


Sujeito dividido e argumentação: efeitos das formações imaginárias no ensino fundamental


Maria Aparecida de Souza Carvalho

Mestre em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), Brasil

 orcid.org/0000-0002-6413-7802

Soraya Maria Romano Pacífico

Professora Doutora da Universidade de São Paulo (USP), Brasil

 orcid.org/0000-0002-2973-3254

Resumo: O objetivo deste trabalho é analisar discursivamente como se dá a argumentação por parte de sujeitos-alunos do nono ano do ensino fundamental de uma escola pública, ao discursivizarem sobre o uso, ou não, do celular nas escolas. Adotamos o embasamento teórico da Análise do Discurso de linha francesa pecheuxtiana e os estudos sobre a argumentação na perspectiva da AD, que, para Pacífico (2016), é um direito humano; para Amossy (2016), mobiliza jogos de força e coloca em evidência a relação do discurso com o poder, e, para Piris (2016), não é um jogo de estratégias para persuadir. Foi possível constatar que a escola ainda é um espaço de interdição dos sentidos, posto que argumentar contra o sentido dominante, no caso da lei que proíbe o uso do celular na escola, nem sempre é possível para o sujeito-aluno, que produz imagens sobre o seu leitor.

Palavras-chave: Argumentação. Discurso. Sujeito. Contradição.

Abstract: The aim of this paper is to analyze discursively how ninth-year elementary school students argue in a public school, when they discuss the use, or not, of cell phones in schools. We adopted as theoretical basis the Pecheuxtian approach to Discourse Analysis and the studies on argumentation from the perspective of DA. Argumentation, for Pacífico (2016), is a human right; for Amossy (2016), it mobilizes power games and highlights the relationship between discourse and power, and, for Piris (2016), it is not a game of strategies to persuade. It was possible to verify that the school is still a space of interdiction of senses, since arguing against the dominant sense, in the case of the law that prohibits the use of cell phones at school, is not always possible for the student-subject, that produces images about its reader.

Keywords: Argumentation. Discourse. Subject. Contradiction.

*Só quem está em estado de palavra
pode enxergar as coisas sem feitiço.
(Manoel de Barros)*

Introdução

Segundo dados divulgados pelo Instituto de Geografia e Estatística (IBGE), em dezembro de 2018, cerca de 97% dos brasileiros usaram a internet pelo celular. Nesse sentido, a tecnologia já é parte constitutiva das práticas sociais e, conseqüentemente, da escola. Dessa forma, os sujeitos que estão nas escolas pertencem a uma sociedade que faz uso da tecnologia na maior parte de seu tempo. É a partir dessa reflexão que pretendemos discutir como esses sujeitos produzem sentidos sobre o uso do aparelho celular na sala de aula.

Partindo do princípio de que a argumentação faz parte das práticas discursivas cotidianas dos sujeitos, objetivamos analisar como se dá a tomada de posição dos sujeitos-alunos no espaço escolar, isto é, o presente artigo traz uma discussão acerca da argumentação nos discursos produzidos por sujeitos-alunos do nono ano do ensino fundamental que, ao serem interpelados sobre o uso do aparelho celular na sala de aula, produzem sentidos que reclamam nossa interpretação.

Para que se possa atingir os objetivos desta investigação, buscamos aporte teórico da Análise do Discurso de matriz francesa, apresentada por Pêcheux (1997; 2014a), Orlandi (1996; 2012; 2015; 2016), entre outros estudiosos. Sobre a argumentação, procuramos apoio, especialmente, nos estudos de Amossy (2007; 2016; 2017), Piris (2012; 2016) e Pacífico (2002; 2012; 2016).

Segundo o que postulou Michel Pêcheux (2014b), o discurso é um “efeito de sentidos” entre o interlocutor A e B, pois tem que ser referido a um conjunto de discursos possíveis a partir de determinadas condições de produção, designadas pelo autor como “as circunstâncias de um discurso”. Além do mais, o sujeito da interação procura a antecipação do que o outro vai dizer, fazendo funcionar as formações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a si e ao outro, como podemos ler:

[...] a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro. Se assim ocorre, existem mecanismos de qualquer formação social, regras de projeção, que estabelecem as relações entre as situações (objetivamente definíveis) e as posições (representação dessas situações) (PÊCHEUX, 2014b, p. 82).

Essas considerações são basilares para analisarmos o discurso dos sujeitos-alunos, levando em conta que a AD não trabalha com a concepção de sujeito empírico, pois, para essa teoria, o sujeito é uma posição discursiva que o indivíduo ocupa para produzir seu dizer, sempre interpelado pela ideologia e envolto em determinadas condições de produção.

Aliada à teoria da Análise de Discurso, para construir os fios discursivos desta pesquisa, a argumentação tece, na cadeia discursiva, seus contornos, trazendo contribuições que suscitam a assunção da autoria por meio dos posicionamentos assumidos pelos sujeitos-alunos, materializados em seus discursos. Segundo Amossy (2016), com base nos postulados da AD, a argumentação mobiliza jogos de força e coloca em evidência a relação do discurso com o poder.

