

UNEMAT

Universidade do Estado de Mato Grosso

Carlos Alberto Reyes Maldonado

PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



PROFLETRAS

Rede Nacional

UNIDADE CÁCERES

UNEMAT

Universidade do Estado de Mato Grosso
Carlos Alberto Reyes Maldonado



PROFLETRAS

Rede Nacional

PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

Av. Santos Dumont - s/n - Bloco do Centro de Pesquisa e Pós-Graduação em Linguagem
Cidade Universitária - Bairro DNER - CEP 78.200-00 - Cáceres-MT
Tel. (65) 3224-1307

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E LINGUAGEM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
PROFLETRAS**

SILVANA PAULO SOCORRO MARTINS

**CONSTITUIÇÃO, FORMULAÇÃO E CIRCULAÇÃO DE *HASHTAGS*: GESTOS DE
LEITURA E ESCRITA NA SALA DE AULA**

CÁCERES - MT

2020

SILVANA PAULO SOCORRO MARTINS

**CONSTITUIÇÃO, FORMULAÇÃO E CIRCULAÇÃO DE *HASHTAGS*: GESTOS DE
LEITURA E ESCRITA NA SALA DE AULA**

Dissertação apresentada ao
Programa de Pós- Graduação
Mestrado Profissional em Letras –
PROFLETRAS, da Universidade do
Estado de Mato Grosso – UNEMAT,
para a obtenção do título de Mestra
em Letras, sob a orientação da Prof.^a
Dr.^a Maristela Cury Sarian.

CÁCERES - MT

2020

Walter Clayton de Oliveira CRB 1/2049

MARTINS, Silvana Paulo Socorro.

M379c Constituição, Formulação e Circulação de Hashtags:
Gestos de Leitura e Escrita na Sala de Aula / Silvana Paulo
Socorro Martins – Cáceres, 2020.

255 f.; 30 cm. (ilustrações) Il. color. (sim)

Trabalho de Conclusão de Curso

(Dissertação/Mestrado) – Curso de Pós-graduação Stricto Sensu
(Mestrado Profissional) Profletras, Faculdade de Educação e
Linguagem, Câmpus de Cáceres, Universidade do Estado de Mato
Grosso, 2020.

Orientadora: Maristela Cury Sarian

1. Análise de Discurso Digital. 2. Profletras. 3. Ensino. 4.
Língua Portuguesa. I. Silvana Paulo Socorro Martins.

II. Constituição, Formulação e Circulação de Hashtags: Gestos
de Leitura e Escrita na Sala de Aula: .

CDU 801.07

SILVANA PAULO SOCORRO MARTINS

CONSTITUIÇÃO, FORMULAÇÃO E CIRCULAÇÃO DE HASHTAGS: GESTOS DE
LEITURA E ESCRITA NA SALA DE AULA

BANCA EXAMINADORA



Prof.^a Dr.^a Maristela Cury Sarian (UNEMAT)

ORIENTADORA



Prof.^a Dr.^a Cristiane Pereira Dias (UNICAMP)

AVALIADORA



Prof. Dr. Valdir Silva (UNEMAT)

AVALIADOR

APROVADA EM 24/03/2020

A meus pais, Onofre Barbosa do Socorro e Manoelina Paulo Socorro.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, por me permitir sonhar este sonho em família, mesmo com os dias de solidão durante minhas leituras e escrita: Tu estavas por perto, não me deixando perder a minha fé.

Ao meu esposo, Leonino Ferreira Martins, que sempre esteve ao meu lado, me apoiando e dando força para que eu nunca desistisse de conquistar meus objetivos. Obrigada, amor!

Aos meus filhos, Tiago Paulo Martins e Beatriz Paulo Martins, meus amores, por entender as minhas ausências constantes durante este tempo de estudo, por me apoiarem em minhas decisões e por estarem ao meu lado dando força nos momentos que mais precisei.

Ao meu irmão, Celso Paulo Socorro, e a minha cunhada, Denice Evangelista Camassary Socorro, pelo apoio logístico, me acolhendo em sua casa com tanto carinho.

Aos meus irmãos, Sônia Paula Socorro e Silvio Paulo Socorro, por acreditarem na minha capacidade de sonhar.

À minha avó, Oscalina Miquilina das Dores (*in memorian*), por me mostrar a força da mulher de nossa família.

Ao meu avô, Oliveira Paula Garcia (*in memorian*), pela oportunidade de convivermos.

Aos meus avós, Vicente do Socorro e Francisca Barbosa da Silva (*in memorian*), por terem dado a resistência de nossa família.

Ao meu primo, Gilmar Almeida Socorro, que, mesmo de longe, me deu forças para continuar, obrigada por nossas conversas em dias nem sempre fáceis.

Aos demais familiares, pela torcida.

À minha querida orientadora, Maristela Cury Sarian, pela oportunidade única de conhecer as discursividades textuais por meio da AD. Nos conhecemos antes do mestrado e foste uma grande incentivadora para que eu ingressasse no Profletras. Agradeço a sua compreensão em dias nem sempre tão fáceis. Por tudo que me ensinou nestes dias de orientação e, acima de tudo, por acreditar no meu trabalho. Muito obrigada!

À coordenadora do Programa Profletras à época do meu ingresso, Vera

Regina Martins e Silva, por me dizer que este era o meu tempo, que tudo acontece no devido tempo e temos que valorizar a teoria a que nos filiamos e, principalmente, pelo seu cuidado especial com cada mestrando.

À professora Dr.^a Cristiane Pereira Dias, pelas suas contribuições durante a qualificação para que este trabalho desenvolvesse, por meio da discursividade do digital, os gestos de leitura e escrita das *hashtags*.

À professora Dr.^a Mariza Vieira da Silva, por me apresentar a Análise de Discurso de uma forma divertida. Pelas contribuições que reverberam em mim. Pela nossa conversa importantíssima que me fez escolher a AD como teoria para meu trabalho de pesquisa.

Ao professor Dr. Valdir Silva, pelas contribuições no Exame de Qualificação, e na disciplina “Práticas de Oralidade e Práticas Letradas do 6º ao 9 ano”, por meio da qual pude amadurecer os sentidos sobre as tecnologias digitais e a escola.

À professora Dr.^a Eni P. Orlandi, pela gentileza de compartilhar o poema de seu neto, Thiago Puccinelli, intitulado “#”, que utilizei como epígrafe deste trabalho. Obrigada!

A todos os professores que ministraram as disciplinas ofertadas no Programa de Mestrado Profissional em Letras - Profletras - Unidade de Cáceres: Maristela, Nilce, Vera Regina, José Leonildo Lima, Maria José, Mariza Vieira, Vera Maquêa, Francisco Fleck e Valdir pelas contribuições, por compartilharem outras teorias como espaços do dizer.

Aos colegas professores da Escola Conquista D'Oeste, Maria Augusta, Rosani, Leandro, Jovina, Denise, Viviane, Vilminha, por colaborarem com a realização do projeto na turma de nono ano.

À equipe gestora da escola Conquista D'Oeste, por apoiar e permitir que o projeto fosse realizado.

À turma 5, pelas amizades que fiz e que levarei comigo para vida.

À Miréia, Maria da Guia, Ângela, Rosiveth, Cícero, Arci, Margarete, Benízia, Ezilda, Gislaine, por me oferecerem sua amizade sincera, pelas risadas gostosas e pelas palavras de apoio. Mesmo de longe, não perdemos o contato. Vou levá-los no coração.

À minha amiga/irmã Maria Rosalina Alves Arantes, pelo companheirismo nas nossas vindas a Cáceres. Pelas nossas conversas ao longo da viagem que faziam com que chegássemos logo ao nosso destino. Uma amiga que levarei para minha

vida inteira. Pelas palavras sempre encorajadoras em tempos difíceis.

Ao Caio e à Larissa, por me abrigarem em sua casa nas semanas de aula do mestrado. Eternamente grata.

À turma 4, pelas interlocuções com a disciplina da professora Mariza Vieira, especialmente à Flavia Santana (pelas contribuições e trocas de e-mails com textos que ajudaram muito na minha constituição teórica), pela conversa em Maceió que me fizeram repensar o percurso do projeto.

A todos os professores, que, de uma forma ou de outra, fizeram parte da minha história estudantil e acadêmica.

Um agradecimento especial à professora Rilane Silva Reverdito Geminiano, por sempre acreditar que eu seria capaz de estar em um mestrado. Muito obrigada, minha querida, por sua amizade e carinho.

Ao meu caro colega, professor Odair José Vargas, pelas palavras de encorajamento durante esta caminhada de dores e delícias.

Ao Nicolas Beck, por acompanhar de perto minhas angústias e compartilhar do desejo de estar em uma sala de aula sendo meu aluno.

À Seduc, pela concessão da licença para qualificação.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES), por apoiar instituições e pesquisadores envolvidos no Mestrado Profissional em rede - ProfLetras.

Aos alunos do nono “A”, por abraçarem comigo esta pesquisa, obrigada!

A todas as pessoas amigas, ex-alunos, que, de uma forma ou de outra, sonharam este sonho comigo.

“#”

Marco andava. Pela cidade.

Mundo estático.

Conectado em banda larga.

Celulares à mão!

Informações a galope.

Eram fluxos invisíveis.

Embora, Marco andava.

Direção?

GPS.

Apontava... Marchava...

Comida?

“app”.

Livros?

“app”.

Filmes?

“app”.

Opinião?

“*timeline*”.

Político?

“#”.

Amor?

“#”.

Escrevia “#”.

Na modernidade simples,

Basta escrever:

“#”.

“#SouMarco”.

“#TBT”.

“#QuemÉMarco?”

(Thiago Puccinelli)

RESUMO

Este trabalho foi desenvolvido com alunos do 9º ano do Ensino fundamental de uma escola pública no interior de Mato Grosso, visando a trabalhar com os processos de constituição, formulação e circulação das *hashtags* a partir de temáticas sobre a escrita tecnológica, possibilitando o processo de produção dos sentidos no espaço digital, em sala de aula. Filiado à Análise de Discurso de Pêcheux e Orlandi, objetivou (re) significar a leitura e a escrita estabilizadas na escola, a fim de dar visibilidade aos gestos de interpretação sobre as *hashtags* em diferentes redes sociais e em outros espaços do urbano. Durante o processo de elaboração e desenvolvimento das atividades, tomamos a leitura das *hashtags* como texto no digital e em outros espaços do urbano, pois estas formulações realçam, pela linguagem, um modo de estar na sociedade contemporânea. Dessa forma, percebemos que, ao trazer a leitura e escrita das *hashtags* para a sala de aula, criamos condições para se compreender como a leitura e a escrita se dá no ciberespaço, o que possibilita novos gestos de leitura e escrita por meio da imbricação do verbal com o não-verbal. Trata-se de um trabalho que permitiu novas possibilidades de práticas de leitura e escrita oferecidas pelas distintas materialidades de linguagem, em suas diferentes formas de circulação. Dessa maneira, oportunizamos aos alunos pensar o funcionamento da língua não só por meio do texto imagético, mas também das tecnopalavras, dando visibilidade aos gestos de interpretação, considerando a discursividade do texto nos espaços do digital.

Palavras-chave: Análise de Discurso Digital. ProfLetras. Ensino. Língua Portuguesa.

ABSTRACT

This work was developed with students from the 9th grade students of elementary public school in Mato Grosso's inland, aiming to work with the processes of constitution, formulation and circulation of hashtags from the of themes on technological writing, enabling the production process of senses in the digital space, in the classroom. Affiliated to Pêcheux and Orlandi's Discourse Analysis, it aimed to (re) signify stabilized reading and writing at school, in order to give visibility to the interpretation gestures about hashtags in different social networks and in other urban spaces. During the process of elaboration and development of activities, we take the reading of hashtags as text in the digital and in other urban spaces, as these formulations highlight, through language, a way of being in contemporary society. Thus, we realized that, by bringing the reading and writing of the hashtags to the classroom, we created conditions to understand how reading and writing takes place in cyberspace, which enables new gestures of reading and writing through the overlapping of verbal with non-verbal. It is a work that allowed new possibilities of reading and writing practices offered by the different materialities of language, in their different forms of circulation. In this way, we give students the opportunity to think about the functioning of the language not only through the imagery text, but also through the techno-words, giving visibility to the gestures of interpretation, considering the discursiveness of the text in the digital spaces.

Keywords: Digital Discourse Analysis. ProfLetras. Teaching. Portuguese Language.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 A RELAÇÃO CIDADE/ESCOLA NA CONSTITUIÇÃO DOS SUJEITOS DA ESCOLARIZAÇÃO	16
1.1 A cidade como espaço de constituição do sujeito	16
1.2 A relação da escola/ cidade e a constituição de alunos e professores	18
1.3 As condições de produção da comunidade escolar	21
1.4 Os documentos oficiais: o lugar do digital no ensino de língua portuguesa	25
1.5 Os sujeitos do projeto: Por que o nono ano?	32
2 RESSIGNIFICANDO O FUNCIONAMENTO DA LÍNGUA NA/DA PERSPECTIVA DISCURSIVA DIGITAL	35
2.1 Desestabilizando os sentidos de leitura e escrita na sala de aula pela perspectiva discursiva	35
2. 2 Dialogando com as discursividades do eletrônico na perspectiva da Análise de Discurso	38
2.3 Um olhar atento para a natureza compósita das <i>hashtags</i>	47
2. 4 Da qualificação do projeto: outras vozes constituindo o processo	53
3 DESLOCANDO O SENTIDO DE LEITURA E ESCRITA NO/DO DIGITAL EM SALA DE AULA	55
3.1 Apresentando o Projeto de Intervenção: uma aula diagnóstica	55
3.1.1 Gestos de leitura e escrita por meio das <i>hashtags</i>	60
3.1.2 Ficha Perfil do Aluno: alunos conectados (?)	64
3.2 Da noção de arquivo ao seu desdobramento no espaço urbano	66
3.2.1 Arquivo pessoal e sua constituição	77
3.2.2 Arquivo de computador e o seu construto técnico	85
3.2.3 Arquivo digital e sua dispersão na rede	92
3.3 O discurso sobre as <i>hashtags</i> em circulação no YouTube	101

3.3.1 Efeitos de sentidos do verbal e não-verbal na noção de texto/textualização/textualidade no digital	113
3.4 As <i>hashtags</i> em circulação nas redes sociais e os <i>trending topics</i>	134
3.4.1 O funcionamento das <i>hashtags</i> em espaços possíveis do dizer	144
3.5 Outras categorias que compõem as <i>hashtags</i> : os acrônimos	161
3.6 Circulação do discurso sobre as <i>hashtags</i> no espaço escolar	169
3.6.1 Leitura e análise da enquete realizada com a turma de 8º ano	175
3.6.2 Efeito de fecho e produto final: organização e realização do Minicurso <i>Gestos de leitura e escrita no digital</i>	177
3.6.3 Minicurso <i>Gestos de leitura e escrita no digital</i> : efeitos produzidos	182
3.6.4 Ressignificando os sentidos produzidos pelo <i>Minicurso</i>	189
3.6.5 Socialização do projeto <i>Hashtags: gestos de leitura e escrita na sala de aula</i>	196
CONSIDERAÇÕES FINAIS	201
REFERÊNCIAS	208
ANEXOS	221

INTRODUÇÃO

O meu percurso na educação se deu há mais de vinte e cinco anos. Inicialmente cursei o magistério e o concluí em 1991. No segundo semestre de 1992, prestei o vestibular e ingressei no curso de Letras da Unemat, Câmpus Universitário de Pontes e Lacerda. Durante a graduação, no ano 1993, trabalhei na EE. 14 de Fevereiro, em Pontes e Lacerda – MT, com uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental, minha primeira experiência em sala de aula como professora. Durante este ano, trabalhei também na Escola Adventista. Saí desta escola no ano em que coleí grau em Letras, em fevereiro de 1997, pois me mudei da cidade para o campo. Trabalhei numa escola da zona rural chamada “São Sebastião”.

Atualmente, sou professora efetiva da rede estadual de educação e há 20 anos estou lotada na mesma escola, onde tomei posse em 2000, EE. Conquista D'Oeste, em Conquista d'Oeste – MT.

Nessa escola, passei por várias fases e encontrei nos projetos uma forma de dinamizar meu trabalho com os alunos, como uma maneira de produzir aprendizagem. No ano de 2007, iniciei com uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental um projeto em língua inglesa que envolvia outras disciplinas: era um projeto interdisciplinar entre língua inglesa, língua portuguesa e artes. Este projeto tinha como tema o *Halloween* e com ele era estabelecida uma relação entre as histórias fantásticas (americanas) e as histórias de assombração (brasileiras). A partir daí percebi que esta seria uma forma de fazer com que meu aluno lesse e escrevesse sobre o tema de suspense e terror e depois escolhesse outros assuntos por quais também se interessavam, pois havia “plantado a semente” da leitura de alguma forma.

Foram momentos únicos em minha vida profissional, mas que, com o passar do tempo, começaram a ficar sem sentido. Eu precisava me preparar mais, ler mais, ter uma base teórica para então realmente realizar uma intervenção que fosse fazer sentido tanto para meu aluno, como também para minha prática.

Ao entrar no Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, vislumbrei, por meio da Análise de Discurso, a possibilidade de refletir sobre esta nova condição do sujeito urbano, letrado e digital, constitutivo da sociedade contemporânea. Dessa maneira, pensando nessas inquietações, busquei uma teoria que pudesse produzir efeitos que reverberassem em mim, deslizando minha prática

para outras práticas, ou seja, que pudesse materializar em meu aluno os gestos de leitura e escrita em materialidades textuais significantes, dando voz aos seus questionamentos, buscando compreender, pelos dispositivos analíticos da AD, como cada etapa deste projeto iria nos constituir como sujeitos do conhecimento, não mero reprodutores de informação. Segundo Orlandi:

Quando juntamos conhecimento e informação, em geral, resulta em uma leitura em que se faz uma mera associação entre os dois. Para um analista de discurso, que é a posição em que me situo, no entanto, há aí dois enunciados que aí fazem efeito: ‘Nossa sociedade é uma sociedade da informação (SI)’ e ‘O sujeito de nossa sociedade é um sujeito do conhecimento’. Sobejamente explorados, o primeiro, **na relação com as novas tecnologias da linguagem** e, o segundo, fazendo funcionar toda a discursividade foucaultiana da relação saber/poder. (ORLANDI, 2010, p. 12, grifo nosso).

Escolhemos a AD por entender que esta teoria nos daria suporte para compreender os processos de leitura e escrita historicamente situados. Orlandi (2015, p. 64) nos diz que “o discurso é efeito de sentido entre locutores”. Foi este deslocamento de sentidos que buscamos produzir em nós e em nossos alunos no decorrer deste projeto, por meio do qual concebemos a leitura e a escrita em sua materialidade discursiva no digital.

Dessa forma, queríamos que o recorte de nosso projeto pudesse estabelecer relações entre gestos de leitura e escrita nos espaços constitutivos do digital na sala de aula. No nosso caso, foi por meio das *hashtags* que os sentidos do que é dizível e do que circula na sociedade foram trabalhados, possibilitando o trabalho com o processo de produção dos sentidos no espaço digital em sala de aula, de acordo com as temáticas escolhidas pelos alunos, para “possibilitar espaços de constituição do sujeito-leitor e sujeito-autor” (ORLANDI, 2004, p. 74) na escola.

Objetivamos, com este trabalho, nos situar numa dada condição de produção do discurso por meio da relação com as novas tecnologias da linguagem, isto é, compreendemos que as *hashtags* poderiam ser uma materialidade de linguagem a ser trabalhada em sala de aula, pois a tomamos como texto. Lagazzi (2008) nos diz que a noção de significante não pode mais ser entendida como uma imagem acústica, como foi determinado por Saussure, mas

como componente de uma cadeia estruturante falha, cuja materialidade específica (verbal, visual, sonora, gestual...) fica

exposta à produção de significações. Lembramos que entra aí a noção de valor, magistralmente discutida por Gadet e Pêcheux na *Língua Inatingível*, e que permite ao analista buscar sempre uma relação de movimento, de estabelecimento de relações a. (LAGAZZI, 2008, p. 1).

Estabelecendo as relações de batimento entre leitura e escrita num espaço que até então não era muito conhecido por mim e pouco mobilizado na minha prática, a saber o espaço digital com suas discursividades e linguagens, tematizei o funcionamento discursivo de *hashtags* e de arquivos na sala de aula.

Buscamos um trabalho com o discurso em funcionamento nas *hashtags* que fosse capaz de (re)significar a leitura e a escrita realizada na escola para desestabilizar os sentidos postos na sala de aula, na qual o trabalho com o livro didático ganha relevo. “Assim, falar, escrever, digitar/teclar vão produzir sentidos diferentes e diferentes conhecimentos no mundo, pois cada um desses gestos tem repercussões no modo como nos relacionamos com o conhecimento”. (DIAS, 2018, p. 158).

Dessa forma, esse trabalho foi realizado com a turma do 9º ano do Ensino fundamental do período matutino da Escola Estadual Conquista D'Oeste em Conquista d'Oeste – MT e visou a mobilizar os processos de constituição, formulação e circulação (ORLANDI, 2012) das *hashtags*.

Para dar consequência a todas essas proposições, o desenvolvimento do projeto de intervenção se deu em seis etapas:

1ª Etapa: Apresentação do projeto aos alunos e à escola.

2ª Etapa: Leitura de arquivos dispersos na rede.

3ª Etapa: Leitura e pesquisa sobre *hashtags* no seu processo de formulação, constituição e circulação.

4ª Etapa: Seleção de arquivos dispersos das *hashtags* pesquisadas a partir dos *trending topics*.

5ª Etapa: Organização e realização de um Minicurso com alunos do oitavo ano.

6ª Etapa: Socialização dos resultados do projeto na escola.

Essas etapas estão materializadas, neste trabalho, ao longo de três capítulos.

O Capítulo 1 apresenta a cidade, a escola e os alunos sujeitos do projeto, a questão do digital nos documentos institucionais, bem como o que se diz sobre o uso de celulares na escola.

No Capítulo 2, discorro sobre minha prática e o meu percurso até chegar ao recorte para desenvolver o trabalho com o digital nas condições de produção de nossa escola. Na sequência, apresento a fundamentação teórica que sustenta o trabalho, o que permitiu estruturar metodologicamente a proposta de intervenção.

No Capítulo 3, descrevi e analisei as atividades desenvolvidas em sala de aula, dando visibilidade aos gestos de leitura e escrita por meio do funcionamento discursivo das *hashtags*.

Para fins de efeito de fecho do projeto, os alunos produziram, por meio de um Minicurso, um livreto, nosso produto final, no qual apresentaram, de forma sintetizada, como se deu o percurso deste projeto, o qual também permitiu que esses sujeitos-alunos pudessem se sentir autorizados a dizer sobre o que compreenderam das discursividades das *hashtags* em diferentes espaços do urbano.

1 A RELAÇÃO CIDADE/ESCOLA NA CONSTITUIÇÃO DOS SUJEITOS DA ESCOLARIZAÇÃO

1.1 A cidade como espaço de constituição do sujeito

Figura 1 – Vista aérea do município de Conquista d'Oeste



Fonte: Vista aérea... (2020).

Segundo informações colhidas no site da prefeitura, o município de Conquista d'Oeste, a 550 km da capital, Cuiabá, foi criado através da Lei Estadual nº 7.233, de 28 de dezembro de 1999, como território desmembrado do município de Pontes e Lacerda. O núcleo de povoamento que deu origem ao atual município desenvolveu-se em uma região a cerca de 98 km do município-mãe, devendo-se às dificuldades dos seus moradores com as distâncias entre as localidades e também da própria Prefeitura em manter em dia as necessidades essenciais desta povoação, tais como conservação de estradas e destinação de verbas para os setores de saúde e educação.

A formação da vila se deu em virtude da ocupação da fazenda Conquista, por posseiros, originando o processo regular de ocupação. As primeiras eleições municipais ocorreram em 3 de outubro de 2000.

Figura 2 – Centro de Conquista d'Oeste



Fonte: Centro... (2020).

Mudei-me para Conquista d'Oeste em fevereiro de 2000, ano em que tomei posse no concurso do Estado de Mato Grosso. Quando cheguei à cidade, o município tinha sido recém-criado. Nesta época, a cidade ainda não possuía governo municipal, pois as eleições só aconteceriam em outubro daquele ano. Então, naquele momento, não contávamos com postos de saúde, segurança, coleta de lixo, saneamento básico; a energia era fornecida por uma Pequena Central Hidrelétrica (PCH) de uma fazenda próxima. Às vezes, quando faltava fornecimento de energia, tinha que ser complementada com um motor que funcionava no espaço que hoje fica praça da cidade; também não tinha asfalto e, assim como muitos vilarejos, no Brasil, faltava um pouco de tudo.

Nossa cidade é composta por uma população de cerca 3.385 habitantes (IBGE 2010), numa área da unidade territorial (km²) de 2.672,207, sendo elas pessoas oriundas de várias regiões do país, mas em sua grande maioria são de Minas Gerais, São Paulo e do próprio estado de Mato Grosso.

Porém, um número considerável de pessoas que chega anualmente na cidade se muda em um curto espaço de tempo, pois a mineradora que empregava a maioria dessas pessoas fechou entre os anos de 2013 e 2014, gerando, assim, um grande êxodo urbano; os que permanecem na cidade são os que trabalham nas empresas locais, no serviço público, nas escolas, outros são moradores da zona rural.

Podemos dizer que, atualmente, a nossa cidade está inserida no contexto de

“cidade conectada”, pois temos serviços de internet banda larga, duas companhias de telefonia móvel, agência bancária, Correios e serviços públicos que funcionam nos municípios de pequeno porte.

A cidade se move por meio dos espaços citadinos, mas também, segundo Dias (2016), pelos dispositivos tecnológicos que a constituem:

Quando pensamos a cidade, não a pensamos apartada dos dispositivos e tecnologias que a constituem. Porém, diferentemente do discurso do urbano que se ancora na organização da cidade e do social a partir de um imaginário da eficácia desses dispositivos e tecnologias para a vida dos sujeitos e para uma administração do modo de circulação no espaço, nosso objetivo é compreender a maneira como dispositivos tecnológicos produzem uma certa ordem da cidade, determinada pelo discurso digital, ressignificando as relações em sua forma social a partir da eficácia simbólica dos objetos digitais na vida e no cotidiano dos sujeitos, naquilo que diz respeito às suas práticas e ao seu modo de existência histórica. (DIAS, 2016, p. 260).

Dessa maneira, a “cidade conectada” se move para além dos espaços citadinos, ela se situa no espaço entre a relação social local e a relação social global por meio da internet, com seus aplicativos de mobilidade como Waze e Google Maps, por exemplo. Nessa direção, Dias (2016, p. 262) afirma que a mobilidade da cidade acontece por meio de “movimentos políticos, sociais, urbanos, culturais, mas também, movimentos dos corpos no espaço geográfico. Movimentos dos sentidos, dos saberes e dos dizeres”.

Pensando na mobilidade enquanto movência de sujeitos e sentidos, elegemos, neste projeto, a imbricação escola/digital como recorte. Trabalhamos, desse modo, por meio das *hashtags* os discursos no/do digital, de ordem simbólica e política, no que tange às relações do sujeito-aluno com a cidade e o digital.

1.2 A relação da escola/cidade e a constituição de alunos e professores

Para a Análise de Discurso, a relação escola/cidade é tomada como relação com o conhecimento, conforme explicita Orlandi (2004):

A relação da Escola é precipuamente a relação com o conhecimento, este sendo considerado como modo de integração social. É este objetivo, com este móvel, que queremos pôr em dúvida quando pensamos a Escola na cidade. Nesse sentido, o colocar-se a Escola

em seu meio simbólico específico que é a cidade nos dá um observatório do político e do social que não seria possível se não houvesse a explicitação desse meio, o urbano. (ORLANDI, 2004, p. 152-153).

A escola da cidade à época de sua criação era vista como o principal espaço de convívio social, onde as pessoas se encontravam, aconteciam os jogos municipais, as festas, ou seja, a relação da comunidade com a escola ia além da escolarização. Segundo Orlandi (2004, p. 153), “a Escola significa como significa porque está onde está, ou seja, faz parte da cidade”.

Pensando no modo de integração social que se estabelece entre a cidade e escola como meio simbólico das relações entre sujeitos, Orlandi (2004, p. 151) nos questiona: “o que a Escola, em sua forma social que estrutura relações entre sujeitos no espaço que é o da cidade pode significar nesse processo?”. Buscamos compreender por meio deste questionamento feito por Orlandi como as inquietações sobre a relação escola/cidade nos levaram a adentrar nos espaços constitutivos do discurso na/da escola como espaço de constituição de autoria do sujeito-aluno nos espaços escolar e digital.

Desse modo, compreendemos que a escola é o meio pelo qual, em nossa sociedade, o sujeito exercita a textualização, se torna sujeito-autor, produzindo seus textos e tornando-se pelo esquecimento a origem do seu dizer, segundo Orlandi (2015). Nesse sentido, Orlandi (2004, p. 151) ainda nos questiona: “Qual é o lugar da Escola nesse processo de textualização?”. A autora afirma que

ela [a escola] se textualiza sob o modo do pedagógico (transmissão de conhecimento, formação de cidadãos etc.) Mas para poder responder a esta questão de modo mais consequente é preciso definir o estatuto, a natureza da relação estabelecida pela escola com essas políticas. Indo mais além podemos dizer que a institucionalização das relações urbanas tem uma textualidade, uma formulação que se dá na Escola. As relações de sentido materializadas pela Escola dão indicações de como, em sua textualização, ela significa o urbano. (Ibidem, p. 152).

É este modo de significar o urbano pela escola que objetivamos trabalhar neste projeto de intervenção, o modo de significar o sujeito contemporâneo, aluno do 9º ano matutino da E.E. Conquista D’Oeste, por meio das *hashtags*. Para tal, apresentamos aos leitores os espaços da escola no espaço constitutivo da cidade.

Figura 3: Fachada da E.E. Conquista D'Oeste



Fonte: Registrada pela autora.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP doravante), a criação da Escola remonta o processo de criação do Distrito. Foi criada através do Decreto 3.167, de 13/07/1993, como uma Unidade Escolar no município de Pontes e Lacerda, Distrito de Conquista d'Oeste, recebendo a denominação de Escola Estadual de 1º GRAU “Conquista D'Oeste”, elevada ao nível de 2º Grau através do Decreto 5.436, de 20/12/1994, publicado no D.O. de 20/12/1994, , que passa a ser denominada de Escola Estadual de 1º e 2º Graus “Conquista D'Oeste”.

Atualmente a escola atende alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos, autorizada pelo ato nº 326/2017 do Conselho Estadual de Educação (CEE), pelo período de 01/01/2017 a 31/12/2021¹.

A EE. Conquista D'Oeste é a única escola da cidade a atender o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio, funcionando nos três turnos: matutino, vespertino e noturno. Os horários de funcionamento da escola são organizados de acordo com cada turno: entrada às 07h e saída às 11h; entrada às 12h30min e saída às 16h30min; das 19h às 22h com alunos e permanece até às 23h para atender a hora atividade de alguns professores efetivos que possuem duas cadeiras².

Temos, além do ensino regular, a EJA do 2º segmento do Ensino fundamental e EJA do Ensino Médio. A escola possui ainda duas salas anexas na Aldeia indígena do povo Nambikwara, sendo uma na “Aldeia Central Sararé” e outra na “Serra da Borda”, que trabalha com os alunos a partir do Ensino Fundamental II e o Ensino

¹ Fonte: PPP da Escola Estadual Conquista D'Oeste, 2019.

² Fonte: PPP da Escola Estadual Conquista D'Oeste, 2019.

Médio. Para o ano de 2020, há previsão de abertura de mais uma sala anexa na aldeia do povo Paresi.

Em 2020, a E.E. Conquista D'Oeste possui um total de 504 alunos distribuídos em 24 turmas, sendo que 4 turmas são atendidas nas salas anexas indígenas e as demais turmas, que correspondem a 20 turmas, são atendidas nas dependências da E.E. Conquista D'Oeste. Com relação às salas anexas na aldeia "Saráré Central", a escola possui 02 salas de Ensino Fundamental no período diurno e 01 sala multisseriada do Ensino Médio no período noturno, totalizando 03 turmas. Ainda possui 01 turma multisseriada do Ensino Fundamental na aldeia "Serra da Borda". Nas reuniões e eventos, temos uma grande participação dos pais; embora a grande maioria de nossos alunos resida na zona rural, conseguimos trazer os pais para participarem da vida escolar de seus filhos

1.3 As condições de produção da comunidade escolar

A escola conta em seu quadro de funcionários com 27 professores que atuam na escola em suas respectivas áreas de conhecimento. De forma geral, os professores desta unidade escolar têm, em sua maioria, o título de Especialista. Conta em seu quadro com uma mestra na área de Sociologia, um mestre e uma mestranda na área de Letras e Linguística. A grande maioria dos professores está em início de carreira e, no caso dos professores interinos, possuem contrato temporário³.

A secretaria possui 02 servidores técnicos, além da secretária. Com relação à limpeza e merenda, conta com 10 colaboradores e, para a segurança da escola no período noturno, possui três vigias que trocam turno de acordo com a escala administrativa da escola. Para tratar do pedagógico, a escola conta com 02 coordenadoras e uma diretora, que juntamente com CDCE da escola, administra os recursos escolares para promover a aprendizagem⁴.

³ Fonte: PPP da Escola Estadual Conquista D'Oeste, 2019.

⁴ Fonte: PPP da Escola Estadual Conquista D'Oeste, 2019.

Figura 4: Imagens da EE. Conquista D'Oeste – área externa

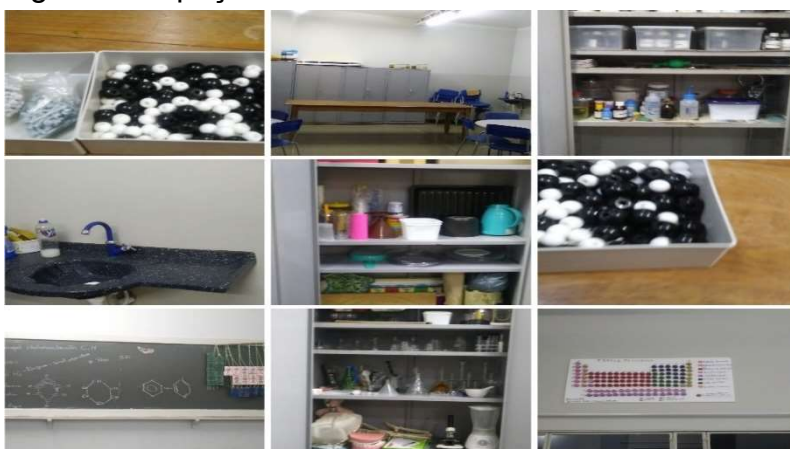


Fonte: Registrada pela autora.

A estrutura física da escola é muito boa, temos salas espaçosas, bem ventiladas, mas ainda não foram climatizadas; assim, quando chegam os meses mais secos do ano, tanto os alunos, quanto os professores, sofrem com o calor. Existe um projeto de implementação de climatizadores na escola desde o ano de 2015, mas ainda não conseguimos realizar a instalação desses aparelhos.

A escola possui laboratório de ciências, biblioteca, laboratório de informática, laboratório de aprendizagem, auditório, uma quadra poliesportiva coberta, refeitório, banheiros feminino e masculino para os alunos.

Figura 5: Espaços do Laboratório de Ciências



Fonte: Registrada pela autora.

A escola desenvolve ainda o projeto “horta escolar” para complementar a merenda dos alunos, de modo a torná-la mais saudável.

Figura 6: Horta escolar ainda em fase de plantio



Fonte: Registrada pela autora.

A sala dos professores possui um espaço de convivência com sofá e uma cozinha compartilhada com pia, forno de micro-ondas, geladeira e um bebedouro; com relação ao espaço pedagógico da sala dos professores, temos mesas, cadeiras e são disponibilizados três computadores e uma impressora para uso dos professores.

Figura 7: Sala dos professores



Fonte: Registrada pela autora.

O acesso à wi-fi está disponível aos professores apenas para realizarem suas chamadas em seus diários de classe *online*, em sala de aula, no sistema SIGEDUCA⁵.

Durante os anos iniciais em que foram implantados os diários *online* em Mato Grosso, uma parcela significativa de professores apresentou resistência, porque não tinham familiaridade com os computadores e a internet. Outro fator determinante para essa resistência foi o acesso, pois a conexão de internet era muito lenta, comprometendo o trabalho.

Dessa forma, houve resistência dos professores em incorporarem em suas práticas administrativas e também pedagógicas as tecnologias de informação e comunicação (TICs)⁶. A esse respeito, Azevedo, Bernardino Júnior e Daróz, (2014) afirmam que os usos das TICs seriam um desafio a ser enfrentado pelos professores:

A era digital se apresenta como um grande desafio na Educação que, mais do que em qualquer outro tempo, experimenta um choque de gerações com reflexos diretamente no processo ensino-aprendizagem. Mais do que dispor de máquinas e dominar as tecnologias, o que seria difícil, uma vez que se aperfeiçoam de forma acelerada, é preciso um olhar humanista, a fim de valorizar o homem, levando em conta sua pluralidade e a relação com o 'outro' – sejam as mídias, sejam os professores e/ou alunos. (AZEVEDO; BERNARDINO JÚNIOR; DARÓZ, 2014, p. 25).

Pensando mais especificamente a partir da experiência que vivenciei em minha escola no ano de 2009, compreendemos, com os autores, que o professor

compreende a necessidade de utilização das TICs em sala de aula, porém sente-se incapaz para fazê-lo. Embora usufrua dos recursos tecnológicos, ainda que a um nível básico, ele não se sente inserido na era digital quando associado à sua prática docente. (AZEVEDO; BERNARDINO JÚNIOR; DARÓZ, 2014, p. 24).

Hoje, as relações que temos com as TICs são outras, estamos mais habituados aos diários de classe *online*, as chamadas podem ser feitas durante as aulas e o fechamento dos diários é feito a cada bimestre, facilitando, assim, realizações das demais atividades com estas ferramentas e agregando mais

⁵ O Sistema Integrado de Gestão Educacional (SIGEDUCA) é uma ferramenta desenvolvida em ambiente Web, que visa a atender as demandas de Gestão dos processos efetivados pelas escolas, junto à Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso. (MATO GROSSO, 2015, p. 2).

⁶ Também chamadas de tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs).

dinamicidade aos trabalhos realizados em sala de aula.

1.4 Os documentos oficiais: o lugar do digital no ensino de língua portuguesa

Durante o processo de elaboração do projeto de intervenção, realizei uma pesquisa no Projeto Político Pedagógico da EE. Conquista D'Oeste, a fim de compreender as bases teóricas em que se sustentava as propostas de trabalho com a leitura, a escrita e o digital.

Observei que PPP tem por base os seguintes documentos oficiais: Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 (doravante, LDB), Base Nacional Curricular Comum (2017) e Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso (2010). A fim de dar sustentação ao trabalho que estamos propondo, apresentaremos alguns recortes desses documentos, iniciando pelas concepções de ensino em circulação na LDB:

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas⁷.

No que diz respeito à concepção de ensino apresentada pela BNCC, lemos:

A relação entre o que é básico-comum e o que é diverso é retomada no Artigo 26 da LDB, que determina que os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996; ênfase adicionada). Essa orientação induziu à concepção do conhecimento curricular contextualizado pela realidade local, social e individual da escola e do seu alunado, [...] a inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural resgatando e respeitando as várias manifestações de cada comunidade' [...] Em 2017, com a alteração da LDB por força da Lei nº 13.415/2017, a legislação brasileira passa a utilizar, concomitantemente, duas nomenclaturas para se referir às finalidades da educação: Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento [...] Art. 36. § 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino [...] Trata-se,

⁷ Disponível em: www.cp2.g12.br/alunos/leis/lei_diretrizes_bases.htm. Acesso em: 15 fev. 2020.

portanto, de maneiras diferentes e intercambiáveis para designar algo comum, ou seja, aquilo que os estudantes devem aprender na Educação Básica, o que inclui tanto os saberes quanto a capacidade de mobilizá-los e aplicá-los. (BNCC, 2017, p. 9-10).

Por se filiar à perspectiva discursiva, o meu trabalho deslocou-se da concepção de ensino em circulação nesses documentos oficiais. Dessa forma, buscamos desestabilizar os sentidos postos sobre a leitura e a escrita por meio do digital. A forma pela qual digital está significado nos documentos oficiais também não um dialoga com a proposta com a qual trabalhamos ao longo deste projeto. Para dar mais visibilidade a essas afirmações, apresentamos um excerto sobre a cultura digital em circulação na BNCC, para tecer uma breve compreensão sobre o modo pelo qual tratamos discursivamente o digital neste trabalho:

A cultura digital tem promovido mudanças sociais significativas nas sociedades contemporâneas. Em decorrência do avanço e da multiplicação das tecnologias de informação e comunicação e do crescente acesso a elas pela maior disponibilidade de computadores, telefones celulares, tablets e afins, os estudantes estão dinamicamente inseridos nessa cultura, não somente como consumidores. **Os jovens têm se engajado cada vez mais como protagonistas da cultura digital**, envolvendo-se diretamente em novas formas de interação multimidiática e multimodal e de atuação social em rede, que se realizam de modo cada vez mais ágil. Por sua vez, essa cultura também apresenta forte apelo emocional e induz ao imediatismo de respostas e à efemeridade das informações, privilegiando análises superficiais e o uso de imagens e formas de expressão mais sintéticas, diferentes dos modos de dizer e argumentar característicos da vida escolar. **Todo esse quadro impõe à escola desafios ao cumprimento do seu papel em relação à formação das novas gerações**[...] Contudo, também é imprescindível que a escola compreenda e incorpore mais as novas linguagens e seus modos de funcionamento, **desvendando possibilidades de comunicação** (e também de manipulação), e que eduque para usos mais democráticos das tecnologias e para uma participação mais consciente na cultura digital. Ao aproveitar o potencial de comunicação do universo digital, a escola pode instituir novos modos de promover a aprendizagem, a interação e o compartilhamento de significados entre professores e estudantes. (BNCC, 2017, p. 57, grifo nosso)⁸.

Destacamos, desse excerto, a compreensão de que a escola trabalhe a

⁸ “A Cultura Digital, os Pontos de Cultura, os Pontões de Cultura e de Cultura Digital são ações que tiveram início com a gestão de Gilberto Gil, que esteve à frente do Ministério da Cultura de 2003 até 2008, quando a pasta é assumida por Juca Ferreira, que dá continuidade às Ações em andamento. Sua gestão estende-se até o início de 2011 – momento em que Luiz Inácio Lula da Silva também deixa a Presidência da República”. (PAVAN, 2017, p. 32).

cultura digital “desvendando possibilidades de comunicação” e “eduque para usos mais democráticos das tecnologias e para uma participação mais consciente na cultura digital”.

