. Realizamos análises discursivas, a partir da perspectiva francesa, fundada por Michel Pêcheux, tomando como *corpus* um conjunto de depoimentos produzidos por licenciandos dos cursos de História, Ciências Sociais e Letras, alunos da disciplina *Educação Contemporânea: currículo, didática, planejamento*, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), no ano de 2012.

Naqueles depoimentos, os alunos foram chamados a produzir uma avaliação sobre a disciplina em questão e, especificamente, sobre o Ambiente Virtual de Aprendizagem *PBworks*<sup>2</sup>, utilizado no desenvolvimento das propostas de trabalho realizadas.

### **Análise de discurso: origem, conceitos**

Ao discutir a Análise de Discurso (AD), é preciso ter presente que o termo encerra uma disciplina com possibilidades e interpretações diversas, com várias contribuições ao longo do século XX, e que se diferencia em muito – igualmente – de outras teorias e ferramentas de análise. A AD de origem francesa é um modelo teórico-metodológico que surgiu na década de 1960 e que privilegia a interdisciplinaridade, articulando pressupostos Linguísticos, do Materialismo Histórico e da Psicanálise. Segundo Orlandi (2005, p. 13), a “análise de discurso tem seu método e seu objeto próprios que tocam os bordos da linguística, da psicanálise, do marxismo, mas que não se confundem com eles”. Desse modo, neste trabalho, a AD será entendida como aquela inspirada nos estudos e contribuições de Michel Pêcheux. É válido mencionar que pode ser considerada como uma teoria ampla, inacabada e sempre em construção.

De acordo com Ferreira (2003), a AD oferece um conjunto de ferramentas teórico-conceituais que circulam livremente por aparatos teóricos diversos, conforme citado. Essas ferramentas se encontram disponíveis na “caixa dos conceitos”, que a autora descreve brevemente nos seguintes termos:

Daí decorrem num primeiro momento, os conceitos de língua (crucial na linguística), discurso (objeto da teoria do discurso) e história (relacionado ao materialismo histórico). Se considerarmos ainda que, segundo os autores, as três regiões estão articuladas/atravessadas por uma teoria da subjetividade de natureza psicanalítica, iremos agregar o conceito de sujeito. Ficam faltando, a rigor, dois conceitos a serem incorporados, o de ideologia, inseparável de uma teoria materialista, e o de sentido, já que estamos tratando de uma teoria do discurso, ou ainda, de uma teoria materialista dos sentidos. (FERREIRA, 2003, p. 190).

Nessa sucinta descrição, Ferreira (2003) aponta os seis conceitos principais que compõem a Análise de Discurso pecheuxtiana – cabe aqui antecipar que vamos nos deparar com outros durante nosso percurso. Contudo, ao migrarem para a AD, esses conceitos serão integrados a essa teoria, encontrando aí um território próprio, com escopo definido e limites diferenciados, ensejando no analista o devido cuidado ao utilizá-los.

Na teoria do discurso, inconsciente e ideologia estão materialmente ligados pela linguagem. Mais do que o sujeito, interessam as posiçõessujeito, uma vez que o sujeito é

pensado discursivamente como uma posição entre outras. Não há, portanto, uma forma de subjetividade, mas um lugar que o sujeito ocupa para ser sujeito do que diz. Na AD, os processos discursivos vão se desenvolver pelo sujeito, mas não têm nele sua origem (descentramento), estabelecendo um processo de constituição mútua entre sujeito e língua, atuando a AD justamente no espaço de tensão entre essas forças.

É de suma importância compreender, conforme aponta Orlandi (2012, p. 2526), que a AD possui como objetivo buscar o entendimento de como os objetos simbólicos produzem sentidos, “analisando assim os próprios gestos de interpretação que ela considera como atos no domínio simbólico, pois eles intervêm no real do sentido”. A autora assinala, ainda, que a AD não procura um “sentido” verdadeiro, uma verdade por trás do discurso. O que existe é um método, a construção de um dispositivo teórico, gestos de interpretação que constituem o texto e que o analista, com seu aparato interpretativo, deve ser capaz de compreender:

Em suma, a Análise de Discurso visa à compreensão de como um objeto simbólico produz sentidos, como ele está investido de significância para e por sujeitos. Essa compreensão, por sua vez, implica em explicitar como o texto organiza os gestos de interpretação que relacionam sujeito e sentido. Produzem-se assim novas práticas de leitura. (ORLANDI, 2012, p. 27).

Assim, AD absorve o conceito de um sujeito ideológico do discurso, assumindo importância central os conceitos de Formação Ideológica e Formação Discursiva, dado o atravessamento da teoria materialista junto à teoria do discurso. Conforme define Pêcheux e Fuchs (1993, p. 166), a formação ideológica consiste em um “elemento constituído por um conjunto de atitudes e representações que não são nem individuais nem universais, mas se relacionam a posições de classe e é suscetível de intervir no confronto entre diferentes forças na conjuntura ideológica de uma formação social”.

O materialismo histórico aponta que a ideologia funciona como reprodutora das relações de produção. O sujeito é assujeitado enquanto sujeito ideológico, buscando seu próprio lugar dentro do grupo ou classe social, enquanto acredita que está exercendo seu papel de acordo com a própria vontade, desconsiderando o fato de que seu discurso está de acordo com o grupo no qual está inserido e com as condições de produção que estão colocadas.

Por outro lado, lembramos que não há sentido determinado. Este se constrói nas posições ideológicas colocadas em jogo, nos processos históricos em que as palavras são produzidas, conforme assinala Orlandi (2012). Assim, a noção de Formação Discursiva (FD) se torna básica para a compreensão da produção de sentidos e sua relação com a ideologia, sendo definida por Orlandi (2012) como aquilo que, em uma posição ideológica dada,

determina o que pode e deve ser dito; ou, ainda, nas palavras do próprio Pechêux (2009, p. 160): “Aquilo que, numa conjuntura dada, determinada pelo estado de luta de classes, determina o que pode e deve ser dito (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa, etc.)”.

Sendo assim, tornam-se bastante claras duas bases epistemológicas fundamentais na teoria de Michel Pêcheux: por um lado, sua proximidade à interpretação de Louis Althusser de luta de classes e ideologia; e, por outro, a base de apoio na Linguística, onde sobressai a questão do discurso e da materialidade linguística. Portanto, a FD é o lugar onde se dá a articulação entre discurso e ideologia, ocorrendo aí embates diversos, onde os sentidos são desvelados a partir do contexto sócio-histórico determinado e dos a(u)tores que aí interagem. O discurso tornase lugar de produção de efeitos de sentidos.

### **Condições de produção do *corpus* e as formações imaginárias**

Tomamos como *corpus* documental um conjunto de depoimentos, sobre o qual já discorremos em trabalho anterior (AQUINO; SEQUEIRA; FISS, 2012; FISS; AQUINO, 2013; AQUINO, 2014), nos propondo a revelar novos sentidos desses discursos a partir do instrumental teórico oferecido por essa metodologia. Entende-se, assim, que a abordagem oferecida pelo dispositivo teórico da AD poderá ser proveitosamente utilizada para lançar novos olhares e encontrar novas respostas para o problema de pesquisa lançado.

O *corpus* estudado se baseou em um conjunto de 28 depoimentos produzidos em 2012 por licenciandos dos cursos de História, Ciências Sociais e Letras da UFRGS, alunos da disciplina *Educação Contemporânea: currículo, didática, planejamento, ministrada na Faculdade de Educação*. Ao final dessa disciplina, os alunos foram chamados a produzir uma avaliação acerca da mesma, suas dinâmicas, formas de avaliação, leituras, discussões e atividades, além de uma autoavaliação a respeito de sua participação na mesma.