1 Metodologia

Sob a ótica da Análise do Discurso, a teoria e a metodologia são processos indissociáveis. Nesse sentido, cabe ao analista considerar as circunstâncias em que os discursos são produzidos e, mais que isso, o seu contexto sócio-histórico-ideológico, uma vez que tudo o que dizemos promove “efeitos de sentidos que são produzidos em condições determinadas e que estão de alguma forma presentes no modo como se diz, deixando vestígios que o analista do discurso tem de apreender” (ORLANDI, 2015, p. 28).

Sob essa ótica, propusemos aos sujeitos-alunos do nono ano do Ensino Fundamental de uma escola pública uma discussão a partir da leitura do texto “Celular em sala de aula: proibir ou usar como ferramenta?”, publicado no portal Terra em 15 de julho de 2015¹. O texto discute os pontos positivos e negativos de se fazer uso do celular durante as aulas. Propusemos também a leitura da Lei Estadual 12.730/2007 e do Decreto Municipal 7041/2018, que versam sobre proibição do uso do celular na sala de aula. Essas leituras suscitaram muitas discussões. Os alunos formaram dois grandes grupos, para possibilitar o embate de ideias, sem configurar um debate, já que este requer um vencedor. Nosso objetivo com a discussão dos textos lidos foi o de ouvir as diferentes opiniões e os argumentos de cada grupo, sem que um precisasse

¹ Disponível em: encurtador.com.br/biBl1

convencer o outro, pois, se o posicionamento fosse esse, estaríamos incoerentes com a teoria que nos embasa, bem como com nossa concepção de argumentação, uma vez que defendemos a disputa dos sentidos e não a imposição de um único, considerando que sujeito e sentido constituem-se junto com o texto. É, principalmente, nesse ponto que a discussão e o debate se diferem, conforme discute Amossy (2016, p. 11). Para a autora,

[...] a confrontação de pontos de vista, sobretudo quando ela é polêmica, constitui um dos polos da argumentação, sendo o outro a dimensão argumentativa dos discursos que influenciam as formas de pensar, de ver e de sentir sem se dar explicitamente como um empreendimento de persuasão.

Na mesma direção, Amossy (2017) discute, a partir dos estudos de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), a (não) relação entre debate e discussão. Em seus escritos, a autora defende que a discussão não está na mesma perspectiva do debate. Nesse sentido, adotamos aqui a noção de discussão, e não de debate, pois nosso objetivo foi o de criar situações em sala de aula que autorizassem o sujeito-aluno a posicionar-se diante do tema proposto (o uso do celular durante as aulas), e não polarizar os diferentes pontos de vista, como requer a ideia do debate.

Após a discussão dos textos lidos, em sala de aula, propusemos aos sujeitos-alunos a escrita de textos na tipologia dissertativa-argumentativa, pois, embora a Análise do Discurso tenha outro entendimento sobre texto, esse era o conteúdo estudado pelos alunos no momento da pesquisa. A partir das produções escritas, constituímos nosso *corpus*, cujos recortes são parcialmente apresentados neste artigo.

Para procedermos às análises, procuramos direcionar nosso olhar para os indícios. Para isso, apoiamos-nos no paradigma indiciário utilizado por Ginzburg (2012), que teve o seu trabalho de analista amparado nas pistas. Esse paradigma nos auxiliou na compreensão dos sentidos não postos em discursos por evidência, mas pelo deslizamento que é constitutivo do sujeito e da linguagem. São as marcas linguísticas, as “escolhas” delas, que nos indiciam um sentido e não outro. Em outras palavras, é pelo intradiscurso que temos acesso ao interdiscurso e que encontramos indícios das formações discursivas e ideológicas às quais os sujeitos se filiam.

2 Análise do discurso e argumentação

Tendo em vista que a argumentação é inerente ao processo discursivo (AMOSSY, 2007), temos a pretensão de trazer uma discussão acerca da argumentação, não na perspectiva da técnica, da persuasão e da lógica, sentidos que já circulavam desde Aristóteles, mas, aqui, numa perspectiva discursiva.

No quadro teórico que adotamos, o da Análise do Discurso de linha francesa pecheuxtiana, já existe um grupo de pesquisadores que vem alinhavando uma articulação teórico-metodológica entre discurso e argumentação. A esse respeito, apoiaremos nossa abordagem nos estudos de Pacífico (2002; 2012; 2016), autora que concebe a argumentação como um direito humano e como condição necessária à assunção da autoria; de Amossy (2007; 2011; 2013; 2016), que situa a argumentação numa perspectiva sócio-histórica e aponta a necessidade de integrá-la à Análise do Discurso, e de Piris (2012; 2016), que apoia seus trabalhos na interface entre discurso e argumentação estabelecendo relação com o *ethos*, o *pathos* e o sujeito discursivo. Esses estudiosos concebem a argumentação como dimensão de uma prática discursiva situada em um contexto sócio-histórico e que ocorre quando a disputa dos sentidos assume papel central na interlocução. Segundo Piris (2016):

[...] uma análise discursiva da argumentação fundamentada na tese não idealista da linguagem não assume as perspectivas de estudo que tratam a argumentação como um jogo de estratégias arquitetadas por um orador plenamente consciente dos usos que ele faz dos recursos da linguagem para persuadir seu ouvinte (PIRIS, 2016, p. 105).