Assim, a cultura digital significada na BNCC desconsidera a historicidade de sua constituição e os diferentes efeitos produzidos pelos sujeitos, questões bastante caras à perspectiva discursiva. A esse respeito, Pavan (2017) vai nos dizer que:

A cultura, pensada como processo, envolve a não-fixidez e a possibilidade de sempre vir a ser outra, de significar de outros modos, de se modificar e de produzir sentidos antes impossíveis. O cruzamento entre cultura e internet, que culmina na (noção de) cultura digital, permite considerar esses deslizamentos e/ou deslocamentos de sentidos, isto é, a possibilidade de uma transformação cultural. (PAVAN, 2017, p. 27).

Desse modo, ancoradas nos sentidos do digital na perspectiva discursiva, procuramos deslocar os sentidos do digital e da cultura digital, propondo ressignificar a leitura e a escrita por meio dos gestos de interpretação, a partir das *hashtags*. Nessa direção, nos apoiamos em Dias (2011), para ressaltar as bases teórico-epistemológicas que sustentam este trabalho:

A forma como a sociedade contemporânea se mostra através de diferentes linguagens, é efeito de um processo de significação do mundo que tem uma discursividade específica, um modo de inscrição histórica dos sentidos e dos sujeitos, uma materialidade. Materialidade do sujeito e do sentido. Considero, assim, que nesse processo de significação do mundo há um modo de constituição do sujeito que é parte da discursividade, é parte do modo como os efeitos da língua inscritos na história produzem um sentido ao mesmo tempo em que esses efeitos constituem um sujeito, já que sujeito e sentido se constituem ao mesmo tempo (Orlandi, 2001). Assim, a discursividade constitui-se da materialidade da língua, da materialidade da história, da materialidade do sujeito. (DIAS, 2011, p. 19).

Assim, precisávamos criar condições para que pudesse haver uma entrada no digital numa perspectiva que desnaturaliza os sentidos da leitura e escrita na sala de aula, propondo, de certo modo, uma “transformação” social - e por que não dizer cultural. Dessa forma, entendíamos que precisávamos nos deslocar dos sentidos postos para as políticas públicas de ensino, visto que, segundo Silva (2017a), as políticas públicas educacionais estão normatizadas por

duas concepções de língua [...] **práticas linguísticas e pedagógicas** [...] **perspectiva mecanicista e instrumentalista**, a “língua” aparece como um sistema anterior às práticas linguísticas individuais e sociais às quais ele forneceria um meio de expressão. De outro lado, em uma perspectiva sociológica e culturalista, a “língua” aparece como estando sempre já aí na realização de um pensamento, de uma cultura, de **uma concepção do mundo, de uma ideologia tomada como conteúdo**. (SILVA, 2017a, p. 108, grifo nosso).

Dessa forma, Silva (2017a) nos diz que as políticas educacionais são voltadas para concepção de mundo, ideologicamente tomado como conteúdo, e não como interpelação do sujeito em ideologia, historicamente constituído. Nesse sentido, para desconstruir esse engessamento do ensino tomado apenas do ponto de vista do conteúdo, buscamos um novo olhar para o ensino da leitura e escrita na sala de aula, pautado na constituição do sujeito-escolar atravessado pelo digital.

Durante a elaboração do projeto, os documentos oficiais que dão relevo ao ensino de Língua Portuguesa (PPP, BNCC, DCR) estavam ainda em fins de homologação, então, a fim de iniciar a construção do projeto a ser desenvolvido com nossos alunos, tendo como foco o digital e o seu funcionamento discursivo, buscamos, como ponto de partida, o Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Conquista D'Oeste. No entanto, em sua constituição, não há referência ao digital como sendo constitutivo da sociedade contemporânea; há apenas uma menção aos instrumentos digitais - a lousa digital, como uma ferramenta que poderá auxiliar os trabalhos dos professores: “possuímos recursos didáticos pouco utilizados pelos professores que é o caso da lousa digital, contamos com duas”. (PPP, 2019, p. 13).

No processo da realização do projeto, em 2019, ao participar das atividades da escola, tivemos acesso à reformulação do PPP, que alinhou à sua proposta pedagógica a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e ao documento que normatizava a educação em Mato Grosso, anteriormente chamado de Orientações Curriculares, reformulado no ano de 2018, renomeado como Documento de Referência Curricular para Mato Grosso (DRC/MT). O DRC/MT passou a ser estudado pela escola e alinhado aos planejamentos a partir do ano de 2019. Segundo o DRC/MT, o plano ensino de Língua Portuguesa deve:

Garantir as competências gerais, as competências da área de Linguagens e as competências específicas do componente curricular Língua Portuguesa. A base estabelece que, ao longo da Educação Básica, os estudantes precisam desenvolver dez competências

gerais, tanto cognitivas quanto socioemocionais. O professor também necessita refletir sobre quais aspectos da área de Linguagens e de seu componente curricular contribuem com o desenvolvimento dessas dez competências e incluí-los, com intencionalidade, no planejamento das aulas. (MATO GROSSO, 2018, p. 5).

. Desse modo, a fim de encontrar algumas pistas para ancorar a nossa proposta sobre o digital no que concerne a esses documentos, buscamos, nos documentos oficiais como a BNCC e o DRC, alguns direcionamentos para entender como esses documentos tratam o digital.

Dessa maneira, vimos que a BNCC trata o digital em duas competências gerais da Educação Básica, as competências 4 e 5, que dizem respeito à cultura digital:

Competência 4: Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. **Competência 5:** Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BNCC, 2017, p. 9, grifo nosso).

Para Silva (2017b, p. 325), “a organização da BNCC por competência retoma a linha pragmática e utilitarista”, que “naturaliza de forma ainda mais radical o sentido de currículo como controle”. (Ibidem, p. 325). O que compreendemos sobre as competências no currículo comum, segundo Silva (2017b), é que há uma tentativa de controlar o que se deve ensinar nas escolas, visto que as formulações do documento direcionam o que os professores devem trabalhar para atender a essa competência.

Para compreendermos melhor o que a BNCC traz sobre currículo comum e outras aprendizagens, nos apoiamos em Silva (2017b), que nos mostra suas compreensões sobre as versões da BNCC de 2016 e 2017. Na versão de 2016, o documento tratava a aprendizagem em “quatro eixos de formação: ‘Letramento e capacidade de aprender’; ‘Solidariedade e sociabilidade’; ‘Pensamento crítico e projeto de vida’; ‘Intervenção no mundo social e natural’” (SILVA, 2017b, p. 323), que se articulavam no currículo ao longo de toda etapa de formação, e não por meio de competências, conforme explicita Silva (2017b):

Eixos estes seguidos por 'Temas Especiais', em que cidadania desliza para um dentre outros temas: 'Economia, Educação Financeira e Sustentabilidade'; 'Culturas indígenas e africanas'; 'Culturas digitais e computação'; 'Direitos humanos e cidadania'; 'Educação ambiental'. (Ibidem, p. 323).

Já na versão de 2017, Silva (2017b) nos diz que “o texto está mais enxuto” e

os direitos à educação, dever do Estado, deslizam para direitos de aprendizagem como o que se aprende sob a responsabilidade principalmente da Escola, dos professores. **Seus fundamentos pedagógicos se apresentam centrados na noção de competência e de educação integral**, embora possamos considerar que a competência é que se produz como efeito ideológico, comandando a direção de sentidos. (Ibidem, p. 325, grifo nosso).

No que diz respeito mais especificamente ao digital, observamos que está significado na competência 4 como “diferentes linguagens para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo”. Já para a Análise de Discurso, “a materialidade digital não se reduz ao digital ou ao *online*, o que caracteriza a materialidade digital é sua discursividade”. (DIAS, 2016, p. 16).

[Para a] Análise de Discurso, o digital é um campo de discursividades constitutivo do espaço, do sujeito e do sentido, do conhecimento, com sua materialidade própria. Nesse sentido, a Análise de Discurso coloca questões (im)pertinentes ao digital, fazendo deslocar tanto a teoria, pelas questões que formula, quanto o digital, pois, ao questionar suas evidências e sentidos cristalizados, produz sentidos outros, desvios no processo de significação já estabilizado pelo “técnico”. É desse lugar, justamente, que criamos uma rede franco-brasileira de Análise do discurso digital, no sentido de trabalharmos em conjunto na construção de uma ampla bibliografia colaborativa sobre o discurso digital, considerando a dimensão epistemológica, discursiva e histórica do digital na produção e circulação dos sentidos. (Ibidem, p. 18).

Na competência 5, as “tecnologias digitais” estão significadas com os significantes “de forma crítica”, porém, o documento não apresenta em sua formulação as condições em que se darão todas essas competências a serem construídas por meio das tecnologias digitais.

Já o documento DRC traz em sua proposição as duas competências contempladas nas dez competências gerais destacadas pela BNCC de 2017 e duas

competências (3 e 6) sobre o trabalho com o digital, “como parte do desenvolvimento integral e autônomo”. (MATO GROSSO, 2018, p. 12):

Competência 3. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. **Competência 6.** Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (MATO GROSSO, 2018, p. 13, grifo nosso).

Ao comparar as formulações da BNCC com o DRC percebemos apenas a alteração na numeração. Onde se lê, na BNCC, as competências 4 e 5, no DRC lemos as competências 3 e 6, mas as formulações são idênticas, ou seja, no DRC apenas se replicaram as competências que estão na BNCC. Ambos os documentos significam o digital sob a perspectiva pragmática, que trata dos usos da língua numa visão instrumental, sem efetivamente desestabilizar sentidos supostamente unívocos, sustentando-se na ilusão de completude da língua. De acordo com Silva (2017a, p. 210), é assim que o “Estruturalismo via funcionalismo e Formalismo e, sob a dominância pragmática faz sua entrada nas políticas públicas de educação e de escolarização do português, dando sustentação à teoria da comunicação e, posteriormente, à de interação”.

Dessa forma, se o PPP está “alinhado” aos documentos oficiais, significado na mesma direção do que preconiza a LBD sobre a educação básica, no entanto, ainda não contemplou o digital como forma de aprendizagem para os sujeitos-alunos da escola, que se movem no/do digital.

Diante dessa compreensão de que os sujeitos-alunos são constituídos ao longo da história, foi preciso “beber” em outra teoria, a Análise de Discurso materialista, a fim de dar o suporte para vislumbrarmos novas possibilidades de leituras e escrita por meio da ressignificação do digital, enquanto constituição do sujeito contemporâneo.

Independentemente das questões apresentadas sobre o digital nos documentos oficiais que norteiam as práticas dessa escola, acreditamos que a

escola foi afetada com as discursividades do digital, tomado como espaço político de linguagem. Os professores compreenderam, mediante as leituras realizadas na sala de formação continuada e também com a realização deste projeto de intervenção, que em algum momento de suas práticas deverão incorporar o digital para construir uma aprendizagem que atenda às necessidades de aprendizagem de seus alunos. Entretanto, é necessário que os professores possam vislumbrar as possibilidades de ressignificar o uso desses instrumentos tecnológicos para desestabilizar a velha prática de instrumentalizar o que consideram ser uma inovação no ensino.

De acordo com o trabalho que realizamos, o digital não deve ser tomado como ferramenta tecnológica, como por exemplo, utilizar os conteúdos dos repositórios educacionais sem passar por um processo de reflexão e apropriação. O digital é muito mais significativo do que está posto nos documentos oficiais, o digital faz parte da mobilidade dos sujeitos, das discursividades enquanto sujeito ordinários que passaram a ter voz não somente nas redes sociais, blogs, aplicativos de mensagens instantâneas, como também na cidade, ressignificando suas posições-sujeitos na sociedade contemporânea digital.

1.5 Os sujeitos do projeto: Por que o nono ano?

A turma escolhida para desenvolver o projeto foi o nono do Ensino Fundamental, uma turma que já conhecia, pois havia trabalhado com muitos dos alunos no ano de 2017, quando ainda estavam no sétimo ano. Porém, já não era a mesma turma, uma vez que alguns mudaram de turma e até mesmo de cidade, mas, em sua maioria, continuava com os mesmos alunos. Uma turma bem agitada, os alunos gostam muito de conversar e se dispersam facilmente durante as aulas.

Durante o percurso do projeto, tivemos alguns problemas de ordem disciplinar, como por exemplo, o aluno mexia com um colega, ou conversava demasiadamente alto, não tinham foco. No ano de 2017 tivemos que nos reunir com os pais da turma do sétimo ano em vários momentos para fazer com que eles compreendessem que não bastava ir à escola precisavam produzir conhecimento.

Então, como nossa escola trabalha com os anos finais do Ensino Fundamental, já se cristalizou em minha cidade uma máxima junto aos alunos que vão da escola municipal para a escola estadual, a de *que não precisa estudar, pois na estadual não reprova*. Então, produz-se o efeito de que não precisam estudar,

visto que estudar significa *passar de ano*. Essa máxima tem a ver com a questão da avaliação, pois os alunos, quando estão na escola da rede municipal, são avaliados no sistema tradicional seriado, com provas e notas; quando chegam à Escola Estadual, o sistema de avaliação é por objetivos de aprendizagem:

[Os objetivos de aprendizagem] foram elaborados com base em consulta aos seguintes documentos: PCNs (1995), OCs do Estado de Mato Grosso (2012), BNCC (2015, 2016 e 2017), amostra representativa de Diários Eletrônicos do ano de 2015, com as contribuições dos professores da rede estadual de Mato Grosso, feitas por meio de Consulta Pública para Avaliação realizada em 2016, e adequações na disciplina de Ciências para o 3º ciclo no ano letivo 2018 conforme solicitação dos professores. Os objetivos de aprendizagem inseridos no sistema são os mesmos para os três anos de cada ciclo, e se repetirão nos quatro bimestres, portanto, deverá ser observado os objetivos específicos para cada ano do ciclo de modo que diversos conteúdos deverão ser trabalhados até que esse objetivo seja consolidado ao final do ciclo levando em consideração os objetivos possíveis para cada um dos anos do ciclo conforme descrição nesse orientativo. (MATO GROSSO, 2018, p. 2)⁹.

Sendo assim, leva-se um certo tempo para se desconstruir o que está posto para esses alunos que chegam no sétimo em nossa escola, ou seja, a produção do conhecimento vai muito além da avaliação na sala de aula. Os alunos que chegam em nossa escola precisam compreender que a aprendizagem demanda tempo e é processual, ou seja, não é só “passar de ano”, mas construir uma relação com o conhecimento bem formado.

O turno escolhido – matutino - foi pelo fato de a maioria dos alunos não precisarem de transporte, uma de nossas preocupações que nortearam o processo de escolha dessa turma. Embora alguns alunos morassem na zona rural, em pequenas propriedades no entorno da cidade, relativamente próximas da cidade, não tivemos problemas em relação à participação nas atividades de contraturno, pois os pais levaram os alunos à escola em todos os momentos que se fizeram necessários.

Dessa forma, nessas condições, iniciamos o projeto, cuja base teórica será detalhada no Capítulo seguinte, colocando em evidência o suporte da teoria para a

⁹ Disponível em: <http://cos.seduc.mt.gov.br/upload/permanente/Arquivo/Orientativo%20-%20Objetivos%20de%20Aprendizagem%20%20GERAL%202018%20sem%20timbrado46646809514018.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2020.

elaboração da prática, que visou aos efeitos de sentido produzidos pelos gestos de leitura e escrita na sala de aula por meio das *hashtags*.

2 RESSIGNIFICANDO O FUNCIONAMENTO DA LÍNGUA NA/DA PERSPECTIVA DISCURSIVA DIGITAL

2.1 Desestabilizando os sentidos de leitura e escrita na sala de aula pela perspectiva discursiva

Considerando que este trabalho foi fundamentado na perspectiva da Análise de Discurso de Michel Pêcheux e Eni Orlandi, para trabalhar a leitura e a escrita de *hashtags* na perspectiva da Análise de Discurso em sala de aula, foi necessário primeiramente compreender, por essa perspectiva, o funcionamento discursivo da leitura e a escrita na escola, como condição para compreender o funcionamento do histórico e do político no espaço digital, constitutivo da sociedade contemporânea.

Partindo dessa perspectiva, queríamos que o trabalho desenvolvido no projeto de intervenção pudesse reverberar no espaço escolar com um novo olhar para o discurso e o texto na perspectiva da AD:

A Análise de Discurso – quer se a considere como um dispositivo de análise ou como a instauração de novos gestos de leitura – se apresenta como efeito como uma forma de conhecimento que se faz no entremeio e que leva em conta o confronto a contradição entre sua teoria e sua prática de análise. (PÊCHEUX, 2015, p. 8).

Entretanto, sabemos que produzir novos sentidos para o ensino de leitura e escrita não é uma tarefa simples, pois a escola, historicamente, reproduz os discursos institucionalizados. E, para “colaborar” com o discurso estabilizado, as avaliações externas, tais como: Prova Brasil (ou Anresc), ANA¹⁰ entre outras, são impostas pelo sistema educacional e cobram resultados das disciplinas de Matemática, Ciências e Língua Portuguesa. Logo, recai a responsabilidade aos professores de Língua Portuguesa trabalhar a leitura com os alunos, silenciando, entre outras questões, que o ensino da leitura é uma responsabilidade de todas as áreas, e, no caso da Matemática e das Ciências, apagam-se a dimensão interpretativa e histórica dessas disciplinas. Desse modo, Hashiguti (2009) vai nos dizer que:

¹⁰ A partir de 2019, todas essas avaliações (ANA, Prova Brasil ou Anresc) passaram a ter uma única nomenclatura - Saeb. Fonte: Portal do Inep. Disponível em: www.inep.com.br. Acesso em: 03 fev. 2020.

De maneira geral, o que se pôde perceber é que muito pesado aos professores de Língua Portuguesa e Literatura, a cobrança social e institucional de formação de mais leitores (num imaginário de que só se lê nessas disciplinas!), fazendo surgir, por vezes um certo sentimento de culpa, relacionado a um sentido de fracasso em uma missão aparentemente delegada a tais disciplinas. (HASHIGUTI, 2009, p. 19).

Essas avaliações não consideram o “sujeito na forma-sujeito interpelado pela ideologia e pela história”. (ORLANDI, 2017a, p. 21-22). De acordo com os dados destas avaliações, o aluno não interpreta, não lê, pois, segundo os números divulgados pelo Ideb, no ensino médio, o índice de leitura está estacionado e apresenta os mesmos índices no ensino fundamental, em geral, não apresentavam progressos significativos. De acordo com o Inep,

a partir das médias de desempenho nos exames do Saeb o cálculo do Ideb é feito, considerando também o fluxo escolar dos alunos. O cálculo somente considera os desempenhos das áreas de Língua Portuguesa e Matemática, com fins de manter uma linha histórica de avanço. Os resultados são disponibilizados para toda a população, que pode acompanhar a evolução desse indicador ao longo dos anos. Como a correção dessas avaliações é feita pela TRI (Teoria de Resposta ao Item), os resultados das avaliações podem ser comparados de forma a analisar se a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro está melhorando ou não. (BRASIL, 2018, s/p)¹¹.

No entanto, revimos o processo de construção da leitura na escola, pois não queríamos um ensino baseado em discursos estabilizados, mas que o aluno pudesse ser parte do processo de sua aprendizagem por meio da leitura e a escrita. Assim, de acordo com Orlandi (2008),

a leitura é ao mesmo tempo, uma questão linguística, pedagógica e social e por isso realiza-se, pressupõe entre níveis: o inteligível, (qualidades do próprio texto) o interpretável (é vestígio do possível) e o compreensível (é saber como as interpretações funcionam, escutar outros sentidos que ali estão compreendendo como eles se constituem). (ORLANDI, 2008, p. 115).

Nessa perspectiva de promover as condições para desenvolver a leitura e a escrita, buscamos desestabilizar os discursos cristalizados na escola de que o aluno

¹¹ Disponível em: <http://www.somospar.com.br/saeb/>. Acesso em: 10 nov. 2018.

não lê, portanto, não interpreta. E, a partir da necessidade de ressignificar a leitura e a escrita no espaço da escola, buscamos entender seu processo. Orlandi (1998) nos diz que

a leitura pode ser um processo bastante complexo e que envolve muito mais do que habilidades que se resolvem no imediatismo da ação de ler. Saber ler é saber o que o texto diz e o que ele não diz, mas o constitui significativamente. (ORLANDI, 1998, p. 11).

Dessa forma, concordamos com Orlandi (2001, p. 37), ao afirmar que “a leitura é o momento de constituição do texto, o momento privilegiado do processo de interação verbal, uma vez que é nele que se desencadeia o processo de significação”. Diante do exposto por Orlandi (2001), entendemos que não se pode trabalhar a leitura e a escrita limitando-a ao “puro linguístico”. (ORLANDI, 2005, p. 84). Para a autora,

a noção de texto relacionando-o a discurso para não cair no engano do ‘puro linguístico’, relaciono a noção de sujeito com o que vou chamar função-autor e distingo particularidades na noção de situação (condições de produção) que assim ganham outros sentidos, são re-significados ganhando especificidade face à análise de discurso em cuja filiação situamos M. Pêcheux (em sua relação com P. Henry e M. Plon). (ORLANDI, 2005, p. 84).

No que diz respeito à escrita, Orlandi (2012, p. 31) nos vai dizer que “a escrita é um exercício do entremeio [...] tornando visível o confronto do simbólico com o político”. Indursky (2016) afirma que:

A escrita é um dos modos de que o sujeito lança mão para relacionar-se com a história, com seu tempo, com a sociedade, em suma, para inscrever-se no corpo social. E, é por meio desse fazer do sujeito que sua escrita inscreve-se também na memória social. (INDURSKY, 2016, p. 35).

Entretanto, como efeito da injunção do/no espaço escolar, tem-se, em geral, a elaboração do planejamento das aulas, realizado no início do ano letivo, sem levar em consideração as condições de produção em que se darão o processo de ensino e aprendizagem do aluno. Pretendíamos, dessa maneira, romper com os discursos já cristalizados sobre a leitura e a escrita na escola. Encontramos no digital o ponto de ancoragem para a produção desses deslocamentos e buscamos, nas *hashtags*, a ancoragem para gestos de interpretação para (re) significar a leitura e a escrita.

2.2 Dialogando com as discursividades do eletrônico na perspectiva da Análise de Discurso

Como Dias (2014, p. 3) ressalta, “o digital é uma tecnologia da escrita que implica mudanças sociais e políticas”. Mas, para compreender as mudanças sociais e políticas, precisamos nos apoiar teoricamente para poder produzir distintos efeitos de sentido na sala de aula, oportunizando condições para que o aluno se constitua como sujeito dessas leituras e produções escritas. Para tanto, Indursky (2016) nos fala da escrita como uma das formas de materializar os discursos:

Não que a escrita seja a única via para a materialização do discurso, mas, certamente, ela é uma das formas de fazê-lo. E, também, faz-se mister lembrar que ela é uma das funções discursivas do sujeito, por meio da qual podemos capturar marcas de sua subjetividade, e é por meio dela que se dá entrada no simbólico da discursividade em circulação. (INDURSKY, 2016, p. 34-35).

Objetivamos compreender as discursividades do eletrônico, por meio da relação digital/urbano, por meio da Análise de Discurso de Pêcheux e Orlandi, como condição para ressignificar o ensino em nossa sala de aula, pois há muito tempo almejava a possibilidade de trabalhar uma prática de leitura e escrita que pudesse desestabilizar os sentidos da aprendizagem de leitura e escrita na escola. Sentia, desse modo, a necessidade de construir um percurso que desconstruísse a velha prática pedagógica de perguntas de conteúdo. Desse modo, o digital, ancorado na perspectiva discursiva, foi nosso objeto de estudo para ressignificar a leitura e a escrita por meio das *hashtags*.

Enquanto professora, sempre busquei trabalhar a leitura e a escrita de forma a criar as condições para o aluno produzir sentido nas suas interpretações, mas sempre encontrava dificuldades em desestabilizar os sentidos postos nos livros didáticos de língua portuguesa. Então, a leitura e a escrita eram um “problema” a ser “resolvido”. Ao ingressar no Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, pude compreender, de outra forma, a problemática da leitura e da escrita. E, para não tomarmos a leitura e a escrita apenas na forma conteudística é que nos filiamos à Análise do Discurso, para promover um projeto de intervenção que pudesse produzir efeitos de sentido nas práticas de leitura e escrita na sala de aula, pois, segundo

Orlandi (1995, p. 45), “devemos ser críticos ao ‘conteudismo’”, como é a proposta da AD:

Sabemos que o modo de significar e a matéria significativa são constitutivos do sentido produzido de tal forma que não há equivalência sónica do ponto de vista só dos conteúdos. Não separamos forma e conteúdo. Trabalhamos com a forma material. Sendo assim, analisamos o funcionamento discursivo, explicitando as relações que se dão entre as formações discursivas. As palavras não têm sentido em si, mas nas construções que integram a relação entre diferentes formações discursivas. Esta é sua materialidade. (ORLANDI, 1995, p. 45).

Então, para não continuar no “conteudismo”, buscamos um outro espaço para ressignificar a leitura e a escrita em sala de aula. Este espaço foi o digital e o trabalho com a leitura e a escrita se deu por meio das *hashtags* nas diferentes redes sociais (Twitter, Facebook, Instagram, YouTube) e em outros espaços do urbano, por meio das quais buscamos deslocar os sentidos já postos sobre a leitura e a escrita, desestabilizando o modo como a leitura e a escrita se dão nesses espaços de escolarização.

Tomamos as *hashtags* como texto, e, segundo Orlandi (2017a, p. 25), “quando uma palavra significa é porque tem textualidade, ou seja, é porque sua interpretação deriva de um discurso que a sustenta, que a provê de uma realidade significativa”:

Quando pensamos o texto pensamos: em sua materialidade (com sua forma, suas marcas e seus vestígios); com sua historicidade significativa e significada (não como ‘documento’ ou ‘ilustração’); como parte da relação mais complexa e não coincidente entre memória/discurso/texto; como uma unidade de análise que mostra acentuadamente a importância de se ter à disposição um dispositivo analítico, compatível com a natureza dessa unidade. (ORLANDI, 2012, p. 12).

Para elaborar nossa proposta de intervenção, refletimos sobre “as transformações que o digital produz nas discursividades do mundo, buscando compreender as consequências históricas [...] de assujeitamento na sociedade digital”. (DIAS, 2018, p. 20). Conforme Pêcheux (1997, p. 166), “o sujeito ideológico tem a impressão de estar exercendo a sua livre vontade”. De acordo com Orlandi (1998), o sujeito tem a ilusão de ser a origem de seu discurso. Para a autora,

a ideologia, na análise de discurso, está na produção da evidência do sentido e na impressão do sujeito ser a origem dos sentidos que produz, quando na verdade ele retorna sentidos pré-existentes. Daí a necessidade de se pensar o gesto de interpretação com lugar de contradição: é que permite o dizer do sujeito pela repetição (efeito já-dito) e pelo deslocamento (historicização). A interpretação se faz assim entre a memória institucional (arquivo) e os efeitos da memória (interdiscurso). No **domínio do arquivo a repetição congela, estabiliza, no domínio do interdiscurso a repetição é a possibilidade de o sentido vir a ser outro**, no movimento contraditório entre o mesmo e o diferente. (ORLANDI, 1998 p. 16, grifo nosso).

A partir dos dizeres de Dias (2018), Pêcheux (1997) e Orlandi (1998) é que buscamos compreender os gestos de interpretação de nossos alunos e suas filiações de sentido, a partir da compreensão dos processos de constituição, formulação e circulação (ORLANDI, 2015) das *hashtags*, compreendendo o digital na direção formulada por Dias:

Tomo o digital para além de uma forma de produção da tecnologia, mas como condição de produção político-ideológica do discurso, como uma condição e meio de produção e reprodução das formas de existências capitalistas. Desloco, com isso, a discussão de qualquer caráter técnico [...]. (DIAS, 2018, p. 28).

Como mencionado por Dias (2018), tomamos o digital não como tecnologia do ponto de vista técnico, mas como espaço constitutivo de produção e reprodução dos discursos, em nosso caso, materializado nas *hashtags*, dando relevo ao processo de circulação:

É nessa perspectiva que tenho trabalhado incessantemente sobre o momento da circulação ao refletir sobre o discurso digital, pois entendo que é pela circulação (compartilhamento, viralização, comentários, postagens, *hashtags*, memes, *links*...) que o digital se formula e se constitui. De outro modo, diríamos que o discurso digital se formula ao circular. E isso faz a diferença na produção de sentidos. (Ibidem, p. 29).

Se o discurso no digital se formula ao circular, então trabalhar a interpretação no espaço digital dá visibilidade à velocidade da circulação, uma vez que o tempo do digital é “do acesso e da circulação [...] sempre atual e passível de atualização pelo acesso”. (DIAS, 2015, p. 975). Pereira (2018) complementa ao afirmar que “se trata do caráter não cronológico do digital, mas também pode ser lida como uma reapropriação de sentidos que vemos na rede, na qual se atualizam e se

ressignificam, aliada à inscrição na história”. (PEREIRA, 2018, p. 18). Assim, podemos entender que um enunciado como uma *hashtag*, inscrito na memória metálica, torna-se outro. Para Orlandi,

[na] noção de memória metálica, [...] veremos que este *outrar-se* trabalha a ilusão de tornar-se outro na materialidade social em sua espessura e memória (aí como memória estruturada pelo esquecimento), que fala em nós por conta própria, ideologia. (ORLANDI, 2017b, p. 252).

Além da memória metálica, o digital significa pela “memória digital”, segundo Dias (2018):

A memória digital difere da memória metálica, mas não se descola dela, pois se, por um lado, a memória metálica funciona pela quantidade, pela possibilidade de armazenamento e processamento de dados, por outro lado, a memória digital é um resíduo que escapa a estrutura totalizante da máquina e se inscreve já no funcionamento do discurso digital, pelo trabalho do interdiscurso. Portanto, não é uma simples re- atualização técnica da memória, ou seja, expansão horizontal dos enunciados, mas aquilo que escapa a essa re- atualização, instalando-se na memória discursiva, pelo trabalho do interdiscurso, considerando o acontecimento do digital. (DIAS, 2018, p. 161).

Ainda nas palavras da autora, “trata-se de compreender a materialidade discursiva da tecnologia digital ou melhor do discurso digital e suas condições de produção”. (Ibidem, p. 105).

Dessa maneira, entendíamos que o trabalho com o discurso em funcionamento nas *hashtags* fosse capaz de (re)significar a leitura e a escrita realizada na escola, pelo fato de esses objetos simbólicos mobilizarem diferentes discursividades em seu processo de composição, o que dá condições para gestos de interpretação sobre uma mesma *hashtag* em diferentes arquivos digitais e não digitais, como muros, outdoors, camisetas, entre outros. Orlandi (1996, p. 9) nos diz que “não há sentido sem interpretação”:

A interpretação está presente em toda e qualquer manifestação da linguagem. Não há sentido sem interpretação. Mais interessante ainda é pensar os diferentes gestos de interpretação, uma vez que linguagens, ou as diferentes formas de linguagem, com suas diferentes materialidades, significam de modos distintos. (Ibidem, p. 09).

Escolhemos trabalhar com a *hashtag* por se tratar de um tema pouco explorado, não só no campo da pesquisa científica, como também pela escola. Embora a escola tenha se apropriado das materialidades digitais, ainda não se reconhece como parte desse espaço que nos constitui enquanto sujeitos, já que as mídias sociais se fazem presentes em nosso cotidiano. Entretanto, o que vemos são leis ou decretos sendo criados para coibir o uso de celulares entre outros aparelhos eletrônicos na escola, ou para restringir seu uso a fins pedagógicos, como lemos abaixo:

Art. 1º Torna defeso, para uso não pedagógico, o uso de aparelhos/equipamentos eletrônicos em sala de aula do ensino fundamental e médio do Estado de Mato Grosso. Parágrafo único. Compreende, para efeitos desta lei, como aparelhos/equipamentos eletrônicos, entre outros: celulares; MP3; MP4; IPOD; notebooks; smartphones; câmeras digitais; tablets; outros. Art. 2º A utilização desses equipamentos será permitida desde que seja para fins pedagógicos, sob a supervisão e orientação do profissional de ensino¹².

O que seriam de fato esses fins pedagógicos? Esta pergunta entre outras são feitas pelos alunos em sala de aula, pois não podem utilizar o celular e outros equipamentos tecnológicos, a não ser quando o professor permitir ou levá-los ao laboratório de informática da escola.

Assim, as escolas da rede pública de um modo geral não possuem uma estrutura de computadores novos e com acesso à internet para que todos alunos possam utilizar para suas atividades. O máximo que conseguimos em nossa escola é um computador para cada cinco ou seis alunos. Um cenário que entristece, mas não foi por falta de estrutura que não continuamos nos apropriando do digital e ressignificando seu uso em sala de aula. Sendo assim, precisamos repensar o uso dessas tecnologias, de modo a corroborar o processo de constituição de um sujeito atravessado pelo digital, pois mesmo que não tenhamos acesso à internet, estamos atravessados pelo seu discurso. Dias (2011) aponta que estamos

afetados pela discursividade do eletrônico. Ela não está nos objetos, a relação entre eles, ou no acesso a eles, nem mesmo no

12 MATO GROSSO. Lei Ordinária nº 10.232, de 29 de dezembro 2014. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/82778070/doemt-29-12-2014-pg-12>. Acesso em: 12 nov. 2018.

acesso à internet, está no processo histórico e ideológico de significação da nossa sociedade contemporânea, do modo como estamos nela, como significamos os espaços e somos por eles significados, do modo como somos individuados pelo estado na forma do discurso da tecnologia. (DIAS, 2011, p. 23).

Orlandi (2015), ao falar sobre “cidade conectada”, nos mostra que estamos atravessados pelo digital, pois, para estarmos conectados, precisamos que o digital se constitua em nossas comunidades para que também façamos parte dessa sociedade conectada e móvel, como bem nos lembra Dias (2014, p. 161): “a conectividade seria, então, a forma material da mobilidade contemporânea”. Para a autora:

A conectividade seria o fator que reúne essas duas formas de mobilidade para as quais estou apontando, constituindo a materialidade do urbano contemporâneo, pelo digital, pois é a conectividade que significa o sujeito [...] se considerarmos a estrutura das redes e das ruas. (DIAS, 2014, p. 160).

Para tanto, Dias afirma que devemos

não tomar a cidade e o espaço urbano como já significado pela tecnologia, mas os considerar em seu movimento de significação pela tecnologia digital, naquilo que escapa qualquer estabilização. No acontecimento da tecnologia no urbano. (DIAS, 2018, p. 109).

Então, podemos entender que a cidade interpelada pelo digital se tornou um acontecimento da tecnologia e a “conectividade busca levar em conta a constituição do espaço urbano pelo digital”. (Ibidem, p. 109). Dessa forma, toda vez que lemos ou produzimos uma *hashtag* estamos (re)significando não só digital, mas também os outros espaços do urbano em que comparece.

Acreditamos que o acesso à rede pode possibilitar ao aluno estar vivendo o tempo do *online*. Entretanto, possuímos um ensino desigual, ou seja, existem escolas de elite e as escolas do povo, além disso, o Estado quer produzir uma massa para o mercado de trabalho, que está cada vez mais exigente e tecnológico, e precisa de trabalhadores capacitados para suprir sua demanda. Porém, esse mesmo sistema não está preocupado em dar acesso aos alunos a uma educação que irá promovê-lo como “sujeito do conhecimento” e dar condições de produção para que possa constituir-se. Sarian (2015) nos diz que

os efeitos de sentido de um ensino desigual ainda ressoam na escolarização obrigatória brasileira; as fronteiras são invisíveis: embora na escola pública uma parcela maior da sociedade tenha acesso a ela, a ampliação da clientela no que tange ao ingresso é efeito de uma necessidade, imposta pelo capitalismo, de se elevar o nível intelectual dos trabalhadores, para que possam acompanhar as mudanças tecnológicas em curso. (SARIAN, 2015, p. 1147).

Concordando com Sarian (2015), entendemos também que essa sociedade desigual, em virtude da injunção capitalista, busca, por meio da formação de trabalhadores, a capacitação para utilizar as “ferramentas digitais”, produzindo-se, então, a evidência de que o sujeito urbano, em nossa conjuntura, “‘precisa’ ser um alfabetizado digital: é preciso qualificar sua força de trabalho, por meio do domínio da tecnologia digital, para ser disponibilizada em uma sociedade afetada por esse modo de significação”. (SARIAN, 2015, p. 126).

No entanto, não queremos alfabetizar digitalmente nosso aluno, pois acreditamos que não é dessa forma que se constrói uma prática produtiva para o ensino de leitura e escrita no digital, mas problematizamos os sentidos que constituem as *hashtags* por meio dos gestos de leitura, de modo a criar espaços para a autoria, o que demanda a escuta para a produção de gestos de interpretação.

Não pretendia também “pedagogizar” (SILVA, 2014) as *hashtags*, ao contrário, busquei, neste projeto de intervenção, dar condições para que o aluno pudesse ter voz, “uma escuta da voz do aluno, ainda tão abafada” (SABEH, 2015 p. 13), e, através dos gestos de leitura, produzir sentidos de acordo com as condições de produção instauradas na sala de aula.

É dessa forma que compreendemos que, ao trazer a leitura e escrita das *hashtags* para a sala de aula, não significa que estamos inovando ou sendo modernos, mas buscando compreender como a leitura e a escrita se dá no digital e como se dão as várias possibilidades de produção de leitura e escrita por meio das *hashtags*. Nesta perspectiva, Orlandi (2010) nos questiona:

Que espécie de sujeito e de sentidos estas novas tecnologias produzem? O efeito leitor que resulta dessa relação que se estabelece entre a memória técnica e o conhecimento, em sua forma e funcionamento, pode produzir deslizamento, dependendo de como se trabalha com as condições de produção aí investidas. Se assim é, o que da Escola aí se perde? O que se ganha? Que conhecimento é este que está na rua... circulando pelo espaço digital? Ao responder estas questões podemos, enfim, saber a diferença entre ser um *usuário* ou um *sujeito de conhecimento*. (ORLANDI, 2010, p. 16).

Conforme Orlandi (2010), a escola precisa dar condições para que o aluno saiba distinguir entre ser um *usuário* ou ser um *sujeito de conhecimento* e, nesse sentido, compreender sua condição de sujeito atravessado pelo histórico e o ideológico no espaço digital. Ainda de acordo com Orlandi,

o fato de pensarmos o urbano digital nos coloca frente à questão: que injunções interpretativas são aí produzidas e que natureza de efeitos isso produz tanto sobre o urbano como sobre o virtual. Como dissemos, o espaço digital – ainda que seja virtual – tem sua materialidade e produz efeitos. (Ibidem, p. 14).

Nessa direção, objetivamos trabalhar a discursividade das *hashtags* nos mais diversos espaços do digital (Twitter, Facebook, Instagram, YouTube) e de outros espaços do urbano (ruas, placas, televisão, outdoors, entre outros), pois “se as condições de produção no espaço digital implicarão ‘novas formas de textualidade’ oriundas das novas condições de produção da escrita na Internet” (DIAS, 2015 p.36), então, o aluno precisava compreender o seu processo de formulação, constituição e circulação “dentro” e “fora” do digital.

Ao buscar um trabalho ancorado no funcionamento da língua, mobilizamos a escrita e reescrita das *hashtags*, de forma que o aluno entendesse que um texto não se fecha, em virtude da incompletude dos sentidos. Para Orlandi (1996, p. 11), “a incompletude não deve ser pensada em relação a algo que seria (ou não) inteiro, mas antes em relação a algo que não se fecha”. Como as *hashtags* provêm da escrita virtual, é imprescindível que o aluno perceba o funcionamento dessa escrita. Indursky (2016, p. 32) nos diz que “a escrita [...] não é um produto acabado, mas um processo”:

À luz da análise do discurso, pode-se entender um processo como algo em movimento, que não se fecha. Ele pode ser suspenso, pode ser pausado, pode ser interrompido, mas não tem um fim. Pensar a escrita como processo implica dizer que ela pode sempre ser retomada e receber continuidade. Trata-se de um processo que o ponto final não pode deter, ao contrário do que ocorre com o ponto final de um texto, que marca simbolicamente seu término. (Ibidem, p. 32).

Concordamos com Indursky (2016), pois acreditamos que as *hashtags* nos permitiu construir um “fio condutor” (PAVEAU, 2013, p. 12) para os gestos de leitura e escrita em sala de aula. Este fio dá condições ao aluno se constituir como “sujeito-

leitor e sujeito-autor”. (ORLANDI, 2005, p. 65-66). Conforme Orlandi, “se temos, de um lado, a função-autor como unidade de sentido formulado, em função de uma imagem de leitor virtual, temos, de outro, o efeito-leitor como unidade (imaginária) de um sentido lido”. (Ibidem, p. 65-66).

Nessa perspectiva, este projeto de intervenção trouxe para o espaço da escola o estudo da língua enquanto discurso. Dessa maneira, apoiamo-nos também no que Luiz Francisco Dias nos apresenta sobre as *hashtags* na relação com a sala de aula:

Do ponto de vista do ensino, entendemos que a escola deve trazer ao espaço de estudo da língua, especificamente a língua portuguesa, os usos do idioma correntes no dia-a-dia. A *hashtag* está presente tanto nos meios de comunicação de massa, como nos jornais e na televisão, quanto nas interações sociais de ordem digital, e nas redes sociais, como Facebook e Twitter. Compreender o funcionamento da *hashtag* na escola, portanto, é importante tanto do ponto de vista da constituição das formas linguísticas da língua materna como também do funcionamento dos meios de significação e agregação social. (L. DIAS, 2016, p. 190).

Vemos, neste trabalho, a possibilidade de promover uma forma de “agregação social”, pois recebemos, no espaço da sala de aula, uma clientela muito heterogênea. Embora esteja no espaço urbano, a escola também atende alunos oriundos da zona rural, o que nos possibilitou integrar os conhecimentos do digital constitutivos dos espaços urbanos, mas que já permeiam o espaço rural.

Considerando que as *hashtags* criam arquivos sobre um determinado assunto, vislumbramos, nesta nova forma de ler e escrever, seu funcionamento no social.

Pereira (2018) trata em sua dissertação sobre as maneiras de se ler um arquivo no digital, chamando a atenção para a produção de novos sentidos e novas leitura produzidas, pois no digital os arquivos estão sempre se atualizando. Por essa razão, dizemos que são arquivos dispersos, pois estão em constante movimento:

O arquivo, digitalmente concebido, é móvel e não somente porque cresce e é alimentado de forma rápida, mas pelo fato de estar, a todo momento, passível de conexão com o(s) outro(s). Cada conexão funda novas maneiras de ler, logo novos sentidos. (PEREIRA, 2018, p. 53).