Cabe, portanto, ressaltar nosso recorte nas análises realizadas sobre os relatos que consideramos: foram analisadas as avaliações fornecidas acerca da utilização da plataforma/Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) *PBworks*, utilizada no desenvolvimento dos trabalhos propostos na disciplina, mostrando-se os relatos, em geral, bastante variados. A escolha dessa plataforma, inicialmente designada como portfólio dos trabalhos da disciplina, terminou por potencializar algumas discussões, motivando nossa análise a respeito da relação entre TIC e os processos de ensino e aprendizagem dos licenciandos. Assim, aqui buscamos destacar certas generalidades/recorrências que foram utilizadas em nossa análise.

Antes, porém, cabe retomar um aspecto que possui relação estreita com a utilização das ferramentas informáticas em sala de aula, que é a própria proliferação das tecnologias virtuais nas relações humanas de modo geral. Essa realidade constitui um novo momento histórico, em que a base de todas as relações se estabelece através da informação e da capacidade de processamento e da geração de conhecimentos. Este fenômeno, Castells (1999) denomina “*sociedade em rede*”, que tem como uma de suas características principais a apropriação da Internet, com seus usos e aspectos incorporados pelo sistema capitalista – sistema este que se reinventa, reestrutura seu modo de produção ao incorporar essas novas tecnologias e suas formas de relacionamento, sem, contudo, afastar-se de uma posição hegemônica.

Nesse sentido, cabe ressaltar a percepção de que, apesar do desenvolvimento acelerado dessas tecnologias informáticas e suas ferramentas, nota-se a permanência, em diversas instâncias, de condições precarizadas de produção e trabalho em diversas áreas, próprias do modo de produção vigente, para não falar da potencialidade que as mesmas carregam, tanto para aprofundar essas condições quanto o contrário. Boaventura de Sousa Santos (2005), por exemplo, aponta, ao comentar o advento das novas tecnologias, que a “desigualdade digital é cada vez maior, ou seja, há potencialidades enormes nas tecnologias da informação, mas elas têm dentro de si o germe para aprofundar as clivagens sociais na sociedade”.

Os relatos produzidos são permeados pelas relações instituídas entre as formações imaginárias que os alunos produzem de si e dos outros: as formações imaginárias a respeito da professora, dos colegas do curso de História, de Letras, de Ciências Sociais, dos colegas de grupo, dos colegas de outros grupos<sup>3</sup>. É justamente a partir dessas formações e condições de produção que os sentidos dos discursos foram sendo produzidos.

A respeito das formações imaginárias e de suas implicações na formulação dos discursos, Elias et al. (1997) salientam:

Tais formações imaginárias estão profundamente imbricadas às Formações Discursivas (FDs). Isto é, os lugares e posições que o sujeito faz de si mesmo e do outro são determinados pelas FDs às quais se filia [...]. As FDs, portanto, regulam o que pode e deve ser dito, constituindo-se pelas mesmas regras de formação (Brandão, 1994), a partir de Formações Ideológicas (FIs) específicas. (ELIAS et. al., 1997, p. 113).

Assim, reforçamos a ideia de que o conceito de formação imaginária não se manifesta com base em sujeitos empíricos, centrados, mas, sim, em representações de como o autor se vê no mundo real, ou seja, quais suas funções nesse mundo, qual o lugar social ocupado por



esse indivíduo, quais discursos ele conhece ou desconhece, quais projeções ele faz de seus interlocutores.

### **O corpus e sua materialidade: aproximações, cotejos, análise**

Uma primeira leitura dos depoimentos dos licenciandos permite apontar, como um dos aspectos positivos levantados, a possibilidade de interação e compartilhamento de informações encontrada na ferramenta *PBworks*, citada de forma recorrente. O fácil acesso também foi destacado, embora esta posição esteja em “disputa”. De modo geral, aqueles que avaliaram a ferramenta positivamente a viram como uma potencializadora do trabalho em grupo. Um dos alunos fez notar que a utilização do AVA exigia maior comprometimento e disponibilidade para com a disciplina.

Outro aspecto que surgiu foi a noção/o reconhecimento de um processo de avaliação processual ocorrendo através da ferramenta. Na maioria dos casos em que esse processo foi percebido, o relato apresentou uma avaliação de caráter positivo, mostrando a influência da compreensão do processo como um todo na experiência do indivíduo com o trabalho. Finalmente, alguns alunos indicaram, em seus depoimentos, uma experiência prévia com a ferramenta de trabalho e, nesses casos, de modo geral, a avaliação pareceu ter um sentido positivo. Da mesma forma, isso ocorreu quando foi relatado que um colega do grupo auxiliou na utilização/no domínio da ferramenta, revelando que a colaboratividade pode influenciar, positivamente, nos resultados do trabalho não apenas quando aplicada aos objetivos específicos do grupo, mas também nas tarefas gerais. Nesse sentido, a experiência prévia com a ferramenta pareceu ser um diferencial, o que fez com que existissem várias manifestações no sentido de uma capacitação inicial para o uso da ferramenta como medida importante para facilitar a execução do trabalho proposto.

Os depoimentos que avaliaram a experiência de maneira negativa, geralmente, começaram apontando dificuldades no uso e no domínio dos recursos do AVA, devido, sobretudo, a questões de pouca familiaridade com a tecnologia e o idioma, ou, ainda, dificuldades mesmo no acesso à Internet ou a um computador, indicando que a facilidade de acesso à ferramenta não era vista da mesma forma por todos. Outra dificuldade que aparece nos relatos diz respeito à participação e ao comprometimento dos membros do grupo de trabalho, questão essencial para o sucesso das atividades. De modo geral, o não comprometimento, assim como dificuldades em lidar com a alteridade/pluralidade dentro de alguns grupos, apareceram como obstáculos ao desenvolvimento de um trabalho exitoso.

Aqueles que apresentaram maior dificuldade na utilização da ferramenta responderam de maneira negativa em sua avaliação (com exceções), indicando, no mínimo, que ela deveria ser suprimida como elemento de avaliação. Em geral, não houve uma recusa aberta à validade do *PbWorks*, mas a sinalização de que um melhor aproveitamento poderia ser obtido de sua utilização como repositório de informações (textos, exercícios etc.).

As descobertas referidas derivam de trabalhos anteriores (AQUINO; SEQUEIRA; FISS, 2012; FISS, 2012; FISS; AQUINO, 2013; AQUINO, 2014), que utilizaram a análise de conteúdo, conforme proposta por Laurence Bardin (2007), para o tratamento dos dados. Portanto, o trabalho de análise, à época, buscava determinar o significado de conteúdos identificados nos depoimentos dos alunos universitários, organizando-os em categorias temáticas.

Desse modo, partimos do princípio de que, desde um caráter transparente da língua, seria possível desvelar o significado contido nos textos produzidos pelos licenciandos. Buscávamos compreender o que os textos significavam, por meio de que processos discursivos, e não como isso se dá. No momento atual do estudo, avançando em relação à tomada puramente linguística do texto, pretendemos desvelar a opacidade da a partir da análise dos efeitos de transparência evidenciados nos discursos dos sujeitos. O texto é considerado, então, como “fato” discursivo mais do que “dato” linguístico, funcionando como objeto simbólico de que a análise de discurso se ocupa quando assume como tarefa “pensar o sentido dimensionado no tempo e no espaço das práticas do homem, descentrando a noção de sujeito e relativizando a autonomia do objeto da Linguística” (ORLANDI, 2012, p. 16). A partir dessas primeiras considerações, cabe passar ao exercício de análise de discurso propriamente dito.