O que Piris (2016) traz aqui nos ajuda a pensar numa teoria da argumentação que se distancia do poder de convencimento, do jogo e de um debate em que há um vencedor. Na perspectiva da AD, as noções de *ethos* e *pathos* devem ser vistas como efeitos de sentido atribuídos ao sujeito discursivo. Embora essas noções sejam herdadas da Retórica, elas produzem sentido para esta abordagem, pois a imagem de si produz um efeito de individuação, e é por meio dela que o sujeito se difere dos demais. Isso só é possível porque a confiança do orador, ou seja, a imagem que se faz do outro, é, de fato, um dos principais elementos que interferem na estratégia de persuasão.

Estamos tratando a argumentação numa perspectiva de poder dizer e de ser autorizado a dizer. Para isso, o sujeito necessita de uma escola que não opere no discurso autoritário (ORLANDI, 1996), no modelo de transmissão e imposição de conhecimento, muito menos de uma postura silenciadora dos sujeitos-alunos, o que não é raro de acontecer na instituição escolar.

Amossy (2016) nos lembra de que a tensão entre a AD e a argumentação é que tem motivado estudos na direção de um entendimento de como uma vertente tem poder de operar no fio discursivo da outra:

[...] Se esta primeira “escola francesa” tem pouco a pouco apagado o benefício de abordagens menos ideológicas, as tendências na análise do discurso que surgiram na França na década de 1980 e, especialmente, em 1990, continuaram a mostrar sua desconfiança na tradição retórica, no entanto, a fonte de estudos sobre a linguagem foi buscada em suas dimensões de ação, de enunciação e de comunicação (AMOSSY, 2016, p. 166).

Dos apontamentos da autora, podemos inferir que, embora haja uma aproximação da argumentação à AD, é necessário duvidar dos sentidos acerca do poder que a argumentação exerce quando o intuito é convencer por meio da lógica, da persuasão e da estratégia que considera um sujeito soberano, que tudo sabe e age sobre o outro a fim de atender a um objetivo explícito. A AD opera no fio discursivo da história, levando em conta que as formas de subjetividade estão implícitas e implicam as formas de produção de sentido, visto que pertencem às possibilidades de uma formação discursiva. Sendo assim, o foco da nossa discussão não é a argumentação que exige um orador específico, mas aquela que incide sobre os mecanismos discursivos de construção dos efeitos de uma argumentação que possibilita ao sujeito constituir-se e identificar-se com uma dada formação discursiva, a qual determina o que pode e deve ser dito pelo sujeito discursivo.

Para avançarmos numa teoria discursiva da argumentação, evocamos, pois, os trabalhos de Pêcheux (2014) e Orlandi (1998), que se inscrevem na Análise do Discurso de linha francesa, trazendo a dimensão subjetiva aos estudos sobre argumentação iniciados pela nova retórica. Porém, em uma relação de continuidade discursiva distinta daquela de Amossy, citada anteriormente.

Pensar a argumentação a partir da teoria discursiva construída por Michel Pêcheux nos anos 60 do século XX, em que estudiosos passaram a se preocupar com a leitura como interpretação, ou seja, pensando o que ler quer

dizer, surge, então, a necessidade de um novo dispositivo teórico para sustentar as práticas de leitura. Ou seja, a desnaturalização da leitura, dos sentidos, tanto da leitura de textos na escola quanto da leitura de mundo, daquilo que nos cerca.

A AD é uma disciplina de entremeio, operando na contradição entre a linguística e as ciências sociais, pois rompe a dicotomia saussuriana entre língua e fala. No discurso, o social e o histórico são indissociáveis. Os interlocutores sempre estão tocados pelo simbólico e afetados pela memória discursiva, ou seja, pela memória social. Discurso e língua são indissociáveis. Só é possível interpretar porque os sentidos têm uma história sobre, têm uma memória (PACÍFICO, 2012).

Os conceitos da AD que estão sendo mobilizados ao longo deste texto, tais como discurso, condições de produção, sujeito (posição discursiva), interdiscurso, formações imaginárias e mecanismos de antecipação, possibilitam-nos analisar como se dá a argumentação por sujeitos-escolares sobre uma dada questão de interesse da maioria dos estudantes.

Para a AD, o discurso é o material bruto de análise, é o objeto discursivo. Os processos discursivos se desenvolvem nas condições materiais de base (ORLANDI, 2015). Sendo assim, o discurso a ser analisado depende das condições de produção, que contemplam o contexto imediato e o contexto sócio-histórico e ideológico.