Queríamos, assim, que os alunos compreendessem a noção de arquivos móveis. Porém, sabemos que a construção da aprendizagem passa pelo que Pfeiffer

(2002) denomina por “lugar-professor” e “lugar-aluno”. Para a autora, esses lugares são basilares para a constituição dos sentidos como sujeito de sua escolarização:

As formas e efeitos de produção e da circulação do conhecimento no espaço discursivo da escolarização que se constitui e que designo de sujeito escolar, aí compreendidos o lugar-professor e o lugar-aluno. Questão que, de meu ponto de vista, é essencial quando nos interessamos pela constituição dos lugares e sentidos do processo de escolarização. (Ibidem, p. 09).

Ao refletir sobre o que Pfeiffer (2002) apresenta sobre o espaço discursivo da escolarização, percebemos que este deve ser o lugar de constituição do lugar-aluno e do lugar-professor, pois ambos fazem parte do processo de constituição da autoria. Para dar as condições de produção para o estabelecimento da autoria, o professor deve deixar de ser “incumbido, pelas práticas languageiras em que se insere o processo de escolarização, de divulgar o conhecimento” (PFEIFFER, 2002, p.10), pois, dessa forma, não estamos construindo, apenas reproduzindo o saber já institucionalizado. Em outras palavras, para que o aluno possa se constituir em sujeito de sua escolarização: “o espaço escolar deve propiciar as condições de produção para o sujeito escolar se constituir no lugar autorizado da língua”. (PFEIFFER, 2002, p.12).

O sujeito só se faz autor se o que ele produz for interpretável. Ele inscreve sua formulação no interdiscurso, ele historiciza seu dizer. Porque assume a sua posição de autor, ele produz um evento interpretativo. O que só repete (mnemônico), não o faz. [...] sem a inscrição da língua na história (memória discursiva) não há significação. (ORLANDI, 2017a, p. 27).

Buscamos um trabalho pautado na discursividade, na autoria, ou seja, na produção de leitura e escrita das *hashtags* inscrita na historicidade da língua, para (re)significar as práticas de leitura e escrita no espaço escolar.

2.3 Um olhar atento para a natureza compósita das *hashtags*

Compreendemos, neste trabalho, a *hashtag* como uma tecnopalavra, com uma escrita específica. Para tal, apoiamo-nos na definição proposta por Paveau:

Uma tecnopalavra [...] porque tem uma natureza compósita: de segmento languageiro (estas siglas, palavras, frases, ou mesmo

frases inteiras), mas também pode ser clicada, uma vez que constitui um link que permite a criação de um fio. (PAVEAU, 2013, p. 12)¹³.

A *hashtag* não pode ser considerada apenas uma junção de um símbolo e uma palavra (# + tag), mas deve ser tomada como um segmento de linguagem por se significar, inicialmente, no espaço digital; nesse espaço, é ciclável, pois, quando clicamos numa *hashtag*, ela nos leva a uma nova janela (*link*), onde há arquivos relativos àquele assunto, mas que ocupa também outros espaços do urbano.

A *hashtag*, no digital, possui uma função bem peculiar como arquivo disperso. Segundo Bruns e Burgess (2017, p. 131), “as *hashtags*, palavras-chave ou ‘pacotes’ e combinações destes para tweets de origem relevantes para um tópico, problema ou evento” passaram a ser uma maneira de identificar e agrupar conteúdo, facilitando a pesquisa de coisas relacionadas a um tema.

Paveau, referindo-se ao Twitter, nos fala sobre as várias formas de se formular e reformular uma *hashtag*. Para a autora:

A variedade morfológica de *hashtags* é infinita: no limite de 140 sinais, de fato, 139 se contarmos o #, tudo pode ser hashtag. Alguns são lexicalizados e conhecidos pelos usuários, especialmente aqueles que designam rituais discursivos específicos para a rede, outros semi-lexicalizados, outros decididos por um corpo externo (a tag tweet ao vivo de um evento), outros finalmente perfeitamente individuais, como algumas hashtags lúdicas. (PAVEAU, 2013, p. 6).

A partir de novembro de 2017, o Twitter permitiu o aumento de caracteres, passando de 140 para 280 caracteres, no caso dos idiomas ocidentais, visto que o limite de caracteres não poderia ser aplicado a esses idiomas, como podemos observar no excerto abaixo:

Uma mesma frase de 140 caracteres em inglês: ‘Hello Twitterverse! We r now LIVE tweeting from the International Space Station —the 1st live tweet from Space! More soon, send your?’ (cheio de abreviações), teria em português 159 caracteres, em espanhol 154 e em japonês 67. (TWITTER, 2017)¹⁴.

¹³ Tradução nossa. No original, “est um technomorphème [...] car il a une nature composite: le segment de langue (ces acronymes, mots, expressions ou même des phrases entières), mais peut également être cliqué, car il s’agit d’un lien permettant la création d’un fichier”. (PAVEAU, 2013, p. 12).

¹⁴ Disponível em: https://blog.twitter.com/official/en_us/topics/product/2017/Giving-you-more-characters-to-express-yourself.html. Acesso em 14 abr. 2020.

Carter *et al.* (2011, p. 1) afirmam que “as *hashtags* são pesquisáveis e servem para fornecer estatísticas precisas e oportunas sobre os temas da plataforma”. Paveau (2013) complementa que

a *hashtag* torna o discurso pesquisável e a capacidade de investigação assume várias formas: criar um tópico clicando em uma *hashtag*; uso do mecanismo de busca do Twitter; Tendências de tendências (TT) atualizadas em tempo real (caixa ‘Tendências’ à esquerda do TL). (PAVEAU, 2013, p. 15).

Ao criar tópicos nas redes sociais, poderemos “clicar” nessas palavras tecnológicas, produzindo, assim, novos discursos e, por conseguinte, novos gestos de leitura.

Silva (2017) nos diz que há alguns critérios para que as *hashtags* funcionem no digital como *link*. Para exemplificar, citamos o Twitter, no qual a *hashtag* funciona como uma “palavra ciclável” (PAVEAU, 2013, p. 14), que permite produzir um *link* que remeta a diversos arquivos:

Cientes de que as *hashtags* correspondem a uma cadeia de caracteres, a constituição dessa cadeia se dá por letras, números e alguns símbolos. Os únicos símbolos que podem ser usados na composição das *hashtags*, sem comprometer sua função de *hyperlink* são a cerquilha (cujo uso é essencial), o underline ou traço inferior () e os sinais diacríticos ou de acentuação (cujo uso é opcional nos dois casos). (SILVA, 2017, p. 50).

Inicialmente usada apenas no Twitter, hoje ela é usada por praticamente toda a rede virtual, como afirma Paveau (2013):

Com base na invenção de Chris Messina, os usos das *hashtags* se diversificaram no Twitter e também atingiram outros ecossistemas. Este é o caso do Instagram, e atualmente no Facebook. (PAVEAU, 2013, p. 14)¹⁵.

Dessa maneira, buscamos suporte teórico que nos possibilitasse compreender o processo de composição de uma *hashtag*, ou seja, como ela é formada e em que condições elas podem ser usadas e quais sentidos podem ser produzidos com este tipo de texto e, dessa maneira, buscamos sustentação nas palavras de Luiz Francisco Dias:

¹⁵Tradução de Juliana Silveira (2015). No original, “Basé sur l'invention de Chris Messina, les utilisations du hashtag se sont diversifiées sur Twitter et ont également touché d'autres écosystèmes. C'est le cas d'Instagram et actuellement sur Facebook”. (PAVEAU, 2013, p. 14).

O que há de comum a [todos] é o fato de as *hashtag* funcionarem como palavras-chave sobre um determinado tema, utilizadas no Twitter. No entanto, o percurso histórico da *hashtag* mostra que seu uso ultrapassou essa rede social. Com a inserção de *links* nas *hashtags* no Twitter em julho de 2009, a ferramenta foi ganhando espaço e passou a ser usada em outras redes sociais: o Instagram e o Google+ adicionaram o suporte *hashtag* em 2011; Vine, Flickr e o Facebook em 2013. (L. DIAS, 2016, p. 192).

No entanto, no Facebook, embora a *hashtag* seja muito mobilizada, não funciona muito bem como *hiperlink*; acreditamos que seja porque no Facebook se podem criar grupos fechados, o que nos leva a compreender que talvez esse seja um dos motivos por não funcionar da mesma maneira que no Twitter, como arquivos digitais dispersos.

No Twitter, onde surgiram, elas eram utilizadas em frases ou palavras para interligar assuntos ou vários *posts* sobre um mesmo assunto — e acabaram se tornando essenciais para a indexação de conversações por temas e palavras (o sistema tendo sido por fim adotado por várias outras redes sociais como Instagram e Facebook). Com o tempo, mas em velocidade recorde, as *hashtags* se tornaram verdadeiros fóruns de discussão ad hoc, não moderados, globais e horizontalizados. Qualquer *hashtag*, se promovida por número suficiente de *posts* pode virar ‘tendência’ e atrair mais usuários para discussão em torno do tópico proposto. (COSTA-MOURA, 2014, p. 151).

Tomando Orlandi (2015, p. 13) “o sentido de curso, de percurso” e o processo de constituição e funcionamento das *hashtags*, que se sustentam num efeito de “pré-construído num já-dito” (Ibidem, p. 29), “já significado num já-lá (ORLANDI, 2012, p. 22), podemos afirmar que o funcionamento das *hashtags* nos levam a novas interpretações sobre o funcionamento do digital e como este se significa discursivamente nas *hashtags*. A língua, materializada na *hashtag*, portanto, é um lugar de poder, no qual se materializam discursos, ideologias e constituem-se sujeitos e sentidos.

Diante das possibilidades de se significar em diferentes espaços, as *hashtags* já ultrapassaram o uso nas redes, conforme afirmamos anteriormente, sendo notadas também em ambientes “não-clicáveis”, como lemos nas palavras de Paveau:

Encontramos as *hashtags* em um e-mail ou um texto, ou em alguns sites, nos quais eles são integrados linguisticamente nos enunciados, sem sua função hipertextual. Notamos que a forma migrou para contextos em que ela não funciona como um tecnopalavra; ela

possui, portanto, outra função, que será preciso determinar. (PAVEAU, 2013, p. 12).

Se observarmos a constituição "histórica e ideológica" das *hashtags*, como apontou Dias (2011), poderemos compreender seu processo de significar. Uma vez que ela comparece em outros espaços distintos do digital, ou, às vezes, circula em outros espaços digitais, mas não com mesma finalidade de tecnopalavra, Silveira (2015), ao dizer sobre o "contínuo textual", apresenta a flexibilidade da formulação/circulação das *hashtags* nas mais variadas redes sociais e até mesmo outros espaços do urbano, bem como os processos de ressignificação daí decorrentes:

Ao circular em meios não clicáveis, a *hashtag* deixa de funcionar como um *hiperlink* e não constrói o fio de significação como é permitido nos ambientes digitais, mas ainda assim, todo o seu funcionamento está significado pelo digital. (PEREIRA, 2018, p. 18).

Circulando em outros espaços, tais como e-mails, WhatsApp, espaços da cidade, por exemplo, as *hashtags* deixam de funcionar como uma palavra ciclável e não se interliga a outros arquivos, mas, mesmo assim, se significa pelo digital pela memória discursiva e pela memória metálica. Em outras palavras, na incompletude dos discursos, a *hashtag* se constitui na materialidade digital, porém, podendo romper a "fronteira" entre virtual e urbano. Segundo Costa-Moura (2014),

as *hashtags* são usadas ainda para marcar mensagens individuais como pertencente a um grupo específico, ou marcar as mensagens como relevantes para determinados tópicos ou assuntos. Funcionam também como balizas para que os usuários encontrem e sigam (se filiem à cadeia) ou articulem listas de contatos ou apoios públicos com outros usuários de interesses semelhantes. Além disso, aparecem de modo informal, apenas para expressar algo em uma mensagem (como um contexto, por exemplo), sem nenhuma intenção de categorizá-la para busca posterior ou compartilhamento. Uma # pode ajudar a expressar humor, tristeza emoção, ou dar outras pistas contextuais, como por exemplo, #fofo, #sarcasmo, #partiu (#partiu festa, #partiu praia, etc.), #love (utilizada mais de 500 milhões de vezes só no Instagram) ou #me (200 milhões no Instagram — ambos, segundo <http://web.instagram.com/>). (COSTA-MOURA, 2014, p. 150-151).

Também compreendemos a *hashtag* como espaços de arquivos dispersos, uma vez que, no digital, a noção de arquivo é distinta dos arquivos constitutivos

historicamente, pois “o tempo do digital” é constituído “por outros paradigmas que escapam a qualquer cronologia”. (DIAS, 2015, p. 975). Desse modo, queríamos compreender as materialidades discursivas das *hashtags* para mobilizá-las em nosso fazer de docente. Silveira (2015) vai nos dizer que:

Em sua materialidade discursiva, a *hashtag* atesta a possibilidade de leituras possíveis sobre um fato, episódio ou acontecimento político. Nesse sentido, o modo como o discurso se textualiza na *timeline*, tendo a *hashtag* política como elemento integrador, permite compreender que uma *hashtag* é também um fato da língua, sujeita à falha e ao equívoco e ao modo como o discurso se textualiza em tais condições de produção. (SILVEIRA, 2015, p. 73).

Orlandi (2015, p.35) nos fala que, dependendo das condições de produção, “os sentidos sempre podem ser outros. Todavia nem sempre o são”.

Se a autoria deve ser constituída e não simulada, então, de que forma poderemos interpelar nosso aluno com relação às *hashtags*, já que as mesmas são constituídas de memórias, quer sejam metálicas ou discursivas, para se significar no contexto social e histórico? Este foi o desafio que nos propusemos enfrentar e, para tal, apresentamos a forma com que pretendíamos trabalhar em sala de aula, assim, construímos uma relação discursiva que reverberou na turma com a realização deste projeto por meio do objetivo geral e dos objetivos específico estabelecidos/definidos, a metodologia de desenvolvimento da proposta de intervenção.

Ao determinar como e quando devem ser usadas as *hashtags*, os sujeitos imprimem sua forma de formular e circular essa tecnopalavra¹⁶, não importa se é uma manifestação, uma reivindicação ou apenas uma declaração de afeto. Para que possamos dar condições de produção para estas interpretações, precisamos deslocar os sentidos de leitura e escrita já postos nos livros didáticos para uma outra forma de ler e escrever.

E, pensando na possibilidade de dar visibilidade aos gestos de leitura e escrita, que “leva em conta o confronto, a contradição, o equívoco, a dispersão, a incompletude” (PÊCHEUX, 1997, p. 77) foi que entendemos que a leitura e a escrita por meio das *hashtags* poderiam fazer com que o aluno “assumisse” sua posição de “sujeito escolar” e que realmente fosse um “sujeito de linguagem que vá atribuir sentido em suas aprendizagens”. (PFEIFFER, 2002, p. 11).

Ao partirmos da língua como materialidade discursiva, pois “tomar a palavra é

¹⁶Tradução de Juliana da Silveira (2015). No original, *technomorphème*.

um ato social com todas as suas implicações, conflitos, reconhecimentos, relações de poder, constituição de identidade etc.” (ORLANDI, 1998, p.17), ouvimos outros sentidos, pois “ouvir sentidos é abrir autoria ao sujeito, atribuir autoria é abrir espaço de interpretação. A autoria deve ser construída e não sumulada”. (PFEIFFER, 2002, p. 11).

2.4 Da qualificação do projeto: outras vozes constituindo o processo

Durante a qualificação do projeto, a avaliadora externa, Professora Dra. Cristiane Dias, ao observar o relevo dado à noção de arquivo disperso sugeriu que eu explorasse, no decorrer da intervenção, a noção de arquivo em diferentes materialidades, a saber, arquivos institucionais, pessoais, de computadores e digitais. Essas entradas serviriam para o que o sujeito-aluno pudesse compreender a materialidade do arquivo e o seu funcionamento nas *hashtags*, já que são indexadoras de arquivos. Em suas próprias palavras:

A materialidade do arquivo, portanto, é aquilo que faz com que ele signifique de um modo e não de outro, que faz com que ao se deparar com ele o sujeito o recorte de maneira x e não y. Um mesmo arquivo não é o mesmo para todos, por causa da sua materialidade. (DIAS, 2014, p. 8).

Essas contribuições foram muito caras, pois, por meio desse direcionamento, dei mais sentido ao que estava propondo, porque objetivava que o sujeito-aluno pudesse compreender circulação das *hashtags* que, de certa forma, faz circular o arquivo nos espaços digital.

A circulação das *hashtags* [...] mantém estreita relação com essa divisão social da leitura de arquivo, uma vez que ela permite observar as diferentes maneiras de ler (escrever, manter, calar e fazer circular) o arquivo. (SILVEIRA, 2015, p. 33).

Ao compreender as materialidades do arquivo, o aluno poderia compreender que as *hashtags*, além de fazerem circular o arquivo, também funcionam pelos discursos em suas formulações. Por essa razão, a banca me propôs que criasse condições para que o aluno do Ensino Fundamental pudesse compreender o que havíamos proposto no projeto. Um questionamento que ressoou em mim foi “não é o

que”, mas “como fazer” para construção do percurso de intervenção.

O professor Valdir Silva também deu sua contribuição ao lembrar os textos que estudamos em sua disciplina, de autores como Barton e Lee (2015) e Raquel Recuero (2016), que embora tenham feito parte de minhas leituras, não foi possível estabelecer uma relação entre as teorias. De toda forma, contribuíram para o meu entendimento quanto ao que está sendo posto por muitos autores sobre os espaços constitutivos do digital. Há muito a se dizer, precisamos estar atentos as todas as possibilidades de análises neste espaço do digital.

Dessa maneira, todas as contribuições da banca e as leituras realizadas ao longo desse processo reverberaram no desenvolvimento do projeto de intervenção e constituíram minha prática docente, fazendo com que pudesse vislumbrar novos gestos de leitura e escrita na sala de aula, por meio das *hashtags*. Esta trajetória será detalhada no Capítulo 3 desta dissertação.

3 DESLOCANDO O SENTIDO DE LEITURA E ESCRITA NO/DO DIGITAL EM SALA DE AULA

3.1 Apresentando o Projeto de Intervenção: uma aula diagnóstica

Para darmos início ao desenvolvimento do projeto de intervenção, no primeiro momento, na etapa preliminar, marcamos para a segunda semana de dezembro de 2018 uma roda de conversa com os alunos do 8^a ano matutino, pois esta seria a turma de nono ano em 2019 com quem planejava trabalhar. Realizei uma roda de conversa como forma de introduzir as questões que seriam trabalhadas no projeto e observar os efeitos de sentidos produzidos com a posposta de trabalho sobre as *hashtags*.

Entre outros aspectos, esta conversa tinha como objetivo observar se os alunos sabiam, por exemplo, dizer qual a função de uma *hashtag*. Dessa maneira, a conversa seguiu um roteiro breve sobre o que eles entendem sobre *hashtags*, sua formulação e circulação nas diferentes redes sociais, quais *hashtags* mais utilizavam e, se as utilizavam, em quais redes sociais elas circulavam.

Ao apresentar as propostas do projeto de intervenção, observei que as repostas dadas pelos alunos revelaram a pouca familiaridade da turma com as *hashtags*, pois, durante a roda de conversa, fiz algumas perguntas para as quais pareciam não compreender do que se tratavam aquelas questões. Assim, fiz algumas perguntas que havia programado e, para início de conversa, indaguei-os: vocês sabem o que é uma *hashtag*? Tive respostas como *Jogo da velha*. Uma aluna disse que era *uma coisa que eu quero deixar marcado em uma publicação*. A maioria disse *não sei*.

Dessa maneira, é importante refletir sobre como o se dá funcionamento do imaginário do sujeito-aluno quando diz *jogo da velha* para definir a *hashtags*; ele apenas relaciona a imagem da cerquilha à palavra sem buscar compreender o funcionamento dessa tecnopalavra. À medida que falava sobre as *hashtags*, tomando-as com texto, como uma tecnopalavra clicável, os alunos iam dando suas respostas de acordo com suas formações imaginárias. Lembramos que, para Análise de Discurso, “o imaginário faz necessariamente parte do funcionamento da linguagem”. (ORLANDI, 2015, p. 42).

Ainda nas palavras de Orlandi (2012),

o modo como propomos lidar com esse imaginário é trabalhar politicamente a relação dos sujeitos com os sentidos. [...] É preciso construir condições para, acolhendo sua capacidade simbólica, aumentar a capacidade de compreensão do aprendiz. **Ensinar aqui significa trabalhar o efeito-leitor com o próprio aprendiz.** E isto visa interferir na imagem que ele tem do texto e da leitura. (ORLANDI, 2012, p. 70, grifo nosso).

Isto é, a imagem da *hashtag* sendo vista simbolicamente pela cerquilha, na sua forma empírica, é assim que o sujeito-aluno faz a sua leitura da escrita das *hashtags*. Dessa forma, a apresentação do projeto nos encaminha à afirmação de Pêcheux (2015, p. 75), de que “um discurso é sempre pronunciado a partir de condições de produção dadas”, sendo definidas pelo autor como “as circunstâncias de um discurso”. Dentre estas circunstâncias, Pêcheux (2015) destaca que:

O que funciona nos processos discursivos é uma série de formulações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a si e ao outro, a imagem que eles fazem do seu próprio lugar e do lugar do outro. (PÊCHEUX, 2015, p. 82).

Esses efeitos produzidos na sala de aula talvez se ancorem no fato de que *hashtag* seja um assunto pouco conhecido, pois quando perguntei sobre quais redes sociais eles mais acessavam, disseram Facebook, Instagram, YouTube. Embora no Instagram e no Youtube as *hashtags* costumem comparecer nas postagens, a turma me relatou que não tinha curiosidade em clicar numa *hashtag*; alguns até disseram que achavam que as palavras em azul *era para ficar mais bonita a postagem*.

Os alunos também foram questionados sobre o que era um *link* ou *hiperlink*, mas a maioria não soube responder. Então, expliquei aos alunos que os *links* ou *hiperlinks* deslocavam os assuntos das/nas postagens marcadas por estas *hashtags* para outros espaços, ou seja, as *hashtags* tinham muito a nos dizer em seus fios condutores de discursos. Para Nunes (2011, p. 2), “um *link*/ligação decorre de processos de linearização dos sentidos e marca uma tensão específica de pontuar e deslocar outros sentidos para que um possa ser dito”. Ainda durante esta nossa conversa, disse aos alunos que não precisavam se preocupar, porque buscaríamos as respostas juntos, durante o percurso do projeto.

Diante das falas dos alunos, perguntei se conheciam o Twitter. A maioria respondeu que é uma “*rede social antiga*” e alguns que não tinham conhecimento dessa rede social. Também perguntei se usavam *hashtags* no Facebook, disseram que não e em nenhuma outra rede social. No entanto, tive algumas respostas de

alunos que as usavam no Instagram para marcar uma postagem.

Afirmar aos alunos que, ao longo do projeto, poderiam conhecer mais sobre as *hashtags*. Outra pergunta que fiz foi: *Em quais redes sociais você utiliza ou já utilizou uma hashtag?* Os alunos que utilizavam as *hashtags* responderam que usavam no Instagram e WhatsApp. *O que uma hashtag significa para você e em quais contextos?* - questionei. Nesta questão, notei que eles ficaram sem saber o que seria de fato a palavra contexto com relação às *hashtags*, porque no meu imaginário, pensei que a pergunta estava clara em sua formulação e os alunos poderiam facilmente compreender o sentido da questão.

Assim, a maioria dos alunos não responderam e os que responderam não fizeram relação entre o sentido da *hashtag* e a palavra contexto, então, reformulei a questão, ficando dessa forma: *Quais hashtags poderiam se formular no espaço da escola?* Deram alguns exemplos, como: *#TiaDaCozinhaArrasaNaComida*, *#TôNaEscola*, *#EscolaDeTodos*, *#BoraEstudar*, *#QueVenhaoNonoAno*, *#SomosTodosAlunos*. Dessa forma, mostrei a eles como a formulação da *hashtag* se constituía. Segundo L. Dias e Silva (2016, p. 191), trata-se de “palavra de origem inglesa composta por *hash* (cerquilha-#) e *tag* (etiqueta)”. Assim, a *hashtag* deve ser escrita num único enunciado, caso contrário, não será uma tecnopalavra, um *link* que os levariam a outros espaços no digital, se referindo apenas aos assuntos daquela *hashtag* postada.

Um dos objetivos de apresentar o projeto aos alunos ainda em 2018 foi para que pudesse estabelecer uma relação de trabalho com os alunos, bem como para que pudessem estar preparados para que, no ano seguinte, tivessem a possibilidade de vislumbrar no projeto uma nova forma de ler e escrever textos, compreender melhor os objetivos do projeto e, assim, “conquistá-los”. Como já havia trabalhado com esta turma quando ainda estavam no sétimo ano, sabia da necessidade de uma intervenção, embora esta turma seja muito produtiva, é uma turma que tem dificuldades de concentração, se dispersa com conversas paralelas muito facilmente. Então, considerei importante trabalhar com estes alunos para desconstruir o rótulo de “pior turma da escola”. Porque foi assim que ouvi, tanto deles quanto dos colegas professores, que eu havia escolhido a turma mais difícil de se trabalhar, mas eu disse aos colegas que este projeto era uma intervenção, então, estava no caminho.

Assim, mostrei, de forma breve, onde as *hashtags* circulavam, entre os espaços, citei redes sociais, e-mails, muros, camisetas, outdoors. A última questão

apresentada a eles nesta fase foi: *Qual era a relação de sentido presente numa hashtag em uma rede social, ou em outros espaços do urbano?* Os alunos ficaram em silêncio. Percebi, com esta última questão, que os alunos não conseguiam relacionar as *hashtags* como texto, talvez porque as condições de produções sobre as *hashtags* não lhes foram dadas ainda. Dessa maneira, ancorada nas palavras de Orlandi (2008), entendemos que a leitura compreendida de forma interpretativa precisa levar em conta as condições de produções do discurso, em que

toda leitura tem sua história. Para um mesmo texto, leituras possíveis em épocas não o foram em outras, as leituras que não foram possíveis hoje serão no futuro [...] A exploração dessa via levou-me a colocar o que chamei ‘história da leitura do leitor’ e ‘história da leitura do texto’ como pontos de reflexão necessários tanto para a programação do ensino como para avaliação do processo de interação da leitura na escola. [...] A imagem de um sujeito-leitor que se relaciona somente com a linguagem verbal no interior da escola tem sido fundamental para as metodologias que são propostas. (ORLANDI, 2008, p. 41-47).

Assim, nos ancoramos também em Pêcheux (2009) para compreender essa questão, pois o sujeito “seleciona no interior da formação discursiva que o domina [...] um enunciado, forma ou sequência” (PÊCHEUX, 2009, p. 161) para compreender o que lhe é dito.

Dessa maneira, procurei não desconsiderar nenhuma das respostas, visto que o que tenho proposto neste projeto é dar voz ao aluno, ou seja, que a maioria pudesse falar sobre o assunto abordado. Concordando com Santos (2018, p. 53), “entendemos que dar voz aos alunos é um processo que fará que com que se sintam autorizados cada vez mais a participar de discussões, sem receio de serem tolhidos”.

As respostas dos alunos materializam-se em dadas formações discursivas (doravante FDs), que, segundo Orlandi (2015, p. 43), “se define como aquilo que em uma formação ideológica dada – ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura dada – determina o que pode e deve ser dito”. Assim, os sentidos não estão predeterminados na língua, mas se encontram constituídos nas e pelas formações discursivas.

Então, os efeitos de sentidos produzidos sobre o que sabem sobre as *hashtags* inscrevem os alunos em FDs distintas, uma vez que as respostas não foram dadas de forma homogênea, e sim divergiram sobre o que sabem e o que não

sabem sobre esta tecnopalavra. Mas estas respostas também vêm ao encontro do que penso sobre os nativos digitais, significados como

aqueles que nasceram, e cresceram, em meio à efervescência tecnológica, com tais recursos à sua disposição; uma de suas características é a utilização, em larga escala, dos aparatos digitais. Assim, a acessibilidade a tais dispositivos faz toda a diferença nessa geração. (AZEVEDO BERNARDINO JÚNIOR; DARÓZ, 2014, p. 17).

Embora os alunos considerados nativos digitais tenham acesso e facilidade de se inteirar sobre as novas tecnologias, nem todos dominam os conteúdos que estão circulando nesses espaços do digital. Além disso, a conectividade não é/está para todos. Sobre a conectividade, Dias (2014) vai nos dizer que

no processo de ensino formal, o sujeito-professor encontra sujeitos-alunos cada vez mais identificados em seus processos de subjetivação aos **sentidos da mobilidade**, que **se define, na sociedade digital, pela conectividade**. Esse sentido, de certa forma, **trabalha no confronto com os sentidos historicizados da relação de constituição do sujeito na posição de aluno, na formação discursiva da escola. Nesse confronto, o espaço formal de ensino ainda procura ‘barrar’ os sentidos da mobilidade constitutiva da sociedade digital**, ao impedir o uso de dispositivos móveis, como o celular [...] Ao fazer isso, desconsidera-se a ordem da mobilidade e do funcionamento da linguagem nas condições de produção do digital. (DIAS, 2014, p. 12, grifo nosso).

Concordando com os dizeres de Dias é que buscamos, neste projeto, considerar o trabalho por meio dos dispositivos tecnológicos, criando condições para que estes instrumentos pudessem ser utilizados de forma a produzir conhecimento, e não apenas utilizá-los sem que pudessem promover a aprendizagem. Como exemplo, citamos que, durante nossas aulas, utilizamos os celulares para realização de pesquisa e para dinamizar a comunicação via mensagens instantâneas. Esta ferramenta produziu efeitos, pois ajudou a melhorar nossa comunicação, como também possibilitou que pudssemos disponibilizar atividades aos alunos.

Com a apresentação do projeto e a realização dessa roda de conversa, criamos as condições para que o projeto pudesse se iniciar dando uma pequena noção do que viria, ou seja, queríamos que os alunos aguçassem a sua curiosidade sobre os espaços do digital por meio das *hashtags*.

3.1.1 Gestos de leitura e escrita por meio das *hashtags*

Em dois mil e dezenove, na segunda semana de março, dei início propriamente ao desenvolvimento do projeto com a turma de 9º ano “A” da Escola Estadual Conquista D’Oeste. No primeiro momento, ao apresentar a “atividade 1” da etapa preliminar – Apresentação do Projeto à turma, fiz uma retomada também da nossa roda de conversa realizada em 2018.

Esta atividade teve por objetivo dar visibilidade aos efeitos de sentidos produzidos pela apresentação do projeto, principalmente, no que diz respeito à relação dos alunos com o objeto de estudo. Assim, apresentamos, de forma sintetizada em slides, todos os elementos que constituem este projeto, ou seja, desde os objetivos até o cronograma, com a clareza do que pretendia realizar ao longo de pouco mais de dois bimestres.

Li com os alunos alguns trechos da justificativa do projeto, no qual digo que, enquanto professora, sempre busquei trabalhar a leitura e a escrita de forma a levar o aluno a produzir sentido nas suas interpretações, mas sempre encontrava dificuldades em desestabilizar os sentidos postos nos livros didáticos de língua portuguesa. E, diante do exposto, disse que as perguntas e respostas do livro didático há sempre alguém pensando o percurso daquela atividade, direcionando o que poderia ser a resposta dada pelo aluno, o que vai de encontro ao um trabalho com a leitura de conteúdo. Orlandi (2015) pontua acerca das diferenças entre a Análise de Discurso e a Análise de Conteúdo:

Análise de conteúdo, como sabemos, procura extrair sentidos dos textos, respondendo à questão: o que este texto quer dizer? Diferentemente da análise de conteúdo, a Análise de Discurso considera que a linguagem não é transparente. Desse modo, ela não procura atravessar o texto para encontrar um sentido do outro lado. A questão que se coloca é: como este texto significa? Há aí um deslocamento, já prenunciado pelos formalistas russos, onde a questão a ser respondida não é ‘o quê’, mas ‘como’.[...] Ela produz um conhecimento a partir do próprio texto, porque o vê como tendo uma materialidade simbólica própria e significativa, como tendo uma espessura semântica: ela o concebe em sua discursividade. (ORLANDI, 2015, p. 15-16).

Percebemos na formulação de Orlandi um deslocamento da questão até então colocada pela análise de conteúdo, que é “o quê”, passando para o “como”.

Desse modo, também a noção da leitura e, conseqüentemente, a noção de interpretação, são repensadas. Assim, uma análise discursiva não se

propõe a extrair sentidos dos textos. Isso porque o sentido de uma palavra, expressão ou proposição não existe em si mesmo, não é dado, nem está encoberto esperando ser desvendado, ou seja, os sentidos não estão no texto em si, eles são produzidos. Diferencia-se assim da proposta feita pela Linguística Textual em que os sentidos estão presentes nas relações internas do texto e podem ser cognitivamente ativados pelo conhecimento linguístico (competência textual) dos leitores, portanto, os sentidos podem ser decodificados. (TIMES, 2013, p. 2).

Dessa forma, em relação ao que iria trabalhar neste projeto sobre as *hashtags*, criaria condições, por meio do trabalho com leituras e produções de *hashtags* na sala de aula, levando-os a compreender o funcionamento das *hashtags* no espaço digital e dos discursos constitutivos da sociedade contemporânea. Dessa maneira, busquei instigar o aluno a pensar o digital em funcionamento nas redes sociais e nos outros espaços do urbano por meio das *hashtags*.

Cheguei à metodologia, quando expus como pensei em desenvolver o projeto, que, a princípio, ficou dividido em seis etapas, mas que, no decorrer do percurso, foi sofrendo modificações, dadas as condições de produção no desenrolar das atividades. Durante a apresentação da metodologia, disse aos alunos dos processos de formulação, constituição e circulação das *hashtags*, como são formadas, quais assuntos abordam e onde circulam, isto é, em quais redes sociais as *hashtags* estão circulando e produzindo sentido. Também falei que seriam palavras que iríamos ouvir muito e que buscaríamos ao longo do projeto compreender melhor estas questões.

Quanto ao fechamento dessa apresentação, falei de algumas possibilidades de efeito de fecho que teriam que ser dadas ao projeto, entres elas, citei como exemplo a produção de camisetas, vídeos, entre outras formas de “fechamento”. E, por fim, chegamos ao cronograma, quando apresentei o que havia programado e que estava previsto para começar em março e concluir em julho de 2019. Entretanto, dadas as condições e como no mês de julho temos somente duas semanas de aula, o projeto se estendeu até final de agosto de 2019 e culminou com a socialização na primeira semana de setembro.

Após essa apresentação, pedi aos alunos que falassem sobre as expectativas do projeto, como eles receberam a ideia de participar de um projeto de mestrado

sobre um assunto que está em alta, mas que nem todos conhecem ou dominam, visto que, na perspectiva em que nos ancoramos, “essa compreensão implica um trabalho sobre tecnologia que leve em conta sua historicidade, sua exterioridade, a saber, seus efeitos, suas derivas e filiações”. (DIAS, 2015, p. 1). A aluna J.B. falou da importância de se conhecer algo novo, pois a *hashtag* ainda é algo que muitos desconhecem; estava bem ansiosa para conhecer um pouco mais sobre esta tecnopalavra e que poderia compartilhar o que iria aprender sobre as discursividades das *hashtags* no/do digital.

Ainda durante a exposição, falei a eles da importância de se anotar tudo, os questionamentos, as dúvidas e os assuntos que seriam trabalhados ao longo do projeto. Queríamos romper com os discursos estabilizados de que a leitura e escrita precisavam ser aquelas propostas pelo livro didático, fazendo-os pensar sobre as *hashtags* e o seu funcionamento.

Também aproveitei para retomar a roda de conversa do ano de 2018. Retomamos a importância da internet, que não pode ser considerada “uma terra de ninguém”, pois tudo que dissemos ou escrevemos na rede pode incidir em responsabilidades e o sujeito-internauta responde por seus atos, visto que “tal questão é política e ideológica”. (ROMÃO, 2004 apud ROMÃO, 2005, p. 51). Desse modo, Ferrarezi (2014) vai nos dizer que:

Reconhecer a ideologia como esse processo de naturalização de alguns sentidos (PÊCHEUX, 1997b) leva-nos a pontuar que, ainda a possibilidade de deriva dos mesmos seja inerente ao funcionamento do discurso (eletrônico) isso não implica considerá-la com como sendo infinita, despojada de limitações, (ciber) espaço ingenuamente concebido como a-político, e a-histórico. São esses (des) limites, apresentados aos sujeitos no momento de sua navegação pela rede da Internet, que nos interessam investigar, no entremeio de relações – nada pacíficas – tecidas entre a língua e a história, o social e o discursivo, o técnico e o ideológico. (FERRAREZI, 2014, p. 16-17).

Nesta retomada, fiz várias perguntas aos alunos da turma, entre elas, se usam redes sociais, quais redes sociais mais gostavam, enfim, perguntei se as *hashtags* faziam diferença em uma postagem. Alguns alunos disseram que sim, que já usaram *hashtags*, mas que não usavam mais. Falei da *hashtag* como tecnopalavra, uma palavra tecnológica que se torna um *link* que nos leva aos outros espaços do digital, mas que também existiam possibilidades de se significar em outros espaços, pois as *hashtags* já ultrapassaram o uso nas redes, sendo notadas

também em ambientes “não-clicáveis”, como lemos nas palavras de Paveau:

Encontramos as *hashtags* em um e-mail ou um texto, ou em alguns sites, nos quais eles são integrados linguisticamente nos enunciados, sem sua função hipertextual. Notamos que a forma migrou para contextos em que ela não funciona como um tecnopalavra; ela possui, portanto, outra função, que será preciso determinar. (PAVEAU, 2013, p. 12).

E, diante do que estava expondo, aproveitei para falar do Twitter e do criador da *hashtag*, Chris Messina, que, em 2007, utilizou as *hashtags* para dinamizar as postagens e também facilitar a busca por assunto, já que o Twitter é um microblog e “possui um número limitado de palavras a ser escrita em cada postagem”. (PAVEAU, 2013, p. 6).

Frisei que, independentemente de se estar conectado ou não, “o digital é constitutivo da sociedade contemporânea”. (DIAS, 2011, p. 40). Ainda segundo Dias (2018, p. 107), “a cidade em sua ‘articulação’ urbana é digital e conectada”. Esta retomada foi necessária, uma vez que alguns alunos não faziam parte da turma em 2018 e, dessa maneira, todos puderam começar a se inteirar sobre as *hashtags*.

Disse a eles que daria pistas sobre o que iríamos aprender ao longo do projeto; questionei-os sobre como este projeto afetaria a vida deles a partir de agora e que acreditava que eles iriam deixar de ser “usuários” e passariam a ser “sujeitos do conhecimento”. (ORLANDI, 2010, p. 16). Com essa fala, notei um sorriso de contentamento da turma.

Falei que o Twitter é uma rede social que dá visibilidade aos assuntos que estão nos *trending topics*¹⁷ e também “funciona” como um fórum de debates sobre os mais diversos assuntos, sejam eles de natureza política, artística, entre outras, ou seja, como forma de dar voz às pessoas comuns, não autorizadas a dizer, sobre os mais diversos temas discutidos no digital. Percebi, nos olhares da turma, que estavam bem curiosos para saber mais, mas nossa aula terminou.

¹⁷ “Assuntos do momento. Os trends são gerados automaticamente por um algoritmo que tenta identificar assuntos que estão sendo muito falados nesse momento mais que no passado. A lista de trends foi criada para ajudar as pessoas a descobrir as mais importantes das notícias mais importantes de todo o mundo, em tempo real”. (TWITTER, 2018). Disponível em: <https://support.twitter.com/articles/268981-perguntas-frequentes-sobre-assuntos-no-twitter>. Acesso em: 12 nov. 2019.

3.1.2 Ficha Perfil do Aluno: alunos conectados (?)

Logo no início de nossa aula, entregamos aos alunos uma “Ficha perfil do aluno”, um questionário diagnóstico que preparei para conhecer melhor os alunos com quem iria desenvolver este projeto. Outro objetivo que compreendeu esta atividade foi dar visibilidade, por meio de um instrumento escrito, ao modo pelo qual cada aluno se relacionava com o digital.

Como os assuntos do projeto abordavam as *hashtags* e o digital, precisei saber se estes alunos estavam conectados, se possuíam acesso à internet, se tinham redes sociais e quais, se possuíam *smartphone*, celulares, computadores em casa, se o acesso à internet era por meio de rede *Wi-Fi* ou de dados móveis, se estes alunos moravam na zona urbana ou rural, pois nossa escola atende alunos oriundos da zona rural também no período matutino. Desse modo, solicitei o preenchimento da ficha para que respondessem e me entregassem, a fim de que pudesse analisar o perfil da turma.

De posse dos questionários respondidos, pude vislumbrar o perfil da turma. Num total de vinte e cinco alunos, apenas dois alunos não tinham acesso à internet, mas a maioria possuía *smartphones* e redes sociais. Entre outras questões, perguntei aos alunos com que frequência acessavam suas redes sociais e quais os tipos de conteúdo que os alunos mais acessavam na internet, além dos assuntos que estavam presentes nas suas redes sociais.

Os alunos que responderam que não possuíam acesso à internet e, por conseguinte, não estavam conectados às redes sociais, não possuíam celular. A maioria respondeu que tinha como principal rede social o Facebook. Poucos usavam o Instagram e nenhum aluno tinha familiaridade com o Twitter; disseram que não gostavam dessa rede social. Porém, acredito que seja por não saberem usar ou não conhecerem este *microblog*. A aluna J.B. afirmou que não sabe mexer no Twitter, mas também não tem interesse.

Analisando os efeitos de sentidos produzidos pelos dizeres em circulação nesta Ficha de perfil, pude perceber a sua relevância, pois, durante o preenchimento da ficha, observei que dois alunos da zona rural não queriam participar do projeto. A situação era bem adversa, pois um dos alunos não possuía *smartphone*, nem acesso à internet, e disse que não iria participar do projeto porque não estava conectado. Já o segundo aluno, embora tivesse *smartphone* e acesso à internet,

disse que não iria participar desse projeto, *pois isso não vai dar em nada*. A fala desse aluno me levou a refletir sobre o quanto os discursos estão cristalizados sobre o que se ensina e se aprende na escola, isto é, o discurso estabilizado sobre leitura e escrita na sala de aula, ancorado no emprego do livro didático, caso contrário, não leva ao aprendizado.