### **Análise do corpus e das formações discursivas: posições em confronto, sentidos em disputa**

Em trabalhos anteriores, em que já havíamos nos debruçado sobre este *corpus* – mas sem recorrer à Análise de Discurso pecheuxtiana –, tangenciamos o aspecto dos sentidos de acolhimento e resistência manifestos nas formulações estudadas (AQUINO; SEQUEIRA; FISS, 2012; FISS, 2012; FISS; AQUINO, 2013; AQUINO, 2014). Em função de nosso deslocamento de um primeiro momento vinculado à análise de conteúdo para outro em que assumimos filiação com a AD, podemos assinalar uma característica importante do trabalho do analista de discurso: o compromisso em revelar sentidos outros, desacomodar sentidos estabilizados, olhar para aspectos ignorados, apagados, silenciados desde a consideração do

funcionamento discursivo. A análise de discurso, fundada por Michel Pêcheux, de acordo com Orlandi (2005, p. 10), “teoriza como a linguagem é materializada na ideologia e como esta se manifesta na linguagem”, possibilitando, ao analista, explicitar os mecanismos da determinação histórica dos processos de significação.

Reiteramos que o exercício de análise, aqui proposto, toma por base um recorte constituído por depoimentos produzidos no ano de 2011, por alunos dos cursos de História, Ciências Sociais e Letras que estudam na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. A leitura dos depoimentos permitiu a identificação de duas formações discursivas que remetem, por sua vez, às posições de sujeito evidenciadas – posições em confronto. Embora ambas as FD sejam de ordem acadêmica, enquanto produzidas por sujeitos inseridos nesse meio, e tecnológica, vez que esses mesmos sujeitos se viram frente à tarefa de trabalhar com uma plataforma informática em suas atividades na disciplina e, após avaliá-la, elas estabelecem relações de confronto entre si. Foi-nos possível perceber a produção de sentidos distintos e também em conflito, posições em disputa, que relacionamos à recepção/aceitação da ferramenta informacional pelos alunos (positiva ou negativa), posto que este foi um elemento relevante e bastante presente nos discursos produzidos.

Assim, por um lado, temos a presença de um sentido de negação/resistência à utilização do *PBworks* enquanto ferramenta pedagógica (em especial sua utilização como ferramenta parcial de avaliação), que remete a uma FD Acadêmica Tecnológica Conservadora; enquanto, por outro lado, temos a presença de um sentido de receptividade/aceitação/acolhimento, que remete a um grupo de estudantes que aceitam a utilização da ferramenta, em sua dimensão avaliativa, inclusive, apontando para uma FD Acadêmica Tecnológica Transgressora. Foi possível evidenciar o trânsito ou movência entre essas posições, tendendo a uma delas, sem, porém, apresentar uma filiação definitiva. Insistimos na importância de se considerar que “o sujeito discursivo é pensado como ‘posição’ entre outras. Não é uma forma de subjetividade, mas um ‘lugar’ que ocupa para ser sujeito do que diz” (ORLANDI, 2012, p. 49). Portanto, para fins do trabalho analítico aqui empreendido, não importam os locutores (empíricos) que produziram os depoimentos, mas a posição discursiva (conservadora ou transgressora) que eles ocupam, o que faz com que seu dizer signifique de certo modo.

Buscaremos demonstrar, no decorrer das análises, os sentidos em disputa, que se relacionam, de modo geral, às motivações apresentadas por cada estudante para sua filiação a um sentido A ou B ou, ainda, de outra parte, projetam em seus discursos as formações imaginárias à que se vinculam e são vinculados. Tentaremos, também, contrapor os discursos

que se produzem a partir das posições A e B, objetivando discernir que sentidos se constituem a partir desse confronto. Destacamos que, para a realização de tal trabalho, propusemo-nos a visualizar na materialidade linguística (intradiscurso) os indícios da exterioridade (interdiscurso) no que eles revelam quanto às diferentes interpelações ideológicas e às formações discursivas concorrentes, haja vista que, ao dizer:

[...] o sujeito significa em condições determinadas, impelido, de um lado, pela língua e, de outro, pelo mundo, pela sua experiência, por fatos que reclamam sentidos, e, também, por sua memória discursiva, por um saber/poder/dever dizer, em que os fatos fazem sentido por se inscreverem em formações discursivas que representam no discurso as injunções ideológicas. (ORLANDI, 2012, p. 53).

#### *FD Acadêmica Tecnológica Conservadora: efeitos de sentidos de negação e resistência*

A posição de sujeito, que denominamos de negação ou resistência, reuniu, sob este recorte, um conjunto de depoimentos nos quais ressoa um sentido negativo a respeito da utilização da plataforma *PBworks*, em especial à sua adoção como parte da avaliação da disciplina, ainda que as motivações apresentadas fossem distintas. Faz-se necessário, entretanto, esmiuçar os sentidos instaurados desde as várias posições de sujeito presentes nos textos dos acadêmicos – e, portanto, abordá-los de forma analítica desde a consideração dos processos discursivos em jogo.

Reconhecemos, nos depoimentos, sentidos de contrariedade que apontam para a dificuldade de acesso físico ao computador ou à Internet como entrave à utilização de ferramentas computacionais no processo de aprendizagem, tecendo, a partir daí, a crítica à utilização do *Pbworks*. Tais sentidos reverberam em marcas linguísticas como “impossibilidade”, “não” e “acesso dificultoso”:

SD<sup>4</sup>1: *Há de se considerar detalhes estruturais, como, citando meu exemplo particular, casos em que o acesso ao Pbworks se dificulta por **impossibilidade** temporária de acesso à internet de casa.*

SD2: *(A avaliação) também **não** considera que muitos têm menos tempo de acessar o computador. No entanto, acredito no pbworks como ferramenta de trabalho, mas **não** de avaliação.*

SD3: *Talvez acho que ele não deveria fazer parte do processo de avaliação devido ao **acesso dificultoso** para alguns alunos infelizmente nem todos possuem acesso imediato à internet. (grifos nossos).*

Considerando, agora, a partícula “não”, vale lembrar que, se forem observadas suas características enquanto advérbio, ela tanto pode indicar uma circunstância de negação quanto um esvaziamento do valor negativo para traduzir dúvida. No entanto, essa informação é insuficiente, pois se restringe aos limites das relações entre frases, orações e períodos.

Pensando sobre as relações de poder/saber com que a linguagem joga e que também articulam um jogo na linguagem, será possível surpreender vestígios e indícios para outras interpretações possíveis. Assim sendo, a negação implícita (às vezes, explícita) na partícula “não” tem uma consequência particular que permite considerar tal fato enquanto funcionamento de singularização dos sentidos.

Nos enunciados em análise, os sentidos que ressoam da marca linguística “não” são reforçados pelos itens lexicais “impossibilidade” e “acesso dificultoso”. Constitui-se, aí, um campo semântico que remete não apenas ao desconforto dos licenciandos diante da incorporação de um ambiente virtual de aprendizagem ao trabalho desenvolvido em aula, acompanhado por tentativas de negação parcial de sua legitimidade, mas também à incorporação, no seu imaginário, de sentidos já instituídos, segundo os quais o que é novo pode representar uma dificuldade e, portanto, um risco, devendo ser evitado – o que acentua a negação com sentido de exclusão de algo que, nesse caso, foi associado a incômodo. A palavra “não”, tocada por “dificuldade” e “acesso dificultoso”, surge como índice de exclusão, ou negação, parcial: os licenciandos não propõem o descarte do *PbWorks* como ferramenta de trabalho, mas como instrumento de avaliação, remetendo a uma negação que também encerra uma afirmação – aceitam o trabalho com a plataforma sem, contudo, admitir que sejam realizadas avaliações desse trabalho.