Os discursos materializam-se nas formações discursivas (FD), que correspondem ao que deve e pode ser dito em dada conjuntura social, inscritas historicamente, ou seja, aquilo que, numa formação ideológica dada, determina o que pode e deve ser dito. Segundo Orlandi (2015), “as formações discursivas podem ser vistas como regionalizações do interdiscurso”, isto é, a FD está no interdiscurso.

Nas palavras de Pêcheux (1990, p. 314), “uma FD não é um espaço estruturalmente fechado, pois é constitutivamente ‘invadido’ por elementos que vêm de outro lugar (isto é, de outras FDs) que se repetem nela, fornecendo-lhe suas evidências discursivas fundamentais”. As palavras de Pêcheux confirmam que a FD não é homogênea. Nesse sentido, um tema pode ser objeto de conflito, de tensão, já que sobre ele pode haver diferentes olhares, diferentes posições ocupadas por sujeitos que se opõem ao

discursivizarem sobre dada temática. Nessa tensão, as posições-sujeito filiam-se a determinadas FDs para formular seus discursos.

Entendemos que, ao adotarmos a perspectiva discursiva, levamos em conta o simbólico, e que no processo de produção dos sentidos, mesmo sabendo que eles podem vir a ser outros, há controle, pois o sujeito tenta controlar os sentidos para que haja assunção da autoria. Na argumentação, esse controle é necessário porque o sujeito só é capaz de argumentar se ele for autor do seu dizer (PACÍFICO, 2002; 2012).

Pêcheux (2015) discute os procedimentos teórico-analíticos da AD e nos mostra em que dimensão ela é uma disciplina da interpretação:

Esse discurso-outro, enquanto presença virtual na materialidade descritível da sequência marca, do interior desta materialidade, a insistência do outro como lei do espaço social e da memória histórica, logo como o próprio princípio do real sócio-histórico. E é nisto que se justifica o termo de disciplina de interpretação, empregado aqui a propósito das disciplinas que trabalham esse registro (PÊCHEUX, 2015, p. 54).

No tocante à questão da interpretação que nos coloca o autor, podemos afirmar que a proposta crítica que procura problematizar as formas de reflexão já estabelecidas confere à AD a condição de disciplina que fornece embasamentos para o estudo da argumentação, uma vez que problematizar está no processo de constituição dessa teoria. Na perspectiva discursiva, busca-se a compreensão de como um objeto simbólico - tal como textos escritos, imagéticos, orais, audiovisuais etc. - produz sentido, não apenas interpretando-o, mas explicitando como o texto encaminha seus gestos de interpretação, sempre enquanto possibilidades (ORLANDI, 2003).

Para Orlandi (2011), a AD é uma disciplina cisionista² porque procura problematizar continuamente as evidências e explicitar seu caráter ideológico, bem como sua capacidade explicativa e seu caráter subversivo no que se refere à (não) coexistência com a razão jurídica, religiosa, moral, política e científica. Desse modo, no conflito constitutivo das relações sociais, tem-se a ilusão de que um determinado sentido é neutro, mas sabemos que isso não é possível porque não há sujeito sem ideologia e é esta que faz parecer que o sentido só pode ser um. Ao considerar a ideologia, a AD pressupõe a

² Termo cunhado por Orlandi (1987, p. 11) ao se referir à ruptura com a ilusão de neutralidade que explicita o caráter ideológico de qualquer evidência.

linguagem como produto do trabalho social e histórico do homem, por meio de um processo sócio-simbólico, e coloca em xeque sua transparência. Desse modo, o discurso, compreendido como efeitos de sentidos construídos pelos interlocutores, constitui-se de acordo com as condições de produção (ZIMMERMANN; SILVA, 2014).

A perspectiva de Orlandi (2003), com base em Pêcheux, movimentada as noções de mecanismos de antecipação e de interdiscursividade. Para a autora, os mecanismos de antecipação são, em grande parte, responsáveis pela argumentação, ou seja, o jogo que se fundamenta no imaginário construído socialmente. A interdiscursividade é caracterizada pelo entrelaçamento de variados discursos que são produzidos em diferentes momentos na história e em diferentes lugares sociais (FERNANDES, 2008). É pelo acesso a essa interdiscursividade que o sujeito se inscreve na história, ou seja, produz sentidos e se constitui como sujeito discursivo.

As situações de interlocução que envolvem a discussão em sala de aula, mediada pelo professor e sobre uma dada temática, no caso, o uso do celular na sala de aula, de acordo com suas especificidades imediatas, fazem com que o sujeito, ideologicamente, mobilize esta ou aquela região do interdiscurso. E, posteriormente, na sua escrita, esse acesso é atualizado em seu intradiscurso.

O fato de o discurso não ter rigorosamente um início e se sustentar sempre sobre um discurso prévio é que permite ao falante experimentar antecipadamente o lugar do ouvinte, imaginando que efeito seus dizeres terão naquele que ouve (PÊCHEUX, 1993). A esse mecanismo o autor chamou de antecipação, que “parece constitutiva de qualquer discurso” (PÊCHEUX, 1993, p. 77).