Já em relação ao aluno que não tem acesso à internet, procurei conversar com ele depois da aula e ele me questionou sobre a necessidade de se ter um *smartphone*. Então, disse a ele que não havia. Mas, como a internet é um dos espaços para desenvolver nosso trabalho, precisava da Ficha para eu conhecer o perfil da turma com quem iria desenvolver o projeto. Assim, disse a ele que não seria necessário ter um *smartphone*, pois nossos trabalhos seriam desenvolvidos na escola durante as aulas de Língua Portuguesa, para que ele também pudesse estar conectado como os demais, ou seja, quando os trabalhos tivessem que ser realizados no laboratório de informática, ele poderia usar um dos computadores da escola para sua pesquisa. Então, depois de esclarecer as dúvidas deste aluno, ele me disse que iria participar do projeto. Diante dessa questão apresentada pelo aluno, recorremos a Dias (2015):

O discurso da tecnologia em geral produz, portanto, efeitos na maneira como o digital se materializa na sociedade, discursivamente, como uma das peças importantes do modo de organização da vida em seu conjunto, na formação social capitalista, e do modo de individuação do sujeito pela conectividade como 'autenticadora' da entrada desse sujeito no mundo 'civilizado' ou como aquela que o identifica em sua posição sujeito na sociedade. Para a análise, parto do trabalho com a memória e o imaginário da tecnologia produzido pelo sentido de conectividade, para compreender, no gesto automatizado de conectar. [...] Sentidos de uma divisão social, política e econômica do conhecimento, estabelecida pelo fator de conectividade à internet. Essa divisão tem efeitos na vida cotidiana dos sujeitos, pelo funcionamento da memória. (DIAS, 2015, p. 1-4).

Ancorada na formulação de Dias (2015), pude perceber que o sujeito-aluno da turma de nono ano que não possuía *smartphone* não se sentia parte da sociedade da informação e comunicação por não estar diretamente conectado à internet em sua casa e por meio de aparelhos celulares e computadores. Assim, ao se deparar com um projeto que abordava o tema da conectividade por meio das *hashtags*, não foi "autenticada" de alguma forma a sua entrada ao espaço do digital. Porém, propus a este aluno que mesmo que não tenha acesso à internet fora da escola, não será

impedido de participar do projeto, pois nosso objetivo é criar as condições para que o aluno possa vir a o funcionamento do espaço digital, constitutivo de nossa sociedade. Após deslocar esse sentido de conectividade, na aula seguinte, segui com o projeto dando sequência à noção de arquivo.

3.2 Da noção de arquivo ao seu desdobramento no espaço urbano

Durante a qualificação, a banca sugeriu que o desenvolvimento do projeto poderia começar pelo segundo objetivo específico, concernente a: “dar condições para os alunos compreenderem os efeitos de sentido produzidos pela noção de arquivos dispersos no digital e seus desdobramentos no espaço urbano”. Este objetivo tratava o arquivo em sua constituição nos espaços do urbano e sua dispersão na rede, já que as *hashtags* são indexadoras de arquivo e, assim, era necessário dar as condições para que o aluno compreendesse o que é arquivo, para que se arquiva e onde se arquiva. Mas, como fazer? Este foi o questionamento que a banca me fez.

Como sugestão, foram listados alguns tipos de arquivo que poderiam ser o caminho para criar as condições para o aluno compreender o arquivo no sentido pêcheuxtiano. A banca propôs dar condições para que os alunos entendessem alguns tipos de arquivos, entre eles, a compreensão de arquivo institucional, pessoal, de computador e digital. Da forma como foram colocados, estes passos nos levariam à noção de arquivo não só nos espaços do digital, mas também no espaço físico, pois, antes ser digital, há arquivos que se constituem no espaço físico, e não no ciberespaço, onde são posteriormente publicados, ao lado de arquivos que, de saída, se constituem no espaço digital.

Segui os passos sugeridos pela banca e comecei a primeira etapa pela noção de arquivo, tratando de arquivo institucional. Embora tivéssemos posto no cronograma que iniciáramos pela exibição de um vídeo para apresentar as *hashtags*, seguimos a sugestão da banca e começamos pela noção de arquivo. Onde pesquisaria sobre o arquivo institucional? Pensei na própria escola, mais precisamente, na secretaria da escola, onde estão todos os arquivos relativos àquela instituição.

Dessa forma, no primeiro momento, apresentei em slide, projetado em *Power*

Point, uma introdução ao arquivo institucional e expliquei aos alunos como estes arquivos são organizados de acordo com cada instituição. Para Mittmann (2008, p. 115), “ora o arquivo é tomado como documento, ora como pastas onde ficam os documentos”. A esse respeito, Aiub acrescenta:

Sendo possível pensar no arquivo como um lugar no qual se organizam determinados documentos, não se pode negar, portanto, que esta é uma das interpretações possíveis dessa noção. [...] se a noção de arquivo é, entre outras coisas, grupo de documentos que está relacionado a determinado tema, sendo este grupo de documentos pertinente e estando disponível, é porque, de alguma maneira, este arquivo já sofre certa organização. (AIUB, 2012, p. 65).

Dessa forma, busquei sustentar a atividade na compreensão do “trabalho do arquivo enquanto relação do arquivo com ele mesmo, em uma série de conjunturas, trabalho da memória histórica em perpétuo confronto consigo mesma”. (PÊCHEUX, 1994, p. 57). Assim, procurei compreender o arquivo a partir de suas discursividades, por meio de sua determinação histórica e ideológica, pois, segundo Salvagni,

o arquivo, analisado a partir das discursividades, é constituído de historicidade, a qual, trabalhada em sua leitura, guiando-nos pelas pistas linguísticas, nos leva a traçar ‘percursos que desfazem cronologias estabelecidas, que explicitam a repetição de mecanismos ideológicos em diferentes momentos históricos, que localizam deslocamentos e rupturas’ (NUNES, 2007, p. 373-374). É essa sua constituição própria que permite os rompimentos e a possibilidade da inscrição dos discursos em diferentes lugares; é aquilo que é o próprio arquivo que rege seu surgimento e dissipação entre outros discursos na história, em um processo que não pode ser acompanhado apenas sob um olhar temporal e linear. (SALVAGNI, 2013, p. 2).

Dessa maneira, expliquei para os alunos que os arquivos que iriam conhecer não seriam analisados de forma cronológica, mas do ponto de vista histórico, a partir de sua historicidade, ou seja, o que produz sentido em diferentes momentos históricos. Ressaltei que era necessário compreender também a sua importância numa dada instituição. Entre os assuntos sobre arquivo institucional apresentados nos slides, listei o museu como instituição que arquiva a memória de um povo ou parte dela. Assim, “podemos pensar o museu como parte do processo de produção de arquivos, ou seja, discursivamente, como discurso documental”. (ORLANDI, 2013, p. 12). Então, disse a eles que, em uma instituição, não se pode arquivar

tudo, há quem seleciona estes arquivos, isto é, quem define o que pode e deve ser arquivado. Orlandi (2013) vai chamar de memória de arquivo o que está arquivado pelas instituições em geral:

Há o que tenho chamado memória de arquivo [...] que é a memória que não esquece: é a que se institucionaliza e é arquivada. A dos museus, a das instituições em geral, a da escola, a do Estado, oficial etc. (ORLANDI, 2013, p. 18).

Essa memória institucionalizada do arquivo, segundo Orlandi (2014),

é lugar do mesmo e da repetição, lugar de que a historicidade se retira e o sujeito é só uma imagem já pré-fixada. Espaço dos silêncios da memória. Que se abrem para outros sentidos roçados pelo desejo, já que o esquecimento – introdução do nada como força do significar – faz, na contramão, movimentar-se a memória. Confronto e contradição se tocam. (ORLANDI, 2014, p. 7).

O que busquei apresentar para os alunos de nono ano foi um arquivo institucional com um olhar discursivo, em a sua historicidade constitutiva. Nesta apresentação, citamos o Museu da Língua Portuguesa e o Museu Nacional do Rio de Janeiro, pois entendia ser necessário deixar claro a importância dos museus para a constituição da nossa história. Disse a eles que parte da nossa história havia se perdido, pois tanto o Museu Nacional, quanto o Museu da Língua Portuguesa, foram destruídos num incêndio, sendo que um havia sido destruído em setembro de 2018 e o outro em dezembro de 2015. Queria que os alunos entendessem a instituição-museu como nos coloca Orlandi:

O Museu, como prática de significação, envolvendo o sujeito em sua materialidade, corpo e sentido, é a prática do esquecimento que se movimenta, na significação, pelo desejo. Em outras palavras, é no esquecimento, com o desejo, que se movimentam os sentidos do Museu, e não no já-dito, lembrado e arquivado, já significado. (ORLANDI, 2013, p. 19).

Explicada a noção de arquivo por meio da instituição museu, disse a eles que, se tivessem oportunidade, que deveriam visitar os museus que citamos durante nossa explanação. Sugerimos também que Vila Bela da Santíssima Trindade, primeira capital de Mato Grosso, uma cidade vizinha à Conquista D'Oeste, possui

museu e que poderiam conhecê-lo¹⁸.

Na aula seguinte, antes de levar os alunos à Secretaria para conhecer os arquivos da escola, pedi a eles que produzissem algumas perguntas sobre quais documentos se guardam nos arquivos na escola. Neste momento, uma aluna questionou se era documento ou arquivo. Como desde a apresentação do projeto, vinha falando de arquivo institucional e não havia mencionado a palavra documento, então, para ela, o efeito de sentido produzido foi o de que arquivo é um amontoado de pastas guardadas em gavetas ou armários, concebido de forma empírica, pois

quando se mobiliza a palavra arquivo, é possível que venham à tona diferentes interpretações. Podemos imaginar os arquivos armazenados no computador, arquivos de internet, armários com grandes gavetas, pastas com documentos, salas inteiras com documentos textuais de toda ordem dispostos por um arquivista, arquivos históricos e jurídicos, geralmente disponíveis em museus e bibliotecas, além de outros. (AIUB, 2012, p. 63).

Entretanto, a aluna, em seu imaginário, não conseguia relacionar o arquivo a documentos pertinentes pertencentes a uma instituição; a compreensão de arquivo ainda estava se construindo para ela. Diante da dúvida da aluna, expliquei que os arquivos institucionais da Secretaria são documentos, porque é uma forma de registrar, guardar informações que a instituição, no nosso caso a escola, considera importante para o seu funcionamento.

Depois de buscar esclarecer a dúvida da aluna J.B., seguimos com a visita à Secretaria. Como a turma era relativamente numerosa, precisei dividi-la em cinco grupos, para que todos pudessem vislumbrar, no espaço da Secretaria, a familiarização com a constituição e a circulação dos arquivos institucionais, os tipos de arquivos e a importância desses arquivos para escola.

A secretária apresentou os documentos que compõem os arquivos desse espaço institucional. Um dos questionamentos realizados por um dos grupos foi: *Como os arquivos dos alunos são guardados?* A secretária informou que os arquivos dos alunos são organizados em ativo, morto ou permanente, mas há também o intermediário, concluintes, entre outros. O arquivo ativo era onde estavam todos os alunos matriculados no ano de 2019; o arquivo dos concluintes são os arquivos dos

¹⁸ Não os levei para conhecer o museu de Vila Bela da Santíssima Trindade, pois não era o nosso foco. Usamos o exemplo do museu como uma analogia para compreender como se dá o processo de arquivo nas instituições.

alunos que concluíram o Ensino Médio na escola e este arquivo era organizado por ano; no arquivo morto ou permanente ficavam arquivados todos os documentos dos alunos, funcionários e professores que passaram pela escola.

Ela tratou também dos arquivos de circulação, como os ofícios e normativas, e também do arquivo intermediário, que era aquele arquivo que ficava inativo, mas que poderia ser ativado de acordo com a necessidade da escola, ou seja, um aluno que havia parado de estudar e que resolvesse voltar estudar, por exemplo. Assim, os alunos puderam compreender um sentido possível para arquivo institucional:

ARQUIVO - É a acumulação ordenada dos documentos, em sua maioria textuais, criados por uma instituição ou pessoa, no curso de sua atividade, e preservados para a consecução de seus objetivos, visando à utilidade que poderão oferecer no futuro. [...] Observa-se, então, que a finalidade das bibliotecas e dos museus é essencialmente cultural, enquanto a dos arquivos é primordialmente funcional, muito embora o valor cultural exista, uma vez que constituem a base fundamental para o conhecimento da história. (PAES, 2002, p. 16 apud PACÍFICO; ROMÃO, 2006, p. 76).

Outra pergunta que consideramos pertinente colocada por outro grupo foi: *Se for perdido algum documento de aluno, a escola tem como recuperar?* A secretária disse que não, por ser de papel, pois, uma vez perdido, não tem como recuperar, a não ser que o dono do documento possa fornecer outra cópia para escola. Também perguntaram que tipo de documento a escola pede no ato de matrícula e a secretária listou os tipos de documentos que são solicitados pela escola: documentos pessoais (registro de nascimento, RG, CPF), cartão SUS, cartão de vacina, tipagem sanguínea e comprovante de residência. Um dos questionamentos de outro grupo foi se a escola digitaliza os documentos e os guardam na nuvem, mas a secretária disse que não, que eles digitalizam alguns documentos e guardam em pastas no computador.

Cada grupo realizou perguntas sobre o que se guarda na escola e, ao ver o efeito produzido em cada aluno ao conhecer a secretaria e a sua importância no funcionamento da escola, pude perceber que todo trabalho realizado com esta atividade estava produzindo seus efeitos. Muitos alunos disseram que nunca tinham ido à Secretaria e nem sabiam para que havia aquele espaço na escola. Outros ainda disseram que achavam que só existiam os arquivos sobre as matrículas dos

alunos. Agradeço a escola e a secretária¹⁹, pois alguns alunos ficaram surpresos com a organização dos arquivos, a disposição e função de cada um na Secretaria. Dessa forma, o imaginário do aluno sobre o espaço da Secretaria se mostrou na maneira como relataram sobre um espaço que não conheciam, pois a maioria não tinha noção do que poderia encontrar na Secretaria. Alguns, no entanto, disseram que iriam encontrar um amontoado de pastas. Esse confronto do imaginário com o espaço secretaria foi relevante, pois para Orlandi:

O imaginário faz necessariamente parte do funcionamento da linguagem. Ele é eficaz. Ele não 'brota' do nada: assenta-se no modo como as relações sociais se inscrevem na história e são regidas, em uma sociedade como a nossa, por relações de poder. A imagem que temos [...] não cai do céu. Ela se constitui nesse confronto simbólico com o político, em processos que ligam discursos e instituições. (ORLANDI, 2015, p. 40).

Após a visita que realizaram à secretaria na aula anterior, organizamos uma discussão por meio de aula expositiva e uma roda de conversa sobre o que os alunos compreenderam de arquivos institucionais, dando visibilidade aos tipos de arquivos existentes na escola. Nesta aula, foi trabalhada a relação de arquivo com a instituição Escola, o que se arquivava, como se arquivava e onde se arquivava. Assim, pude observar, por meio das respostas aos questionamentos que fiz, como os alunos compreenderam o arquivo institucional, como ressaltam Pacífico e Romão:

Arquivo é definido pela sua relação com a instituição que o organiza, guarda e disponibiliza [...] ordenado segundo critérios pré-estabelecidos. [...] O arquivo, assim, seria o lugar em que muitos documentos se cruzariam, unindo material técnico, científico ou não. (PACÍFICO; ROMÃO, 2006, p. 75 -77).

Com a formulação de Pacífico e Romão (2006), dei início a nossa roda de conversa sobre o que viram e ouviram na visita à Secretaria. Dessa forma, entendemos que mobilizar atividades envolvendo rodas de conversa é uma estratégia importante na realização do projeto de intervenção, pois, a cada pergunta, todos queriam responder ao mesmo tempo. Assim, tive que adotar alguns critérios para que todos pudessem dar sua contribuição, dessa forma, cada grupo deveria eleger um colega para que pudesse apresentar o que havia produzido para aquela

¹⁹ Leonice da Costa Nunes Mendes recebeu todos os grupos de alunos com a mesma simpatia e atenção.

atividade.

Mas, antes de começar, pedi aos alunos que me dissessem o que eles compreendiam por instituição e eles responderam: *universidade, igreja, escola, prefeitura, câmara dos vereadores, museus, clubes*. Mediante esta resposta, organizei a metodologia, como forma de retomar a discussão, a partir das questões que os alunos elaboraram e utilizaram na pesquisa na Secretaria. Dessa forma, pude observar um pouco mais sobre o que compreenderam dos arquivos na Secretaria. Em seguida, promovi uma discussão por meio de uma roda de conversa para dar visibilidade ao que os alunos compreenderam sobre os arquivos da instituição escola.

O objetivo dessa atividade foi retomar, por meio da roda de conversa, o que eles haviam pesquisado, dando condições para que pudessem relacionar o que encontraram com as questões sobre os arquivos institucionais que haviam visto na aula expositiva com a qual iniciamos o assunto sobre arquivo institucional. Começamos a roda de conversa com a pergunta: *Depois do que pesquisaram e ouviram, o que diriam sobre os documentos da/na escola?* Como respostas, os alunos de cada grupo disseram que são os documentos dos alunos, dos professores, dos funcionários, as circulares e normativas, documentos de fundação da escola. Esta pergunta, embora parecesse um tanto conteudística, não foi o objetivo da atividade, pois o que objetivei foi deslocar os sentidos postos sobre arquivos institucionais e fazer com que o aluno pudesse dizer quais os efeitos de sentidos produzidos com esta pesquisa junto à Secretaria da escola. Então, disse a eles que todos os documentos de uma dada instituição são pertinentes àquela instituição e questionei: *um histórico escolar faria sentido onde?* E obtive resposta como: numa universidade, num concurso público para comprovar a formação acadêmica do aluno ou do pretendente do concurso.

A próxima questão apresentada foi: *De que natureza são os demais documentos que estão arquivados na escola, além dos documentos dos alunos?* As respostas foram circulares, atas de resultados escolares, atas do CDCE, prestação de contas referentes à merenda escolar, materiais pedagógicos, materiais de expediente, contas de energia, água e telefone, livros de registro de presença de professores e funcionários, ata de fundação da escola, diários escolares. Embora todas as questões desta atividade tivessem uma “cara” conteudística, procurei não administrar os sentidos. Mesmo que o discurso pedagógico tenha constituído a

minha prática ao longo desses mais de vinte e cinco anos, tenho buscado criar condições para que os alunos envolvidos neste projeto consigam se sentir como parte do processo e, dessa forma, desconstruir o que me constituiu. Assim, Orlandi (2008, p.25) vai nos dizer que “o discurso pedagógico é autoritário” e está sempre em si mesmo repetindo os discursos estabilizados. E complementa: “o discurso autoritário é o discurso do mesmo e isso está refletido, de alguma forma, na concepção de linguagem que nós temos, na forma de estudos da linguagem, nos moldes de análises propostos”. (ORLANDI, 2008, p. 25).

Então, sei que é difícil, mas não impossível esse deslocamento de sentido do discurso pedagógico, pois “a condição da linguagem é a incompletude, nem sujeitos, nem sentidos estão completos, já feitos, constituídos definitivamente”. (ORLANDI, 2015, p. 50).

E, assim, seguiram as demais questões, como se guarda, onde se guarda e o que pode ser arquivado. Também perguntei sobre como solicitar um documento na escola, se qualquer pessoa pode requerer um documento na secretaria. Disseram que a resposta da secretária foi a de que desde que a pessoa se identifique com um documento, poderá fazer a solicitação.

Neste momento, comecei a questioná-los sobre os tipos de documentos que tiveram acesso na visita realizada, então, citaram o histórico escolar que comprova a veracidade de que determinado aluno estuda em uma dada turma. Falaram também que a escola, enquanto instituição, pode emitir documentos a pedido do aluno, dos pais ou responsáveis.

Outro questionamento que fiz foi sobre quem guarda e quem é o responsável por cuidar desses arquivos. Responderam que é a secretária a responsável pelos arquivos e é ela quem cuida de todos os arquivos da escola, desde os referentes aos alunos, até os documentos de fundação e manutenção da instituição escola, bem como é a responsável pelo espaço em que ficam armazenados os arquivos.

Foi interessante notar que, durante a visita à Secretaria, alguns alunos ficaram sabendo que estão “devendo documentos”, ou seja, alguns alunos ainda não haviam entregado todos os documentos referentes à matrícula. Notei também que alguns alunos já estão na escola desde o sétimo ano e ainda “devem documentos” à escola. A secretária deu o último prazo – agosto de 2019 - aos alunos devedores e pediu ajuda ao Conselho Tutelar para realizar a tarefa de receber os documentos. Observe que esta pesquisa foi realizada no mês de março e somente no segundo

semestre de 2019 foi possível atualizar os documentos dos alunos que deviam documentos na secretaria.

Os efeitos de sentidos produzidos nos alunos com esta atividade referente à visita à Secretaria para conhecer os arquivos da escola e a interação da turma sobre as questões também produziram efeitos em mim, no sentido de uma interação com eles por meio dos questionamentos feitos junto à Secretaria para colher os registros sobre os arquivos da instituição escola. Durante a roda de conversa, perguntei a eles: *O que mais vocês viram na secretaria em relação aos documentos? Observaram se havia algum documento rasgado, rasurado?* Responderam que não viram nenhum documento que não servisse de registro, em outras palavras, que não tivesse a legalidade e legibilidade; disseram que todos os documentos estavam devidamente arquivados em pastas e guardados em armários.

Como eu acompanhei todos os grupos durante a visita, quando questionava algum grupo durante a roda de conversa, procurava lembrá-los, sem administrar os sentidos, como estavam dispostos cada arquivo, fazendo com que pudessem interagir melhor e dar sua contribuição nas respostas do grupo. De maneira nenhuma procurei conduzir nossa conversa e penso que, ao fazer o exercício de lembrar a turma como estavam dispostos os armários na secretaria, ajudaria nas respostas de cada um.

Houve um grupo que utilizou o recurso de gravar no celular a fala da secretária durante a visita. Percebi que eles vislumbraram a minha forma de registro quando gravo as aulas para ouvi-las depois para a construção do meu diário de bordo. Assim, pude perceber que o trabalho com este projeto reverberou na turma, pois, ao aproveitar o celular como recurso para gravar a fala da secretária, os alunos de um determinado grupo puderam lembrar o que foi dito pela secretária, fazendo-os lembrar uma questão sobre o que seria exigido para a realização da matrícula escolar a partir do ano de 2020, o exame de oftalmológico.

Uma outra questão que fiz à turma foi: *em que espaços circulam os arquivos institucionais?* A aluna T. disse *prefeitura, escola, museus*.

Então, fiz mais uma questão: *Quem expede os documentos da escola, para quê e para quem?* Quando fiz esta pergunta, notei que os alunos não sabiam o que significava a palavra expedir. Neste momento, sugeri que olhassem no dicionário, pois, segundo Nunes (2010, p. 12), “a leitura do dicionário e os sentidos que ela produz dependem da história do leitor na sua relação com o texto e com a história

dos sentidos das palavras”. Assim, poderiam compreender do que estava falando, embora o dicionário apresente sentidos estabilizados.

Após a leitura da definição da palavra expedir, os alunos puderam vislumbrar o sentido posto na questão e disseram que expedir estava sendo usado no sentido de emitir os documentos solicitados à escola, ou seja, era a escola quem enviava os documentos aos solicitantes.

Ainda durante a roda de conversa, já nos últimos momentos, fiz a seguinte pergunta: *do que foi estudado, pesquisado até o momento, qual a sua compreensão sobre documento e arquivo?* A princípio, tivemos um longo silêncio, percebi a insegurança da turma em responder; o medo de dizer uma resposta “errada”, mais uma vez, o atravessamento do discurso estabilizado do “certo e errado” ecoava na sala de aula e a turma permaneceu em silêncio. Fiquei em silêncio também, mas depois disse que, se eles não estavam respondendo, era porque tudo que discutimos, pesquisamos e lemos não estava fazendo sentido para eles. Neste momento, ouvi o aluno L. dizer que *arquivo é para se guardar os nossos documentos*. Fiquei surpresa, porque este aluno não é muito de falar. Mas, ao vê-lo dizer, percebi que, de alguma forma, estava compreendendo o sentido do que havia proposto. Não desconsidere a resposta do aluno, acrescente que documento não é só o documento pessoal, o documento tem uma memória, uma historicidade.

Então, a fala da aluna J.B. foi *todo documento que tem uma memória é um arquivo*. A resposta da aluna, a princípio, parecia uma resposta mnemônica, porém, entendi que o que havia proposto sobre os arquivos estava começando a produzir sentido e não quis dizer à aluna que ela estava repetindo o que já havia falado, pelo contrário, a incentivei dizendo que estava no caminho. Assim, diante das respostas dadas, acrescente a importância dos documentos e sua pertinência para a instituição a que pertence. Assim terminamos nossa aula.

Na aula seguinte, ainda falando sobre arquivos institucionais, aproveitei uma cartilha lançada pela UFMG que tratava da organização dos arquivos institucionais daquela instituição. Mas o que considerei pertinente nesta cartilha foram a lei e os órgãos que regulamentam os arquivos de maneira geral. Apresentei-lhes em slides em *Power Point* – “Noções Básicas de Arquivo Retirada da Cartilha da UFMG”. Dessa maneira, destaquei inicialmente a lei que regulamenta os sistemas de arquivos:

A Lei Nacional de Arquivos 8.159/1991 instituiu o Sistema Nacional de Arquivos (SINAR), que tem a finalidade de implementar a política nacional de arquivos públicos e privados, visando à gestão, à preservação e ao acesso aos documentos de arquivo. O SINAR tem como órgão central o Conselho Nacional de Arquivos (CONARQ). (ARQUIVO NACIONAL, 2011, p. 98).

Ao apresentar a lei e os órgãos que regulamentam os arquivos, dei relevo à importância não só dos arquivos institucionais, mas aos tipos de arquivos em geral. A cartilha nos mostra os tipos e a definição de cada arquivos: o arquivo corrente, intermediário e permanente²⁰. Estes arquivos, tal como se apresentam, nos remetem aos arquivos vistos pelos alunos na pesquisa que fizeram à Secretaria, pois o arquivo corrente é aquele que, de alguma forma, está ativo no ano corrente; já o intermediário são aqueles arquivos de pouco uso e o permanente, também conhecido como arquivo morto, são aqueles arquivos que não podem ser descartados, pois se constitui como registro daquela instituição. Com esta atividade, procuramos compreender que o arquivo não deve ser visto apenas de forma empírica, mas por meio de sua discursividade, assim, compreender que o arquivo deve ser entendido segundo Pêcheux (2010), no sentido amplo, como aquele que possui uma memória discursiva, uma historicidade.

Em toda explanação, ressaltai aos alunos que o arquivo institucional é organizado por instituições, mas que nem tudo se arquiva, alguns arquivos são apagados, silenciados. Dessa forma, retomo os conceitos da AD sobre a ilusão que temos de que podemos guardar tudo. Romão (2010, p. 129) destaca que “não é da ordem do arquivo o fato de tudo nele poder guardar”, sendo necessário levar-se em conta “a não-neutralidade do que é retido como efeito de verdade”. (Ibidem, p. 129).

Assim, o “tudo” nos leva à ilusão de completude, de verdade absoluta, mas, para Análise de Discurso, esse sentido seria impossível, pois nada se fecha, há sempre algo que foi dito e não-dito. Romão (2010, p. 131) diz que “o arquivo [...] põe em estado de exclusão uma série de campos de dizer relegados ao esquecimento, à interdição ou a outros movimentos de inscrição”.

No início, quando apresentei a noção de arquivo, foi exatamente em seu

²⁰ Arquivo Corrente: é o conjunto de documentos de uso frequente, normalmente mantidos com seus produtores, com valor administrativo, legal e fiscal. Arquivo Intermediário: é o conjunto de documentos de uso pouco frequente, originados dos arquivos correntes que aguardam sua destinação final: eliminação ou guarda permanente. Arquivo Permanente: trata-se de conjuntos de documentos que não podem ser eliminados, por serem de guarda permanente. cartilha noções básicas de arquivo. (CARMO; RAMOS, 2015).

sentido empírico, que os alunos compreenderam os arquivos. Mas, ao longo deste projeto, os alunos puderam ver além do óbvio, do transparente e tanto os sentidos de arquivos institucionais quanto os demais arquivos que estudamos ao longo deste percurso foi reverberado por meio da compreensão da historicidade, da ideologia, memória discursiva, entendendo que os arquivos significam para além dos espaços físicos ou do local de armazenamento.

3.2.1 Arquivo pessoal e sua constituição

Ao passar para a próxima atividade, lembrei aos alunos que os arquivos estão presentes em nosso dia a dia, conforme nos diz Mittmann:

Alguns arquivos estão presentes em nosso cotidiano como algo já-lá, já conhecido, e sobre eles lançamos gestos já esperados de busca, leitura, seleção, organização etc. É o caso de arquivos domésticos (de fotos, telefones, receitas, objetos colecionados, contas pagas), de trabalho (bibliografias, cadastros, planilhas) ou sociais/institucionais (videotecas, museus, locadoras). (MITTMANN, 2014, p. 32).

Mittmann (2014) chama de “arquivos domésticos” o que vou chamar de arquivos pessoais, pois este foi o segundo tipo de arquivo que trabalhamos com os alunos para que pudessem compreender o funcionamento do arquivo. O objetivo dessa atividade foi compreender que o arquivo pode também ser de ordem pessoal, com constituição e modos de circulação particulares, estabelecendo relações de sentidos entre o que os alunos constituíram sobre arquivo institucional e como este se dá no arquivo pessoal.

Desenvolvida em seis aulas, procurei, nesta atividade, colocar em evidência os tipos de arquivos pessoais que cada aluno possuía em casa, sustentando-nos no que nos dizem Pacífico e Romão: “podemos entender o arquivo como montagem de uma memória [...] um recorte, no qual é possível e permitida a entrada de diversas materialidades simbólicas como fotografias, textos jornalísticos etc.”. (PACÍFICO; ROMÃO, 2006, p. 76-77).

Oportunizei aos alunos, com esta atividade, pensar a constituição de arquivo por meio da memória afetiva, interpretando alguns indícios em fotos de família, objetos, cartas, bilhetes, entre outros, colhidos dentro de seu acervo particular. Para

dar início, numa roda de conversa, fiz a seguinte questão: *o que devemos lembrar?* Comecei falando sobre alguns objetos, CDs de rock clássico que guardo e que possuem uma memória afetiva para mim; foi uma maneira que eu encontrei para fazer com que os alunos pensassem o que pode ser considerado um arquivo pessoal.

E, assim, passei a palavra para a turma e colhemos depoimentos muito interessantes, desde bonecas até chinelos, ursinhos de pelúcia que ganharam em seus aniversários, de parentes e entes queridos. Destaco o depoimento da aluna M.E., que guarda uma bonequinha que ganhou do bisavô quando o conheceu e as pulseiras de acampamentos religiosos. O aluno T. disse que guarda dez dólares que ganhou de seu amigo V., que se mudou para os Estados Unidos. A aluna M. falou que guarda um paninho que gostava de cheirar quando ia dormir. A aluna J.B. contou sobre sua amiga T., que foi dormir na sua casa, mas que esqueceu de levar a fralda que costumava usar para cheirar quando ia dormir, então, a aluna T. teve voltar para casa porque começou a chorar. O aluno V.G. disse que tinha na casa dele uma moeda antiga de vinte cruzeiros e V.M. disse que guarda os moldes que fez quando foi colocar aparelho ortodôntico. Todos os alunos, de alguma forma, tinham algum objeto que se significava por meio da memória afetiva, algo que guardavam como parte da sua constituição de sujeito.

Após os alunos listarem esses objetos, aproveitei para falar da diferença entre acúmulo e arquivo. Segundo Dias (2015, p. 973), “ao falarmos de arquivo, não o consideramos como um acúmulo de documentos organizados e cancelados por uma instituição ou área de conhecimento”. Mesmo em se tratando de arquivos pessoais, nem tudo que temos em casa pode ser considerado arquivo, uma vez que o arquivo tem uma memória, uma historicidade, uma multiplicidade de sentidos. A esse respeito, Nunes nos diz que o arquivo

não é visto como um conjunto de ‘dados’ objetivos dos quais estaria excluída a espessura histórica, mas como uma materialidade discursiva que traz as marcas da constituição dos sentidos. O material de arquivo está sujeito à interpretação e, mais do que isso, à confrontação entre diferentes formas de interpretação e, portanto, não corresponde a um espaço de ‘comprovação’, onde se suporia uma interpretação unívoca. (NUNES, 2007, p. 374).

Para dar visibilidade aos arquivos pessoais dos alunos, sugeri organizarmos uma pequena mostra desses arquivos em sala de aula. Nesta mostra, produzimos

um ambiente com cartazes produzidos e modificamos o layout da sala, para que os alunos pudessem circular por todos os arquivos ali expostos. Durante a organização da mostra, os alunos sugeriram produzir cartazes com os nomes de cada aluno e eles acrescentaram um desenho ao cartaz de identificação, conforme podemos ver nas imagens abaixo:

Figura 8: Arquivo pessoal da aluna M.E



Fonte: Registrada pela autora.

Figura 9: Arquivo da aluna S.



Fonte: Registrada pela autora.

Figura 10: Arquivo M.



Fonte: Registrada pela autora.

Figura 11: Arquivo de K. R.



Fonte: Registrada pela autora.

Para Dias:

A língua enquanto estrutura gráfica significa a partir do modo como a representamos, seja essa representação pictográfica, ideográfica, tipográfica etc. Para todos e cada um desses diferentes sistemas de representação da língua, importa que eles guardam em seus traços a forma do nosso pensamento e da nossa história. (DIAS, 2008, p. 11).

Com este dizer, Dias (2008) nos diz que ao representarmos a língua por meio de estrutura gráfica de diferentes materialidades significantes, estamos guardando os traços de nossa história, ou seja, a língua e diferentes memórias funcionando em diferentes materialidades discursivas. Mas, nesta aula, uma aluna questionou o

sentido da atividade, porque estavam desenhando e escrevendo os seus nomes em cartazes para exposição da mostra; perguntou se o que eles estavam fazendo produzia sentido, se esta atividade significava de fato um texto. Coloquei a ela que tudo que estavam fazendo era para que refletissem sobre e compreendessem o arquivo em suas diferentes materialidades textuais, ou seja, texto e a leitura pensados de outra maneira, por meio da imagem, dos desenhos e dos cartazes que os alunos estavam produzindo.

Segundo Orlandi (2008, p. 10), “o texto tanto pode ser oral ou escrito e, mais além, podemos estender a noção de texto às linguagens não verbais, vendo em suas relações aspectos instigantes do funcionamento do dizer”. Estávamos, portanto, sendo coerentes com a perspectiva teórica que filia nosso projeto. Ressaltei também que a reflexão sobre a leitura e seus processos vão se constituindo de acordo com as condições e produção:

Quando refletimos sobre o processo da leitura, devemos levar em consideração os elementos que constituem as condições de produção dessa leitura, sendo eles: os sujeitos em sua constituição social e ideológica, os diversos discursos que constituem tanto o sujeito quanto o contexto social em que está inserido e ainda podemos mencionar as histórias de leituras do texto e as histórias de leituras do leitor. Além disso, precisamos nos questionar sobre o uso da imagem em distintos textos, pois, ao observarmos nosso cotidiano, constatamos que o mundo da tecnologia nos traz a linguagem visual em vários momentos de nossas vidas. (CORRÊA, 2013, p. 4-5).

Com a mostra, pude conhecer um pouco mais de cada aluno, suas memórias, os significados dos objetos na história de cada um. Foram apresentadas fotos de familiares e do próprio aluno, também sapatos infantis, cobertores infantis, exames de ultrassom de gravidez, carimbo do pé do bebê, conforme apresentado abaixo.

Figura 12: Objetos pessoais e foto da aluna J.B.



Fonte: Registrada pela autora.

Figura 13: Cobertor infantil da aluna M.



Fonte: Registrada pela autora.

Figura 14: Chinelos infantil da aluna N.



Fonte: Registrada pela autora.

Por meio desses objetos simbólicos, os alunos puderam compreender a relação do sujeito com o arquivo de ordem pessoal. A noção de arquivo pessoal como sendo um arquivo que remete às suas memórias afetivas, e não acúmulo de objeto sem uma historicidade. A concepção de memória do dizer que queríamos que vislumbraassem por meio dos arquivos se materializava na mostra realizada. Segundo Pacífico e Romão (2006),

essa concepção da memória do dizer nos conduz ao conceito de arquivo, cunhado por Pêcheux Tal **campo não diria respeito a um grupo de documentos físicos** a serem guardados em gavetas ou prateleiras, **mas a zonas da memória** a que o sujeito do discurso teve acesso, a espaços de dizer a que ele já se submeteu anteriormente e, por fim, a regiões do já-la às quais se filiou em outros momentos e nas quais buscou “a voz sem nome” para significar-se. (PACÍFICO; ROMÃO, 2006, p. 78, grifo nosso).

Depois da mostra, organizei uma aula expositiva sobre os arquivos pessoais, seguida de uma roda de conversa, na qual os alunos responderam aos questionamentos sobre o que viram na mostra, o que compreenderam dos arquivos ali apresentados, a quais lembranças aqueles arquivos os levaram. Esta atividade foi pensada para que cada sujeito-aluno pudesse compreender o arquivo pessoal como parte de sua história, deixando de ser apenas objetos, destituídos de sentido. Buscamos, nesta atividade, deslocar os sentidos postos, estabilizados sobre os arquivos de ordem pessoal, entulhados em armários e gavetas.

Alguns alunos disseram que as lembranças daqueles objetos eram bem vagas, pois, no caso dos objetos como o cobertor, o sapato, brinquedos, foram os pais que guardaram. Com relação às fotos, a aluna S. disse que se lembrava do pai quando ainda estava vivo, de como arrumava seu cabelo para levá-la à creche. A aluna J.B. colocou que gostava de olhar para todos seus arquivos, pois era sua

história desde quando a mãe soube que estava grávida. Esses documentos/arquivos pessoais representam a forma-sujeito em suas memórias afetivas, mas o que objetivamos com mostra foi que o sujeito-aluno pudesse reconhecer a discursividade que atravessa suas memórias.

Entre outros questionamentos, apresentamos: *Como e onde guardam seus arquivos pessoais?* A resposta recebida foi gaveta, armários, pastas, em cima do guarda-roupa, em caixas. Um aluno disse que sempre que pensava em arquivo era dessa forma que o enxergava, como algo que ficava guardado, esquecido no fundo de gavetas. Essa noção empírica do arquivo precisa ser desconstruída, para ampliar a noção de arquivo, sustentado em sua forma discursiva em diferentes materialidades, para melhor se compreender o funcionamento das *hashtags*.

Em seguida, perguntei para os alunos que se dispuseram a dar visibilidade aos seus arquivos o que cada objeto simbólico que trouxeram significava para eles. A aluna J.B. disse que os objetos que ela havia exposto faziam parte da sua história desde quando ela havia nascido; entre os objetos trazidos pela aluna, havia o teste de gravidez e o exame de ultrassom de quando sua mãe estava grávida. A forma como a aluna mostra seus arquivos sugere que estava disposta a desestabilizar os sentidos de arquivo como acúmulo de coisas, o que ela estava expondo tinha um sentido de afetividade e uma memória, a sua história contada de forma breve, mas que deixou marcas indeléveis. São os efeitos de sentidos sendo produzidos na aluna sobre o que significa como arquivo pessoal, pois “os efeitos se dão porque são sujeitos dentro de certas circunstâncias e afetados pelas suas memórias discursivas”. (ORLANDI, 2015, p. 17).

Então, a aluna J.B. disse que era importante guardar, pois esses objetos significavam na sua história. Pedi a ela que listasse os objetos que trouxe e ela falou: *trouxe aquele ursinho, meu brinco, o teste de gravidez, uma foto da primeira série e a ultrassom*, como vimos acima, na Figura12.

Perguntei onde que ficavam guardados esses arquivos e ela respondeu que ficavam guardados dentro do quarto da mãe dela. Diante dessa resposta, analisei que, na sua família, a mãe é a responsável por organizar, selecionar, guardar e conservar os objetos e arquivos familiares, dessa forma, temos o funcionamento do sujeito-mãe nessa posição.

Já a aluna S. trouxe várias fotos da família, entre elas, as fotos de seu pai, que faleceu quando ela tinha cinco anos, apresentadas na Figura 9. São fotos de

festas de aniversários, fotos de momentos com o pai de quem ela lembra com muita saudade e carinho. Eu fui professora do pai dela quando ele estava no Ensino Médio, quando cheguei em Conquista d' Oeste, no início dos anos 2000. Falei à aluna o quanto ela tem os traços do pai, seu carisma e o sorriso. Essas fotos são parte da história constitutiva da aluna. Esta aluna é bem tímida, tem dificuldade em participar das discussões, mas percebi o seu esforço em participar da mostra e estava bastante feliz por dividir com os colegas e comigo as suas memórias mais queridas.

Segui com os questionamentos perguntando aos demais alunos da turma sobre os arquivos que possuem em casa, já que não foram todos que quiseram apresentar na mostra os seus arquivos. Entre os questionamentos tivemos:

Quais tipos de arquivo vocês têm em casa? Os alunos responderam sobre alguns tipos de arquivos como contas pagas, documentos pessoais, álbuns de fotos da família.

A que lembranças esses arquivos te levam? Muitos não souberam dizer a que lembranças e memórias aqueles arquivos os levavam, pois são contas pagas, alguns arquivos são dos pais, os objetos que os pais guardaram da infância deles; já as fotos eles disseram que foram momentos em família, ou fotos de quando eles eram crianças.

O que cada um considera em suas memórias em relação aos seus arquivos? Esta pergunta era bem subjetiva e tinha o objetivo de levá-los a pensar em momentos bons e outros nem tanto, sobre os quais era importante refletir sobre o que guardavam e quais os motivos que os levaram a ter aqueles objetos simbólicos em suas casas. Os alunos responderam que tinham como lembranças alguns objetos que ganharam de presente, como cobertores, calçados, toalhinhas infantis e algumas fotos com familiares quando eram crianças e também os documentos de identificação: registro de nascimento, carteira de identidade, entre outros documentos. A esse respeito, Oliveira, Macedo e Sobral nos dizem que:

Os arquivos pessoais refletem, por meio de seus documentos, as atividades e funções sociais de seus produtores ao longo de suas vidas e também, por consequência, de seus interlocutores. São registros de ações e relações familiares, sociais, afetivas, políticas, intelectuais, de negócios e tantas outras também criadas para instrumentalizar a vida de um indivíduo em sociedade. (OLIVEIRA; MACEDO; SOBRAL, 2017, s/p.).