De todo modo, os sentidos de contrariedade e de negação, sob certo aspecto, prevalecem sobre os sentidos de afirmação e acolhimento, o que pode ser observado se considerarmos que outro aspecto da posição de sujeito de negação/resistência evidenciada irrompe e mantém relação com o primeiro: as dificuldades no acesso se manifestam em relação ao domínio da ferramenta e/ou idioma<sup>5</sup>, mas mantiveram, de todo modo, os alunos afastados da utilização da plataforma e das interações por ela proporcionadas durante a disciplina. Disso decorreram as justificativas para a associação desses depoimentos a uma posição de sujeito resistente ao uso das TIC como parte dos trabalhos desenvolvidos na disciplina, percebendo, também, a sua filiação a uma FD Acadêmica Tecnológica Conservadora:

SD4: *Desde a criação tive **problemas**, até as atividades mais “simples”, como postagem de material e recados. Na criação da plataforma eu **não** conseguia entrar com a senha que eu criei. **Não** gostei de trabalhar com o pbworks pela **dificuldade da barreira linguística, não sei inglês, tentava traduzir no Google, mas igual não entendia nada!***

SD5: *Eu reciclaria o PbWorks, pois, por mais que seja uma boa ferramenta de encontro para debater-se a construção do trabalho, sua versão ser apenas em inglês **prejudicou**, e, até mesmo, **afastou** alguns colegas de um acesso periódico ao site. Eu procuraria outra ferramenta semelhante ao PB,*

*porém em Português e um pouco mais fácil a utilização de todos os seus recursos.*

SD6: **Não** acho que saber usar pbworks, aprender a postar e tal seja um bom elemento de avaliação – deve ser avaliado se o aluno entendeu o conteúdo, se esforçou, se participou.

SD7: *Por conta dessa dificuldade no acesso, eu também reciclaria a forma de avaliação através da participação no PB, não baseando tanto a nota do aluno em sua frequência de participação no site.*

SD8: *O que eu descartaria seria a avaliação (ou a atribuição de um conceito) através do PBworks (PeanutButter Works). Alguns colegas têm **dificuldade** de acesso à internet ou **dificuldade** de entender como funciona a página. (grifos nossos).*

Nas SD4, SD5, SD6, SD7 e SD8 também surpreendemos um efeito de sentido de resistência e contrariedade, o que pode ser percebido, em sua materialidade, pela insistência de expressões negativas como “dificuldade” ou “dificuldade”, “problemas”, “barreira linguística”, “prejudicou”, “afastou” e “não”, formando o que denominamos como família parafrástica própria à FD Acadêmica Tecnológica Conservadora. Entendemos esse conceito como um conjunto de termos a partir das relações de sentido que se dão no interior de uma FD: os mesmos são intercambiados contextualmente uns pelos outros, mantendo o mesmo sentido do discurso – nesse caso, reforçando um sentido de dificuldade de acesso que faz, às vezes, de justificativa para a não participação no trabalho proposto.

Buscando outra aproximação possível com a posição de resistência, podemos notar a presença frequente da palavra “ferramenta” nos depoimentos, quando os licenciandos se referem à plataforma *PBworks*, sendo esta mencionada 19 vezes. Focando sob esse aspecto, esta palavra, em uma acepção que parece se aproximar do sentido utilizado pelos alunos, é encontrada em um sentido dicionarizado, estabilizado, como sinônimo de “instrumento”: um “objeto ou aparelho com que se executa algum trabalho ou se faz alguma observação” (INSTRUMENTO, 2015); ou, ainda, um “aparelho, objeto ou utensílio que serve para executar uma obra ou levar a efeito uma operação mecânica em qualquer arte, ciência ou ofício” (INSTRUMENTO, 2016).

Percebemos, a partir desse exercício de metonímia, que esses alunos assumem uma posição de sujeito utilitarista do uso da plataforma virtual de aprendizagem, que se manifesta em seus discursos por um entendimento sobre o *PBworks* como *meio para execução de uma tarefa*. E é a partir dessa compreensão, entendemos, que se dá a filiação desses discursos a uma posição de sujeito de resistência e contrariedade coerente com a FD Acadêmica Tecnológica Conservadora: ao ver essa plataforma como mero instrumento de execução de uma atividade que poderia ser realizada por outro meio, ou talvez até como mera fonte de “mais trabalho”, surpreendemos, desde a consideração das relações estabelecidas entre

intradiscurso e interdiscurso, um efeito de sentido de contrariedade que implica não apenas na negação do método, mas no desenvolvimento de barreiras que se colocam como contraponto a qualquer possibilidade em relação ao “novo”, seja este uma tecnologia, um idioma ou um processo de avaliação. A partir das marcas linguísticas em análise, notamos, em alguns depoimentos, ressoar um sentido de defesa do uso da plataforma virtual como instrumento, desvinculando, assim, a sua utilização da avaliação da disciplina e, por sua vez, afastando a obrigatoriedade da frequência a este espaço.

Tais interpretações, que derivam do trabalho analítico-discursivo realizado sobre marcas linguísticas destacadas – “impossibilidade”, “acesso dificultoso”, “dificuldade” ou “dificuldades”, “problemas”, “barreira linguística”, “prejudicou”, “afastou” e “não” –, possibilita reiterar a filiação do sujeito/dos sentidos enunciados a uma FD Acadêmica Tecnológica Conservadora. Conforme apontamos em trabalhos anteriores (AQUINO; SEQUEIRA; FISS, 2012; FISS; AQUINO, 2013; AQUINO, 2014), parece haver uma transferência inconsciente de uma situação prática (a necessidade de desenvolvimento de competências para utilização da ferramenta) para uma assimilação de um pressuposto metodológico que indica para uma concepção de ensino tradicional, ou seja, a utilização da ferramenta em sua acepção mais básica (repositório de informações), sem o aproveitamento efetivo de suas potencialidades enquanto instrumento colaborativo. Da mesma forma, parecem contribuir para isso dificuldades em aceitar outra forma de trabalho/avaliação (processual) e, ao mesmo tempo, uma mudança nos papéis que são exercidos por cada ator no cenário educativo, quando estes (os alunos) são chamados a uma posição de autoria e atividade, e não mais passividade. Essas reações já haviam sido também apontadas por Cesar Coll e Carles Monereo (2010) e demonstram não somente respostas possíveis do corpo discente, mas também de professores, quando da assimilação das TIC à educação através de práticas que remetem a um paradigma, digamos, tradicional.

Decorrente de nosso atual exercício de análise, percebemos a formação de outra relação de sentido, antes não reconhecida, no interior das formações discursivas identificadas, estando ela, de certa forma, ligada a sentidos de negação, resistência e contrariedade. Essa relação de sentido foi marcada nos discursos dos licenciandos por expressões que indicavam para certo constrangimento causado nos alunos pela utilização da plataforma informática, seja por suas características, seja pela dinâmica como a atividade se desenvolveu. Ela surgiu no interior dos discursos marcada por uma família parafrástica designada por expressões que reforçavam esse sentido de constrangimento: “envergonhada”, “angustiada”, “familiarizada”, “pouco” e “muito”:

SD11: *Outra coisa que eu não gostei, foi que eu ficava **muito angustiada**, porque muitos colegas postavam muita coisa e eu não tinha tempo pra ler a maioria das coisas. Se eu fosse ficar lendo os materiais e os comentários não faria mais nada.*

SD12: *Outra coisa que dificultou a minha participação foi o fato de ele (PbWorks) ser em inglês e eu tenho vergonha de admitir que ainda não possuo a desenvoltura necessária dessa língua (pelo menos para quem cursa o ensino superior, estou bem aquém). Porém, pude perceber que muitos colegas o utilizaram com grande desenvoltura e aprenderam muito. Fiquei **envergonhada** por não conseguir utilizar o programa.*

SD13: *Bem eu não posso me considerar uma aluna que tenha participado do PbWorks de forma efetiva (talvez por estar ainda **pouco familiarizada** com o meio digital). Sei que é uma desculpa inaceitável nos tempos atuais, mas é a verdade. (grifos nossos).*