Nesse sentido, a relação que o sujeito estabelece entre o funcionamento das instituições às quais se vincula e as formações imaginárias é marcada pelas formações ideológicas que o capturam. A respeito desse jogo de formações imaginárias com relação ao mecanismo de antecipação, Orlandi (2015, p. 37) afirma que:

Todo sujeito tem a capacidade de experimentar, ou melhor, de colocar-se no lugar em que o seu interlocutor ‘ouve’ suas palavras. Ele antecipa-se assim a seu interlocutor quanto ao sentido que suas palavras produzem. Esse mecanismo regula a argumentação, de tal forma que o sujeito dirá de um modo, ou de outro, segundo o efeito que pensa produzir em seu ouvinte. Este espectro varia amplamente desde a previsão de um interlocutor que é seu cúmplice até aquele

que, no outro extremo, ele prevê como adversário absoluto. Dessa maneira, esse mecanismo dirige o processo de argumentação visando seus efeitos sobre o interlocutor.

Diante do exposto, o mecanismo discursivo de antecipação está associado às formações imaginárias, juntamente com as relações de força. A antecipação permite trabalhar com as situações sociais no “interior” dos discursos. O sujeito-aluno, amparado pelas relações de força e poder, projeta em seu interlocutor uma imagem de quem ele é e para quem ele produz seu discurso, como sendo aquele que produz o discurso pedagógico, ou seja, o discurso autoritário (ORLANDI, 1996), o que não abre espaço para a polissemia e em que a paráfrase impera como meio de produzir sentidos esperados pelo seu interlocutor imediato, qual seja, o professor, ou, ainda, a instituição escolar.

Segundo Orlandi (2003), o mecanismo de antecipação é inerente às relações dos interlocutores, sejam elas reais ou virtuais, levando o sujeito a colocar-se no lugar do outro para aproximar-se daquilo que ilusoriamente pretende ouvir ou ler. E, ainda, o sujeito projeta aquilo que imagina que o outro quer ouvir do discurso que produz.

Assim sendo, é pelo mecanismo de antecipação que se opera a argumentação, ou seja, que podemos trabalhar com as posições discursivas, que são projeções imaginárias, e não com as posições empíricas que os indivíduos ocupam na sociedade. Em outras palavras, é com o olhar no que imaginamos sobre o outro que produzimos o discurso, e, dessa forma, sujeito e sentidos se constituem simultaneamente.

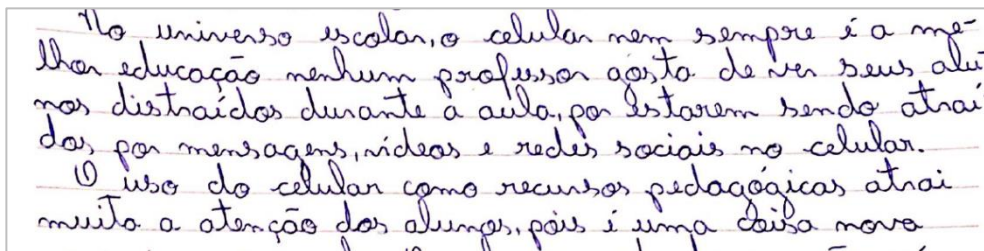
3 Análises discursivas

3.1 Sujeito dividido: os efeitos das Formações Imaginárias

Nosso movimento de análise diz respeito aos efeitos das formações imaginárias sobre um sujeito que, cindido, dividido, é afetado pela sua constituição, por um lado, como um sujeito interpelado pelo uso da tecnologia, e, por outro, pelo discurso da lei. Nesse ranger que sustenta a luta de classes, o sujeito-aluno produz efeitos de sentido que colocam a escola em um lugar de silenciamento, de interdição do seu dizer, interditando, portanto, sua possibilidade de argumentar a favor do uso do celular na escola.

É importante pontuarmos que os discursos que circulam nos recortes analisados estão reproduzidos tais quais foram produzidos pelos sujeitos-alunos, por defendermos que essas marcas são indícios que produzem sentidos, conforme a base teórica que adotamos. Passemos às análises.

Recorte 1:



Transcrição: “No universo escolar, o celular nem sempre é a melhor educação nenhum professor gosta de ver seus alunos distraídos durante a aula, por estarem sendo atraídos por mensagens, vídeos e redes sociais no celular.

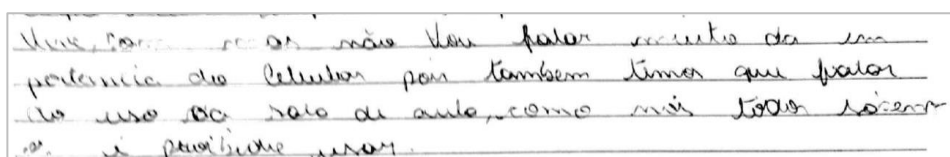
O uso do celular como recurso pedagógico atrai muito a atenção dos alunos, pois é uma coisa nova [...]” (Sujeito-aluno A).