A partir do que vimos nesta mostra, é possível compreender o que pode ser considerado arquivo e o que deve ser considerado apenas acúmulo de coisas? Responderam que sim, pois o arquivo produzia um efeito de sentido de memória que remetia a momentos felizes, no caso das fotos de famílias, os objetos como os brinquedos e presentes em geral, enquanto os objetos acumulados não sabiam o porquê de guardá-los, não havia uma relação afetiva, pois estavam apenas ocupando espaços, entulhados. Pensando nas respostas dadas pelos alunos sobre o imaginário de arquivo que estava começando a reverberar nesta questão, é que Pacífico e Romão (2006) sustentam que

a noção de arquivo e memória não dizem respeito somente a grandes acervos institucionais nem a fartos conjuntos de dados, mas corporifica-se também no cotidiano de coleções familiares, muitas vezes guardadas em casas comuns e simples, anônimas e pouco ou nada veiculadas. (PACÍFICO; ROMÃO, 2006, p. 74).

É possível conhecer os hábitos de uma pessoa por seus arquivos? Como resposta a essa pergunta, eles disseram que sim e fizeram alusão às novelas de época, ou filmes que retratam os diários de uma pessoa relatando os hábitos de determinada época. Dessa forma, buscamos em Oliveira, Macêdo e Sobral compreender de maneira mais prática como os arquivos pessoais de uma determinada época refletiam os costumes daqueles sujeitos sociais. Para as autoras:

Os arquivos pessoais e os documentos ali presentes são influenciados e influenciam os saberes e os discursos produzidos em determinada época. Tais documentos são mais que simples indícios, registros ou instrumentos; são possibilidades de várias construções. Uma carta traduz sensibilidades e evidencia hábitos, costumes, maneiras de ser, de sentir e de viver, mecanismos sociais de determinado tempo e lugar, ou seja, sociabilidades. Essa perspectiva nos leva a afirmar que os arquivos são evidências das atividades, processos e funções que os geraram, aspectos estes que articulam a memória social, conferindo-lhe movimento, dinamizando-a. (OLIVEIRA; MACEDO; SOBRAL, 2017, s/p.).

Essas reflexões que fizemos ao longo das atividades sobre arquivos pessoais nos levaram a observar as particularidades destes objetos apresentados pelos alunos durante a mostra, um ponto de entrada para que os alunos compreendessem que a teoria que nos apoia é um dispositivo teórico que visa à discursividade, à historicidade dos arquivos, independentemente de sua natureza. Dessa forma, vimos

o interdiscurso funcionando nas atividades realizadas e desestabilizando os sentidos postos sobre os arquivos pessoais.

3.2.2 Arquivo de computador e o seu construto técnico

Seguindo o percurso sobre arquivos, cheguei ao trabalho com os arquivos de computador, que também foi uma das sugestões da banca. Objetivei, com esta atividade, a compreensão desses arquivos, para que os alunos pudessem, cada vez mais, adentrar na noção de arquivo e compreender os processos de formulação, constituição e circulação das *hashtags*. Objetivei ainda, com esta atividade, a compreensão das funcionalidades da máquina, já que é um componente técnico e sua memória é metálica. Dessa forma, Orlandi (2010) vai nos dizer que

a memória metálica é a memória da máquina, da circulação e não se produz pela historicidade, mas por um construto técnico (televisão, computador etc.). Sua particularidade é ser horizontal (e não vertical, como a define Courtine), não havendo assim estratificação em seu processo, mas distribuição em série, na forma de adição, acúmulo: o que foi dito aqui e ali e mais além vai-se juntando como se formasse uma rede de filiação e não apenas uma soma. Quantidade e não historicidade. (ORLANDI, 2010, p. 9, grifo nosso).

Porém, percebi uma resistência ao desenvolver esta atividade, visto que a maioria dos alunos não conheciam as funcionalidades do computador e nem sequer utilizavam os Offices para realização de trabalhos, como textos digitados e apresentação em slides. Dessa maneira, procurei dar as condições para que os alunos pudessem se apropriar dos arquivos informáticos o mais próximo possível do que objetivava nesta atividade, que seria compreender os processos discursivos da memória metálica, da repetição pelo acúmulo, que não se constitui em seu funcionamento discursivo, mas com base no construto técnico.

A princípio, em nossa metodologia, colocamos a necessidade de reservar um horário no laboratório de informática onde os alunos realizariam uma pesquisa para conhecer o funcionamento dos Offices e também outros arquivos que constituem a máquina, em sua funcionalidade tecnológica. No primeiro momento, a pesquisa consistiria em conhecer os componentes funcionais do computador. No segundo momento, os alunos iriam conhecer o funcionamento dos Offices: o editor de textos (*Word*), planilha de cálculos (*Excel*), apresentação gráfica (*Power Point*).

Entretanto, precisei agendar as aulas no contraturno e apenas seis alunos

compareceram ao laboratório de informática. Mesmo assim, dei início à aula, não poderia dispensá-los, tinha que mostrar aos alunos que a ida à escola no contraturno foi relevante.

Pedi aos alunos que pesquisassem os arquivos que tinham nos computadores do laboratório de informática da escola. Então, os alunos anotaram em seus cadernos o que pesquisaram sobre os arquivos que havia nos computadores. Assim, encontraram as pastas de arquivos, os documentos do editor de texto (BROffice), que são os trabalhos de pesquisa dos alunos da escola em várias disciplinas, que, por um motivo ou outro, ficaram armazenados nos computadores da escola, porque é norma da escola não poder salvar arquivos dos alunos nestes computadores. Também encontraram fotos, vídeos e apresentação de slides (PPT). E como os alunos já possuíam um conhecimento sobre arquivos trabalhados em aulas anteriores, no meu imaginário estava mais “fácil” compreender onde ficavam os arquivos nos computadores, pois Mittmann (2014) vai nos dizer que a imagem visual que temos dos arquivos está presente – e acrescento estabilizada – em nossa memória:

De aço ou madeira, com divisões em pastas e gavetas – essa imagem visual que temos de arquivo é tão presente na memória, que forma os ícones na tela do computador para representar ‘abrir’ (resgatar, sacar) um documento já arquivado, ou ‘salvar’ (guardar, arquivar) em uma pasta de CD, DVD, pen drive, cartão de memória etc. (MITTMANN, 2014, p. 32).

De acordo com a autora, é esse imaginário que nos constitui e que levamos para o espaço informatizado, como forma de tentar “guardar tudo”, como se fosse possível, pela ilusão de completude da máquina.

Essa atividade, dadas as condições de produção, acabou sendo trabalhada duas vezes. Havia planejado realizar primeiramente uma pesquisa sobre os componentes funcionais do computador; em seguida, compreender o funcionamento dos Offices para depois abrir uma discussão sobre o que pesquisaram nos computadores por meio de uma roda de conversa. Entretanto, como os alunos não compareceram em sua maioria no horário do contraturno, tive que repetir a aula no dia seguinte, com toda turma presente no horário de aula, no matutino.

Essa atividade foi realizada, portanto, em quatro aulas, sendo duas no contraturno e duas no horário do matutino, sendo suficientes para que os alunos compreendessem a constituição do arquivo da/na máquina enquanto construto

técnico (ORLANDI, 2010), os principais arquivos que podem ser encontrados e onde armazená-los.

Desse modo, nas aulas dos horários convencionais, uma nova metodologia teve que ser organizada. Fiz uma aula expositiva em vez de solicitar uma pesquisa, pois, dadas as condições, quando se está em uma intervenção todo tempo é pouco e não tinha muito tempo disponível com a turma.

Então, para que os alunos pensassem o arquivo em suas diferentes possibilidades e os tipos de arquivos em suas materialidades discursivas no campo informático, apresentamos a atividade em forma de roda de conversa com questionamentos que pudessem produzir uma reflexão sobre o que eles conheciam ou não de arquivos de computador.

Você conhece os arquivos de computador? Esta questão teve como objetivo compreender a constituição da máquina e o funcionamento dos Offices.

Comecei questionando os alunos que vieram na aula de contraturno sobre o que eles pesquisaram nos arquivos dos computadores da escola. A aluna J.B. respondeu: *documentos, alguns trabalhos dos alunos que ficaram arquivados, fotos, vídeos*. Acrescentei uma nova pergunta: *Como estavam arquivados estes arquivos?* – a resposta da aluna foi a de que estavam arquivados em pastas. Para Mittmann (2008, p. 115), “no nosso contato com a informática, ora o arquivo é tomado como como documento, ora como pastas onde ficam os documentos”.

Assim, disse para a turma que a pasta é o lugar onde guardamos nossos documentos físicos e que se transformou em uma interface, um ícone no computador. Segundo Fortunato (2003, p. 108), são “os aplicativos programados para armazenar ou acessar informação – por exemplo, representam dados em ‘arquivos’ que se localizam em pastas”, onde são armazenados no computador.

Entretanto, a autora faz uma distinção entre as pastas e os dados armazenados, arquivados, no disco rígido: “os dados armazenados num disco rígido não têm uma organização parecida, estão dispersos a esmo na superfície magnética”. (Ibidem, p. 108). Dito de outra forma, essa imagem sobre as pastas já se cristalizou em nossa memória e, ao criar uma pasta no computador, sabemos que esta serve para guardarmos nossos arquivos, tais como textos, fotos, vídeos, músicas. A autora complementa que “é possível, então, observar que não foi o meio digital que nos imprimiu esse padrão de organização dos arquivos utilizado pela interface, mas foi uma contribuição que trouxemos da cultura impressa”. (Ibidem, p.

108).

A aluna S. também pesquisou e disse que no computador que ela estava usando tinha poucos arquivos, apenas viu algumas pastas, mas estavam vazias. Também encontrou os arquivos referentes a fotos, vídeos e falou do sistema operacional que a escola disponibiliza, que é o Linux. Assim, Aiub (2012) vai nos dizer que

alguns desses arquivos digitais são criados por usuários da máquina em um editor de textos, por exemplo, tais como o *Microsoft Word* e/ou *BROffice* o ou ainda qualquer outro tipo de arquivo em um outro tipo de programa de textos, de imagens, de planilhas etc. (AIUB, 2012, p. 63).

Os demais alunos acabaram repetindo o que as colegas haviam dito sobre o que encontraram nos computadores do laboratório de informática da escola. Além disso, disseram também sobre o estado precário dos computadores, falaram que não têm computadores para todos alunos, apenas alguns funcionavam. Embora os problemas existam em relação à atualização dos computadores na escola, disse a eles que mesmo que a escola não tivesse o laboratório de informática, iríamos criar as condições para que o projeto fosse realizado.

Então, dei continuidade à atividade e fiz uma nova pergunta: *Qual seria a finalidade de se criar uma pasta no computador?* A resposta da turma foi: *para guardar um arquivo de texto, fotos, vídeos, planilhas que ainda não estão guardadas/arquivadas no computador.* Depois perguntei: *Onde costumamos guardar nossas fotos, vídeos, músicas e áudios no computador?* Disseram *nas pastas de imagens, de vídeo e de música.* Com cada resposta dada, percebia que os alunos estavam começando a avançar na compreensão do sentido de arquivo para aquela atividade, pois já haviam vistos outros dois tipos de arquivo nas aulas que tivemos sobre os arquivos institucionais e os pessoais. Durante as nossas aulas anteriores, puderam perceber que esses arquivos possuíam espaços específicos para serem armazenados, arquivados.

Assim, percebia que, a cada resposta, eles avançavam nos assuntos sobre os arquivos computacionais. Entretanto, sei que estas respostas estavam fazendo parte da construção da noção de arquivo, dada a incompletude da língua, que não se fecha. Mas o objetivo não era administrar os sentidos, como já disse anteriormente.

Um dos efeitos produzidos por essa atividade, durante a sua realização, parecia que estava mais centrada no conteúdo, pois tratava de um termo técnico,

informatizado e acabava retornando sempre aos mesmos espaços do dizer na relação com a língua e a informática. Notei, então, um “processo parafrástico” (ORLANDI, 2015, p. 34) nesta atividade, pois era como se algo sempre se mantivesse, mesmo tentando não utilizar uma linguagem muito técnica. Orlandi vai nos dizer que a paráfrase é a “repetição, o mesmo sentido” (Ibidem, p. 34). Para a autora, “a paráfrase representa assim o retorno aos mesmos espaços do dizer”. (Ibidem, p. 34). Foi uma atividade com a circulação de sentidos estabilizados, enquanto estrutura técnica, para os propósitos desse projeto, porque produzia o efeito da ilusão de completude, porém, o que objetivava com esta atividade era que os alunos compreendessem a noção de arquivo também no espaço informático.

Outras questões que fiz à turma foram: *Vocês sabem qual a função dos componentes funcionais do computador? Com relação aos arquivos pesquisados no computador, quais vocês conhecem?* A resposta que obtive foi a de que conheciam os arquivos que ficam armazenados nos documentos como Word, Excel e Power Point, fotos, vídeos, músicas. No entanto, com relação à função dos componentes do computador, não sabiam, não conheciam a estrutura da máquina e suas funcionalidades, tais como: gabinete, placa-mãe, disco rígido, memória ram, e assim por diante, para poder utilizar como ferramenta ou instrumento tecnológico em suas atividades e em seu cotidiano. Segundo Aiub (2012, p. 63), “existem certos tipos de arquivos que fazem parte da estrutura do computador, mas que, mesmo estando organizados dentro desses aparelhos, não são inteligíveis para a maior parte dos usuários”.

Aproveitei que os alunos não conheciam a estrutura da máquina para explicar sobre os componentes funcionais do computador. Começamos pelo gabinete, que é a parte externa do computador que todo mundo vê, mas o que importa é o que está dentro dessa caixa, isto é, todos os componentes que constituem o computador, como: placa-mãe, memória ram, placa de vídeo, disco rígido, processador; ressaltei que este processa todas as informações realizadas na máquina. De acordo com Aiub (2012, p. 64), “esses arquivos existem, mas não se pode identificar facilmente sua funcionalidade dentro do processo computacional, sabemos que eles são importantes, mas não identificamos claramente o seu papel no processo informático”.

Depois de explanar sobre os arquivos de funcionamento de computador, passei para os *softwares* que contêm os aplicativos que permitem a utilização do

usuário em suas produções escritas, entre eles, o Office (Word, Excel, PPT), que serve para editar textos, construir planilhas e apresentação em slides; estes são considerados os documentos que se tornam arquivos, organizados e armazenados em pastas na seção dos documentos no computador.

Durante a explicação, notei que a maioria dos alunos não sabiam utilizar os Offices do computador. Assim, expliquei de forma breve sobre cada um, sempre lembrando aos alunos que não se tratava de uma aula de informática, e sim de uma aula para dar uma noção sobre a estrutura, a funcionalidade da máquina enquanto espaço de armazenamento de arquivos.

Esta entrada reforçou que, embora os alunos tenham acesso aos instrumentos tecnológicos e as suas informações, não sabem muito da constituição da máquina e suas funcionalidades. O aluno sabe manipular as ferramentas tecnológicas, mas não significa que detenha de conhecimento para compreender as diversas funcionalidades que as máquinas podem desempenhar. Embora esteja compreendendo a informação apenas em um sentido, o sentido de ferramenta tecnológica, também penso na informação para constituição do conhecimento sobre o constructo técnico da máquina que precisa ser ensinado. Não basta ter um emaranhado de informações sobre o informático; é preciso compreendê-lo em sua constituição.

Os efeitos de sentido produzidos pela máquina criam uma ilusão de que podemos armazenar tudo. Depois da aula expositiva, fiz uma roda de conversa com a atividade que havia preparado para que respondessem oralmente sobre o que compreenderam dos arquivos e os componentes do computador. Nesta atividade, procurei trabalhar a questão da máquina enquanto constructo técnico, mobilizando a noção de memória metálica memória da repetição, não é profunda e sim uma linguagem mais funcional, ligada à informática". (ORLANDI, 2019, p.9). Dias (2014) vai nos dizer que a construção dos sentidos para a informática se produz por meio da atualização, e não pela formulação:

Vemos que nesse caso, o ponto de partida para a construção dos sentidos não é a filiação do sujeito a uma rede de constituição do sentido, mas a **uma rede de atualização técnica do sentido**, uma vez que aquilo que se atualiza é o próprio registro. O já-dito armazenado que retorna sob a forma da atualização do registro de uma informação/dado, e não da formulação num intradiscorso, o que chamaríamos de uma atualização na forma da textualização da memória discursiva. (DIAS, 2014, p. 8, grifo nosso).

Nessa direção, questionamos: *Quais tipos de arquivo podemos conhecer num computador?* Então, os alunos começaram a citar os tipos de arquivos que podem ser encontrados nos computadores, entre eles, citaram: os Offices, o Paint, o Sistema Operacional, as pastas de arquivos de música, imagens e vídeos.

Aproveitei para questionar sobre o uso desses aplicativos como o Paint, por exemplo, qual seria a sua funcionalidade e a maioria dos alunos disseram que ficavam desenhando aleatoriamente e apagando. Percebi que não sabiam as funcionalidades desse *software* que serve para editar um texto ou imagem. Ficaram surpresos quando eu disse para que servia este acessório do Sistema Operacional *Windows*. Observei nos olhos dos alunos o espanto e a descoberta. Na sequência, demos continuidade à atividade, retomando as questões que havíamos preparado.

Depois do que vimos e ouvimos, como você descreveria o computador? Responderam que ele é constituído de memória ram, microprocessador, placa-mãe, memória de cache, que possui peças como gabinete, mouse, disco rígido, teclado.

Dando continuidade à atividade, fiz mais uma questão: *Com relação aos tipos de arquivos do Office, quais você utiliza com mais frequência?* Obtive respostas como Word e Power Point, mas nem todos utilizam esses recursos. Disseram que só usam quando alguns professores pedem para fazer como atividade avaliativa.

Estas respostas refletem as condições de produção que a escola oferece ao aluno. Segundo Orlandi (1995, p. 39), as condições de produção “compreendem fundamentalmente os sujeitos e a situação”. Não há um planejamento voltado para o ensino de atividades que abordem os instrumentos informáticos ou sobre os espaços do digital, pois, segundo Santana (2019, p. 34), “essa relação do digital [...] nessas condições de produção, nos convoca a trabalhar com materialidades, linguagens e discursividades distintas, as quais nos parecem estar sendo pouco exploradas pela escola, tendo em vista todo seu potencial”.

Dessa maneira, percebo que há uma falha, pois povoa o imaginário de muitos professores que, se o aluno é considerado um nativo digital, deve saber utilizar as ferramentas digitais, incluindo as ferramentas do computador. Diante desta atividade, pude observar que há muito a se fazer para a aprendizagem voltada para a informática e o digital. Dessa forma, vejo que o sujeito-aluno precisa de condições para interpretar os espaços constitutivos da língua em sua forma textual e imagética não só nos espaços informatizados e no digital, mas também nos outros espaços do urbano.

Em contrapartida, novas condições de produções precisam ser instauradas na escola, oportunizando a entrada do trabalho com o digital com um olhar discursivo, compreendendo a linguagem na sua opacidade e incompletude.

Pêcheux (2010) vai nos dizer que precisamos compreender os espaços da informática e o discurso para não cair no sentido unívoco que a máquina produz e alerta:

Nem ceder às facilidades verbais da pura denúncia humanista do 'computador', nem se contra identificar ao campo da informática (o que tornaria a reforçar o projeto desta), mas tomar concretamente partido, no nível dos conceitos e dos procedimentos, por este trabalho do pensamento em combate com sua própria memória, que caracteriza **a leitura-escritura do arquivo, sob suas diferentes modalidades ideológicas e culturais**, contra tudo o que tende hoje a apagar este trabalho. Isso supõe também construir procedimentos algoritmos informatizados, traduzindo, tão fielmente quanto possível, **a pluralidade dos gestos de leitura que possam ser marcados e reconhecidos no espaço polêmico das leituras de arquivos**. (PÊCHEUX, 2010, p. 59, grifo nosso).

Na semana seguinte, dei início ao trabalho com os arquivos digitais e sua dispersão na rede, a fim de dar corpo à compreensão dos alunos sobre os arquivos nos espaços do digital.

3.2.3 Arquivo digital e sua dispersão na rede

Nesta atividade, precisei fazer uma retomada dos tipos de arquivos que já havíamos estudado ao longo do mês de março e abril. Para relembrar sobre o que estávamos estudando, pedi aos alunos que me dissessem sobre o que vimos até o momento. Então, os alunos me relataram que estávamos trabalhando alguns tipos de arquivos.

Após esta entrada, pedi aos alunos que se organizassem, pois esta aula aconteceria no laboratório de informática. Assim, os alunos foram ao laboratório de informática para pesquisar, por meio da leitura das/nas redes sociais e/ou barra de favoritos, os tipos de arquivos digitais. Mas, antes de os alunos irem para o laboratório, primeiramente lancei a questão: *O que vocês sabem sobre o arquivo do/no espaço digital?* Pedi que anotassem as respostas no caderno para pensarem sobre estes arquivos que iriam encontrar.

Em seguida, falei o porquê de se entender o que é arquivo, para que se arquiva, pois precisamos desta noção de arquivo na compreensão das *hashtags*. Todas as retomadas que fizemos sobre o que estamos estudando durante o projeto se fizeram necessárias, pois chegaram mais três alunas que não faziam parte da turma, duas irmãs de Lambari D'oeste-MT e uma outra de que veio de Pontes e Lacerda-MT. Então, por se tratar de um município pequeno, as pessoas não permanecem por muito tempo, pois falta emprego, por esse motivo, as pessoas estão sempre se mudando e outras sempre chegando. Desta forma, a escola está, durante o ano todo, com alunos novos, alunos chegando e alunos sendo transferidos para outras escolas do Estado. Dessa maneira, precisei retomar os objetivos do projeto, me apresentei para as alunas novas e falei qual o tema que seria trabalhado no projeto, que, no nosso caso, eram as *hashtags*.

Após a explanação e apresentação, retomei o que havia planejado para aula e falei como deveriam proceder no laboratório ao acessarem suas páginas nas redes sociais; deveriam observar as especificidades de cada rede, os recursos de compartilhamento, os chats, quais assuntos aparecem nestas redes. Utilizamos apenas uma aula para realizar a leitura nas redes sociais, pois queríamos que na aula seguinte fosse possível falar sobre o que viram. Assim, poderia compreender o que leram sobre arquivo no digital.

Quando retornei com a turma para sala de aula, passei a palavra para turma, a fim de ouvir o que tinham para dizer da leitura que fizeram em suas redes sociais. A aluna J. B. disse: *os arquivos digitais em redes sociais são de toda natureza; também os nossos arquivos são guardados na nuvem, quando você posta fotos, elas ficam num 'álbum', conforme você vai postando, compartilhando, eles (arquivos) ficam guardados no seu perfil*. Refletindo sobre a fala da aluna J.B., percebi que sua compreensão sobre a noção de arquivo está no nível do inteligível, formulado por Orlandi (2008)²¹ como “processo de decodificação”. A aluna sabe em quais espaços os arquivos digitais podem ser armazenados, pois cita a “nuvem²²” como espaço de

²¹Segundo Orlandi (2008, p. 116), “a compreensão é do nível da consciência de registro (coerência externa). Temos, assim, a) o inteligível: a que se atribui sentido atomizadamente (codificação); b) o interpretável: a que se atribui sentido levando em conta o contexto linguístico (coesão); c) o compreensível: é atribuição de sentidos considerando o processo de significação no contexto de situação, colocando-se em relação enunciado/enunciação [...] compreender, eu diria, é saber que os sentido pode ser outro.

²²Dias (2018, p. 67) nos diz que a nuvem se apresenta como “serviços de armazenamento de documentos pessoais (e coletivos), como Google Drive, One Drive, Dropbox e outros estão à disposição. Eles funcionam como uma junção de arquivamento. Nunca se arquivou tanto”.

armazenamento do arquivo digital, o que não significa, necessariamente, que estava compreendendo a leitura do arquivo. Então, para se chegar ao nível do compreensível, compreendido como “atribuição de sentido”, a aluna precisará que novas condições de leitura lhe sejam dadas, pois não estava claro ainda para a aluna que o espaço digital não se restringe apenas à nuvem. As redes sociais, onde estão dispostos estes arquivos, também são um espaço de “armazenamento”. Dessa forma, Dias vai nos dizer que

com as tecnologias de armazenamento de enormes quantidades de dados, a circunscrição tecnológica ganha espaço na construção de arquivos. O que tem seus riscos e suas fragilidades, **mas também abre possibilidade de contar outras histórias pela possibilidade de circulação dos arquivos**, onde a memória discursiva incidiria sobre a memória como arquivo. (Ibidem, p. 69, grifo nosso).

Em seguida, como a turma era relativamente grande, decidi anotar na lousa as formulações sobre arquivos digitais, pois a lousa, nesse caso, tem um papel fundamental na visualização das repostas e nos gestos de interpretação dos alunos, conforme compreendem De Conti *et al.*:

A lousa pode ser tecnologia nas práticas pedagógicas quando usada, por exemplo, para registrar comentários dos alunos em sala de aula, para que possam ser pensados em outra materialidade que não a oral. No momento desse registro, a lousa é um lugar de mudança de materialidade linguística, passa a ser um lugar de poder, onde se pode observar, questionar, apagar, reescrever, reformular, pensar. (DE CONTI *et al.*, 2014, p. 55).

Dessa forma, as respostas dadas pelos alunos sobre os tipos de arquivos que eles localizaram no digital foram: fotos, vídeos, fake News, memes, notícias, propagandas, filmes, séries, *animê*, entre outros. Perguntei com quais redes sociais eles tinham mais familiaridade e eles responderam Facebook, Instagram, YouTube. Com relação ao Twitter, responderam que não tem muito contato com esta rede social.

Quanto à barra de favoritos, não tive muita produtividade, uma vez que a escola pedia aos alunos que não salvassem nada nos computadores do laboratório, mas acreditava também que fosse por não conhecerem este recurso, pois perguntei para os alunos onde ficava a barra de favoritos e não souberam dizer. Essa questão da barra de favoritos foi pertinente retomar na aula seguinte, quando disse a eles

que era mais um recurso de arquivos no digital.

Com relação aos efeitos de sentidos produzidos nesta aula, percebi que os alunos estavam mais envolvidos com o assunto, o que estávamos estudando estava começando produzir seus efeitos e eles estavam conseguindo fazer relação entre um tipo de arquivo e outro. A aluna T. disse que não sabia que arquivo era também o que postávamos na rede social; outra aluna disse que, até este projeto acontecer, não sabia muito bem o que era arquivo; para ela, apenas documentos pessoais eram arquivos, mas descobriu que até fotos eram um tipo de arquivo. Assim, Dias (2018, p. 67) vai nos dizer que “curiosamente, a palavra arquivo se instaura no cotidiano dos sujeitos, que convivem com ele ao utilizar o computador ou qualquer outro dispositivo móvel, como *smartphone*, *tablet* ou os *e-readers*”. Ainda segundo Dias (2011, p. 56), “a forma material das palavras composta pelo e- é um processo de construção do sentido do mundo determinado pelo eletrônico”.

Então, depois de toda conversa sobre o que viram, pedi que anotassem algumas questões sobre o que estávamos conversando, ou seja, questões sobre os arquivos digitais para serem respondidas em casa. Na próxima aula, faríamos novamente uma roda de conversa para compreender os efeitos de sentidos produzidos na realização da atividade.

Na aula seguinte, conforme disse anteriormente, retomei o assunto sobre a barra de favoritos. Como se tratava de um recurso que nos ajudava a arquivar um conteúdo que gostaríamos de rever em outras ocasiões e se tivéssemos uma conta no navegador do Google, por exemplo, poderíamos acessá-la em outros computadores também, os alunos acharam importante esta retomada, pois afirmaram que não haviam entendido muito bem este recurso. Na sequência, retomei a nossa velha e boa roda de conversa, para dar visibilidade aos efeitos de sentido produzidos sobre a leitura dos/nos arquivos digitais, a partir das questões formuladas para responderem por escrito, como tarefa de casa.

Mas, antes da roda de conversa acontecer, eu disse a eles que não estava lá para saber se o que eles haviam respondido estava certo ou errado, que não é preciso haver respostas iguais, pois ninguém compreendia igual a ninguém, cada um tinha uma maneira muito particular de se colocar sobre qualquer assunto. Desta forma, me pareceu que eles ficaram mais tranquilos, pois não era uma questão de “certo ou errado”, mas de compreender os efeitos de sentidos produzidos sobre a leitura de arquivo no digital.

Diante da proposta, a roda de conversa fluíu muito tranquilamente. Acredito que foi uma das poucas aulas em que eles permaneceram mais silenciosos e interessados no que o colega tinha para dizer; a grande maioria participou muito ativamente das questões respondidas por eles; tivemos alguns casos de ausência de alunos que, por um motivo ou outro, não estavam em sala e também alguns que se negaram responder as questões, seja porque não fizeram a atividade em casa ou porque não quiseram participar dando sua opinião sobre as questões.

Como as aulas de Língua Portuguesa são divididas em bloco de duas, sendo duas às quintas-feiras e duas às sextas-feiras, decidimos que nas aulas desta sexta-feira iríamos utilizar a primeira aula para retomar as questões respondidas como tarefa por meio da roda de conversa. Então, a primeira aula passou muito rapidamente, até os alunos acharem que foi muito rápido e disseram que estavam gostando muito de nossa conversa, que agora a noção de arquivo havia ficado muito clara, pois antes eles não tinham certeza de fato sobre o que poderia ser ou não arquivo e também não tinham a menor ideia de quantos arquivos possuíam no espaço digital. Mas disseram que, depois deste trabalho com arquivos de distintas naturezas, passaram a compreender a importância e a necessidade de se conhecer os arquivos, como também de se arquivar, guardar aquilo que eles consideram importante em suas vidas.

À medida que as questões foram lidas por uma aluna ou aluno da sala, eu fui anotando as respostas que eles davam sobre aquele questionamento. Na questão 1: *O digital mudou sua forma de se relacionar com o arquivo? Por quê?* A aluna J.B. disse *minha vida é quase um arquivo*. O aluno K. disse que *antes eu achava que o arquivo era só o que eu tinha no celular, mas agora vejo que o arquivo pode significar muita coisa*. A aluna A. não quis comentar sobre as questões, preferiu o silêncio; outra aluna, T., disse: *se me perguntassem antes sobre arquivo, diria: como assim, isso é arquivo?* Essa mesma aluna disse que achava que arquivo eram as pastas onde se guardam os documentos, ou seja, confundia o local de armazenamento com o próprio arquivo. Também afirmou que *nem imaginava que se arquivava nas redes sociais*. A aluna J.B. disse que *os nossos arquivos digitais são guardados em nossas páginas das redes sociais e temos um histórico de postagens que ficam disponibilizados em nossos perfis, onde os amigos podem visualizar tudo que postamos, desde memes, fotos, selfies, frases de reflexão, fake News*. O que a aluna T. pensava sobre o que é arquivo nos espaços do digital só demonstrava que

ela não sabia que nas redes sociais havia espaço para guardar as suas fotos e postagens, uma vez que a aluna entendia que, para ser arquivo, o material teria que estar em pastas ou armazenado na nuvem. Acredito que a aluna também não saberia dizer como se armazenava os arquivos em aplicativos de nuvem. Já aluna J.B. demonstrava uma pequena noção, mas ainda estava no nível do inteligível e precisava passar para o nível do interpretável para que depois pudesse chegar ao nível do compreensível, ou seja, a aluna J.B. entendia, mas ainda não conseguia fazer uma relação com o arquivo em circulação no espaço digital. Dessa maneira, Dias (2011) afirma que

a ilusão de completude dos efeitos perversos do funcionamento da memória com o espaço (de armazenamento), que se produz com as novas tecnologias. E não mais memória como tempo (esquecimento), a memória histórica. A velocidade que rege o mundo contemporâneo faz com que não mais marquemos o tempo em horas, minutos e segundos, nem o espaço em Km/s, mas ambos são definidos e experimentados em Mb/s, KB/s, GB/s, TB/s. O que parece que é apenas uma questão técnica é também uma questão discursiva que diz respeito a uma mudança na relação do sujeito com o tempo, o espaço, a cultura, o corpo. Se o tempo e espaço são experimentados em bits ou bytes, o corpo também o é. Corpo conectado a sistemas eletrônicos através das próteses contemporâneas. (DIAS, 2011, p. 5).

Quanto à questão 2, a pergunta remetia ao público-alvo das suas postagens. A maioria disse que seria “amigos e familiares”; alguns responderam para “todo mundo ver”. No entanto, intrigada com as respostas muito semelhantes em que afirmavam que as postagens eram para amigos e familiares, eu quis de fato saber se a família era realmente um dos públicos-alvo das postagens deles e, então, eles disseram não gostarem muito quando a família faz comentário em fotos ou mesmo em memes que eles postam. Disse a eles que estavam falando de uma posição-sujeito filho que preza a família e a sua constituição, mas, ao questioná-los, queria desestabilizar os sentidos, que fossem sinceros e respondessem para quem eles realmente postam em suas redes sociais.

A aluna N. disse *família é um negócio complicado*. Na resposta à questão 2, ela respondeu *apenas amigos*. Depois passamos para a questão 3: *Qual o significado de uma foto na rede social?* O aluno P. respondeu que *depende da foto, do lugar onde esta foto foi tirada, para mostrar que conheceu, um lugar bonito, se for com o uniforme do time que sonha jogar, pode significar muita coisa*; a aluna T. respondeu: *nem sempre as pessoas postam para dizer que estão em determinado*

lugar, às vezes postam para ter “views”, para ficar “famosinho”; outro aluno respondeu que *depende da foto, se for uma selfie representa um momento feliz;* a aluna J.B disse *dar uma atualizada.*

Destaco das respostas a fala da aluna T. - *nem sempre as pessoas postam para dizer que estão em determinado lugar, às vezes, postam para ter “views,” para ficar “famosinho”.* Nesta fala, percebi que a aluna, ao falar do comportamento dos sujeitos nas redes sociais, se projeta na posição-sujeito do usuário nestas redes, ou seja, que objetiva obter o maior número de visualizações e, com isto, ficar “famosinho”, de certa forma, obtendo maior visibilidade social. Nesta relação de curtidas por meio da *selfie* ou outras fotos postada pelo sujeito nas redes sócias, implica o processo de autoafirmação do sujeito enquanto usuário das redes sociais, para compreendermos com se dá esse processo identificatório nesses espaços do digital:

A relação do sujeito com a imagem de si, na noção do narcisismo, está na forma de se ver e de se apresentar, ou seja, no modo de se fazer ver pelo outro numa relação de dependência, buscando, imaginariamente, a expectativa desse outro. E quanto ao processo identificatório, a relação está no sentido de se apresentar na imagem fotográfica e também identificar-se com ela. (SOARES; NUNES, 2017, p. 274).

Destaquei que estas exposições por meio de *selfies* ou fotos de maneira geral têm provocado alguns casos de distúrbios entre os usuários de redes sociais pelo mundo a fora, tanto que a rede social Instagram já retirou o número de curtidas e visualizações por postagem e as demais redes sociais como Facebook e Twitter já informaram que poderão também retirar o número das curtidas das postagens de seus usuários. Durante esta questão, os alunos também disseram sobre a ilusão das pessoas ao postarem fotos com filtros, em lugares bonitos, como se quisessem fantasiar uma realidade, com base no imaginário que os sujeitos têm de beleza, aquela padronizada pela grande mídia.

Ao apresentar a questão 4 – *Quais os sentidos de uma curtida, comentários e compartilhamento numa foto sua nas redes sociais?* pedi para o aluno P. falar de um vídeo que ele postou no Facebook, no qual ele e dois amigos faziam uma jogada ensaiada de um gol dentro de um supermercado em Cuiabá, capital de Mato Grosso. Disse para ele falar de seu momento “famosinho”. Ele disse que foi muito bom ver as pessoas curtindo seu vídeo e tiveram muitos compartilhamentos também. A aluna

J.B. respondeu que o sentido seria *motivação – tem pessoas que curtem só pra fortalecer*; quanto ao compartilhamento, alguns alunos responderam que é *sinal que gostaram; se compartilhou é por que gostou*. Já sobre os comentários, disseram que têm pessoas que comentam as postagens de forma “falsa”. A aluna M. V. disse *tem uns que são falsos quando comentam*; a aluna J.B. disse odiar pessoas que imploram por comentários quando postam em seus posts o dizer “*comenta aí*” e assim por diante. Assim, destaquei que os comentários podem ser de toda natureza, que nem todos nos agradam. A esse respeito, Desidério (2013) vai nos dizer que numa rede social

os comentários podem ser entendidos como textos e que podem ser analisados como discursos. Nesse sentido um discurso está presente em vários textos, e nesse caso os comentários são os textos produzidos nos sites. Os indivíduos se ‘assujeitam’ a essas formações discursivas quando frequentam os espaços virtuais publicando seus posts. Porém, não se pode esquecer que nessas formações discursivas, encontram-se as representações que dão acesso às formações imaginárias. (DESIDÉRIO, 2013, p. 122).

Este assujeitamento faz o sujeito se comportar a partir de uma formação constituída, ou seja, o seu imaginário sobre o que é ter visibilidade nas redes sociais. Cada comentário vem acompanhado de uma interpelação ideológica. Cabe ao usuário concordar ou não com o que está posto por quem comentou sua postagem:

O sujeito está intrinsecamente ligado às formações discursivas, como um processo advindo das formações ideológicas. O sujeito, portanto, é o indivíduo interpelado pelas formações ideológicas. Se ‘assujeita’ ao processo-discurso, operacionalizado por processos ideológicos e materializados na linguagem. Por isso, como afirmou Pêcheux (2009, p. 150) ‘[...] podemos agora precisar que a interpelação do indivíduo em sujeito de seu discurso se efetua pela identificação (do sujeito) com a formação discursiva que o domina (isto é, na qual ele é constituído como sujeito) [...]’. (Ibidem, p. 122-123).

De acordo com o autor, os sujeitos que comentam determinadas postagens de “amigos virtuais” são os mesmos que concordam concomitantemente com a formação discursiva que os constituem enquanto sujeito.

Continuando nossa conversa, houve um momento em que eu questioneei sobre a saturação do arquivo do/no espaço digital. Perguntei para os alunos se conseguimos pôr “tudo” em nossas redes sociais e então eles me disseram que nem tudo é possível postar numa rede social, que escolhem a melhor foto, o melhor

memes, os melhores assuntos para postar em suas redes sociais. Neste momento, a aluna J.B. falou da ilusão de felicidade que existe nas redes sociais e o quanto as pessoas estão causando problemas para elas e para os outros.

A postagem reflete uma condição do sujeito. Dias (2018, p. 158) nos diz que “o postar tornou-se parte da escritura cotidiana, na condição de produção do Facebook: escrituração. No Twitter o sujeito tuíta, no Facebook, no blog o sujeito posta”. Segundo a autora, “é uma forma de ressignificação da escrita enquanto gesto”. (Ibidem, p.158). Então, também precisamos pensar a postagem enquanto espaço de circulação, assim como acontece com as *hashtags*, uma postagem de um meme, ou uma frase de reflexão como colocada pelos alunos. Preciso analisar cada gesto que sustenta essa forma de escritura. Dias (2018) nos diz que:

Se teclar parece ficar entre a oralidade e a escrita, o postar estaria entre a escrita e o meio. O postar inclui o percurso, o envio, a espera, a chegada, a saber, o meio é uma forma de escritura que implica o compartilhamento, a viralização, mas também o textão, a *hashtag* ou as imagens, os memes, vídeos etc. O teclar é com alguém, o postar é para alguém. São formas distintas de subjetivação pelo digital. (DIAS, 2018, p. 158).

Estas discussões são necessárias como forma de os alunos refletirem sobre o que é postado de forma mais “consciente” e o que é uma fantasia, uma ilusão, ou, como Dias nos coloca, uma forma de subjetivação. Eles falaram dos filtros das fotos para parecerem mais bonitos e ganharem mais curtidas, já que “o postar é para alguém”. Para se ter visibilidade, essa postagem precisa circular. Na questão 5, *Você acha que uma selfie significa a mesma coisa em seu celular e em uma rede social?* que tratava da *selfie* em um celular ou na rede social, se tinha o mesmo significado, a resposta foi unânime: *não*. Para Soares (2018),

a produção da *selfie*, as câmeras fotográficas passaram por mudanças que, aliadas à tecnologia fez com que o registro se tornasse mais simples e acessível. A câmera frontal, alocada nos aparelhos celulares, é um exemplo disso. (SOARES, 2018, p. 12).

Aluna M.E. disse *se é no celular, é privada*; aluna K. disse *no celular fica só pra você*. A aluna J.B. disse *você faz vários testes para selfie do dedinho no espelho do banheiro*. Esta fala me intrigou e fui pesquisar o que significava esta afirmativa da aluna; encontrei mais um daqueles desafios lançados na internet para os internautas, a *selfie do dedinho* (ou *one finger selfie challenge*, como é chamado em

inglês), que já se tornou um viral na rede. Consiste em tirar fotos nuas com apenas os dedos tapando as partes íntimas. Esta prática viralizou na internet a partir de 2016, após o ilustrador japonês *Sky-Freedom* desenhar uma personagem *animê*²³ cobrindo as partes íntimas em um espelho. A primeira a imitar a pose foi o youtuber Aimee Davidson: estava criada uma nova moda na internet.

Analisando esta questão da *selfie* do dedinho e a exposição do sujeito nas redes sociais, percebemos “esse sujeito da *selfie*, que deseja constantemente se ver e ser visto. Fotografar a si mesmo e postar essa imagem nas redes sociais tem sido uma prática recorrente nos últimos anos”. (SOARES; NUNES, 2017, p. 268). Dessa maneira, essas exposições narcisistas têm desencadeado algumas questões que é preciso analisar, mas não cabe no escopo desse projeto, pois são questões muito complexas que demandariam mais que um projeto de intervenção. Meu objetivo, ao levantar estas questões, é refletir com os alunos sobre o que é necessário dar visibilidade, para que não sejam tão expostos, causando problemas futuros. De toda maneira, a escola, enquanto produtora do conhecimento, precisa se atentar para as possibilidades em trabalhar projetos que mobilizem reflexões sobre o excesso da exposição do sujeito-aluno nos espaços do digital, como uma possibilidade a ser proposta em novos projetos que possam envolver o digital e seus discursos.

Após nossa roda de conversa, planejei introduzir as noções de *hashtags* por meio de um vídeo, que ficou para a próxima aula.

3.3 O discurso sobre as *hashtags* em circulação no YouTube

Após as atividades que envolviam a noção de arquivo, compreendi que havia chegado o momento de trabalhar as *hashtags* por meio de um vídeo: “*Hashtags*: o que são, quais as melhores e como utilizá-las em redes sociais?”, que encontrei no YouTube²⁴. Esse vídeo mostrava a função das *hashtags* numa postagem, sendo ela de ordem pessoal ou institucional. Em relação ao emprego do vídeo em sala de aula, Di Raimo (2017) nos diz que o vídeo como espaço de outras leituras pode

deslocar as possibilidades de abordagem do texto eletrônico, visto não somente como uma organização imagética ligada a um imaginário de inovação [...] Graças à filiação à perspectiva discursiva,

²³ Animê *s.m.* (japonês anime): gênero de desenho animado de origem japonesa. Fonte: Priberam online. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/>. Acesso em: 20 fev. 2020.