Analisando essas formulações, percebemos uma nova relação de sentidos que se forma em torno da negação/resistência à plataforma *PbWorks*. A partir de dificuldades próprias, enfrentadas na posição que ocupam como discentes, ou seja, como atores a quem foi colocada a tarefa de trabalhar através desta tecnologia, é que esses sujeitos discursivos apresentam suas razões para a resistência. As marcas linguísticas “envergonhada”, “angustiada” e “familiarizada” se configuram como adjetivos nas formulações em análise: “*eu ficava muito angustiada*”, “*fiquei envergonhada*” e “*estar ainda pouco familiarizada*”. “Angustiada” mantém uma relação de predicação com “eu”. “Envergonhada” mantém uma relação de predicação com um eu elíptico. “(Pouco) familiarizada” mantém uma relação de predicação com a locutora que se representa na expressão “uma aluna”. Portanto, os três adjetivos assumem função predicativa em relação ao locutor, sinalizando modos a partir dos quais os licenciandos se qualificam, ou melhor, declaram o tipo de relação constituída com a plataforma quando da realização das atividades propostas. Chama a nossa atenção, nessas formulações, a dominância de um efeito de sentido de mal-estar associado ao uso da tecnologia em aula, o que é reforçado por dois elementos presentes nas formulações: o eu elíptico e os advérbios “pouco” e “muito”.

Na SD12, “*Fiquei envergonhada por não conseguir utilizar o programa*”, o sujeito “eu” é elíptico, subentendido ou desinencial. Ele é determinado pela desinência verbal e não aparece explícito na frase. Dá-se por isso o nome de sujeito implícito também. Como esclarece Barros (1985, p. 259), a elipse “consiste na omissão de um termo em sua forma, mas presente em seu sentimento e por este denunciado”. Supondo que, nesse enunciado, tenha se dado o apagamento do “eu” no mesmo momento em que a licencianda fala sobre suas dificuldades no uso do *PbWorks*, é lícito também supor que esse apagamento pressupõe um sujeito que se percebe silenciado na relação instituída com a TIC. Ademais, o seu



silenciamento adquire contornos de mal-estar, reforçando os efeitos de sentido de contrariedade, resistência e negação, nesse caso, não do instrumento e de suas possibilidades para os trabalhos em desenvolvimento, mas do sujeito e de seu envolvimento com tais atividades. Ao relacionar esse eu elíptico, desempoderado no manejo das tecnologias, com os advérbios “pouco” e “muito”, respectivamente, irrompem efeitos de sentido de falta de competência, temor diante do novo, escassez de conhecimentos mínimos e desorientação na organização das atividades que coadunam com os efeitos de sentido de resistência e negação.

No tocante aos advérbios “pouco” e “muito”, cabem algumas ponderações. Na gramática, alguns caminhos são propostos. Barros (1985), sobre os advérbios em geral, afirma que são palavras adjuntas, modificadoras, porque podem ser determinantes do adjetivo, do advérbio, do pronome, do verbo e, mesmo, de orações e substantivos. Acrescenta, igualmente, que “só o contexto caracteriza e define o advérbio. Só o contexto indica-lhes as circunstâncias” (BARROS, 1985, p. 203). Ainda que possam ser classificados quanto à circunstância, como é o caso de “pouco” e “muito” (advérbios de intensidade), e quanto à forma, essa classificação é dependente do contexto. Sendo ambos advérbios de intensidade, eles modificam adjetivos em “pouco familiarizada” e “muito angustiada” e ligam-se, tal como propõe Bonfim (1988), ao sujeito da enunciação, ao emissor responsável pelo enunciado.

A autora, ao discutir o mesmo assunto, indica o caráter subjetivo da maioria dos advérbios, que não se comportam meramente como a gramática tradicional os posiciona na frase. Argumenta que a linguagem gramatical logicamente organizada não é jamais independente da linguagem afetiva, havendo sempre ação de uma sobre a outra. Bonfim (1988) pretende esclarecer a necessidade de incluir nos estudos do enunciado a relação desses com elementos externos, pragmáticos, presentes no ato da comunicação, sublinhando que as palavras podem estar ligadas ao texto, algumas revelando a avaliação que o falante faz sobre o enunciado produzido.

Um segundo grupo de fragmentos que se organiza em torno dessa relação de sentidos, contudo, traz outra formulação, acrescentando aos argumentos apresentados um sentido de competição, concorrência; e, ao fazer isso, introduz outro sentido recorrentemente relacionado à questão das tecnologias da informação, que é o do excesso. Vejamos:

*SD14: Acho muito importante o uso desta ferramenta como proposta de debate, circulação de textos e ideias. O que não concordo é sobre a avaliação via PBW. Isso é mais-valia acadêmica!!! Brincadeiras à parte, acredito que a soma de uma avaliação presencial + à distância, acaba sobrecarregando alguns alunos, sobretudo no meu caso que faço um número razoavelmente grande de cadeiras neste semestre. Acho que é isso.*

*SD15: O uso do pbworks foi ótimo para a organização do trabalho, para postar coisas que, ainda que não sejam propriamente da matéria, são coisas que produzem significados no grupo. No entanto é, ao mesmo tempo, um elemento a mais de preocupação porque cria um ambiente competitivo, no sentido de ter que mostrar muito para não parecer pouco em comparação aos outros. Eu sou uma pessoa extremamente reflexiva e, muitas vezes, tenho vergonha de mostrar o que eu penso. Isso foi prejudicial porque não consegui mostrar tudo o que foi pensado, enquanto outros do meu grupo mostraram mais. Também não considera que muitos têm menos tempo de acessar o computador. No entanto, acredito no pbworks como ferramenta de trabalho, mas não de avaliação.*

Nesses trechos, a resistência demonstrada em relação ao uso da tecnologia se manifestou em forma de constrangimento, por seu turno ocupando um sentido estabilizado de vergonha, angústia. Contudo, importa notar como esses movimentos extrapolam o simples ato do dizer, trazendo para o ato do discurso muito da ideologia e da história dos sujeitos discursivos. Para a AD, as condições históricas, sociais, políticas, ideológicas, ou seja, o conjunto de fatores possibilita o texto transformar o discurso. Tais fenômenos são constitutivos deste e alteram seu sentido, sendo o fator externo determinante para o funcionamento da língua.

Dessa forma, ao considerar o segundo grupo de excertos apresentados, tomamos o cuidado de analisá-los à luz das condições sociais, históricas e políticas em que se inseriam os sujeitos discursivos, de modo que esse movimento possibilita a revelação de sentidos outros. Tomemos dois trechos em evidência:

*SD14: O que não concordo é sobre a avaliação via PBW. Isso é mais-valia acadêmica!!!*

*SD15: No entanto é, ao mesmo tempo, um elemento a mais de preocupação porque cria um ambiente competitivo, no sentido de ter que mostrar muito para não parecer pouco em comparação aos outros.*

Ao destacar esses trechos do *corpus* e analisá-los discursivamente, podemos perceber a ocorrência de duas novas relações de sentido no interior da FD Tecnológica e Acadêmica que opera nos discursos dos estudantes. Uma delas ocorre no sentido de excesso, que já antecipamos, sendo este relacionado de maneira recorrente às tecnologias da informação – excesso de informação, excesso de trabalho, uso excessivo das tecnologias. Conforme apontam Coll e Monereo (2010, p. 22), “as tecnologias de informação trouxeram consigo um aumento espetacular da quantidade e do fluxo de informação [...] [mas a] abundância da informação e a facilidade de acesso a ela não garante, contudo, que os indivíduos estejam mais e melhor informados”. Esse excesso, que os autores chamam também de ruído ou “*infoxicação*”, constitui-se enquanto desafio para os estudantes, que devem ser capazes de

passar da informação ao conhecimento, interiorizando e integrando-as adequadamente às suas estruturas cognitivas.