Como podemos observar, o sujeito-aluno A produz sentidos de aprovação do uso do aparelho em sala de aula ao mesmo tempo em que desliza para o sentido contrário: o de que o celular pode provocar a distração dos alunos ao serem **“atraídos por mensagens, vídeos e redes sociais”**. Isso só é possível porque o sujeito é afetado pela formação imaginária acerca do papel do professor, qual seja, aquele que coloca a soberania do professor como um sentido cristalizado e a quem o aluno deve obediência e atenção. Nesse viés, ao produzir o intradiscurso, o sujeito é interpelado pelo interdiscurso e repete o que é do domínio da ideologia dominante, a ideia de que o aluno deve estar atento, o tempo todo, ao que o professor diz e que há um “canal” de passagem de informações entre o professor e o aluno que deve funcionar sem ruídos ou distrações, pois, se o aluno estiver “distraído”, a comunicação falha e, por isso, não haverá aprendizagem. Destacamos que essa formação discursiva constitui as teorias positivistas da comunicação.

Não concordamos com essa visão de aprendizagem, pois entendemos que essa relação desigual de poder entre a posição do aluno e a do professor acaba por criar um distanciamento daquilo que deve imperar na sala de aula: a disputa dos sentidos. Como é possível ocorrer disputa de sentidos numa

relação em que apenas o professor tem o poder de se posicionar, de falar, de ser ouvido? Por isso, defendemos o protagonismo do aluno, o que só é possível se ele tiver o direito de argumentar, ou seja, se sua subjetividade for considerada, para que ele possa se inscrever historicamente e produzir sentidos com os quais se identifica.

Recorte 2:



Transcrição: “[...] não vou falar muito da importância do celular pois também temos que falar do uso na sala de aula, como nós todos sabemos, é proibido usar” (sujeito-aluno B).

No recorte 2, o discurso produzido pelo sujeito-aluno B, em sua heterogeneidade, filia-se à formação discursiva do silenciamento do sentido de sujeito dependente do aparato tecnológico.

Ao longo de sua produção escrita, os sentidos sobre a importância do dispositivo tecnológico para a vida vêm sendo tecidos num viés de naturalização da dependência do sujeito pós-moderno à máquina. Sua construção parece indiciar um movimento até de militância pela aceitação do uso da tecnologia na escola, porém ao retomar o controle do texto, o sujeito direciona o leitor para aquilo que parece ser, imaginariamente, o que a escola espera ouvir dele. Para isso, faz funcionar em seu discurso os mecanismos de antecipação por meio das formações imaginárias.

Em meio ao exercício de sua subjetividade, o sujeito-aluno B recorre à projeção da imagem do outro sobre o que ele (sujeito-aluno B) produz. Para isso, é mobilizado o jogo de formações imaginárias que, para Pêcheux (2014), parece constitutivo de qualquer discurso. Segundo o autor:

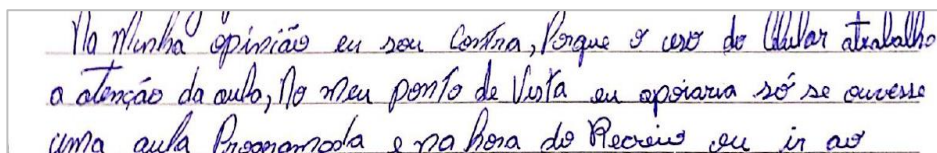
Isso implica que o orador experimente de certa maneira o lugar do ouvinte a partir de seu próprio lugar de orador: sua habilidade de imaginar, de preceder o ouvinte é, às vezes, decisiva se ele sabe prever, em tempo hábil, onde este ouvinte o “espera” (PÊCHEUX, 2014, p. 77).

É nesse jogo de formações imaginárias que o sujeito produz o seu dizer. Ele leva em conta o seu interlocutor, pois, de acordo com a citação acima, o

sujeito projeta seu interlocutor, ou seja, experimenta esse lugar de ouvinte para “experimental” os possíveis sentidos que serão produzidos pela sua formulação e, dessa forma, escapa aos sentidos não desejados pela escola. Ao fazer isso, ele reproduz sentidos já cristalizados pela escola e permanece no campo da paráfrase da formação discursiva dominante.