²⁴ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=v9nc3VTw_gg. Acesso em: 14 maio 2019.

no lugar de me perguntar “o que o texto quis dizer”, busquei trazer um novo olhar a partir do qual me interrogo a respeito de “como o vídeo-digital significa”. Além disso, se o vídeo emerge como efeito de apresentação de um fato/acometimento como se o sentido fosse único, transparente, a análise discursiva pode relativizar a evidência de uma única interpretação e abrir espaços para outras leituras também possíveis. (DI RAIMO, 2017, p. 838).

Ao trazer para sala de aula um texto eletrônico (vídeo), que se afasta do imaginário estabilizado de texto que circula na escola, estamos propondo novos gestos de leitura para o texto, assim, desestabilizamos o sentido único e transparente da interpretação nesses espaços do dizer, a saber, a sala de aula.

Porém, antes de apresentar o vídeo, procurei, por meio de uma conversa, expor um pouco sobre as suas condições de produção e o objetivo de utilizá-lo nesta aula. Em seguida, os alunos assistiram ao vídeo para depois abrirmos as discussões sobre as *hashtags* apresentadas. Para mobilizar as condições de produção para fins de apresentação do vídeo à turma, utilizei como critério, baseada em Di Raimo (2017, p. 842): “Quem enuncia? Para quem? Onde o vídeo circula? Que papel tem a agência na produção de um efeito-verdade no vídeo?”. Assim, com o tipo de linguagem mais acessível apresentada no vídeo, imaginei que o aluno compreenderia o que estava sendo posto sobre as *hashtags*, a circulação do vídeo, cuja autoria está relacionada a uma determinada agência ou plataforma digital, que, no nosso caso, circulou no YouTube: “a formulação do vídeo publicado em uma página eletrônica e um canal de vídeo entendidos como espaços de circulação de sentidos”. (Ibidem, p. 842).

Considerando que os objetivos desta atividade eram oportunizar aos alunos a construção de sentidos sobre a formulação, a constituição e circulação das *hashtags* nas diferentes redes sociais e em outros espaços do digital e urbano; compreender o percurso das *hashtags* desde criação de Messina até o momento, bem como dar visibilidade à materialidade específica do vídeo, pensando na imbricação entre o verbal e o não-verbal no que diz respeito à produção dos sentidos, por meio do trabalho com este vídeo, buscamos “compreender como materiais simbólicos diferentes (cor, imagem, som) produzem certos efeitos e não outros, a partir de suas especificidades”. (DI RAIMO, 2017, p. 837).

Nesta atividade, trabalhamos as questões sobre as *hashtags* considerando sua circulação nas redes sociais inicialmente, pois “o que sustenta a formulação dos

dizeres no digital é a circulação” (DIAS 2018, p. 33), o que nos levou a pensar a sua relação com outros discursos, ou seja, com interpretações que já circulam na sociedade, de forma a implementar uma abordagem discursiva, bem como as possibilidades de leitura da imagem, mais especificamente, da imagem em movimento em um vídeo digital.

Com essa atividade, queria que os alunos entendessem que a noção de texto é mais ampla do que apenas as apresentadas nos livros de maneira geral. Assim, ao apresentar esta materialidade significativa, tinha também como objetivo fazer com que eles pudessem interpretar os assuntos apresentados e apontar algumas análises desse texto-vídeo. Mas como eles demonstraram uma certa dificuldade de relacionar o texto-vídeo com as *hashtags*, tive que criar condições para que a leitura do texto pudesse acontecer de fato.

Foi sugerido aos alunos que anotassem o que consideravam relevante sobre o vídeo para a nossa discussão. Após a apresentação do vídeo, pedi aos alunos que falassem sobre o que haviam compreendido, porém, notei que os alunos não fizeram uma leitura do vídeo, ou seja, não compreenderam que o vídeo pode ser tomado como texto, então, não conseguiram dizer o que haviam compreendido sobre o que tinham acabado de assistir, se poderiam ler um vídeo, assim como os demais textos que estudam na escola.

As condições em que são trabalhadas a leitura e a escrita na escola é estabilizada e centrada no conteúdo do texto. Mesmo pedindo para que eles revessem suas respostas, alguns alunos ainda continuavam respondendo conforme o que estava posto no vídeo. Notei que a maioria da turma apresenta uma leitura de conteúdo, “o efeito de evidência” produzido pela escola. Para Orlandi (1998, p. 32), “a dimensão imaginária de um discurso é sua capacidade para a remissão direta à realidade. Daí o efeito de evidência, sua ilusão referencial”. Então, percebi que os alunos precisavam que lhes fossem dadas condições de leitura e escrita para poder pensar o texto em diferentes materialidades significantes, pois, sem um trabalho em sala de aula, torna-se difícil a compreensão para o aluno sobre o que se propõe com relação ao texto.

De modo geral, quando apresento as questões, eles demoram para responder, e, de modo específico, em relação a este vídeo, estão presos ao conteúdo, pois querem saber sempre se a resposta sobre a questão está certa ou errada: “são essas evidências que dão aos sujeitos a realidade como sistema de

significações percebidas, experimentadas, essas evidências funcionam pelos chamados ‘esquecimentos’”. (ORLANDI, 2015, p. 44).

No entanto, disse a eles que queria ver o que eles compreenderam sobre o assunto em questão, que são as *hashtags*. Ainda falando de efeito de evidência, Santana (2019) nos diz que quando nos referimos às atividades, na compreensão do texto, o aluno

só faz menção à forma, o que coloca em evidência que, na relação com o texto, ainda é forte a compreensão de texto como material empírico e como estrutura fechada, enquanto gênero textual. (SANTANA, 2019, p. 96).

Como tínhamos um tempo, decidi apresentar o vídeo novamente para que quando estivessem com as questões em seus respectivos cadernos, pudessem refletir melhor sobre o que viram (leram) no texto-vídeo, porém, esperava que pudesse passar as questões para reflexão ainda naquela aula, mas o tempo se esgotou.

Então, pedi aos alunos para criarem um grupo no WhatsApp, assim poderíamos otimizar nossas aulas, pois um aluno da turma poderia fotografar as questões e compartilhar no grupo para que todos pudessem anotá-las, refletissem sobre e trouxessem suas compreensões para a nossa próxima aula. As questões eram essas: 1 - *De acordo com vídeo apresentado, o que anotaram sobre as hashtags?* 2 - *O vídeo nos dá uma ideia de como escrever uma hashtag. O que mais você observou e que poderia acrescentar sobre a escrita de hashtags?*

Para minha surpresa, no período da tarde, os alunos criaram o grupo de WhatsApp intitulado *#9ºano* e já postaram a foto que haviam fotografado com as questões 1 e 2 que havia deixado para reflexão para a próxima aula.

Na aula seguinte, tinha como objetivo ouvir o que os alunos haviam compreendido sobre o vídeo, que é uma materialidade textual, assim como as *hashtags*. Porém, nos deparamos com o momento inusitado, pois a turma ainda não conseguia relacionar a *hashtag* aos assuntos abordados no vídeo apresentado e enquanto indexadora de arquivo, uma tecnopalavra. Dessa maneira, não compreenderam a noção de texto que estava sendo proposta.

Então, retomamos as questões 1 e 2 que os alunos responderam como tarefa de casa para refletirmos um pouco mais sobre o vídeo assistido. Organizamos uma aula expositiva e retomamos as questões do vídeo apresentado suas formulações, o

verbal e o não-verbal mobilizados por meio das imagens em movimento e as informações escritas nas formulações da apresentação do vídeo quanto à “definição” de *hashtags*. A seguir, analisamos alguns frames do vídeo para demonstrar o que foi apresentado aos alunos durante a atividade.

Figura 15: Youtuber Ju Toledo apresentado a si e a sua empresa



Fonte: Frame do Vídeo YouTube (2019).

Figura16: Breve introdução às *hashtags*



Fonte: Frame do Vídeo YouTube (2019).

Analisando a Figura 15, a maneira como a Youtuber está se apresentando no vídeo atualiza a memória discursiva de um programa informativo como aqueles da TV. Assim, temos, na parte superior esquerda do vídeo, a imbricação do verbal e não-verbal por meio da identificação da apresentadora e a empresa para a qual trabalha – “Cookie Tecnologia de Marketing” – e a imagem em movimento do vídeo;

no centro,

o título do vídeo “*Hashtags: o que são, quais as melhores e como utilizá-las em redes sociais?*”. Também podemos observar como estão dispostos os objetos que compõem o cenário, como se a apresentadora estivesse em um escritório, um espaço que nos remete ao imaginário sobre as *hashtags* sendo utilizadas apenas para alavancar um negócio, o efeito de evidência, demonstrando ser uma verdade única, transparente. Já na Figura 16, temos a apresentação de uma definição sucinta da formulação das *hashtags* e os assuntos que circulam por meio delas.

Figura 17: Símbolo da cerquilha



Fonte: Frame do Vídeo YouTube (2019).

Figura 18: A função de *hiperlink* das *hashtags*



Fonte: Frame do Vídeo YouTube (2019).

Na Figura 17, temos apenas as imagens e a fala da apresentadora apresentando a cerquilha como representação não-verbal das *hashtags*. Entretanto, os alunos não conseguiram relacionar as imagens do vídeo ao sentido de texto, sua leitura estava no “nível inteligível” (ORLANDI, 2008, p. 101), ou seja, apenas

decodificaram. Permaneciam apenas na horizontalidade do texto, não conseguiram verticalizar a leitura. Assim, de acordo com Wanderley (2018), citando Courtine (2003), nos diz que

a constituição dos dizeres ocorre em dois eixos: o vertical e o horizontal, ou, o da constituição e o da atualidade, memória e formulação nova respectivamente, propõe esse autor. No primeiro, encontra-se o interdiscurso, aquele lugar onde repousam todos os já-ditos prontos para emergir no intradiscurso, a saber, aquilo que estamos dizendo em um dado momento e em condições específicas. (WANDERLEY, 2018, p. 52).

São essas dificuldades de estabelecer relações entre um sentido e outro que percebia a cada questionamento que fazia sobre o vídeo, ou seja, o aluno ainda estava no nível do intradiscurso e não se relacionava com o interdiscurso para compreender o texto com mais profundidade. Percebia, a partir das respostas dadas às questões, que não conseguiram se distanciar do que estava sendo tratado no vídeo. O que pude ver ao longo de nossa conversa foi o quanto eram dependentes do dizeres do texto lido, sem profundidade. O que me pareceu foi que não estavam relacionando o texto propriamente dito com as *hashtags*, pois, desde que começou o projeto, vinha falando para eles que tomaríamos as *hashtags* como texto. Houve um momento da aula que perguntei aos alunos qual era assunto do vídeo e os alunos responderam *hashtags*. Outro questionamento que fiz foi: *Como as hashtags estavam sendo abordadas no vídeo?* Dessa maneira, tivemos mais uma resposta repetida, *para tornar mais visível uma postagem; para receber mais visitantes em sua página*. De certa forma, o que os alunos estavam respondendo tinha uma relação com a noção de texto, mas era uma relação de conteúdo, pergunta x resposta x, não havia um deslocamento de sentido, como forma de dizer que as *hashtags* poderiam ser usadas para além do que estava posto naquele vídeo.

A Figura 18 apresentava a questão da imbricação do verbal e não-verbal, como nas Figuras 15 e 16, mas, neste momento, a apresentadora faz uma breve definição do funcionamento das *hashtags* como palavras clicáveis, um *hiperlink* que reúne todas as postagens em um mesmo espaço de visibilidade sobre aquele assunto utilizado naquelas *hashtags*. Pereira (2018), citando Paveau (2017, p. 207), nos diz que “a prática da *hashtag*, segundo a autora, não fica presa ao ‘ativismo de *hashtag*’ e ultrapassa o marketing ou a militância *online* justamente por conta da fluidez das circulações entre os universos digitais e não digitais – se ainda for possível fazer esta diferenciação”. Também nos diz discursivamente que

a *hashtag*, então, é um elemento que pode marcar a disputa, o conflito tanto por filiações a determinados movimentos que se materializam no uso das *hashtags* (como, por exemplo, #BlackLivesMatter) quanto a luta por certos sentidos – é o caso da #SomosTodos que, em pouco tempo, teve seu sentido atrelado à resistência, à torcida, à propaganda. (Ibidem, p. 77).

Mas, durante a roda de conversa, mesmo depois de terem assistido ao vídeo mais de uma vez, pude perceber que as respostas dadas ainda estavam muito presas ao conteúdo do vídeo, eles não conseguiram relacionar as *hashtags* fora da conjuntura do texto-vídeo. Tivemos repostas como: *fonte de pesquisa, indexadoras de arquivos, ajuda alavancar uma postagem comercial ou pessoal, populariza uma postagem*. Porém, todas essas respostas estavam circulando no vídeo como evidentes, não compreenderam as *hashtags* como palavras que produzem seus efeitos de sentidos dentro e fora do digital. Conforme Silveira (2015, p. 30), “o maior intuito aqui é justamente sair da evidência da ‘interação’ proporcionada pelas *hashtags* e tratá-las como tecnodiscurso, como propõe Paveau (2013)”.

Talvez o vídeo não tenha sido instigante o suficiente, ou, quem sabe, os efeitos pudessem se dar no processo, assim como foi com a noção de arquivos. Durante nossa roda de conversa, uma aluna J. B. me disse que agora entendia o motivo de termos estudado sobre os arquivos, pois ela conseguia visualizar os arquivos indexados nas *hashtags*, pois toda vez que clicava num assunto presente numa *hashtag*, era aberta uma janela, um *link*, onde conseguia saber mais sobre aquele assunto pesquisado naquela tecnopalavra. Porém, acredito que ainda fosse cedo para realmente dizer que esta aluna estava compreendendo as *hashtags* como palavras tecnodiscursivas, pois percebia que ainda estavam entendendo as *hashtags* como sugere Silveira (2015):

Um simples repositório de arquivos de textos, que funcionariam a partir de critérios pré-determinados pela linguagem de programação, que definem, por exemplo, o que e como uma *hashtag* entrará para os *Trending Topics* ou quais os vídeos seriam indicados como ‘semelhantes’ àquele que os sujeitos publicam ou acessam via um hiperlink. (SILVEIRA, 2015, p. 87).

Um dos questionamentos que fiz foi: *De que forma as hashtags funcionam nas redes sociais como uma palavra tecnológica?* A aluna M.E. lembrou que em 2017 tirou uma foto no final do ano com a turma toda com figurinhas coladas no rosto e, então, ela postou essa imagem no Instagram, com a seguinte *hashtag*: #figurinha; ela percebeu que outras postagens também utilizaram a mesma *hashtag*

em contexto diferente, mas todas levaram a um espaço de arquivo que hoje ela diz que compreendia melhor depois do que estudamos ao longo de nossas aulas.

Continuamos nossa roda de conversa com os questionamentos – *O vídeo nos dá uma ideia de como escrever uma hashtag. O que mais você observou e que poderia acrescentar sobre a escrita de hashtags?* A aluna K. disse que não se interessava muito pelas *hashtags* até estudarmos sobre e ela abrir uma conta no Twitter e que *as pessoas deveriam usar mais as hashtags*. Outra aluna disse que se deveria pensar ou conhecer melhor as *hashtags* para usar e que antes nem se importava como e porque se usava *hashtags* em postagens.

Outro momento interessante de nossa roda de conversa foi quando os questionei sobre o sentido de se estudar as *hashtags*, se o projeto havia lhes provocado alguma curiosidade em saber mais sobre as *hashtag*. A aluna J.B. disse que achava que as *hashtags* eram só uma forma de termos uma palavra escrita de outra cor em sua postagem; complementou dizendo que toda vez que clicava sem querer numa *hashtag*, ela abria uma janela e isto a irritava, pois não estava interessada em saber o que havia por trás daquela escrita.

Percebia que o sentido de *hashtag* que estava em funcionamento nas respostas dadas pela aluna era apenas no sentido unívoco da palavra; para a aluna, a *hashtag* não funcionava como texto tecnodiscursivo, não tinha interesse em descobrir o que e onde aquela palavra escrita em outra a cor poderia levá-la. Então, depois de sua fala, convidei-a a pensar em quais os outros espaços ela poderia conhecer ao clicar em uma *hashtag*. Senti em seu olhar uma certa curiosidade em conhecer um pouco mais sobre essas tecnopalavras.

Porém, alguns alunos ainda continuavam respondendo conforme o que estava posto no vídeo, presos ao conteúdo, um sentido evidente, conforme temos visto na escola, onde o aluno lê o texto e “retira” deste texto “os elementos” para sua “compreensão”, lhe sendo negada a possibilidade de outras leituras sobre o texto lido, efeito do funcionamento do LD na escola:

O que se nega ao aluno, e também ao professor, já que deste se espera que siga fielmente as instruções do LD (livro didático), é a construção do sentido na sua necessária historicidade, [ou seja] a negação da historicidade do texto e do leitor. (GRIGOLETTO, 1999, p. 83).

Mas disse a eles que não seria uma questão de certo ou errado, o que queria era conhecer a opinião deles, o que eles compreenderam sobre o assunto em

questão. Este imaginário que o aluno tem sobre o “certo e errado” foi estabilizado ao longo de sua escolarização, não deixando que este possa assumir-se autor de seu dizer nos momentos de debates sobre o que leu ou escreveu, deixando-o sempre inseguro quanto a sua leitura e interpretação. Ainda segundo Orlandi (2012, p. 10), “o sujeito é determinado pelas exterioridades”, ou seja, está determinado de acordo com as posições-sujeitos que ocupa nos espaços do dizer.

Pedi a eles que lessem mais sobre as *hashtags*, suas funcionalidades e que na próxima aula iríamos retomar o assunto para ver se avançaram quanto à compreensão sobre as *hashtags* e suas formulações.

Durante nossas discussões, levantei alguns questionamentos que mobilizaram o uso das *hashtags* em prol de alguma causa, uma campanha contra o racismo, uma forma de agregação/segregação social, luta de classe, entres outros assuntos. Assim,

a importância da quantidade e da circulação, que fazem parte do modo de funcionamento da *hashtag*. Através da repetição pela quantidade, podemos perceber não só sentidos em disputa, mas também discursos da ideologia dominante. O dispositivo de leitura de arquivo possibilitado pela *hashtag* produz gestos, trajetos de interpretação que revelam relações desiguais de poder e hegemonia de sentidos. (SILVEIRA, 2015, p. 78).

Coloquei para a turma que as *hashtags* não se limitam apenas a termos seguidores em nossas redes sociais, mas se constitui como texto que nos leva a interpretar, defender pontos de vistas distintos que podem mudar os conceitos estabilizados numa determinada sociedade.

Na aula seguinte, diante do ocorrido com relação ao texto-vídeo, em que os alunos em sua maioria não conseguiram refletir sobre as questões em circulação no vídeo como uma materialidade textual, considerei ser mais produtivo ir por outro caminho. Assim, organizei uma roda de conversa para discutirmos o vídeo mais uma vez. Mas, durante nossas discussões, pude perceber que as respostas dadas pelos alunos às perguntas da roda de conversa estavam ainda muito presas ao conteúdo, eles não conseguiram relacionar as *hashtags* fora das condições de produção do texto-vídeo. Notei que o que faltava era mobilizar o interdiscurso, fazê-los compreender o texto discursivamente, mobilizando a memória discursiva. Orlandi (2012) nos diz que não é uma tarefa simples de realizar:

Há um longo percurso entre o interdiscurso (memória discursiva) e o texto: ordem das palavras, repetições, relações de sentidos, paráfrases que diluem a linearidade mostrando que há outros

discursos no discurso, que os limites são difusos, passando por mediações, transformações, relação obrigatória ao imaginário. Farto trabalho da ideologia. (ORLANDI, 2012, p. 110).

Observei, por esta formulação, a complexidade do texto, levando-se em conta a sua discursividade. Orlandi vai nos dizer que “um texto tem em suas margens muitos outros textos” (Ibidem, p. 110). Compreendi que era algo que não era dado aos alunos; dados os discursos estabilizados sobre o texto e a autoria, o sujeito-aluno não se sentia autorizado a dizer sobre o que lia.

O aluno não é autorizado a inserir o ‘seus’ dizeres, uma vez que, na maioria das vezes reprodução de sentidos legitimados, dessa forma, não é ofertada ao aluno a possibilidade de se responsabilizar pelo que diz, já que aquele discurso não é ‘dele’. (RIOS DA SILVA, 2016, p. 40).

Então, depois de se sentir “autorizada”, a aluna S. disse que as *hashtags* *surgem de motivações, sejam elas para ganhar visualização em uma foto ou para dar sua opinião.*

Continuou a responder *as pessoas veem um motivo para postar utilizando as hashtags.* A resposta da aluna J.B. foi *ajudar alguém a ganhar mais seguidores.* Pensando nos dizeres das alunas S. e J.B. sobre as motivações que levam as pessoas utilizarem as *hashtags*, percebia que as alunas colocavam que somos movidos pelos discursos que permeiam as *hashtags* de modo geral.

Sobre a função-autor e efeito-leitor, Orlandi nos diz que

se temos, de um lado, a função-autor como unidade de sentido formulado, em função de uma imagem de leitor virtual, temos, de outro, o efeito-leitor como unidade (imaginária) de um sentido lido. [...] o efeito-leitor é uma função do sujeito como a função-autor. (ORLANDI, 2005, p. 65-66).

Assim, o efeito-leitor se caracteriza pelo imaginário do leitor com relação à leitura. Foram muitos efeitos produzidos depois de retomar o vídeo, percebia que estavam conseguindo fazê-los compreender o objetivo da apresentação das *hashtags* por meio de um vídeo. Embora alguns alunos ainda achassem que as respostas teriam que ser exatamente sobre o que foi mostrado no vídeo, disse a eles que havia outras possibilidades, outros gestos de leitura para o que estava sendo apresentado. Conforme Orlandi (2012, p. 65), “a leitura é concebida como trabalho simbólico, tendo em sua base a variação assim como o texto comporta outras formulações”. Dessa forma, concordamos com Gasparini (2015) ao

conceber a leitura como produção de sentidos sócio-historicamente determinada pode ter efeitos significativos nas práticas de leitura, tais

como o de permitir ao leitor posicionar-se em relação ao texto e produzir sentidos a partir de suas próprias determinações sócio históricas. Ou, como diz Grigoletto (1999), possibilitar leituras que mobilizem o interdiscurso, e que não se restrinjam ao simples reconhecimento do conteúdo factual presente no texto. (GASPARINI, 2015, p. 16-17).

Não conseguimos finalizar a atividade em um único encontro, mas pedi que refletissem sobre o que haviam respondido nesta aula para que na próxima pudessem responder com mais propriedade sobre os assuntos que estávamos propondo. Ou seja, que produzissem uma leitura inscrita na história a partir do texto nas/das *hashtags*. À questão do texto como um espaço simbólico, acrescentamos as seguintes palavras de Indursky:

Do ponto de vista da Análise de Discurso, é possível pensar o texto como um espaço simbólico, não fechado em si mesmo, pois ele estabelece relações com o contexto, com outros textos e com outros discursos, o que nos permite afirmar que o fechamento de um texto é mero efeito, embora indispensável. (INDURSKY, 2001, p. 29).

Dessa maneira, no dia seguinte, iniciamos nossa aula com os questionamentos feitos na aula anterior sobre as *hashtags* e os assuntos que circulavam nestas *hashtags* que estávamos chamando de texto, ou seja, a materialidade textual que já havíamos visto ao longo do projeto. Quando retomei a questão sobre as *hashtags* serem tratadas como texto, houve um silêncio, que foi aos poucos sendo quebrado quando fui dando algumas pistas: *que texto nós vimos na aula passada? Como era o formato do texto?* Assim que as pistas foram dadas, os alunos responderam “*um vídeo*”. Então, notamos uma maior participação da turma com relação ao que estava sendo questionando.

Continuei perguntando sobre o texto e disse a eles que podemos chamar de texto aquilo que significa, o que nos leva a interpretar, a produzir sentido para o que lemos. Orlandi (2012) nos diz que:

Os processos de produção do discurso implicam três momentos igualmente relevantes: Sua constituição a partir da memória do dizer, sua formulação, em condições de produção específica e sua circulação que se dá em certas conjunturas e segundo certas condições. (ORLANDI, 2012, p. 9).

Foi uma reflexão muito produtiva, pois eles estavam começando relacionar as *hashtags* ao que de fato pretendemos, que é compreender os discursos em funcionamento nestes textos, “visto que as condições de produção do discurso não

reprimem o funcionamento da linguagem, mas determinam as possibilidades de fala, de enunciação, bem como os seus efeitos de sentidos”. (OLIVEIRA, 2017, p. 27).

Também tivemos o momento de perceber os assuntos que estavam circulando nestas *hashtags* e de acordo com o que íamos perguntando, eles foram respondendo e fomos anotando tudo no quadro negro. Vi que eles ficaram admirados quando enchemos o quadro com tantos apontamentos. Na imagem abaixo, no lado esquerdo, temos os assuntos que podem ser formulados numa *hashtag*, e, do lado direito, os conteúdos e os espaços que circulam as *hashtags*.

Figura 19: Os conteúdos e os espaços que circulam as *hashtags*



Fonte: Registrada pela autora.

E, por fim, deixei que eles falassem sobre as suas experiências em utilizar as redes sociais com *hashtags* e tive uma boa impressão do que ouvi nesta aula. Os alunos falaram da pouca experiência que ainda possuíam com o uso das *hashtags*, mas que estavam surpresos por verem tantos assuntos que poderiam ser abordados pelas *hashtags*. Percebia que uma “venda” estava sendo retirada dos alunos, estavam começando “enxergar” o texto e suas múltiplas possibilidades de leitura.

3.3.1 Efeitos de sentidos do verbal e não-verbal na noção de texto/textualização/textualidade no digital

Durante a roda de conversa sobre as formulações textuais das *hashtags* e os assuntos que circulavam nestes textos, percebi que os alunos, embora ainda tivessem algumas dificuldades de compreender o texto em suas diferentes

materialidades, como o vídeo apresentado sobre as *hashtags* na aula anterior, disse aos alunos que, assim como o vídeo, as *hashtags* também poderiam ser entendidas como texto. Com esta exposição, objetivava que os alunos pudessem compreender o texto em diferentes materialidades, como os tipos de textos explicitados na Figura 19. Dessa forma, queria explorar mais sobre a formulação e a constituição dos textos e suas diferentes materialidades significantes, pois observei, com estas atividades, um imaginário estabilizado do texto, em funcionamento na turma, de uma maneira geral. Um dos nossos objetivos com este projeto era desestabilizar os discursos do texto apresentados enquanto leitura e escrita na escola.

Para desestabilizar os sentidos sobre o texto/textualidade/textualização, foi organizada uma aula expositiva por meio de slides, na qual retomamos as questões do vídeo apresentado e suas formulações, o verbal e o não-verbal mobilizados por meio das imagens em movimento e as informações escritas nas formulações da apresentação do vídeo quanto à “definição” de *hashtags*.

Durante nossa conversa, listamos alguns textos e pedimos para que falassem sobre as outras possibilidades de textualização, de forma que citaram uma lista bem extensa. Entre elas, compareceram *hashtags*, crônicas, memes, HQs, músicas, contos. Penso que as *hashtags* compõem essa lista porque desde o início desta intervenção disse aos alunos que tomaríamos as *hashtags* como texto, então, neste momento do projeto, eles já tinham condições de dizer que as *hashtags*, assim como os arquivos, também eram outras formas que poderiam ser tomadas como texto em sala de aula.

Figura 20: Outras formulações textuais



Fonte: Registrada pela autora.

Então, uma aluna se lembrou que tínhamos afirmado que as *hashtags* também eram textos e foi interessante ver a relação que fez com o arquivo, concebendo-o como texto. Ela disse que há texto no arquivo. Não posso afirmar se ela havia relacionado ao fato de um documento do Word ser considerado arquivo e ao mesmo tempo ser texto, de toda forma, a aluna estava buscando compreender o texto como “unidade significativa”. (ORLANDI, 2012, p. 16).

Percebemos nesta atividade sobre “outras formulações textuais” o funcionamento das “formulações imaginárias”, pois vimos como os alunos concebem o texto de uma maneira geral, que, segundo Orlandi (2015, p. 38), “as condições de produção implicam o que é material (língua sujeita à equívoco e a historicidade), o que é institucional (a formação social, em sua ordem) e o mecanismo imaginário”, ou seja, na lista de textos que foi apresentada pelos alunos durante esta atividade comparece a imagem que eles têm de texto, o que compreendem como texto, isto é, imagens pré-estabelecidas pela escola, “imagens que constituem as diferentes posições” (Ibidem, p. 38) dos sujeito-professores e sujeitos-alunos com relação ao que pode ser considerado texto. No entanto, já havíamos falado que o texto pode ser de diferentes materialidades.

Quando falei sobre como concebemos o texto, havia sido colocado na lista dos textos não-verbais as tiras, os memes, charges, vídeos. Neste momento, aproveitei para dizer aos alunos que embora as formulações de textos não-verbais sejam compostos de imagens, no caso dos textos que listamos em nosso slide, poderia ocorrer a imbricação do verbal com o não-verbal, pois uma charge pode vir apenas formulada com imagens, mas também pode ocorrer a escrita indicando o verbal e assim sucessivamente.

Para Análise de discurso, o texto é concebido como unidade significativa, dessa maneira, Orlandi (2012) vai dizer que:

É na noção de texto que se explicita o estatuto técnico (e tecnológico) da produção da linguagem. Ou seja, a linguagem como instrumento – a dimensão pragmática da linguagem, suas tecnologias, arregimentando a própria imagem que se faz dela. Por isso, a noção de texto é mais apropriada pois ela é justamente uma unidade a nível imaginário, aquele em que funciona as injunções pragmáticas. A noção de texto – seja ele oral, seja escrito –, traz junto a de formulação, a de versões (comentário), a da variação do/no dizer. E de autor. (ORLANDI, 2012, p. 16).

Quando tratamos da heterogeneidade do texto e suas materialidades, em um dos slides projetados, questionei-os quanto ao significado da palavra heterogêneo e

houve um momento de silêncio, como se nunca tivessem ouvido esta palavra.

Dessa forma, fui exemplificando como se estivesse fazendo uma massa de pão, juntamos a farinha de trigo e os demais ingredientes e formamos uma massa homogênea, única. Conforme Indursky (2006, p. 75), “a textualização corresponde à tessitura dos recortes e das cadeias discursivas, efeito de textualidade, efeito de homogeneidade”. Então, para exemplificar o heterogêneo, usei a metáfora da mistura de água e óleo e perguntei se estes líquidos se misturavam, dessa maneira, me responderam que não.

Foi um momento bem descontraído e um aluno me disse:” isto aqui é aula de português ou de química”? Vejo mais uma vez nesta fala o imaginário do aluno sobre o processo de disciplinarização significado em “caixinhas”, para ele, não há inter-relação entre as disciplinas, efeito do modo pelo qual o currículo é organizado e praticado na escola.

Nesse sentido, acreditamos que este projeto estava sendo uma possibilidade de ruptura com o imaginário do que se podia e devia ser ensinado na disciplina de português. Depois, perguntei a eles se haviam compreendido sobre o que seria heterogêneo eles disseram que agora podiam diferenciar melhor uma palavra e outra. Ao me referir ao heterogêneo, apoio-me em Authier-Revuz (2008, p. 114), que diz que o heterogêneo remete ao discurso outro, “em que os signos se tornam ‘palavras’ que se trata de compreender, isto é, de interpretar, atribuindo a elas um sentido, instável e incerto, considerado o número infinito de parâmetros heterogêneos”.

Todo texto é heterogêneo do ponto de vista de sua constituição discursiva: ele é atravessado por diferentes discursividades, afetado por diferentes posições do sujeito, em sua relação desigual e contraditória com os sentidos, com o político, com a ideologia. E esta qualidade de heterogeneidade questiona a unicidade de todo dizer e aponta para a presença do outro no dizer daquele que aparenta “um”.

Quando falamos que um texto pode ser formulado com grafia, imagem e som, dentre outras possibilidades, e cada um se desdobra em uma formulação textual e em conjunto formam as diversas formas de linguagem, pude perceber que o que estou propondo para os alunos tem uma pertinência e que eles aos poucos estão se envolvendo com as atividades propostas. Em relação às diferentes materialidades significantes, Bolognini e Lagazzi vão nos dizer que

as diferentes formas de linguagem são compostas pelos os fonemas, as notas musicais, as cores, os traços, os gestos. Que em conjunto, formam a língua, as músicas, as pinturas, os desenhos, os movimentos do corpo. Ou seja, eles formam as diversas formas de linguagem [...] configuradas como textos escritos, fala, músicas, desenhos, pinturas – são exemplos de objetos simbólicos, por serem formados por símbolos, sejam eles gráficos, sejam eles sonoros. (BOLOGNINI; LAGAZZI, 2011, p. 3-4).

Falamos da natureza das linguagens, sendo elas oral ou escrita, que se constituem de uma “memória e de uma sociedade”. (DIAS, 2009, p. 10). Esta questão provocou bastante reflexão, pude projetar a constituição histórica de diferentes culturas de escrita: oral, manuscrita, impressa, midiática e a cultura em que estamos inseridos, que é a digital. Como nos diz Dias (2009):

É por isso também que dizemos que a invenção de diferentes tecnologias gera necessariamente uma mudança na cultura e na memória. A cultura oral, a cultura do manuscrito, a cultura do impresso, a cultura de massa (midiática), a cultura digital. (Ibidem, p. 10).

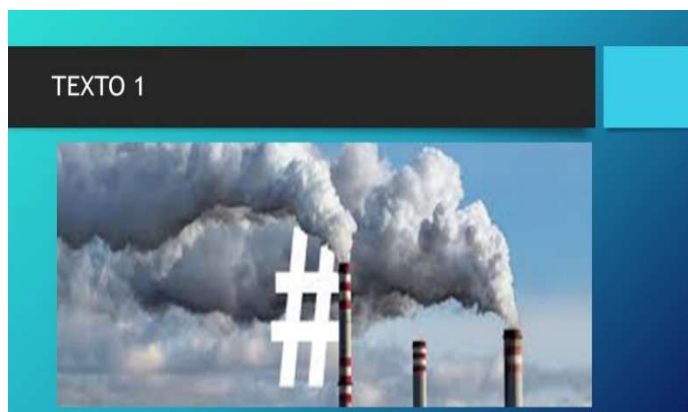
Passamos para a atividade de interpretação a partir da leitura imagética dos textos que apresentamos nos slides projetados. Apresentamos, então, três textos compostos por outras materialidades textuais - imagens, nos quais a *hashtag* comparece simbolicamente representada pela cerquilha (#), ao lado das imagens (Figuras 21, 22 e 23). Aqui não temos a palavra funcionando como texto, mas a cerquilha (#) e as imagens que compõem as Figuras, que, ao se imbricarem, produzem sentidos específicos nesse processo de textualização. Essas textualidades precisam ser trabalhadas pela escola, já que ela (a escola) privilegia mais o verbal em detrimento do não-verbal no processo de ensino e aprendizagem.

Nesta atividade, os alunos leriam as imagens e diriam o que compreenderam sobre cada uma delas, na direção apresentada por Costa (2014):

O estabelecimento de um jogo entre o deparar com o visível da foto e o dizer algo sobre ela, que engendrava então um processo de significação, no qual o sujeito parecia mobilizar àquela pergunta: o que te lembra essa imagem?, de maneira a agarrar-se a ela para interpretá-la, para situá-la, para dizer dela, isto é, dar sentido a ela. (COSTA, 2014, p. 107).

As imagens foram retiradas do outdoor do Twitter e expostas em slides apresentados durante nossa aula expositiva.

Figura 21: Imagem retirada do outdoor do Twitter



Fonte: Imagem... (2019).

Sobre este texto-imagem, os alunos disseram que seriam uma campanha de combate à poluição. Uma interpretação evidente, mas pedi a eles que falassem mais sobre o que poderia ser lido nesta imagem, além da resposta dada pela turma. Dessa maneira, os alunos falaram sobre o aquecimento global, dos tratados de preservação ambiental que nem sempre são cumpridos pelos países industrializados.

Diante da resposta dada sobre o texto-imagem (Figura 21), pedimos aos alunos que anotassem no caderno os questionamentos que havíamos preparado e que respondessem o que compreenderam de cada imagem apresentada, de forma a dar consequência ao formulado por Costa (2014):

Um processo discursivo desencadeado pelo gesto de interpretação desses sujeitos face às imagens, marcado pela deriva de um dizer para outro, de um sujeito para outro, de uma formação discursiva para outra, cuja formulação e reformulação são lugares de observação. (COSTA, 2014, p. 106).

Pedimos que observassem cada detalhe que pudesse lhes fornecer pistas para ajudar na sua interpretação. Um dos questionamentos foi: *Onde foi publicado?* Por meio deste questionamento, recebemos duas respostas: suporte (redes sociais, jornal etc.) e lugar- origem (país, cidade, estado, entre outros). *Onde circula?* Respostas diferentes para cada aluno: uns responderam que nas redes sociais Instagram, Twitter, Facebook e outros responderam que seriam em outdoors de propaganda publicitária. Apresentamos, então, a imagem a seguir:

Figura 22: Imagem retirada do outdoor do Twitter



Fonte: Imagem... (2019).

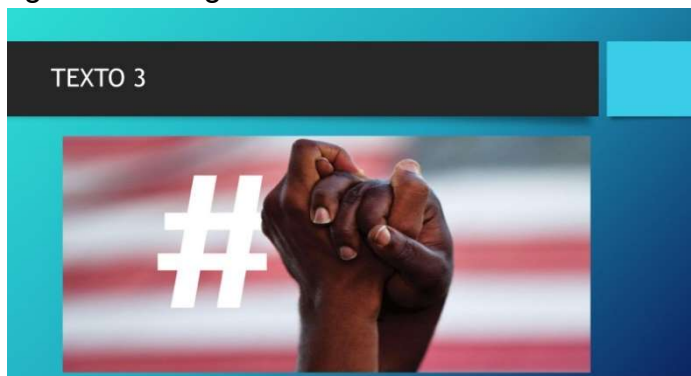
Ao ser projetada esta imagem, os alunos apresentaram também respostas divergentes: um aluno disse que seria uma luta contra o machismo em favor das mulheres e houve outro aluno que disse que poderia ser uma campanha contra o racismo, dia da consciência negra. Considerei que ambas as colocações sobre o que compreenderam do texto-imagem se sustentam, porém, a militância feminina ressoou com mais força na fala dos alunos. Buscamos nas palavras de Garcia e Sousa (2014) a luta das mulheres no ciberespaço:

No ciberespaço, haverá uma abertura para que diferentes posições sejam colocadas em circulação. Ao formular um dizer sobre a mulher [...] traz também dizeres produzidos pela sociedade machista, patriarcal que violentam o feminino. Ao trazer a voz do outro no ciberespaço [...] fazer com que a sociedade reflita sobre uma naturalização da posição da mulher produzida pela mesma sociedade. Ao militar por meio da rede, sentidos são produzidos no ciberespaço, porém, com o objetivo de atingir o espaço público, o espaço urbano, cidadão. (GARCIA; SOUSA, 2014, p. 86).

Diante do slide apresentado sobre as mulheres na Figura 22, outras leituras foram surgindo. Considerei muito importante o que estava sendo produzido nesta atividade. Vimos que os alunos projetavam um imaginário filiado a uma formação discursiva, pois divergiram quanto à interpretação do texto-imagem sobre as mulheres do outdoor apresentado, pois disseram que a imagem se referia ao dia da consciência negra; outros, porém, colocaram a luta das mulheres, a resistência feminina contra o machismo. Como cada imagem vinha com o logotipo do Twitter, os retiramos para que os alunos não relacionassem, diretamente, a imagem do pássaro do Twitter à rede social por onde circulou e, com isso, tivemos outros efeitos de sentidos sendo produzidos, isto é, os alunos puderam dizer a sua compreensão de

sua leitura sem um direcionamento, pois, como ainda estavam presos aos conteúdos, precisava que fizessem uma leitura por eles mesmos, ao questionarmos sobre onde aquela imagem analisada circula ou circulou. Dessa forma, demos condições para pudessem falar a partir de suas histórias de leitura, ou seja, que os alunos dissessem a partir de seu imaginário o que compreendiam da imagem lida.

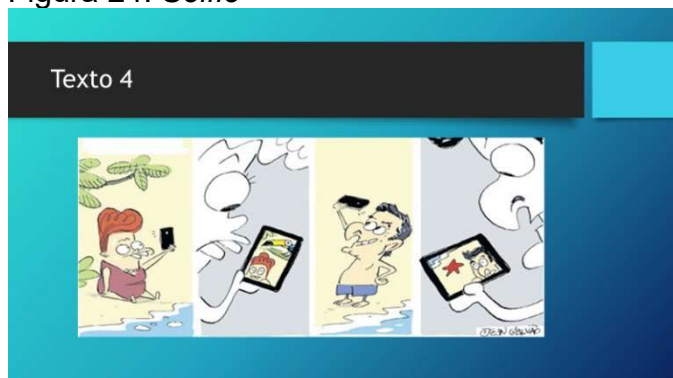
Figura 23: Imagem retirada do outdoor do Twitter



Fonte: Imagem... (2019).

Já na imagem acima apresentada, a aluna K. disse que aquela imagem circulou pelos Estados Unidos da América. Dessa forma, perguntei por qual razão ela havia chegado àquela conclusão e a aluna respondeu que o fundo da imagem apresentava a bandeira dos EUA. Esta foi a leitura dela, ninguém mais havia feito esta observação; a aluna, ao fazer uma relação da imagem com a sua circulação, ela observou os detalhes na imagem. Como podemos observar, a bandeira americana está como plano de fundo, um tanto ofuscada, entretanto, a aluna, reconheceu as cores da bandeira americana, estabelecendo uma relação com os traços e as cores da bandeira em azul e vermelho.

Figura 24: *Selfie*



Fonte: *Selfie*... (2019).

Com relação à imagem acima percebemos uma maior dificuldade de compreensão desse tipo de texto. Não houve uma interação com a leitura e alguns me disseram que a formulação da tira era confusa. Mesmo assim, procuramos realizar algumas perguntas sobre a imagem: *Como era o comportamento das personagens e como estavam se relacionando com o espaço?* Foram unânimes em dizer que os personagens estavam fazendo uma *selfie*.