Ao questionar esse aspecto do trabalho desenvolvido através da plataforma virtual, esses discursos tentam extrapolar a dicotomia entre métodos de avaliação pontual *versus* processual, dificuldade *versus* facilidade no acesso, trazendo à tona outro aspecto da dinâmica que se desenvolveu durante a atividade. Vale notar que, apoiadas pelas possibilidades oferecidas pelo ambiente *PBworks*, os grupos de trabalho puderam agregar a seus portfólios virtuais materiais complementares, como vídeos, links, textos, imagens e outros, o que enriquecia o ambiente, mas ao mesmo tempo poderia ser considerado como desvio, distração. O que nos parece, pela fala desses discentes, é a ocorrência do tal ruído sinalizado por Coll e Monereo (2010), atuando no sentido de excesso, exagero.

Por outro lado, vemos operando uma relação de sentido que remete à FD Acadêmica e aponta um caráter de competição e quantificação da produção dos alunos (*ambiente competitivo, maisvalia acadêmica*), o que em um ambiente universitário faz lembrar as críticas e discussões que constantemente circulam a respeito da pressão mantida por agências governamentais e de fomento sobre docentes e pesquisadores, obrigados a manter uma “produtividade” alta e qualificada no âmbito da pesquisa acadêmica brasileira. Dessa forma, trazida para dentro da sala de aula, essa percepção é tratada também como produtora de um sentido de constrangimento.

Assim, percebemos, novamente, nos deslizos de sentido descobertos a partir desse exercício de análise, a operação de cruzamento existente entre o interdiscurso e o intradiscurso, onde os discentes buscam em seu contexto histórico, político, social, nos já-ditos, às condições que permitirão a construção de suas falas, produzindo, a partir daí, novos sentidos, em um processo contínuo e pulsante de ressignificação.

#### *FD Acadêmica Tecnológica Transgressora*

O confronto da posição de sujeito de negação/resistência com outra, identificada em depoimentos nos quais ecoam sentidos de aceitação, acolhimento ou receptividade, produz reflexões interessantes à medida que permite compreender que, mesmo quando os licenciandos, em suas falas, valem-se, muitas vezes, de palavras semelhantes ou iguais, sentidos em confronto nelas reverberam. Como lembra Pêcheux (2009, p. 160-161), quando discute sobre a relação de dependência entre o “caráter material do sentido” e o “todo complexo das formações ideológicas”:

[...] o sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição, etc., não existe ‘em si mesmo’ (isto é, em sua relação transparente com a literalidade do significante), mas, ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas (isto é, reproduzidas). [...] as palavras, expressões, proposições, etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam, o que quer dizer que elas adquirem seu sentido em referência a essas posições, isto é, em referência às formações ideológicas nas quais essas posições se inscrevem. [...]. Isto equivale a dizer que as palavras, expressões, proposições, etc., recebem seu sentido da formação discursiva na qual são produzidas

Desse modo, vejamos nos depoimentos, a seguir, os sentidos outros que escoam da marca linguística “ferramenta”, já analisada parágrafos atrás, e que indicam a defesa do uso da plataforma *PBworks*, constituindo-se, assim, um confronto tanto com a posição de sujeito quanto com os sentidos antes evidenciados, sentidos “recebidos” da FD Acadêmica Tecnológica Conservadora:

*SD9: A possibilidade de acompanhamento real do trabalho em grupo e participação do professor durante a elaboração do mesmo, através do pbworks, foi uma novidade fantástica. Essa **ferramenta** permitiu que interagíssemos com os colegas de outros grupos, compartilhando materiais de leituras, ideias e permitindo que através do acompanhamento dos trabalhos dos outros grupos nos sentíssemos desafiados a nos superarmos, o que não seria possível sem o pbworks [...].*

*SD10: Levo e cada vez mais acredito no uso das novas tecnologias como **ferramentas** para o processo de ensinoaprendizagem. Levo a ideia de “processo de ensinoaprendizagem” diferente de ENSINAR x APRENDER. [...] [o *PBworks*] é uma excelente proposta de construção de conhecimento coletivo e individual muito interessante. Eu já havia utilizado a **ferramenta** em outra disciplina, mas neste semestre tudo fez outro sentido a partir da união da teoria com a prática. (grifos nossos).*

Ao analisar o segundo grupo de sentidos evidenciados nos depoimentos, podemos sublinhar que existem manifestações que apontam para direções diversas dos primeiros sentidos reconhecidos; até mesmo opostas. Os sentidos de acolhimento e aceitação ressoam na fala desses discentes a partir da evocação de sentimentos que, diferente dos anteriores, mostram sensações positivas, reunindo-se sob outra família parafrástica: “novidade”, “interação”, “desafio”.

Mesmo quando percebemos a recorrência de itens lexicais comuns, como no caso de “ferramenta”, uma análise mais acurada da linguagem desde sua exterioridade revela que novos sentidos habitam essa palavra, permitindo-nos aprofundar a investigação sobre as posições em disputa. Nesse sentido, é necessário retomar, mais uma vez, considerações colocadas por Pêcheux (2009, p. 161, grifo do autor), em *Semântica e Discurso*, quando,

esclarecendo sobre a relação entre base (linguística) e processo (discursivo-ideológico), reitera que:

[...] se uma mesma palavra, uma mesma expressão e uma mesma proposição podem receber sentidos diferentes – todos igualmente “evidentes” – conforme se refiram a esta ou aquela formação discursiva, é porque – vamos repetir – uma palavra, uma expressão ou uma proposição não tem *um* sentido que lhe seria “próprio”, vinculado a sua literalidade. Ao contrário, seu sentido se constitui em cada formação discursiva, nas relações que tais palavras, expressões ou proposições mantêm com outras palavras, expressões ou proposições da mesma formação discursiva. [...] as mesmas palavras, expressões e proposições mudam de sentido ao passar de uma formação discursiva a uma outra [...].

A SD10, “*Levo e cada vez mais acredito no uso das novas tecnologias como ferramentas para o processo de ensinoaprendizagem*”, é reveladora, pois permite identificar, na marca linguística “ferramenta”, um sentido que se diferencia daqueles surpreendidos antes e constituídos desde a FD Acadêmica Tecnológica Conservadora. Mais ainda, ela autoriza compreendê-la como indício de que duas redes de sentidos específicas estão, de fato, em jogo: ao observar, por exemplo, como a palavra “ferramenta” se conjuga com a palavra “processo”, o que se percebe, a partir da análise desse novo trecho, é o afastamento de uma posição de sujeito mais conservadora, porque utilitarista, em benefício de uma posição de sujeito mais transgressora, que assume a importância de uma discussão metodológica e paradigmática crítica, recusando a simples incorporação das ferramentas informáticas a uma prática educativa tradicional.

Tais sentidos não são próprios à palavra “ferramenta”, não foram capturados desde uma condição transparente da linguagem. Ao contrário, se as formações discursivas representam as formações ideológicas que lhe são correspondentes, haja vista os indivíduos serem “interpelados em sujeitos-falantes (em sujeitos de seu discurso) pelas formações discursivas que representam ‘na linguagem’ as formações ideológicas que lhes são correspondentes” (PÊCHEUX, 2009, p. 161), tais sentidos são recebidos de certa FD. O discurso, que, segundo Zandwais (2009, p. 28), é “um dos aspectos materiais da ideologia”, pode ser pensado como uma categoria na qual todo o sujeito é posicionado e reposicionado. Dito de outra forma, assume diferentes posições. Por conseguinte, como objeto histórico-social no qual os elementos linguísticos intervêm como pressupostos, o discurso possibilita observar relações entre ideologia e língua, efeitos do jogo da língua na história e efeitos da história na língua (FERREIRA, 2003).