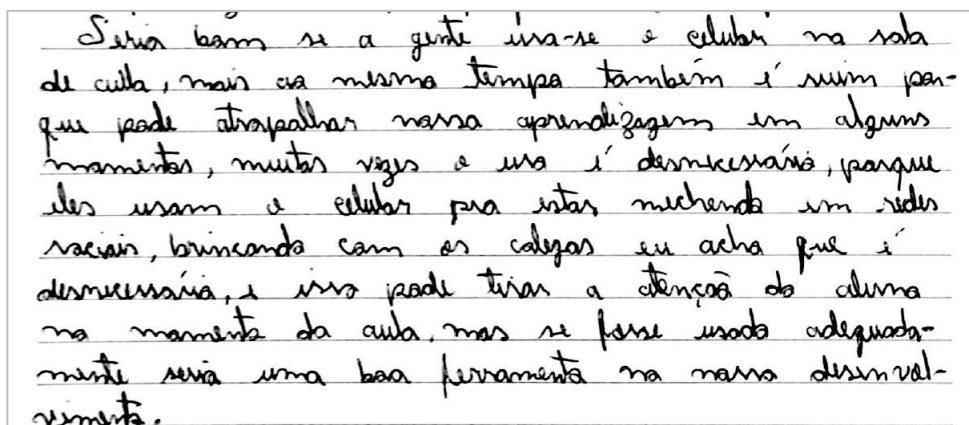
Porém, quando sua subjetividade não é controlada pela escola, seu discurso sai da paráfrase e alcança a polissemia. Para Pacífico (2016), o aluno, de modo geral, percebe que a escola não admite o exercício da subjetividade, então se esforça para ser um “bom aluno”, produzindo o discurso que venha ao encontro daquilo que a escola espera, ou seja, do cidadão que respeita a lei de proibição do aparelho na escola, mesmo tendo o uso da tecnologia na constituição de sua subjetividade. Esse é o modo do funcionamento da contradição na/pela língua, ou seja, a mesma língua que defende o uso da tecnologia, em sala de aula, nega esse uso e, conseqüentemente, nega que a constituição da subjetividade na contemporaneidade ocorre por meio do uso da tecnologia.

Recorte 3:



Transcrição: “Na minha opinião eu sou contra, Porque o uso do Celular atrapalha a atenção da aula, no meu ponto de vista eu apoiaria só se ouvesse uma aula programada e na hora do recreio [...]”. (sujeito-aluno C).

Recorte 4:



Transcrição: “Seria bom se a gente usa-se o celular na sala de aula, mais ao mesmo tempo também é ruim porque pode atrapalhar nossa aprendizagem em alguns momentos, muitas vezes o uso é desnecessário, porque eles usam o celular pra estar mechendo em redes sociais, brincando com os colegas eu acho que é desnecessário, e isso pode tirar a atenção do aluno no momento da aula. Mas se fosse usado adequadamente seria uma boa ferramenta no nosso desenvolvimento” (sujeito-aluno D).

O que apresentamos nos recortes 3 e 4, produzidas pelos sujeitos-alunos C e D, constitui um contínuo de repetições de discursos permitidos pela escola que não possibilitam a polissemia. Destacamos a contradição que funciona, de modo indiciário, entre o que é da ordem da brincadeira, do prazer, da diversão (usar celular para brincar com os colegas; na hora do recreio; para ver redes sociais) em oposição ao imaginário do que são as atividades escolares (prestar atenção em um único ponto, o professor; aprendizagem unifocal).

O uso de “bom” e “ruim” (“Seria bom se a gente usa-se o celular na sala de aula, mais ao mesmo tempo também é ruim...”) marca bem essa oposição de sentidos, o conflito do sujeito, que é capturado pelo modo de funcionamento das práticas tecnológicas contemporâneas, mas também o é pelo discurso da lei. A contradição também fica marcada com o uso dos pronomes referentes à primeira pessoa do plural (“nossa aprendizagem”) e a terceira pessoa do plural (“eles usam o celular”), cuja alternância de pessoa gramatical indicia um sujeito dividido, que ora se coloca como integrante da turma de alunos sala de aula, pois está preocupado com a aprendizagem de todos (“nossa”), ora se distancia dos alunos, pois são “eles” que fazem um uso inadequado do celular. Esses usos linguísticos afetam a construção e sustentação da argumentação, pois o sujeito-aluno não consegue controlar a contradição que fica explicitamente marcada em sua formulação.

Pacífico (2012, p. 44) considera a argumentação uma arte, tanto no sentido de capacidade criadora de o sujeito colocar em prática um posicionamento, quanto no sentido mais relativo ao papel da arte, que é o de provocar, romper com os padrões aceitos pelas instituições sociais. Aqui, os sujeitos-alunos fazem o movimento contrário: eles repetem aquilo que a instituição escolar espera do “bom aluno”, que pode ser interpretado como o “bom sujeito” a que se refere Pêcheux, em *“Semântica e Discurso”*. O autor defende que a “tomada de posição” do sujeito realiza seu assujeitamento sob

a forma do ‘livremente consentido’” (PÊCHEUX, 2014a, p. 199, grifos do autor). Ou seja, “o interdiscurso determina a formação discursiva com a qual o sujeito, em seu discurso, se identifica” (PÊCHEUX, 2014a, p. 199).

Levando em conta as condições de produção, é possível constatar a presença de um discurso construído por relações de força e poder; um discurso que se sobrepõe àquilo “que eu quero dizer” ao “o que querem que eu diga”; o discurso do “bom sujeito”, que “sofre cegamente” as determinações das instituições sociais (PÊCHEUX, 2014a).

Considerações finais

A partir do que analisamos, concluímos que a contradição foi recorrente e marcou o funcionamento da argumentação, posto que argumentar contra o sentido dominante, no caso da lei que proíbe o uso do celular na escola, nem sempre é possível para o sujeito-aluno, que imagina o sujeito-professor como seu leitor.