Então, uma aluna disse que os personagens estavam tão envolvidos com sua vida digital que parecia que os bichos eram intrusos ou poderia ser que não tinham tanta familiaridade com o mundo real, como se a vida girasse em torno do aparelho eletrônico e seu narcisismo, novamente materializado pela *selfie*. Recorremos, dessa maneira, a Soares e Nunes (2017), para compreendermos o processo de fotografar-se a si mesmo na era digital:

A espessura material que sustenta a *selfie* se constitui na irredutibilidade de seu funcionamento apenas como imagem fotográfica, visto que o gesto de se fotografar se apresenta marcado pelas condições de produção do discurso digital, sendo um gesto que se diferencia da prática do autorretrato, ou, ainda, das práticas da fotografia nas condições de produção de sua invenção, uma vez que os instrumentos tecnológicos disponíveis (lápis, pincel, daguerreotipo, câmera, smartphone), bem como a circulação dessa 'imagem de si', foram e são reguladas, por exemplo, por aparatos tecnológicos diferentes, em diferentes condições de produção. (SOARES; NUNES, 2017, p. 270).

Havia outra materialidade textual selecionada - um vídeo, por meio do qual objetivava que os alunos pudessem compreender as distintas materialidades textuais que estávamos tratando neste projeto. Selecionei o vídeo de Chaplin, "Tempos Modernos", que baixei do Youtube²⁵; disse a eles que havia selecionado esse vídeo com o objetivo para mostrá-los um pouco mais do funcionamento dessas materialidades significantes (LAGAZZI, 2014) imbricadas na composição do vídeo. Entretanto, não deu tempo de nos aprofundarmos sobre esta materialidade textual, pois gostaria que esse material produzisse o efeito de fecho sobre a noção de texto. Como não tivemos tempo, somente assistimos ao vídeo e a aula terminou; deixamos para um outro momento oportuno fazer esta retomada.

Ainda faltava o último slide que tratava de alguns critérios de como ler o texto, de modo que a interpretação pudesse ser produzida de acordo com os conceitos da AD. Então, deixamos para fazer esta retomada na aula seguinte. Entretanto, dadas

²⁵ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fCkFjIR7-JQ>. Acesso em: 24 maio 2019.

as condições de tempo, não retomamos o vídeo, pois entendi que o último slide apresentava a compreensão da leitura e escrita numa perspectiva mais discursiva para o texto; não que o vídeo não fosse importante, pois tudo que tratamos neste projeto teve sua importância na constituição dos gestos de leitura e escrita por meio das *hashtags* na sala de aula.

Retomamos o último slide que tratava de questões importantes a observar para que a interpretação pudesse fluir. Entre elas, estavam a formulação de Possenti (2009):

Nunca ler um texto isoladamente; nunca ler um texto considerando apenas seu material verbal (é preciso relacioná-lo a seu exterior); nunca tratar a linguagem como se fosse transparente (as palavras não têm sentidos únicos); nunca supor que um texto (ou mesmo, vários) fornece todas as condições de sua leitura (é necessário considerar mais de um fator relevante, é preciso considerar os seus propósitos, a intertextualidade). (POSSENTI, 2009 apud FONTANINI, 2011, p. 2347).

Diante dessa explanação discursiva sobre o texto apresentadas por Possenti, citado por Fontanini (2011), percebemos que a escola se equivoca quanto a sua posição de promotora da leitura, bem como da autoria, pois há muito o que considerar quando se trata do texto em sua totalidade. Dessa forma, Rodrigues e Pacífico (2007, p. 54) consideram o texto e a suas discursividade e nos dizem que “a leitura como gesto de interpretação não se encerra quando chegamos ao ponto final do texto; interpretar é ir além e aquém”.

Essa retomada foi muito importante para que os alunos pudessem compreender a formulação textual, como também considerar as condições de produção de cada texto. Segundo Orlandi (2007, p. 21),

no funcionamento da linguagem, que põe em relação sujeitos e sentidos afetados pela língua e pela história, temos um complexo processo de constituição desses sujeitos e produção de sentidos e não meramente transmissão de informação.

No que diz respeito mais especificamente ao excesso de informação que circula em nossa sociedade, sobretudo, no ambiente digital, Orlandi (2017b, p. 240) afirma que “o excesso de informação não substitui a importância do conhecimento bem formado. O excesso na maior parte das vezes, sutura a relação linguagem/pensamento/mundo”.

Compreendemos, da formulação da autora, que a incompletude é constitutiva,

mas a ilusão que o informatizado, o clique produz nos sujeitos é o efeito de completude de que tudo está ao nosso alcance. Assim, temos a repetição e o excesso de informação produzindo acúmulo, e não conhecimento. Desse modo, Dias (2013) vai nos dizer que

a Internet cada vez mais produz o efeito da completude do sujeito, mas também da memória como possibilidade do 'ser inteiro', daí a formulação do conceito de 'memória metálica' (Orlandi 1998, 2006), a memória da máquina, da circulação, que não se produz pela historicidade. Essa memória se constitui através das possibilidades de armazenamento de dados, cada vez maiores, cujo efeito é o da completude. **Mas é possível 'armazenar' o sujeito? Suas memórias?** Há quem diga que sim. Pelo menos tecnicamente é possível registrar e armazenar uma vida para que ela se eternize. (DIAS, 2013, p. 60, grifo nosso).

Conforme as palavras da autora, não foi o efeito de completude do sujeito, produzido pela máquina ou pelo digital, que objetivei com este projeto, mas dar condições para que os alunos pudessem compreender que o digital poderia produzir novos gestos de leitura e escrita em sala de aula, de forma que os alunos compreendessem que é impossível armazenar tudo - "dentro" e "fora" do digital. Por meio das reflexões que promovemos, criaríamos as condições para os alunos analisarem os efeitos de sentidos produzidos em circulação nos espaços do digital.

Para darmos continuidade ao processo depois dessa retomada sobre o texto visto na aula anterior, começamos nossa aula tratando sobre o texto verbal e não-verbal por meio dos *emoticons* e *emojis*. Esta aula foi organizada com o objetivo de que os alunos pudessem compreender a imbricação do verbal e não-verbal nos textos digitais. Entre outros objetivos, tivemos: trabalhar com os *emojis*, a fim de que o aluno compreenda, por meio da imagem, como se dá a sua leitura e interpretação nos ambientes do digital; oportunizar ao aluno a compreensão do texto por meio da leitura do não-verbal em funcionamento nos *emojis*; compreender a diferença entre *emojis* e *emoticons* em sua historicidade; deslocar os sentidos postos na leitura escolar por meio da leitura discursiva.

Apresentamos, por meio aula expositiva, a historicidade dos *emojis* e *emoticons*, de forma a contemplar a dispersão do arquivo e o imbricamento dos discursos verbais e não-verbais, ou seja, como uma mesma imagem poderá produzir sentidos diversos, de acordo com as formulações das posições-sujeito ocupadas. Em seguida, demonstramos, por meio dos slides, quais os *emojis* mais utilizados de

uma maneira geral nas redes sociais Facebook, Instagram, WhatsApp: o emoji chorando de rir, mandando um beijo com um coração, apaixonado, sorridente, incrédulo, chorando, gritando, piscando um olho, com polegar para cima, fazendo-os pensar sobre uma lista divulgada na rede com sentidos estabilizados sobre cada imagem apresentada, como forma de fazê-los pensar que “os sentidos sempre podem ser outros, mas não qualquer um”, segundo Orlandi (2015, p. 35). Assim, concordando com Fedatto (2009, p. 47), entendemos que “todo texto pode nos levar a interpretar de modos diferentes e, portanto, a produzir sentidos também diferentes”.

Durante a apresentação da atividade, organizamos os slides em forma de questionamentos. Os alunos não sabiam o que eram os *emoticons*, para eles, só existiam os *emojis*. Houve um momento durante nossa fala que uma aluna disse *tem aquelas carinhas que fazemos usando os sinais de pontuação*; neste momento, disse que este tipo de escrita eram os *emoticons*. Eles ficaram surpresos, não sei se era por saber que eles já conheciam este tipo de escrita, ou porque alguns nem sabiam que existia.

De acordo com Costa (2016),

tomando tanto a palavra como a imagem como formas gráficas, poderíamos também considerar a atualização da escrita pictográfica a partir dessa substituição. Poderíamos, assim, dizer que o discurso eletrônico atualiza essa escrita, confere outros contornos a ela, pois, em vez do desenho, da mão, da pedra, estão a imagem digital, o computador e a tela. Em comum, mas diferente, o corpo. (COSTA, 2016, p. 97).

Considerando que a pictografia não é tão nova, disse a eles que embora a escrita por meio de imagens lhes parecia moderna, não era, pois recebiam tanta informação e, às vezes, não refletiam sobre o que eles conheciam para produzir aprendizagem. Com relação à informação e ao conhecimento, Orlandi (2016) nos coloca que

uma afirmação usual é a de que somos uma sociedade da informação. Tratando-se da educação social, é preciso dizer que informação e conhecimento não significam a mesma coisa. Na circulação e acesso à informação, importa a quantidade. E ela funciona de modo serializado, ou seja, produz efeitos pela sua variedade. Para o conhecimento, não é a quantidade, mas seu modo de produção que importa, e a relação que estabelecemos entre linguagem, mundo e pensamento, resultando em sua compreensão.

Além disso, importa muito como o conhecimento está significando nas relações que estabelecemos com a sociedade. Paralelamente, é preciso observar que vivemos em um mundo da quantidade, do excesso. Números, estatísticas, porcentagens são medidas de valorização social, de aparatos, de equipamentos, de avaliação de produção, pela qual se mede o valor do ser humano, dos sujeitos sociais. (ORLANDI, 2016, p. 70).

Dessa forma, os alunos se deram conta de que tinham acesso à informação, mas não haviam produzido conhecimento, o que os levou a dizer que não sabiam sobre. Eu, enquanto professora, entendia que o excesso de informação não estava produzindo conhecimento, assim, buscava, por meio deste projeto, dar condições para que as atividades propostas pudessem produzir nos sujeitos-alunos o conhecimento por meio da produção dos sentidos na sala de aula. Como vimos nas palavras de Orlandi (2016), vivemos numa sociedade da quantidade e do excesso e precisamos compreender que para que o conhecimento aconteça, precisamos valorizar o modo de produção desse conhecimento por meio da compreensão dos sentidos.

Mais adiante, quando já estávamos trabalhando os slides sobre os *emojis*, uma aluna citou uma história que circulou nas redes sociais entre uma avó e o seu neto: *a avó, disse ao seu neto que, em um determinado dia, alguém próximo da família havia perdido um ente querido. Então, a avó, toda consternada, enviou mensagens de pêsames pelo WhatsApp utilizando um emoji. Só que este emoji não era o símbolo da tristeza e de consternação; era o emoji “chorando de rir”. Quando o neto viu a postagem, disse para avó que aquele emoji não significava tristeza e perguntou para quantos da família ela tinha enviado. Então, a avó disse que havia enviado para todos da família que ela tinha contato.*

A fala da aluna sobre essa história projetava o imaginário que o jovem tem do adulto, que não está conectado, e quando vai se utilizar da linguagem tecnológica, tende a cometer gafes. Dessa forma, Dias (2009) vai nos dizer que o funcionamento tecnológico é específico para os que nasceram com a Net e os que a viram nascer:

O funcionamento específico de uma tecnologia na sociedade permite a formulação de novas textualidades a partir do seu uso. A representação da Net para aqueles que a viram nascer não é a mesma representação para aqueles que nasceram com ela. Porque a memória que a constitui para uns e outros, é diferente. (DIAS, 2008, p. 37).

Vimos os sentidos imaginários funcionando, acionando a memória discursiva, ou seja, para o jovem que nasceu com a internet, a linguagem digital lhe parece mais acessível do que para quem a viu nascer. Para Orlandi (2001, p. 94), “a noção de formação discursiva permite-nos observar – e qualificar – as diferenças produzidas na textualização do discurso”, pois a avó havia visto lágrimas no *emoji* e interpretou que poderia ser uma imagem de tristeza, não alegria ou graça, um dos sentidos possíveis. Orlandi (2015) nos diz que:

É assim que as palavras adquirem sentido, é assim que eles se significam, retomando palavras já existentes como se elas se originassem neles e é assim que sentidos e sujeitos estão sempre em movimento, significando sempre de muitas e variadas maneiras. Sempre as mesmas, mas, ao mesmo tempo, sempre outras. (ORLANDI, 2015, p. 34).

Estes foram alguns dos efeitos produzidos com a apresentação dos slides, mas deixamos para aula seguinte a roda de conversa, para observar se estes efeitos reverberaram em cada aluno.

Começamos nossa aula na semana seguinte retomando o que vimos na aula anterior sobre os *emojis/emoticons*. Perguntei se eles compreenderam os tipos de textos que estão em circulação nos *emojis/emoticons* e responderam que são textos não-verbais representados pelos *smileys*, pelos sinais gráficos dos *emoticons*. Pensando nesta escrita que se utiliza de imagens, sinais gráficos, Dias (2008) formulou um conceito chamado “corpografia”:

Esse conceito está pautado não na representação da língua, mas no simulacro da língua, pensando a escrita na Internet, e propõe em seus traços uma forma corpográfica do pensamento. (DIAS, 2008, p. 12).

Este conceito, segundo a autora, visa a “problematizar o modo de formulação do corpo inscrito na forma de grafia”. (Ibidem, p. 12). Para tal, é necessário compreender o funcionamento do sujeito nos espaços do digital, que experimenta novas formas de se expressar e de se comunicar. Uma possibilidade entre estas novas maneiras de escrita digital são os *emoticons*, que, segundo Brito (2008),

são signos de imagem digital utilizados com frequência em Chats, principalmente pelos adolescentes, para expressar seus sentimentos. Além disso, são vistos pelos usuários da Internet como uma alternativa de interação comunicativa descomplicada, informal, lúdica; consequentemente, mais atrativa. (BRITO, 2008, p. 4).

Os *emoticons* não são familiares aos alunos, eles demoraram um tempo para entenderem que o *emoticon* também era uma linguagem pictográfica, assim como são os *emojis*. Costa (2016) define os *emojis* como

relação entre palavra e imagem que dá origem ao vocábulo emoji, resultado da junção de e (imagem) com moji (letra), na língua japonesa. Outro traço dessa relação é o fato de que os emojis derivam dos emoticons. (COSTA, 2016, p. 93).

Começamos a roda de conversa e perguntei-os sobre o que eles haviam compreendido de texto. O aluno P.L. disse “texto é aquilo que tem conteúdo”, uma repetição daquilo que já está cristalizado na sua formação discursiva. Conforme afirmam Martins e Braga (2012), nas aulas de leitura,

o texto é, na maioria das vezes, usado como pretexto para o estudo da gramática, da prosódia, de regras de pontuação ou de outro aspecto da linguagem que o professor (ou o livro didático) considera importante ensinar. Assim, o texto perde a sua função essencial de provocar efeitos de sentido no leitor-aluno, para ser apenas o lugar de reconhecimento de unidades e estruturas linguísticas cuja funcionalidade parece prescindir dos sujeitos. (MARTINS; BRAGA, 2012, s/p.).

Para Análise de Discurso, “não é pelo conteúdo que chegamos à compreensão de como um objeto simbólico produz sentido [...] Não atravessamos o texto para extrair, atrás dele um conteúdo”. (ORLANDI, 2015, p. 89). Então, perguntei para os demais alunos se poderiam complementar suas respostas. A aluna J.B. disse: *pode ser aquilo que traz uma informação, que relata algo ou que conta uma história*. Quando ela terminou de falar, eu disse a ela que havia produzido um texto oral e os alunos me olharam com certo espanto, pois não sei se havia falado a eles que um texto também pode ser oral; reforcei que embora o texto oral possa ser texto, porque se tem um processo de autoria, ainda não foi legitimado pela escola, porque, segundo Gallo (2012),

na Escola, não valorizamos a discursividade oral. Fixamo-nos em uma discursividade escrita, e tudo o que não se parece com a escrita, legitimada, que conhecemos dos livros e das publicações, não vale como produção legítima. Produzimos muitos ‘textos’ no nosso percurso pela escolarização, mas nada do que produzimos tem sido publicável. Essa escrita produzida na Escola, eu considero uma grafia, que não chega a ser escrita. Ou seja, é simplesmente a transcrição de uma oralidade (imaginária), que não chega a ser legitimada, que não chega a ser publicada, não chega a ter o efeito de autoria. (GALLO, 2012, p. 55).

Dessa maneira, Gallo (1989) reforça que

a oralidade enquanto forma marginal ao processo de legitimação da língua (e a sua transcrição) produz um sentido ambíguo e inacabado, não por não ser produzida de acordo com a NORMA, mas exatamente por não passar pelo processo de legitimação. (GALLO, 1989, p. 56).

A aluna questionou: *se eu escrever o que eu falei, será também um texto?* Mais uma vez, o imaginário de que texto é apenas algo que está escrito. Os imaginários são diferentes e depende da posição sujeito de cada um, da sua história de leitura.

A leitura é produzida em condições determinadas, ou seja, um contexto sócio histórico que deve ser levado em conta. Um desses mecanismos de produção de leitura pode ser expresso na seguinte afirmação: toda leitura tem sua história. Leituras que são possíveis, para um mesmo texto, em certas épocas não o foram em outras e leituras que não são possíveis hoje o serão no futuro. (ORLANDI, 2008, p. 86).

Falei a eles sobre as diferentes “materialidades significantes” em funcionamento nos textos que vimos ao longo de nossas aulas: o vídeo da Ju Toledo sobre as *hashtags*, a imagens dos slides quando trabalhamos a noção de texto não-verbal, os *emojis* e as *hashtags*.

Após a “revisão” do que haviam visto até o momento, começamos a atividade preparada para aquela aula, com as discussões com a questão número 1 – *Todo texto nos leva a interpretar. Como você compreende o texto por meio dos emojis/emoticons?* Neste primeiro questionamento, fiz uma retomada quanto à questão da interpretação, que todo texto nos leva a interpretar, mesmo que não entendamos à primeira vista do que se trata, mas ainda assim é uma forma de interpretar. Todo texto desloca nossa leitura. Segundo Orlandi (2012, p. 19), “a. não há sentido sem interpretação; b. a interpretação está presente em dois níveis: o quem fala e o de quem analisa [...] compreender como o texto funciona”.

Dessa maneira, a aluna J.B. relatou que quando fazia uma postagem de um meme, queria que todos reagissem com o *emoji* do “háháhá”, como forma de dizer que aquele meme remetia a uma situação de humor, entretanto, quando um amigo virtual quebrava esta sequência com uma “curtida”, a aluna “considerava uma ofensa” ao seu *post*. Dessa forma, para poder reverter a situação, a aluna disse: *eu mando o emoji do háháhá numa foto de perfil, ou qualquer foto daquele amigo que*

quebrou a sequência ‘engraçada’ do meu meme.

Percebi o funcionamento do processo de administração dos sentidos, dessa forma, disse para os alunos que a interpretação dependia do sujeito, ou seja, se a aluna achava engraçado um meme e postava em sua rede social, isso não significava que todos iriam reagir da mesma forma. Ela até citou um apelo muito comum nas redes sociais: *Uma curtida num meme vale um háháhá na sua foto, uma sequência de háháhá num meme vale um amei na sua foto*". Dessa maneira, complementei que os sentidos não deviam ser administrados, tínhamos que compreender a interpretação que cada um faria sobre determinada postagem; também acrescentei que nem sempre achava graça num meme.

Percebi na fala da aluna J.B. a administração de sentido produzindo os efeitos de evidência, esse efeito “que faz com que uma palavra designe uma coisa - apaga o seu caráter material , isto é, faz ver como transparente” (ORLANDI, 2012, p. 46), aquilo que a aluna considerava ser um sentido único, ou seja, as suas relações nas redes sociais. Assim, quando o sujeito-virtual “sugeria” para seus amigos na rede como deviam proceder em suas postagens, ele estaria administrando os sentidos. Para Orlandi (2015),

a interpretação é sempre regida por condições de produção específicas que, no entanto, aparecem como universais, eternas. É a ideologia que produz o efeito da evidência, e da unidade, sustentando-se sobre o já-dito, os sentidos institucionalizados, admitidos como ‘naturais’. (ORLANDI, 2015, p. 57).

Compreendemos que a interpretação “sugerida” em uma postagem apontava a identificação do sujeito ao que foi postado, pois se o sujeito-virtual seguisse às sugestões do sujeito que postou, “dando instruções” de como deveria curtir sua postagem, iria ao encontro do desejo de quem postou, ou seja, agradaria o amigo virtual, mas, caso não concordasse com o que lhe foi sugerido na postagem pelo seu amigo virtual, significava que não se identificava e os sentidos deslizariam, mostrando, dessa forma, que a interpretação e a identificação são inerentes ao sujeito. Sobre a identificação, Orlandi (1998) vai nos dizer que:

Sujeito e sentidos se configuram ao mesmo tempo e é nisto que consistem os processos de identificação [...] identificamo-nos com certas ideias, com certos assuntos, porque temos a sensação de que eles ‘batem’ com algo que temos em nós. Ora este algo é o que chamamos de interdiscurso, o saber discursivo, a memória dos sentidos que foram se constituindo em nossa relação com a linguagem. Assim nos filiamos a redes de sentidos, nos identificamos

com processos de significação e nos constituímos como posições de sujeitos relativas às formações, em face das quais os sentidos fazem sentidos. (ORLANDI, 1998, p. 206).

Na questão número 2 – *O emoji/emoticon pode ser considerado uma escrita. Então de que forma podemos utilizá-lo para que possa fazer sentido?* Responderam que utilizavam os *emojis* para a conversa ficar mais colorida, menos seca, ou quando faltava assunto ou ter uma conversa mais engraçada. A aluna J.B. disse que ficava procurando um *emoji* que tinha a ver com seu assunto. Então, a aluna falou de sua relação com o *emoji* do girassol; ela gostava de usá-lo porque a representava, segundo ela, demonstrava um estado de alegria. Outra aluna disse que, às vezes, utilizava *emojis* como identificador, uma identidade. Segundo Zoppi-Fontana (2003), a(s) identidade(s)

é(são) efeito da fixação provisória dos processos de interpelação/identificação ideológica que constituem o sujeito do discurso a partir da inscrição do indivíduo em posições de sujeito delimitadas pela relação contraditória e móvel das formações discursivas no interdiscurso. (ZOPPI-FONTANA, 2003, p. 264).

São os sentidos produzidos pelos *emojis* que aluna se identificava, quando usava o mesmo *emoji* para dizer algo, demonstrar um sentimento ou outra reação qualquer que fosse. Dessa forma, “ao considerar a imagem, o gesto, o som, como práticas de linguagem é possível reconhecê-los também enquanto estrutura e acontecimento, enquanto discursos”. (NECKEL, 2003, p. 4).

Na terceira questão – *A escolha de um emoji como palavra reflete justamente a discursividade do eletrônico. Você acha que um emoji numa camiseta, por exemplo, vai produzir o mesmo sentido no digital? Como?* Nesta questão, pude perceber que os alunos não conseguiram fazer a relação do digital com o urbano, pois a questão remetia ao *emoji* impresso numa camiseta. Dias (2001) vai nos dizer que a relação entre “o eletrônico e o urbano é uma relação de mão dupla”, pois

na busca de uma compreensão do modo como o espaço urbano e o espaço digital se sobrepõem e se significam, faz falta uma noção que dê conta de considerar as relações sociais, os efeitos de sentido, o funcionamento da ideologia, o político, os conflitos, as tensões, enfim, o real dessa relação de mão dupla entre o eletrônico e o urbano. (Ibidem, p. 11).

A maioria respondeu que não tinha relação, achavam que um *emoji* numa camiseta não significava como no digital. Dias (2011) aponta para “alguns aspectos

da discursividade do eletrônico, uma discursividade específica, um modo de inscrição histórica dos sentidos e dos sujeitos, uma materialidade” (Ibidem, p. 16-19) que faz parte de nossa constituição contemporânea, ou seja, não tem como separar o digital do urbano, pois ambos se complementam.

Uma aluna portava uma bolsa com imagens de *emojis*, mas ela mesma não havia percebido que aquelas imagens circulavam nos espaços do digital. Outra aluna disse ter uma almofada com *smileys* feliz, que ganhou do namorado, disse que achou fofinho, mas não relacionou com o digital também. A aluna T. disse que a prima usa camisetas com *emoji* para demonstrar seu humor. Expliquei que se aquele *emoji* poderia significar um estado de humor significado pelo digital. Então, disse à turma que esta questão do digital e outros espaços do urbano seria mais explorada com esta atividade, para que compreendessem que, assim como os *emojis*, as *hashtags* também já ganharam as ruas. Dias (2011, p. 11) nos diz que “o espaço urbano e o espaço digital se sobrepõem e se significam”, assim, era preciso considerar o funcionamento discursivos entre esses espaços, ou seja, “o real dessa relação de mão dupla entre o eletrônico e o urbano”. (Ibidem, p. 11).

Na quarta questão 4 – *Qual a sua relação com essas imagens quando você as utiliza em suas conversas nas suas redes sociais?* A resposta que obtive foi *deixa a conversa mais dinâmica*. A aluna D. disse que quando começou a usar o WhatsApp não utilizava os *emojis* e os colegas diziam que suas conversas eram “secas”, então, quando começou a usar os *emojis*, eles disseram que ela estava “fofinha”. Disseram também que quem não utiliza os *emojis* em suas conversas são pessoas grossas, insensíveis. Quando alguém manda um oi apenas sem um *emoji*, criaram até um meme: “Oiee! Oi! Nossa que oi mais seco”! Então, a pessoa manda um “oi” cheio de gotas de água, um “oi molhado”. Dias (2008) vai nos dizer que

O modo de formulação do corpo inscrito na forma da grafia é o que o conceito de corpografia pretende[...] o sujeito experimentando a si mesmo nesse espaço constituído de territórios fluidos (Facebook, Instagram, Youtube e Twitter) O que trago dessa compreensão é que nesses territórios fluidos do ciberespaço o sujeito cria laços de pertencimento. Mas que laços são esses? Como eles se criam? É justamente na resposta a essas questões que reside o conceito de corpografia, uma vez que é pela escrita que esse laço/traço de pertencimento a uma comunidade, a uma nação, a um gueto, a uma entidade secreta, enfim a um território, se cria. [...]e eu falo aí de uma linguagem que ‘põe em relação sujeitos e sentidos’ e que transgride o representável sistema da língua. (DIAS, 2008, p. 12-13).

Analisando a resposta *um oi cheio de gotas d’água*, vemos a imagem

apresentada discursivamente por meio da gota d'água, dessa forma, buscamos Costa (2014) para compreender como se dão “as discursividades da imagem”, os *emojis* e as imagens de maneira geral. Para a autora,

a imagem e suas discursividades são afetadas pela memória discursiva, essa que se constitui pelo esquecimento, recai sobre a formulação, ressaltando que quando nos referimos à formulação, estamos considerando tanto a formulação da própria imagem, quanto a formulação do dizer sobre ela. E, ainda, o fato de a memória poder ser atualizada justamente pelas discursividades da imagem visto a possibilidade de a imagem funcionar como um operador de memória. (COSTA, 2014, p. 104).

Assim, percebemos na formulação da autora que a memória discursiva tem um papel fundamental na formulação do dizer sobre a imagem, ou seja, o sujeito, inserido numa dada formação discursiva, interpelado ideologicamente, produz a discursividade da/na imagem.

A quinta questão era sobre a compreensão da leitura – *De acordo com que estudamos até o momento, como você está compreendendo leitura?* A aluna D. disse que um texto não precisava ser apenas o verbal, mas precisava produzir sentido em sua leitura. Então, disse *que os emojis poderiam ser lidos como texto*. Complementou: *este projeto está me fazendo pensar sobre o que leio*; já a aluna J.B. disse que *não é só você ler as palavras, mas compreender o que as palavras querem dizer*. Por isso, foi fundamental trabalhar a noção de texto com a turma, visto que “a noção de texto – seja oral, seja escrito – traz junto a de formulação, a de versões (comentário), a da variação do/no dizer”. (ORLANDI, 2008, p. 16).

A aluna J.B. lembrou um desafio muito comum nas redes sociais, principalmente nos aplicativos de mensagens instantâneas, feito de *emojis*, para quem adivinhasse o nome do filme e entre outros desafios. Considerar as discursividades em funcionamento nos *emojis* fazia toda a diferença para a compreensão do texto não-verbal, isto é, “pontos específicos de cada imagem. Muitas vezes uma só palavra era enunciada: ‘discurso, em uma palavra’ (Orlandi)”. (COSTA, 2014, p. 105). Os alunos começaram a tomar gosto pela nova formulação textual que estava sendo apresentada a eles. Dessa maneira, há que se considerar que este projeto está indo ao encontro do que Orlandi (2008, p. 40) nos aponta sobre as “diferentes formas de linguagem que constituem o universo simbólico do aluno”:

Seria interessante que, ao invés de ser uma relação suposta e recusada, ela fosse o ponto de partida, a fonte de hipóteses para estimular e fazer avançar o processo do aprendiz. A convivência com a música, a pintura, a fotografia, o cinema, com outras formas de utilização do som e com a imagem, assim como a convivência com as linguagens artificiais poderiam nos apontar para uma inserção no universo simbólico que não é a que temos estabelecido na escola. Essas linguagens todas não são alternativas. Elas se articulam. E é essa articulação que deveria ser explorada no ensino da leitura, quando temos como objetivo trabalhar a capacidade de compreensão do aluno. (ORLANDI, 2008, p. 40).

Na sexta questão, falamos sobre a *Emojipedia*, a enciclopédia de *emojis* – *Você conhece a emojipedia? Já acessou alguma vez? O que achou?* Mas eles nunca haviam acessado esta plataforma. Então, apresentei a *Emojipedia*, uma página em inglês; entre as categorias de *emojis*, observamos os *emojis* mais populares. Para Costa (2016),

[o] funcionamento da *emojipedia* que tem efeitos na sociedade, visto que produz discursos sobre ‘os verdadeiros significados’ dos emojis, como no caso abaixo, em que se pressupõe que o usuário tenha usado o *emoji* com outro significado, ao mesmo tempo em que se aponta, a partir da expressão aspada ‘entendeu errado’, para um discurso-outro que não aquele do erro. (COSTA, 2016, p. 99).

Foi interessante apresentar a plataforma para eles conhecerem, pois queríamos que eles compreendessem as possibilidades de materialização de um texto para compreender a constituição e a formulação das/ nas *hashtags*.

Nos últimos vinte minutos de aula, disponibilizei minha internet móvel para a turma e pedi que enviassem no grupo da turma “#9º ano” um bom dia, seguido de um *emoji*, mas foi muito difícil controlá-los, pois tivemos muitas mensagens em um curto espaço de tempo; enviaram “figurinhas” que estão sendo muito utilizadas por eles, mais do que os *emojis*. As “figurinhas”²⁶ consistem em imagens ou fotos que remetem a situações inusitadas ou bem engraçadas, mas algumas são de cunho chulo; até tivemos uma aluna que enviou uma figurinha de cunho chulo. Pedimos que não se repetisse coisas deste tipo, pois o intuito do grupo de produzir aprendizagem e não seria mais tolerado este tipo de comportamento, sob pena de exclusão do aluno do grupo.

²⁶ As figurinhas, ou stickers, podem ser usadas na publicação do Status do WhatsApp. Logo, o usuário pode escolher as figurinhas marcadas como “favoritas” ou então os adesivos do pacote do usuário. Disponível em: <https://blog.trocafone.com/aprenda-a-colocar-os-stickers-no-status-do-whatsapp/>. Acesso em: 21 nov. 2019.

Portanto, este momento serviu para eu analisar até que ponto seria interessante utilizar o celular na sala para fins pedagógicos, pois como os alunos estavam eufóricos com a possibilidade de usar o celular em horário de aula, senti que estava perdendo o foco da atividade. Então, foi necessário apresentar alguns critérios para a utilização dos celulares, para que eles não quebrassem as regras da utilização do celular para mobilizar os conteúdos que estávamos estudando.

Trabalhar com o digital na escola não é uma tarefa simples, pois sentia que havia muito para fazer e pouco tempo para desenvolver; além do mais, os alunos, muito ávidos por cliques no grupo, cada um demonstrando sua habilidade em conversas instantâneas.

Pedi aos alunos que retomassem o que havíamos pedido para eles sobre os *emojis* e as conversas que tivemos no grupo #9ano; eles disseram que este tipo de atividade os fizeram pensar sobre o que escreveram ou escreveriam, sobre seu posicionamento diante uma conversa, para que não se torne algo equivocado. Foi uma reflexão importante que serviu para nos organizar e o projeto seguir seu percurso.

Fiquei bem satisfeita com os efeitos que este projeto produziu nesta aula, pois percebi que, aos poucos, tanto o projeto, quanto as atividades, estão fazendo sentido para os alunos. Tínhamos alunos bem participativos que falavam o tempo todo, mas também temos aqueles que estão lá apenas para cumprir o ritual de estar na escola.

3.4 As *hashtags* em circulação nas redes sociais e os *trending topics*

Nesta atividade, dei relevo à leitura e à pesquisa de *hashtags* no processo de formulação e circulação nas diferentes redes sociais e nos outros espaços do urbano. Dessa forma, criei condições para que os alunos, por meio das pesquisas realizadas no laboratório de informática ou em outros espaços que disponibilizamos, pudessem constituir seu arquivo de leitura sobre as *hashtags* que mais estiveram em evidência no ano de 2018 e 2019. Também realizaram pesquisas de imagens em sites da internet sobre *hashtags* fora do espaço digital, como em muros, camisetas, prédios etc.

Silveira (2015), no entanto, nos alertou quanto à pesquisa sobre as *hashtags*, pois cada pesquisa vai estar de acordo com a página inicial do perfil de cada

usuário, ou seja, será muito individual:

Dadas essas condições de produção singulares das páginas iniciais dos perfis, é possível afirmar que uma análise discursiva do Twitter sempre estará condicionada aos gestos realizados pelo próprio pesquisador no decorrer de sua pesquisa. Por exemplo, uma análise que tenha como critério a busca de uma *hashtag* baseada no meu perfil pessoal deve considerar que os resultados estão afetados pelas movimentações de meu perfil, tais como: tuites que eu curto, *links* que eu clico, termos e *hashtags* que eu busco e que eu utilizo, etc. Todos esses movimentos afetam os resultados de pesquisa realizados no ambiente. (SILVEIRA, 2015, p. 56).

Refletindo sobre a citação acima, percebemos que o perfil de cada usuário é individual e, portanto, pôde influenciar na pesquisa feita na sala de aula, pois as *hashtags* podem estar vinculadas aos assuntos que cada aluno “curte” nas redes sociais. Mas, o que queríamos, com este trabalho, não era somente buscar a *hashtag* que cada um curtia, mas também os efeitos de sentido que elas poderiam produzir em nossos alunos enquanto sujeito-escolar. Silveira (2015) nos dá uma noção do que pretendíamos produzir em sala de aula sobre as *hashtags*, a partir dos *trendings topics*:

Ainda que os *Trending Topics* apareçam como uma forma de organizar a comunicação, via *hashtag*, reunindo os enunciados em ordem cronológica em uma *timeline*²⁷, o que realmente podemos observar não é a produção de um texto com efeitos de fechamento, mas sim um contínuo textual, móvel, cujo caráter discursivo e ideológico joga com as palavras e a sintaxe [...] trabalhando com suas coerções e com suas lacunas. (SILVEIRA, 2015, p. 73).

Esta atividade foi realizada por meio de uma roda de conversa sobre “as *hashtags* em circulação e os *trending topics*”, que tinha como objetivos: trabalhar com o processo de constituição de arquivos dispersos sobre um determinado assunto para produção das *hashtags*; mobilizar a noção de arquivo no espaço digital, que não se dá pelo acúmulo, e sim pela relação com a língua e a história; compreender a materialidade descritível do arquivo, que, conforme Dias (2011, p. 973), pode ser: “uma palavra, um enunciado, uma imagem, um gesto, uma letra, uma cor, etc.”; por fim, oportunizar a organização e seleção de seus próprios arquivos de leitura sobre as *hashtags* apresentadas a partir dos *trending topics*.

Dessa forma, na aula anterior, havia pedido para que pesquisassem sobre as *hashtags* que estavam nos *trending topics* daquela semana nas seguintes redes

²⁷ “Linha do tempo”. (DIAS, 2018, p. 157).

sociais - Facebook, Instagram, Twitter e Youtube. Para que a pesquisa fizesse mais sentido e pudesse complementar o que haviam pesquisado, preparei umas lâminas de slides para apresentar aos alunos as *hashtags* que mais estiveram em evidência entre 2018 e 2019 nessas redes sociais, de modo a trabalhar as condições de produção que incidiram na formulação e circulação das *hashtags* em questão.

Ao apresentar essa atividade, questionei-os sobre as *hashtags* mais populares nessas redes sociais, percebi que ficaram mais à vontade para responder e foram falando sobre as que mais viam, porém, não usavam, principalmente no YouTube; disseram que nunca tiveram curiosidade de clicar numa *hashtag* do YouTube, fiquei surpresa, mas não muito, dada as condições em que os alunos sempre me disseram que não se interessavam muito pelas *hashtag* de modo geral.

À medida que íamos falando sobre os assuntos que circulavam nestas redes sociais, eles iam percebendo que as *hashtags* são textos que podem ser lidos; os assuntos que circulavam nessas tecnopalavras eram desde os mais corriqueiros, tais como natureza, comida, tutoriais, entre outros, até os grandes debates sociais relacionados à política, racismo, feminismo e assim por diante.

Após terminar a apresentação das lâminas, pedi aos alunos que me dissessem quais foram as *hashtags* que pesquisaram nos *trending topics*. De acordo com Damasco Neto (2018), a pesquisa nos *trending topics* se daria pelos registros nesses espaços das redes sociais:

[A] pesquisa parte do pressuposto de que, diferentemente da mídia televisiva, o *Trending Topic* é uma forma de registro das *hashtags* (#), que, à primeira vista, dá-se pela repetição da palavra-chave, mas que supera o nível da formulação de sentidos, uma vez que os processos enunciativos do algoritmo de programação [...] funcionam como uma forma de normatização da forma de circulação de um discurso marcado por uma *hashtag*. Essa maneira de normatização do discurso digital leva em consideração outros processos discursivos. (DAMASCO NETO, 2018, p. 30).

Então os alunos listaram uma grande quantidade de *hashtags*; entre os assuntos abordados nestas *hashtags* pesquisadas, tivemos: amizade, propaganda televisiva, esporte, profissão, direitos e deveres, adolescência, programas de televisão, games. Notamos que a preferência dos alunos numa vasta lista de *hashtags* recaía mais sobre os assuntos que mais se identificavam, como mostra a Figura 25, demonstrando a sua identificação com determinados assuntos de interesse de alunos entre 14 e 15 anos de idade. Para a AD, a identificação do

sujeito está ligada “aos processos de identificação que constituem o(s) sujeito(s) das práticas sociais na cidade”. (ZOPPI-FONTANA, 2011, p. 247). Então, o que os alunos listaram tinha uma relação direta com as suas práticas, como sujeito-adolescente, pertencentes a uma sociedade digital. Vimos então o jogo do simbólico funcionando ao demonstrar, por meio das *hashtags* escolhidas, como são constituídos a partir de um espaço do dizer.

Figura 25: Lista de *hashtags* nos *trending topics* elaborada pelos alunos sobre os assuntos que circularam nestas *hashtags*



Fonte: Registrada pela autora.

Após a apresentação dessa lista no quadro negro, a aluna K., se referindo aos assuntos do momento, citou um programa de TV do canal SBT em que estava sendo feita uma campanha para ajudar um menino que precisava fazer um tratamento de saúde com o emprego da *hashtag*: #AmeoMatheus; tratava-se de uma campanha para que os telespectadores ajudassem esta *hashtag* “subir”, de modo a contribuir com o volume de doações, para que o menino pudesse ter o dinheiro para pagar seu tratamento. Como toda campanha, ou movimento que surge com objetivo de angariar fundos, projetou-se na fala da aluna o imaginário de que a campanha seria um sucesso, mas a aluna não me relatou se conseguiram obter o dinheiro para o tratamento do garoto “Matheus”.

Aproveitei para perguntar: *O que fazer para que uma hashtag pudesse “subir” nos trending topics?* Os alunos responderam: *compartilhar nas redes sociais onde ela funcionasse com sua função de link*. Orlandi nos convida a refletir sobre “o modo de circulação dos sentidos no discurso eletrônico”, o que me faz relacionar a compreensão dos alunos sobre o funcionamento discursivo da *hashtag* de uma maneira geral, compreendendo, a partir de seu imaginário, como ela significa no

digital.

É interessante notar como os efeitos de sentidos reverberaram em cada aluno. Após a escrita das *hashtags* na lousa, o aluno P. L. começou a postar no grupo da turma #9º ano várias *hashtags* que ele foi criando aleatoriamente no decorrer das nossas discussões; a seguir, apresento o print das conversas do grupo de WhatsApp “#9º ano” sobre as *hashtags* criadas pelo aluno P.L.:

Figura 26: Print da conversa do aluno P. L.



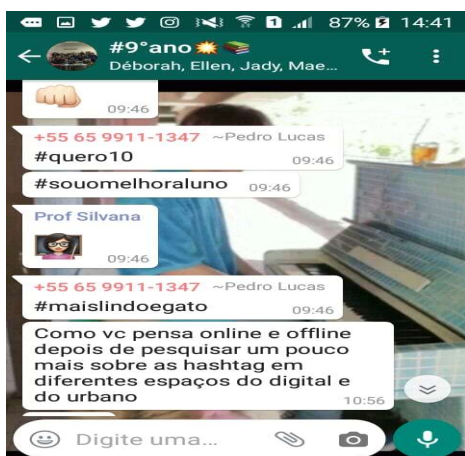
Fonte: Registrada pela autora.

Figura 28: Print da conversa do aluno P. L.



Fonte: Registrada pela autora.

Figura 28: Print da conversa do aluno P. L.



Fonte: Registrada pela autora.

A Figura 26 mostra as *hashtags* produzidas pelo aluno P.L., mostrando os efeitos de sentido produzidos no decorrer do projeto: #souomaisgatomasala;

#soualunonota10; ele cita a professora com a *hashtag* *#silvanamelhorprofessora*; em seguida, percebeu que escreveu na ortografia não-padrão a palavra professora e a corrige; continua formulando *#namoramcomigo*; *#pãocommortadela*; *#soubv*; *#bousoqueirapó*; *#soubvmaisnã*; *#silvanabrava*; *#soupracas*.