Nas sequências discursivas analisadas, pelo menos duas posições de sujeito, que remetem a modos de relação diferentes com a tecnologia, foram identificadas. Há que se

ressaltar, ainda, como lembra Orlandi (2012), que o sujeito, ao produzir um enunciado, produz também um gesto de interpretação que o inscreve no interdiscurso. Ou seja, funda sentidos onde outros sentidos já se instalaram. Dessa forma, pode instalar-se uma filiação a outra FD ou, no mínimo, a possibilidade de identificação, por parte do analista de discurso, de posições de sujeito em confronto no discurso e evidenciadas nas FD, como temos destacado em nossas análises.

Recorrendo novamente a um exercício de metonímia, podemos, dessa vez, aproximar o sentido de processo que ressoa de “ferramenta” a um outro, que é o de método. Nesse caso, utilizando o que o dicionário sobre essa palavra diz, temos que “método” equivale a “maneira de proceder; conjunto dos meios dispostos convenientemente para alcançar um fim e especialmente para chegar a um conhecimento científico ou comunicá-lo aos outros” (MÉTODO, 2015). Logo, o que percebemos é que o uso da “ferramenta” *PbWorks*, quando relacionado a uma perspectiva crítica e problematizadora, que busca entender a educação como processo, “*diferente de ENSINAR x APRENDER*” (SD10), deixa de ocupar o lugar de “problema” (inconveniente), passando a assumir, nas formulações em análise, sentidos positivos de desafio, estímulo, ao mesmo tempo em que se reconhecem suas potencialidades para promoção de interação e compartilhamento do conhecimento.

Esses deslizamentos de sentidos, marcados pela ideologia, remetem a sentidos outros que veem as TIC como uma espécie de operador pedagógico, sendo este um traço comum às tecnologias da informação e comunicação: elas têm sido sempre consideradas como instrumentos, como referem alguns estudantes. Todavia, não quaisquer instrumentos, mas “instrumentos para pensar, aprender, conhecer, representar e transmitir para outras pessoas e para outras gerações o conhecimento adquirido” (COLL; MONEREO, 2010, p. 17).

Esses deslocamentos das posições de sujeito e dos sentidos formulados, contudo, também precisam ser compreendidos a partir de uma relação fundamental entre o intradiscurso e o interdiscurso. Se o *intradiscurso* pode ser compreendido como o local de produção, o discurso que opera sobre si próprio (PÊCHEUX, 1990), caracterizando-se por articular as relações entre os pré-construídos e a ideologia, o *interdiscurso* aparece como o conjunto de jáditos, o fato de que todo o discurso fala antes, fora, independentemente. De acordo com Gregolin (2005, p. 4):

[...] o interdiscurso é o lugar em que se constituem, para um sujeito que produz uma sequência discursiva dominada por uma FD determinada, os objetos de que esse enunciador se apropria para fazer deles objetos de seu discurso, assim como as articulações entre esses objetos, por meio das quais

o sujeito enunciador dará coerência a seu propósito no interior do intradiscurso, da sequência discursiva que ele enuncia.

Conforme Orlandi (2012), essa relação entre o jádito e o que está sendo produzido é a que existe entre o interdiscurso e o intradiscurso. É através dela que se determina a formulação do discurso, de modo que todo o dizer se produz no encontro entre dois eixos: o da memória (constituição) e o da atualidade (formulação). Assim, é desse conjunto que se torna possível verificar sentidos no *corpus* discursivo. Esse processo contínuo, pulsante, entre o interdiscurso e o intradiscurso, ocorre através do assujeitamento do indivíduo que fala, sujeito descentrado, que se oblitera nos processos de tensão que produzem sentidos. Dessa forma, percebe-se que é na relação entre a língua e a FD que se realizam as práticas e os processos discursivos, por meio dos quais os sujeitos produzem e reconhecem os sentidos na história.

No caso dos depoimentos analisados, a exemplo da expressão que colocamos em evidência – “ferramenta” –, buscou-se evidenciar essa relação que persiste e atravessa toda a produção discursiva, partindo de sentidos estabilizados que falavam antes para contribuir para a construção de novos sentidos a partir das relações operadas entre a história e a ideologia no interior da Formação Discursiva que se formou. Assim, partindo de sentidos estabilizados, de um conjunto de jáditos e de relações ditadas pela história, ideologia e a própria língua, estabeleceu-se um conjunto de elementos desde o intradiscurso que reivindicou que mergulhássemos “no linguístico que é atravessado pela história e no histórico que se sustenta sobre uma materialidade linguística” (MITTMANN, 2005, p. 2).

### Considerações finais

Este artigo buscou realizar um exercício de Análise de Discurso, a partir da perspectiva francesa de Michel Pêcheux, tomando como *corpus* de estudo um conjunto de depoimentos fornecidos por licenciandos da UFRGS, revisitados neste trabalho a partir da perspectiva ferramental e teórica da AD. Especificamente, tomamos como recorte do *corpus* discursivo as impressões relatadas a respeito da plataforma AVA *PBworks*, utilizada como requisito parcial de avaliação da disciplina Educação Contemporânea, em 2011. A proposta do trabalho tornou-se a revelar novos sentidos a partir de um novo olhar sobre esses discursos.

A análise realizada permitiu a identificação de uma FD Acadêmica e Tecnológica, atravessada pela produção de relações de sentidos distintos e em disputa. Houve a presença de um sentido de negação/resistência à utilização do *PBworks*, em especial sua utilização como

ferramenta de avaliação, e, por outro lado, um sentido de receptividade/acolhimento, remetendo à aceitação do uso da plataforma. Procuramos demonstrar, ao longo de nossa análise, como as expressões presentes nas falas dos alunos produziram diferentes sentidos, a partir dos deslizes praticados nas falas de cada sujeito, assinaladas por suas histórias, ideologias, formações imaginárias, bem como pelas condições sociais e políticas que incidem sobre a produção dos discursos, e ao mesmo tempo pela relação fundamental existente entre o intradiscurso e o interdiscurso.

Ainda, buscamos apresentar como esses sentidos em disputa e as filiações a um sentido A ou B projetaram nos discursos as formações imaginárias a que se vinculavam os sujeitos, tentando contrapor os discursos produzidos a partir dessas relações de sentido, objetivando discernir que significados foram produzidos a partir desse confronto.

Como outro aspecto desse exercício analítico, percebemos a formação de outra relação de sentido, não percebida em estudos anteriores a esses relatos, estando indicada nos discursos dos licenciandos por expressões que destacavam certo constrangimento, causado nos alunos pela utilização da plataforma informática, seja por suas características, seja pela dinâmica como a atividade se desenvolveu.

Não obstante a essas falas se fazerem presentes nos discursos quando de nossa primeira aproximação, é fato que elas permaneceram apagadas de nossa leitura. Assim, é possível que um excessivo entusiasmo pelas tecnologias informáticas permeasse o discurso do próprio analista à época? Dado o excerto que segue de nosso artigo anterior, à voga de conclusão, pode ser perfeitamente possível: “Percebe-se que o uso do AVA desempenhou papel importante para o desenvolvimento das atividades [...] o que evidencia os benefícios exercidos por este tipo de recurso para a autoria colaborativa de conhecimento por parte dos alunos” (FISS; AQUINO, 2012, p. 224). É possível, então, perceber como o exercício de reaproximação desse *corpus* discursivo nos permitiu perceber novos sentidos, ao mesmo tempo em que nosso próprio exercício de escrita e reflexão também produz novos sentidos, tornando mesmo necessário um outro estudo a fim de perceber e analisar os deslizes do próprio autor.