Nesse sentido, a argumentação funciona por meio do mecanismo de antecipação que busca no outro os sentidos que podem e devem ser ditos em determinada condição de produção. Desse modo, os sujeitos-alunos dessa pesquisa produziram sentidos de contradição porque foram afetados pelo discurso pedagógico, dada sua posição de sujeito-aluno, pelo discurso da lei, que impõe à instituição escolar a proibição do uso do celular na escola, e pelo discurso da cultura do digital, que é aquele que o constitui. Nesse sentido, a relação entre os interlocutores, isto é, os sujeitos-escolares, torna-se conflituosa e afeta a construção da argumentação, pois os sujeitos repetem o discurso da lei, mas também deixam vestígios de que a proibição do uso do celular na escola não deve ser tão radical, visto que “O uso do celular como recurso pedagógico atrai muito a atenção dos alunos, pois é uma coisa nova” (sujeito-aluno A).

Referências

AMOSSY, Ruth. O lugar da argumentação na análise do discurso: abordagens e desafios contemporâneos. Tradução: Adriana Zavaglia. **Filologia e linguística portuguesa**, São Paulo, n. 9, p. 121-146, 2007.

AMOSSY, Ruth. Argumentação e Análise do Discurso: perspectivas teóricas e recortes disciplinares. Tradução: Eduardo Lopes Piris e Moisés Olímpio-Ferreira. **EID&A - Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**, Ilhéus, n. 1, p. 129-144, 2011.

AMOSSY, Ruth. O *ethos* na interseção das disciplinas: retórica, pragmática, sociologia dos campos. In: AMOSSY, Ruth (org.). **Imagens de si no discurso: a construção do ethos**. São Paulo: Contexto, 2013. p. 119-144.

AMOSSY, Ruth. É possível integrar a argumentação na análise do discurso? Problemas e desafios. Tradução: Rosalice Pinto *et al.* **ReVEL - Revista Virtual de Estudos da Linguagem**, v. 14, n. 12, p. 165-190, 2016.

AMOSSY, Ruth. **Apologia da polêmica**. Tradução: Rosalice Pinto *et al.* São Paulo: Contexto, 2017.

FERNANDES, Claudemar Alves. **Análise do Discurso: Reflexões introdutórias**. 2.ed. São Carlos: Claraluz, 2008.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. 2.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. Campinas: Pontes, 1987.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Autoria e interpretação. Dispositivos de interpretação. In: **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Petrópolis: Vozes, 1996. p. 63-98.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **A leitura e os leitores**. Campinas: Pontes, 1998.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso e texto: formulações e circulação de sentidos**. Pontes Editores, Campinas, 2012.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. 12.ed. Campinas: Pontes, 2015.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Educação e sociedade: o discurso pedagógico entre o conhecimento e a informação. **Revista ALED**, v. 16, n. 2, p. 68-80, 2016.

PACÍFICO, Soraya Maria Romano. **Argumentação e autoria: o silenciamento do dizer**. Tese (Doutorado em Psicologia) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2002.

PACÍFICO, Soraya Maria Romano. **Argumentação e autoria nas redações de universitários: discurso e silêncio**. Curitiba: Appris, 2012.

PACÍFICO, Soraya Maria Romano. O direito à argumentação no contexto escolar. In: PIRIS, Eduardo Lopes; FERREIRA, Moisés Olímpio (orgs). **Discurso e argumentação em múltiplos enfoques**. Coimbra: Grácio Editor, 2016. p. 191-212.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. Tradução: Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Pontes, 1990.

PÊCHEUX, Michel. A análise de discurso: três épocas. Tradução: Jonas de Araújo Romualdo. In: GADET, Françoise; HAK, Tony (orgs.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Editora da Unicamp, 1993. p. 311-318.

PÊCHEUX, Michel. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, Eni Puccinelli (org.). **Gestos de leitura**: da história no discurso. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução: Eni Puccinelli Orlandi et al. 5.ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2014a.

PÊCHEUX, Michel. Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, Françoise; HAK, Tony (orgs). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 5.ed. Tradução: Eni Puccinelli Orlandi. Campinas, 2014b. p. 59-158.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. 7.ed. Tradução: Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Pontes, 2015.

PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da argumentação**: a Nova Retórica. 6.ed. Tradução: Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

PIRIS, Eduardo Lopes. A dimensão subjetiva da argumentação e do discurso: focalizando as noções de *ethos* e de *pathos*. **EID&A – Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**, Ilhéus, n. 2, p. 52-62, 2012.

PIRIS, Eduardo Lopes. A argumentação numa perspectiva materialista do discurso. **Linha D'Água**, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 97-121, 2016.

ZIMMERMANN, Narjara; SILVA, Henrique César da. O mecanismo de antecipação aplicado à análise discursiva de entrevistas: imaginários de leitura de professores na educação científica. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v. 16, n. 2, p. 33-51, 2014.