Embora certamente não permita esgotar as possibilidades discursivas apresentadas pelo *corpus* analisado, este estudo ofereceu a oportunidade enriquecedora de uma primeira aproximação de um instrumental teóricometodológico inovador e desafiador, que é o da Análise de Discurso. Desafiar-se ao exercício da AD significa dispor-se ao esforço de compreender como se dá a construção de sentido de um texto e como este se articula com a história e a coletividade que o produziu. Assim, ao estimular certas considerações sobre a



amplitude de sentidos e o universo das possibilidades do discurso, a AD provoca o analista não só a desacomodar significados estabelecidos, mas a refletir de forma consistente e contínua sobre sua própria posição como sujeito e produtor de novos sentidos.

---

### Notas

<sup>1</sup> Esse conceito remete não somente a utilização da internet, mas a um momento em que a utilização das tecnologias informáticas se ajusta a um maior protagonismo de seus usuários, incorporando, a partir de sua participação, maior quantidade de conteúdo e informação e sendo, ao mesmo tempo, marcada pela forte interação e colaboratividade.

<sup>2</sup> O *PBworks* é uma ferramenta/plataforma eletrônica comercial para construção de páginas *web*, também disponível gratuitamente e com versão disponível para usuários da área de educação. As páginas criadas podem ser públicas ou privadas, podendo remeter a outros sites, e seu funcionamento é, em grande parte, semelhante ao de hospedagem de blogs. Destina-se a construção e edição de páginas *web*, além da elaboração, edição e armazenamento de arquivos, sendo seu grande diferencial a possibilidade de trabalho em formato colaborativo, permitindo que múltiplos usuários editem e alterem seu conteúdo através de um sistema de múltiplas autenticações simultâneas.

<sup>3</sup> A turma foi dividida em grupos de trabalho para a atividade com o *PBworks*.

<sup>4</sup> Os depoimentos recortados para análise, desde as diferentes posições de sujeito assumidas pelos licenciandos, serão designados como SD, ou seja, Sequência Discursiva.

<sup>5</sup> O *PBworks* é uma plataforma disponibilizada somente no idioma inglês.

### REFERÊNCIAS

AQUINO, Israel da Silva. Conhecimento colaborativo e ambiente virtual de aprendizagem. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 17., 2014, Fortaleza. *Anais...* Fortaleza: UECE, 2014.

AQUINO, Israel da Silva; SEQUEIRA, Tatiana dos Santos; FISS, Dóris Maria Luzzardi. Ambientes virtuais de aprendizagem, pesquisa na escola e docência. In: TOMMASIELLO, Maria Guiomar Carneiro et al. (Org.). *Didática e práticas de ensino na realidade escolar contemporânea (recurso eletrônico): constatações, análises e proposições*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2012. p. 14-25. Disponível em: [http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos\\_template/upload\\_arquivos/acerv/o/docs/2988c.pdf](http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acerv/o/docs/2988c.pdf). Acesso em: 8 nov. 2016.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROS, Eneas M. *Nova gramática da língua portuguesa*. São Paulo: Atlas, 1985.

BOMFIM, Eneida. *Advérbios*. São Paulo: Ática, 1988.

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e terra, 1999.

COLL, César; MAURI, Teresa; ONRUBIA, Javier. A incorporação das tecnologias da informação e da comunicação na educação: do projeto técnicopedagógico às práticas de uso. In: COLL, César; MONEREO, Carles (Org.). *Psicologia da Educação Virtual: aprender e ensinar com as Tecnologias da Informação e da Comunicação*. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 6698.

COLL, César e MONEREO, Carles. Educação e aprendizagem no século XXI: novas ferramentas, novos cenários, novas finalidades. In: COLL, César; MONEREO, Carles (Org.). *Psicologia da Educação Virtual: aprender e ensinar com as Tecnologias da Informação e da Comunicação*. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 1546.

ELIAS, Carime et al. *Dos interstícios do dizer às margens do fazer: um exercício de análise de discurso. Coletânea do Programa de PósGraduação em Educação da UFRGS*, Porto Alegre, v. 4, n. 10, p. 122131, jan./fev. 1997.

FERRAMENTA. In: MICHAELIS. São Paulo: Melhoramentos, 2015. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portuguesportugues&palavra=ferramenta>. Acesso em: 8 nov. 2016.

FERREIRA, Maria C.L. O caráter singular da língua na análise de discurso. *Organon*, Porto Alegre, v. 17, n. 35, p. 189200, 2003. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/organon/article/view/30023/18619>. Acesso em: 8 nov. 2016.

FISS, Dóris Maria Luzzardi. Tecnologias da informação e da comunicação (TIC) e produção de currículo no ensino superior. In: TOMMASIELLO, Maria Guiomar Carneiro et al. (Org.). *Didática e práticas de ensino na realidade escolar contemporânea (recurso eletrônico): constatações, análises e proposições*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2012. p. 2-13. Disponível em: [http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos\\_template/upload\\_arquivos/acervo/docs/2988b.pdf](http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/2988b.pdf). Acesso em: 8 nov. 2016.

FISS, Dóris Maria Luzzardi; AQUINO, Israel da Silva. Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), autoria colaborativa e produção de conhecimento no ensino superior. *Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 21, n. 2, p.199226, 2013. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/3813/3084>. Acesso em: 8 nov. 2016.

GREGOLIN, Maria do Rosário. Formação discursiva, redes de memória e trajetos sociais de sentido: mídia e produção de identidades. In: SEMINÁRIO DE ANÁLISE DO DISCURSO (SEAD), 2., 2005, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: UFRGS, 2005. Disponível em: [http://www.uems.br/padadi/rosario.html#\\_ftn1](http://www.uems.br/padadi/rosario.html#_ftn1). Acesso em: 8 nov. 2016.

INSTRUMENTO. In: MICHAELIS. São Paulo: Melhoramentos, 2015. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portuguesportugues&palavra=instrumento>. Acesso em: 8 nov. 2016.

INSTRUMENTO. In: DICIONÁRIO do Aurélio Online, São Paulo, 24 set. 2016. Disponível em: <http://dicionariodoaurelio.com/instrumento>. Acesso em: 8 nov. 2016.

MÉTODO. In: MICHAELIS. São Paulo: Melhoramentos, 2015. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portuguesportugues&palavra=metodo>. Acesso em: 8 nov. 2016.

MITTMANN, Solange. Discurso e texto: na pista de uma metodologia de análise. In: SEMINÁRIO DE ESTUDOS EM ANÁLISE DO DISCURSO, 2., 2005, Porto Alegre. *Anais*

do II SEAD... Porto Alegre: UFRGS, 2005. Disponível em: <http://www.analisedodiscurso.ufrgs.br/anaisdosead/sead2.html>. Acesso em: 8 nov. 2016.

ORLANDI, Eni P. *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez, 2005.

ORLANDI, Eni. P. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 10. ed. Campinas, SP: Pontes, 2012.

PÊCHEUX, Michel. *Discurso: Estrutura ou Acontecimento*. Campinas, SP: Langages, 1990. Disponível em: <http://www.cas.ilstu.edu/english/strickland/495/henness1.html>. Acesso em: 8 nov. 2016.

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2009.

PÊCHEUX, Michel; FUCHS, Catherine. A propósito da Análise Automática do Discurso: atualização e perspectivas. In: GADET, Françoise; HAK, Tony (Org.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 2. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1993. p. 163-252.

SANTOS, Boaventura de Souza. A justiça social vai obrigar a que se comprometa com a justiça cognitiva (Entrevista). *Diversa*, Belo Horizonte, ano 3, n. 8, out. 2005. Disponível em: <https://www.ufmg.br/diversa/8/entrevista.htm>. Acesso em: 8 nov. 2016.

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