Também podemos ver pelas conversas apresentadas na Figura 26 que ele reformulou algumas *hashtags* como, por exemplo, na Figura 26 ele diz que era “boca virgem”, ou seja, nunca tinha beijado, abreviada pela *hashtag* *#soubv*; em seguida, ele diz na mesma conversa que não era mais bv, com a *hashtag* *#soubvmaisnã*, pois, quando os colegas da turma leram a conversa, disseram *you tem certeza que é bv?* Neste momento, ele se desculpa colocando a *hashtag* *#soubvmaisnã*, como efeito desencadeado pelos dizeres dos alunos.

Também é importante notar que algumas *hashtags* vinham acompanhadas de *emoji*, como exemplo, temos na Figura 27, *#namoremcomigo*, na qual o aluno utilizou o *emoji* do coração; na *hashtag* *#qualqueruma*, ele usou o *emoji* piscando com um olho, como forma de flerte; já na *hashtag* *#nãooperduamosuma*, ele utilizou o *emoji* chorando de rir, para demonstrar a situação desesperadora em que estava ou talvez sendo sarcástico, ironizando a sua posição sujeito de garoto na adolescência. Num determinado momento de suas conversas no grupo, pedi ao aluno P.L. para voltar a se concentrar na atividade que estávamos realizando, foi então que escreveu a *hashtag* *#silvanabrava*. Disse a ele que não estava brava, apenas gostaria que mantivesse o foco na atividade da aula.

Disse ao aluno P.L. que embora não fosse o momento de produção escrita das *hashtags*, ao postar tantas *hashtags* formuladas por ele, no grupo do WhatsApp, os efeitos de sentidos produzidos pelas leituras estavam comparecendo nessas produções escritas. Compreendemos esse flagrante como um efeito de sentido produzido pelas atividades desenvolvidas com a turma. Foi importante perceber que o aluno estava se afetando pelos efeitos da atividade; foram os efeitos produzidos por seus gestos de leitura sobre a escrita das *hashtags* que permitiram, naquele momento, o aluno realizar esses gestos de interpretação e a sua conversa no grupo respondia aos discursos do digital no qual estavam se constituindo dia após dia, visto que ainda não havia sido realizado um trabalho na perspectiva discursiva sobre o digital no chão da escola.

Eles estavam muito ansiosos para saber o que seria nosso produto final, ficavam perguntando quando iríamos realizar a tal produção escrita das *hashtags*, ou

quando seria o final do projeto, então, eu disse a eles que precisava da colaboração de todos para que pudéssemos realmente produzir algo que fizesse sentido.

Depois de conhecer os efeitos da pesquisa por meio da lista de *hashtags* nos *trending topics*, passei para atividade seguinte. Queria que os alunos, por meio de uma discussão mobilizada pela roda de conversa, pudessem construir seu arquivo de leitura sobre as *hashtags*, visto que “é possível dizer que ao clicarmos na/numa *hashtag*, estamos realizando um gesto de leitura do arquivo que permite o acesso a um ‘campo de documentos disponíveis e pertinentes’”. (SILVEIRA, 2015, p. 76). Esta formulação de Silveira (2015) nos remete aos arquivos e a sua leitura, ao nos dizer sobre a pertinência dos arquivos em funcionamento nas *hashtags* de maneira geral e, mais especificamente, fazendo uma relação com os assuntos do momento (*trending topics*). Dessa maneira, compreendemos que

a rede de relações amarradas pela *hashtag* não deixará de lado nem o discurso político-midiático, com suas encenações e avaliações, nem o discurso dos sujeitos ordinários, sempre prontos a (re) produzir sentidos. (Ibidem, p. 80).

Então, ao iniciar a roda de conversa, pedi aos alunos que respondessem algumas perguntas oralmente, de acordo com as perguntas organizadas para este bate-papo. Dessa forma, iniciei com a pergunta de número 1 – *Como você está compreendendo as hashtags a partir das leituras que estamos mobilizando com este projeto?* Esta pergunta abriu nossa roda de conversa, mas a maioria não soube responder, não sei se porque não sabiam ou por receio de não responder “corretamente” à questão. Foi neste momento que percebi que teria que mudar as condições de produção da atividade e pedi à turma que respondessem por escrito as questões.

Deixei a pergunta de número 1 para um outro momento. Os alunos, então, responderam oralmente a atividade a partir da pergunta de número 2 - *O que você pensa sobre o aparecimento de uma hashtag nos assuntos do momento?* Como podemos observar, esta questão tratava do aparecimento de uma *hashtag* nos assuntos do momento; a grande maioria não respondeu, não sabiam falar porque as *hashtags* aparecem nos assuntos do momento, mas como havia os alunos que sempre participaram das discussões e estavam buscando fora da sala de aula saber mais sobre o que estávamos estudando neste projeto, disseram que eram aquelas *hashtags* muito compartilhadas. Silveira (2015, p. 61) nos diz que “não só a

quantidade, mas também os conteúdos dos tuites que usam determinada *hashtag* afetam o seu aparecimento como assunto do momento”.

Então, disse à turma que os assuntos do momento tanto poderiam gerar polêmicas ou não, assim, poderíamos ter os assuntos relativos ao esporte como futebol e games, sobre música, política, uma celebridade, conflitos entre os países, entre outros.

Já a pergunta 3 - *De que forma escrita tecnológica das hashtags pode agregar o conhecimento em sua aprendizagem?* Uma aluna respondeu à questão 3 da seguinte maneira: *a hashtag está presente em muitos assuntos das redes sociais e isso é bom, pois, com o auxílio de uma hashtag, você pode compreender melhor o assunto postado.*

Outro aluno complementou: *tipo as curiosidades que ela possa trazer.* A aluna T. respondeu: *com a escrita tecnológica, o aluno poderá ter mais acesso a mais conhecimento, pesquisa, pois o livro da escola só é trocado a cada três anos, então, nesse período, temos novas descobertas e, por isso, ficamos atrasados na parte do conhecimento.* Ainda tivemos repostas que não apresentavam uma opinião de quem sabia sobre o que escrever: *pra eu ficar mais ativo*; outro respondeu que era para ele escrever melhor e saber falar sobre as *hashtags*.

Destaco para análise a fala da aluna T., que respondeu: *com a escrita tecnológica o aluno poderá ter mais acesso a mais conhecimento, pesquisa, pois o livro da escola só é trocado a cada três anos, então, nesse período, temos novas descobertas e, por isso, ficamos atrasados na parte do conhecimento.* Ela se refere à escrita tecnológica das *hashtags* como “solução” para a “eficácia” da aprendizagem, assim, teria mais acesso ao conhecimento, pois ela disse que o livro didático está sempre em descompasso, não acompanha a velocidade da internet e suas atualizações. Este é o imaginário que atravessa o dizer da aluna, o quanto o conhecimento acessado pelo digital lhe parecia mais fluido e veloz, estabelecendo uma relação direta entre informação e conhecimento. A esse respeito, Dias (2009) questiona:

Relações de poder noções como as de instantaneidade (do clique) propõem ao sujeito contemporâneo que, ao clicar do mouse, tem acesso a uma gama de informações? E que relações com o saber isso implica? As formas da escrita contemporânea que utilizam a tecnologia digital, especificamente a escrita no computador, colocam o sujeito em relação com distintos imaginários [...] podemos dizer que temos, de um lado, o imaginário da internet, das redes sociais, da

liberdade da forma, da velocidade da escrita. A esse imaginário podemos atribuir o gesto de ‘teclar’ [...] Nesse gesto, a tecla assume o controle da escrita na letra que falta, que repete, que precipita o sentido da velocidade, que cria o corpo da escrita: a corpografia. (DIAS, 2009, p. 12).

Dias (2009) nos diz sobre o imaginário de que as tecnologias em si mesmas possam produzir conhecimento, o que nem sempre é possível. Sobre essa questão, Orlandi (2017b, p. 239) vai dizer que “é comum dizer que somos a sociedade da informação, da tecnologia, do digital. Na perspectiva em que consideramos a educação social, informação e conhecimento não significam a mesma coisa”. E complementa:

No imaginário que o conhecimento está ligado basicamente à tecnologia, o que circula é o imaginário do completo, estabelecido, do preciso, ou melhor ainda, do exato. O excesso de informação não substitui a importância do conhecimento bem formado. (Ibidem, p. 240).

Na questão 4 - *Que tipos de assuntos que circulam numa hashtag você se identifica mais?* Tivemos respostas como maquiagem, grupos musicais, tutoriais do tipo “faça você mesmo”, futebol, memes, entre outras respostas, nas quais tivemos também respostas que envolvem o posicionamento político sobre o racismo, preconceitos contra a mulher. É necessário ressaltar que estes assuntos sobre as questões sociais cotidianas que circularam e que circulam nas *hashtags* de uma maneira geral e que ressoam em nós, principalmente, o racismo no Brasil, segundo Pereira (2018), está tão

‘difuso no tecido social, psicológico, econômico, político e cultural’ e acrescento que um dos modos pelo qual ele se manifesta é através destes discursos de pretensa igualdade que podem ser encontrados em muitas campanhas [...] – e no próprio modo de funcionar desta estrutura, que convoca um ‘ser único’. Assim, através das *hashtags*, pode-se encontrar filiações a uma ideologia dominante, mas também encontramos discursos de resistência; a própria hashtag, portanto, é uma disputa de/por sentidos. (PEREIRA, 2018, p. 66).

Ao observar os dizeres dos alunos sobre os assuntos que circulavam nas *hashtags*, percebi que eles se identificavam mais com questão de número 4, pois o aluno falou a partir de uma memória que o constituía enquanto sujeito afetado pelo digital.

Pereira (2017) nos diz que, discursivamente, *hashtags* são vistas como um

discurso que se sustenta tanto pelo funcionamento da memória metálica, pela repetição, quanto pela memória discursiva, pois, quando sujeito se identifica com determinados dizeres, isto implica em suas filiações ideológica e histórica. Assim, para a autora:

A *hashtag* que se encontra no lugar do reprodutível (memória metálica) e que sustenta a produção de identidades cambiantes e descartáveis está, também, inscrita em uma memória discursiva, na história. Justamente por isso, ela significa e funciona como um meio para observar identificações e filiações de sujeitos a determinados discursos. (PEREIRA, 2017, p. 37).

Durante o percurso da atividade, um aluno me disse que não possuía nenhum tipo de rede social, a não ser o aplicativo de mensagens instantâneas WhatsApp e que o utilizava muito pouco. Então, questionei-o sobre o que estávamos estudando, se ele estava compreendendo o que foi trabalhado até aquele momento, porque ele estava no projeto desde o início; o aluno respondeu que estamos estudando as *hashtags* e os arquivos. Pedi a ele que me falasse dos arquivos, assim, me disse que não havia compreendido muito bem essa “parada” de arquivo e que, para ele, as *hashtags* não faziam nenhum sentido, o que me fez refletir sobre as palavras de Santana: “pode haver a quebra dos imaginários projetados, pois esse sentido que circula como evidente de que todos estão conectados não se sustenta, mesmo entre os jovens”. (SANTANA, 2019, p. 97).

Isto me preocupava, mas sabia que este aluno, embora estivesse desde o início no projeto, não se interessava muito pelo que estávamos discutindo. No meu imaginário, a esta altura ele precisava demonstrar mais interesse, já que estava na turma desde que começou o projeto.

Porém, tivemos o caso de quatro alunas novatas que vieram transferidas de outras cidades, sendo uma de Pontes e Lacerda-MT, duas de Lambari D'Oeste-MT e a outra de Jauru-MT, cidades da região sudoeste de Mato Grosso, que chegaram na escola depois que o projeto já havia começado e se propuseram a participar com muito entusiasmo. Estou ciente de que não vamos conseguir atingir todos da mesma maneira, não é a quantidade, e sim qualidade na aprendizagem que visamos.

Embora a aprendizagem seja processual, me preocupava com os efeitos de sentidos que estavam sendo produzidos a cada atividade apresentada e os assuntos que eram abordados; de toda forma, compreendo que estávamos caminhando, produzindo efeitos de sentido com o projeto e esse era o objetivo: promover um

projeto que desse voz ao aluno, que ele pudesse ser autor no processo de sua aprendizagem.

Ainda nesta aula, começamos a pesquisa sobre as *hashtags* e sua circulação. Disponibilizei internet móvel, mas neste dia ela estava muito lenta, todavia, foi possível a pesquisa de acordo com as condições de produção de uma internet bem lenta. Porém, o tempo foi insuficiente para finalizar e pedi a eles que finalizassem a atividade em casa, pois estas *hashtags* pesquisadas fariam parte da nossa próxima atividade.

Para que pudessem refletir sobre os sentidos do digital em funcionamento, deixei mais um questionamento para aula seguinte: *Como você pensa o online e o offline depois de pesquisar um pouco mais sobre as hashtags em diferentes espaços do digital e do urbano?* Como eles pesquisaram além das *hashtags* nos *trending topics*, gostaria de saber como pensavam a questão do *online* e *offline* e se poderiam relacioná-la às *hashtags* dentro e fora do digital, assunto para a nossa próxima aula.

3.4.1 O funcionamento discursivo das *hashtags* em espaços possíveis do dizer

Na semana seguinte, tivemos uma aula expositiva com o uso de slides. Nesta atividade, objetivamos a compreensão da circulação das *hashtags* nas redes sociais e outros espaços do urbano (como muros, outdoors, camisetas, entre outros). Por meio da aula expositiva, oportunizamos aos alunos a organização dos seus arquivos de leitura para que pudessem realizar uma pesquisa sobre as *hashtags*, que poderia ocorrer por assuntos ou por *trending topics*; os alunos deveriam, então, pesquisar as *hashtags* que estivessem presentes nos espaços da cidade como em muros, canecas, camisetas, fachadas de algum comércio. Após esta aula expositiva os alunos realizaram a pesquisa.

Para realizar esta pesquisa, os alunos organizaram-se em grupos de três ou quatro; eles puderam pesquisar tanto no laboratório de informática ou em seus celulares e também visitando os espaços da cidade, para que pudessem visualizar estas *hashtags* em diferentes espaços do *online* e *offline*. Esta atividade independia dos *trending topics*, embora também pudesse contemplá-los, encontrando pertinência em sua pesquisa.

Dessa maneira, os alunos selecionaram os arquivos pesquisados organizando o seu próprio arquivo de leitura sobre as *hashtags* a partir dos *trending topics* ou por assuntos; puderam também utilizar-se das *hashtags* que listamos na lousa em aulas anteriores.

Dessa forma, trouxeram as *hashtags* sobre os espaços da cidade, como camisetas, outdoors, propagandas bancárias, canecas, ao longo do projeto. Cada grupo pôde escolher a categoria de *hashtags* que mais se identificasse. Como o tempo se esgotou, os alunos tiveram que terminar a pesquisa em casa. O que foi pesquisado seria retomado na aula seguinte por meio de uma roda de conversa.

Nossa aula começou com a retomada dos efeitos de sentidos produzidos na aula anterior com a pesquisa sobre as *hashtags* no espaço digital e, à medida que conversávamos, pedi a eles que falassem da experiência de pesquisa em outros espaços do urbano.

Tínhamos aqueles que se desculpavam por não terem conseguido pesquisar, ou porque esqueceram e até mesmo aqueles que não queriam ter o trabalho de saber um pouco mais sobre as *hashtags* que estão circulando nestes outros espaços do urbano, pois esta era uma atividade extraclasse, na qual deveriam pesquisar sobre as *hashtags* que estavam circulando pelos espaços citadinos.

Durante a aula, tivemos alguns momentos de paradas em nossa conversa, pois a turma estava um tanto quanto agitada; todos os momentos em que parávamos para ouvir um colega dando sua opinião, logo começavam as conversas paralelas e tínhamos que interromper nossa aula por vários momentos. Até o ponto de parar a aula totalmente para que a turma se acalmasse e pudéssemos continuar nossa atividade. A maioria disse que gostava de participar do projeto, embora alguns alunos ainda achassem que não estávamos tendo aula de português, efeito do imaginário de que em aula de língua portuguesa somente se estuda a língua em sua forma estabilizada, sem o funcionamento discursivo que estávamos propondo.

Após esclarecidos e resolvidos “os problemas de relacionamento”, vamos aos efeitos de sentidos produzidos nesta aula, por meio de uma roda de conversa, sobre as *hashtags* pesquisadas em outros espaços do urbano. Pereira (2018) nos diz que

rua e rede, urbano e digital se relacionam na medida em que ambos nos constituem enquanto sujeitos. Os dois são lugares de significação e, portanto, políticos. Se pensarmos mais especificamente nas *hashtags*, é interessante notar como é possível encontrá-las em muros de vias públicas, cartazes, transporte público etc. Um símbolo clicável, típica e originalmente do digital constituindo

a cidade em seu espaço físico. Na rua não é possível clicar, mas, ainda assim, há uma inscrição no arquivo digital do qual a *hashtag* faz parte espaço também pertence a este arquivo. (PEREIRA, 2018, p. 23-24).

São essas *hashtags* circulando nos espaços não clicáveis que estávamos buscando conhecer com a pesquisa sugerida aos alunos. Entre as *hashtags* que eles nos apresentaram, estavam os rótulos de produtos de beleza, propagandas bancárias, produtos alimentícios, camisetas, bonés. Assim que anotamos as *hashtags* na lousa, os alunos foram dizendo que nunca haviam parado para observar o quanto as *hashtags* estão circulando nos espaços fora do digital e que agora vão prestar mais atenção ao que estava circulando, como também ao que estavam consumindo e o que estes produtos estão oferecendo.

A seguir, apresentamos uma sequência de imagens selecionadas pelos alunos sobre as *hashtags* em circulação em outros espaços do urbano, efeito das pesquisas realizadas.

Figura 29: Produto para cabelo feminino



Fonte: Produto... (2019).

Figura 30: Boné



Fonte: Registrada pela autora.

Figura 31: Placa de propaganda de sorvetes



Fonte: Placa... (2019).

Figura 32: Propaganda bancária



Fonte: Propaganda... (2019).

Figura 33: Folder bancário



Fonte: Folder... (2019).

Figura 34: Camiseta #Sextou



Fonte: Camiseta... (2019).

Figura 35: Camiseta #EleNão #EleNunca



Fonte: Camiseta... (2019).

Complementei que, assim como os assuntos das *hashtags* da aula anterior sobre os *trending topics*, estas *hashtags* em circulação naqueles rótulos também eram uma forma de circulação dos assuntos daqueles produtos, pois davam visibilidade a um produto, havia marcas fazendo com que seu produto tivesse mais visibilidade por meio daquelas *hashtags* em seus rótulos. Uma aluna comentou que se pesquisássemos aquelas *hashtags* no digital, elas direcionariam o leitor para os

arquivos daquela marca e poderíamos saber mais sobre aquela empresa e seus produtos. Uma aluna citou que havia uma loja em Pontes e Lacerda-MT que vendia produtos como almofadas, canecas, camisetas, que continham várias mensagens com *hashtags*. Podemos observar que as *hashtags* em funcionamento naqueles objetos significavam pelo discurso digital, pois, conforme Pereira (2018, p. 24), “o ato de compartilhar atravessa a tela do eletrônico e preenche o muro, ressignificando tanto a rua quanto a rede”. No caso em tela, preenche as canecas, camisetas e almofadas.

A aluna M.E. disse durante sua fala sobre as *hashtags* fora do ambiente virtual que ela utilizou no convite de sua festa de aniversário uma *hashtag* “#Dudafezquinze”, mas, quando escreveu esta *hashtag*, não pensou nas possibilidades de interpretação que pudessem ocorrer a partir do que escreveu. Para a aluna M.E., a *hashtag* que usou em seu convite foi utilizada para dar visibilidade à sua mudança de idade, pois estava completando quinze anos, um significado importante; por meio daquela *hashtag*, resumia sua história de vida nas condições de produção seu aniversário.

Diante do exposto pela aluna M.E., citei a eles a formulação de Pêcheux (1997, p. 82): “o que funciona é uma série de formações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a si e ao outro, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro”, dizendo que o sentido não está centrado em A ou B, mas nos efeitos de sentidos produzidos entre os pontos A e B; não usei as palavras da formulação de Pêcheux, mas disse que, quando produzimos um enunciado, poderia significar diferente para quem o recebia, de acordo com a formação imaginária em funcionamento.

Estávamos buscando com esta pesquisa compreender o modo de circulação das *hashtags*, seu funcionamento nas redes sociais e em outros espaços do urbano. Assim, de acordo com os modos de circulação das *hashtags*, Silveira (2015) vai nos dizer que

mesmo circulando em outros meios, como os impressos, elas podem estabelecer uma ligação interdiscursiva com as formulações e proposições baseadas em sua circulação no digital. Todas essas utilizações indicam tanto as habilidades/não habilidades dos sujeitos no uso das *hashtags*, como também apontam para seu forte potencial discursivo, pois, embora na superfície do arquivo digital as relações visíveis das *hashtags* remetam ao caráter hipertextual (sendo a *hashtag* entendida por muitos apenas como um *hiperlink*), elas indicam a existência de uma estrutura que relaciona de modo

complexo o arquivo e memória discursiva, o que, de fato, exige uma reflexão mais aprofundada de tais procedimentos no contexto de uma Análise do Discurso. (SILVEIRA, 2015, p. 69).

Eram estas reflexões mais aprofundada que estávamos propondo com este projeto, pois o que queríamos são novos gestos de leitura para as *hashtags*, que elas pudessem ser vistas como texto que (se) significam além do seu caráter de *link* ou *hiperlink*.

A aluna K. disse que não sabia escrever *hashtags*, mas que agora sabia e ficava com *raiva das pessoas que queriam utilizar a hashtag em suas postagens, mas não sabiam como fazer*. Dei como sugestão para a aluna ajudar as pessoas que não “sabiam”, pois agora ela já podia dizer com mais propriedade sobre estes textos digitais. Outra aluna M.V. disse que quando ia escrever uma *hashtag*, queria escrever “*tudo separado*”, mas via que só a primeira palavra ficava azul (*link*), as demais não funcionavam; agora sabia o porquê, pois estava compreendendo a escrita digital e seu funcionamento. Segundo Dias (2008),

é o modo de funcionamento da língua no espaço discursivo da Internet, que tem a ver com a velocidade, com a linguagem de programação, que se constitui a partir de tecnologias numéricas e que por isso se diferencia radicalmente das técnicas da escrita tradicional, alfabética. (DIAS, 2008, p. 27).

Fui questionada pela turma do porquê ter escolhido as *hashtags* para o projeto, pois eles gostavam muito de memes, quando queriam referir a algo, sempre se reportavam aos memes. Eu já havia dito a eles que meme que é tudo que viralizava (COELHO, 2014), ou seja, uma *hashtag* que viralizava poderia ser considerada um meme também, pois

um meme é uma textualidade/materialidade que se repete, que viraliza, que circula exaustivamente na rede [...] é aquilo que — cai nas graças das pessoas, que tem uma relação com o humor, com a ironia, com a contradição, com o questionamento, com a resistência. Ressaltamos que um meme poderia ser — qualquer texto, pois para ser meme bastava que se repetisse e/ou viralizasse na rede. (SANTANA, 2019, p. 68).

Disse à turma que objetivava que eles pudessem conhecer mais sobre as *hashtags* e os discursos que estavam em funcionamento nelas e por meio delas, a importância de se compreender o que nos rodeavam, principalmente o digital, ao

qual somos assujeitados, daí a necessidade de refletirmos sobre os discursos que circulam nos espaços do digital. Dias (2018, p. 27) vai nos dizer que o assujeitamento pelo digital se dá pelo “processo de individuação [...] A partir de uma ‘mexida’ nas formas de assujeitamento como aponta Orlandi”:

Para tanto é preciso compreender a exterioridade constitutiva do discurso digital, as relações e os meios de produção capitalista, os processos da constituição de sentidos e as suas condições de produção, mas também a formulação e a circulação desses discursos. (Ibidem, p. 27).

Assim, Orlandi (2007, s/p.)²⁸ nos diz que “na constituição do sujeito discursivo – ou assujeitamento – o que há é determinação histórica”. Por assujeitamento Orlandi (2015) vai nos dizer que

A forma-sujeito histórica que corresponde à da sociedade atual representam bem a contradição: é um sujeito ao mesmo tempo livre e submisso. Ele é capaz de uma liberdade sem limites e uma submissão sem falhas: pode tudo dizer, contanto que se submeta à língua para sabê-la. Esta é a base do que chamamos assujeitamento. (ORLANDI, 2015, p. 48).

Falei para a turma sobre a questão do assujeitamento e disse que em cada espaço social que convivemos, igreja, escola, nossa casa, com nossos amigos, estamos de alguma forma nos assujeitando²⁹, pois seguimos uma ordem, em cada espaço nós reproduzimos os dizeres e nos “encaixamos” nessas relações sociais.

Uma aluna disse que se na escola não seguirem as regras, seriam advertidos e os pais seriam chamados para que o “problema fosse resolvido”. Aproveitando o gancho da aluna, disse à turma que, ao estudar numa determinada escola, temos que nos assujeitar às condições postas por aquela escola.

Num dado momento da apresentação do slide sobre *as hashtags em funcionamento dentro e fora do digital*, pedi aos alunos que anotassem em seus cadernos os tópicos que colocamos neste slide em específico. Assim, à medida que fui lido com eles, os alunos anotaram o que lhes havia solicitado sobre o slide que

²⁸ A questão do assujeitamento: um caso de determinação histórica. Disponível em: <http://www.comciencia.br/comciencia/handler.php?section=8&edicao=26&id=296>. Acesso em: 14 jan. 2020.

²⁹ Explicar o assujeitamento, tal como posto pela AD, não era o objetivo desta atividade, nem dos projetos de intervenção filiados à AD praticados neste Programa. Porém senti a necessidade de explicitar essa noção, dada as condições que a atividade se deu, assim, apresentei o assujeitamento de forma mais simplificada, com todos os riscos que essa tomada de posição produz.

apresentava os laços que as *hashtags* criavam. Então, expusemos alguns tópicos sobre o seu funcionamento: *hashtags* e compartilhamentos; assuntos do momento ou não; polêmicos ou não; interatividade; empoderamento social; criação de laços de opiniões e divisão de opiniões (deslocamentos de sentidos). Tínhamos posto em um dos slides os dizeres de Orlandi: “a escrita é uma forma de relação social”, como forma de explicitar a escrita e as relações sociais de uma sociedade letrada e conectada. Para Dias (2009):

Uma das primeiras e mais antigas tecnologias produzidas pelo sujeito para conhecer-se a si mesmo é, portanto, **o gesto de escrever**. Por essa razão, é a partir da compreensão da historicidade da escrita, ou seja, do trajeto dos sentidos que a escrita como tecnologia foi produzindo quando da utilização de diferentes ferramentas e suportes, que podemos compreender que **as diferentes formas de relação social estão ligadas a uma tecnologia e que a forma do conhecimento tem a ver com essa tecnologia**. (DIAS, 2009, p. 10, grifo nosso).

Como um dos itens que listei no slide foi o compartilhamento, então, questionei os alunos se saberiam dizer em que consistiria o compartilhamento. Como resposta, os alunos disseram que é quando gostamos de uma postagem em uma determinada rede social e compartilhamos com outras pessoas, o que, a nosso ver, dá visibilidade a sua posição-sujeito com relação ao que compartilha, por meio da postagem. Este questionamento objetivou dar entrada ao assunto que daríamos destaque em seguida, sobre as postagens nas redes sociais.

Disse a eles que, quando fazemos uma postagem, queremos dar visibilidade às nossas conquistas e alegrias. Dessa forma, estamos compartilhando com os nossos amigos e seguidores aquilo que achamos relevante. Mas, quando visualizamos a postagem de alguém e gostamos, também podemos (re)compartilhar, retuitar em nossas redes sociais. Em relação à questão do compartilhamento, Dias (2013) a relaciona às normas específicas do ciberespaço. Para a autora:

Essa norma, no ciberespaço, conforme Dias (2004), traz como regularidade a velocidade no tempo e no espaço linguísticos. A velocidade da escrita, a curta extensão dos enunciados postados, a rapidez com que se deve comentar, responder, compartilhar, curtir, atualizar ou ainda “ignorar”, pode ser posta em relação com a própria regra do digital, 0 e 1, ou ainda: tem ou não tem, viu ou não viu, curte ou não curte, compartilha ou não compartilha, aceita ou não aceita. (DIAS, 2013, p. 3).

Continuamos falando que, quando postamos algo, era para mostrar que estamos felizes ou que estamos demonstrando nossas conquistas, e não nossos fracassos e tristeza, efeito do meu imaginário sobre postagens em redes sociais. Porém, os alunos discordaram de minha fala e disseram que hoje as pessoas estão compartilhando suas tristezas e fracassos; ficamos pensando que há muito a ser dito quando estamos falando das relações sociais nos espaços digitais visto que,

nas redes sociais, essa mediação do sujeito com as condições de existência que ele tem diante de si diz respeito ao modo de constituição desse sujeito nesse espaço. Esse modo de constituição passa, em nosso entender, pela formulação e circulação de um conhecimento do/no mundo, de um saber. É desse modo que as redes sociais aqui em questão se organizam para constituir um sujeito do conhecimento e que, ao mesmo tempo, é produtor de conhecimento. No caso do Facebook, isso ocorre pela possibilidade de colocar em circulação e compartilhar textos, artigos, vídeos, eventos, excertos, lançamentos de livros, campanhas etc. [...] E no Twitter, através do recurso de compartilhamento de links. (DIAS; COUTO, 2011, p. 637).

Depois foi a vez de perguntar sobre os assuntos polêmicos e percebemos uma certa dificuldade em defini-los: *O que seria esse polêmico, quais assuntos podem ser considerados polêmicos nas redes sociais?* Foi quando uma aluna citou a política como sendo um assunto polêmico. As exemplificações vieram uma após outra; entre as mais citadas, estavam: política, greve na educação, estupro, feminicídio, suicídio, corrupção, bullying, racismo, xenofobia, violência, segurança, drogas, desmatamento, comercialização da baleia.

Falamos ainda sobre a interatividade social que as *hashtags* promovem, pois, quando nos identificamos com uma postagem feita por meio de uma *hashtag*, podemos estar concordando e interagindo com o conteúdo dessa tecnopalavra.

Quando, no slide seguinte, questionamos sobre a escrita e o empoderamento dos “sujeitos ordinários” (SILVEIRA, 2015, p. 73) nas redes sociais, pois dissemos que o ambiente *online* se torna uma representação de inteligência coletiva e empoderamento, ainda que não legitimado como nos discursos institucionalizados, os alunos responderam que o empoderamento é o poder no seu sentido empírico, como por exemplo, ter força, autoridade, império, soberania, entre outras formulações. Falamos que empoderamento é quando damos voz às minorias, ao

povo que antes não tinha o poder de dizer, a voz para opinar sobre o que acontecia em nosso país. Dessa maneira, Silveira (2015) nos diz que

os sujeitos ordinários estabelecem uma forma singular de relação com as *hashtags*, construindo por meio dela uma prática singular de relação com o campo político-midiático. Não se trata aqui de vê-los como receptores do discurso político-midiático, mas de compreender os usos que os sujeitos realizam a partir desse instrumento tecnodiscursivo (PAVEAU, 2013) que é a *hashtag*, para construir o seu lugar midiático nessa relação. (SILVEIRA, 2015, p. 74).

Também dissemos a eles que as mulheres se empoderaram quando resistem ao machismo e buscam respeito e igualdade social. E uma aluna citou que seu pai foi duramente criticado por um amigo porque ele ajudava sua esposa nas tarefas domésticas. Outro aluno retrucou dizendo que *a mulher é obrigada pelos afazeres domésticos*. Dessa forma, compreendemos que este assunto mobilizava a memória discursiva machista sobre o que as mulheres deviam e podiam fazer, ou seja, eram responsáveis pelas tarefas de casa e o marido não tinha obrigação de ajudar, pois ele é “homem”. Novamente, essa formação discursiva machista ressoava na formulação dos alunos; homens e mulheres atribuem significações diferentes de acordo com as condições de produção. Assim, sabemos que a dominação do homem sobre a mulher não é natural, ela é constitutiva de uma memória discursiva que instituiu a cultura machista em nossa sociedade. Dessa maneira, Carvalho (2013) nos diz que durante muito tempo na sociedade brasileira

o homem, sujeito que não é origem do dizer, mas, interpelado por vários já ditos, estava contagiado por interdiscursos que diziam que somente **a mulher** podia desenvolver as atividades do lar e nem se dava conta que estava sendo autoritário e machista, pois a sua forma de agir era a normal para a então sociedade. Essa formação discursiva sobre a identidade feminina se fixou na memória do povo brasileiro de tal forma que qualquer manifestação feminina de tentativa de libertação dos ideais machistas eram vistos como imoralidade, e punidos de forma severa pelos maridos, tais atitudes eram normalmente aceitas pela população, até mesmo por algumas mulheres que estavam tão adaptadas à sua “sorte” que não tentavam modificar o destino. (CARVALHO, 2013, p. 7-8, grifo nosso).

A respeito da escrita das *hashtags* tanto nos espaços do digital como no urbano, dissemos que esta criava laços e dividia opiniões, isto é, deslocamentos de sentidos, pois as pessoas podem compartilhar da mesma posição ou não, sendo

constitutivo de cada sujeito em dada condição de produção.

Citei como exemplo a fala da professora Orlandi sobre a palavra “terra”: isoladamente a palavra terra não significa; para o índio e para os grandes produtores de soja, para cada um, a palavra “terra” significa de forma diferente pois, para o índio, a terra é a sua casa, onde estão seus ancestrais, suas riquezas provêm da natureza e não se pode esgotar todos os seus recursos naturais. Ao contrário, para o latifundiário, a terra serve para dar lucro e, para tal, precisa ser explorada sem a devida preocupação sobre preservação. Nas palavras de Orlandi:

Palavras iguais podem significar diferentemente porque se inscrevem em formações discursivas diferentes. Por exemplo, a palavra ‘terra’ não significa o mesmo para o índio, para o agricultor sem terra e para o grande latifundiário. (ORLANDI, 2003, p. 44).

Prosseguimos com o objetivo de discutir sobre como a *hashtag* funcionava e citamos as redes sociais como espaços de interatividade, convivência e debate, assim, temos as *hashtags* materializando os discursos de cada sujeito. Refletimos sobre estes espaços onde os assuntos são discutidos pois, quando compartilhamos uma *hashtag*, compartilhamos também os discursos em circulação nestas *hashtags*, que podem dizer sobre aquilo que está em evidência, de acordo com as condições de produção, afetando o sujeito.

Também disse que a escrita das *hashtags* podia criar grupos que não dividiam o mesmo espaço no urbano, mas que concordavam com os discursos que circulavam nestas tecnopalavras. Aproveitei para dizer das relações com amigos que moram em outras cidades ou outros países, mas que comungam das mesmas concepções. Citei um amigo que conheci em 2017, que é doutor em linguística e mora na Austrália, mas veio fazer uma palestra na Unemat de Pontes e Lacerda e sempre que pode compartilha textos comigo e conversamos sobre o trabalho que cada um de nós desenvolvia em nossas cidades.

No slide seguinte, apresentei a *hashtag* funcionando em diversos espaços “dentro e fora” do digital, nos quais materializam discursos e ideologias que constituíam os sujeitos e os sentidos, pois reuniam no universo do *online* e do *offline* os assuntos que propiciavam essa movência “em construção contínua e com uma atualização permanente” (GARCIA; SOUSA, 2014, p. 88) dos sujeitos e dos sentidos pelas *hashtags* nos espaços discursivos, tanto do digital quanto em outros espaços do urbano.

Nesse momento, a aluna K. levantou o questionamento: *como um comentário feito em uma rede social poderia sair de um espaço e vir para outro espaço, como o texto pode sair do digital e vir para o urbano?* A aluna queria compreender como se dava a circulação dos discursos e os seus deslizamentos em determinados espaços do dizer. Então respondi que não há distinção entre digital e urbano, uma vez que estamos conectados e as nossas relações sociais se cruzam tanto no digital como nos espaços do urbano. Com essa fala, a aluna levou a turma a refletir sobre como o trabalho com as *hashtags* havia mobilizado reflexões pertinentes, eram comentários, questionamentos realizados de forma espontânea e que me deixava satisfeita com que estou realizando nesta turma com este projeto.

Após o intervalo, retomamos com o slide que tratava da paráfrase e da polissemia: "o mesmo e o diferente". Uma *hashtag* usada em outras conjunturas pode produzir "diferentes efeitos de sentidos, pois as palavras mudam de sentido segundo a posição daqueles que as empregam". (ORLANDI, 2015, p. 40).

O funcionamento da linguagem se assenta na tensão entre os processos parafrástico e processos polissêmicos. Os processos parafrásticos são aqueles pelos quais em todo dizer há sempre algo que se mantém, isto é, o dizível, a memória. A paráfrase representa assim o retorno aos mesmos espaços do dizer. Produzem-se diferentes formulações do mesmo dizer sedimentado. A paráfrase está do lado da estabilização. Ao passo que, na polissemia, o que temos é o deslocamento, ruptura de processos de significação. Ela joga com o equívoco. (ORLANDI, 2015, p. 34).

Dessa maneira, buscamos compreender os sentidos da repetição (o mesmo), por meio da paráfrase, e do deslocamento, por meio da polissemia (diferente), ou seja, o que determina o que pode e deve ser dito, ou que está sendo silenciado numa *hashtag*. Então, para compreender o sentido circulando nessas *hashtags*, apresentamos alguns assuntos que estavam em circulação nestas tecnopalavras: campanhas de uma maneira geral, músicas, propagandas comerciais, entre outros.

Neste ponto da apresentação, considerei importante mobilizar esses conceitos discursivos da paráfrase e polissemia, para que os alunos pudessem compreender como se dá a leitura discursiva das *hashtags*. Busquei expor os sentidos da repetição em funcionamento circulando nessas tecnopalavras, então, para exemplificar a questão da repetição por meio da paráfrase, usei a *hashtag* *#Somostodos*, por exemplo: *#SomosTodosMaju*, *#SomosTodosMacacos*,

#SomosTodosProfessores, *#SomosTodosBrasil*, *#SomosTodosAlunos*, que circularam em diversas redes sociais como forma de protesto, mas também foi utilizada pela grande mídia para divulgar as Olimpíadas de 2016 com a *hashtag* *#SomosTodosOlímpicos*. Assim, segundo Pereira (2018, p. 32), “quanto mais promovida e recompartilhada, a *hashtag* pode [...] atrair mais usuários para a discussão (ou apenas percepção) do tópico proposto”. Porém, os efeitos de sentidos produzidos pelas *hashtags* em questão poderiam deslizar para o diferente (polissêmico), de acordo com o imaginário dos sujeitos, deslocando os sentidos dessas tecnopalavras em condições de produção distintas, o furo na repetição metálica da memória no digital, pois todo discurso se faz na tensão entre “o mesmo e o diferente”. (ORLANDI, 2015, p. 34).

Se o real da língua não fosse sujeito a falha e o real da história não fosse passível de ruptura não haveria transformação, não haveria movimento possível, nem dos sujeitos nem dos sentidos. É porque a língua é sujeita ao equívoco e a ideologia é um ritual com falhas que o sujeito, ao significar, se significa. Por isso, dizemos que a incompletude é a condição da linguagem: nem o sujeito, nem os sentidos, logo, nem o discurso, já estão prontos e acabados. Eles estão sempre se fazendo, havendo um trabalho contínuo, um movimento constante do simbólico e da história. É condição de existência dos sujeitos e dos sentidos: constituírem-se na relação tensa entre paráfrase e polissemia. (Ibidem, p. 35).

Por existir essa relação tensa entre paráfrase e polissemia é que Coelho (2014, p. 4) vai nos dizer que “as *hashtags* se constituem polissêmicas, pois é dotada do equívoco, da ruptura com o ‘mais do mesmo’”.

Apresentamos outras *hashtags* que se ancoravam numa campanha de combate ao abuso do trabalho infantil ou sexual infantil (*#PodeSerAbuso*)³⁰, uma campanha de combate às drogas (*#PelaVidaContraoCrack*)³¹, uma votação para eleger um grupo musical para as grandes mídias (*#PremioMultishow*)³², a promoção feita pelas marcas de produtos de naturezas distintas, como alimentícios e de beleza (*#EssenciaDosCachos*)³³.

No slide que se seguiu, vimos como se dá a formulação das *hashtags*, que: não pode ser aleatória, segue alguns padrões para se tornar clicável e ser, de fato,

³⁰ Disponível em: <http://www.podeserabuso.org.br/campanha/>. Acesso em: 20 jun. 2019.

³¹ Disponível em: <https://twitter.com/hashtag/combateasdrogas>. Acesso em: 20 jun. 2019.

³² Disponível em: <https://twitter.com/hashtag/premiomultishow?src=hashtag>. Acesso em: 20 jun. 2019.

³³ Disponível em: <https://twitter.com/hashtag/ess%C3%AAnciadoscachos>. Acesso em: 18 jun. 2019.

uma tecnopalavra. Nesta observância, há alguns critérios para a formulação da *hashtags*: não podem ser muito extensas e deve-se escrever em um único enunciado, como se fosse uma palavra; a acentuação gráfica é permitida, mas também se pode escrever sem; o traço também pode ser utilizado na sua formulação. Elas “marcam”, isto é, “destacam”, um assunto que está sendo falado, como *#politica*, *#cotidiano*, *#partiubalada*, *#saúde* e assim por diante. Ressaltamos que as *hashtags* funcionam como indexadores, facilitando buscas do assunto por outros usuários; neste momento, pedimos aos alunos que anotassem essas questões, pois estes critérios seriam primordiais para as formulações das *hashtags* a serem produzidas por eles durante o percurso do projeto.

Nesta lâmina, fizemos um percurso do que estávamos discutindo com eles desde que se iniciou este projeto, pois citamos algumas considerações que pensávamos ser relevantes, pois elas “marcavam” uma postagem, dando destaque ao que se pretendia dizer, funcionavam com indexadores de arquivos e facilitava a busca por assuntos por outros usuários, uma vez que “a *hashtag*, então, funciona como um elemento unificador dos discursos dispersos que se textualizam nas redes e é possível observar, através delas, a língua em seu funcionamento”. (Ibidem, p. 32).

Continuamos com a apresentação de slide com o questionamento sobre uma *hashtag* ter rompido da barreira do digital e se instaurado no urbano, por meio das redes de televisões, numa camiseta, num muro entre outros espaços. Segundo Oliveira (2017),

é possível encontrarmos *hashtags* espalhadas pelos mais diversos espaços, de campanhas publicitárias a cartazes em protestos, em camisetas, canecas, capas de revista e jornais, nomeando movimentos sociais [...] nas ruas, [...], entre outros espaços. (OLIVEIRA, 2017, p. 66-67).

Depois que explanamos as questões apresentadas neste último slide, questionamos sobre o que eles pensavam com relação ao *online* e o *offline* especificamente, sobre as *hashtags* dentro e fora do digital. Embora essa questão tenha comparecido em atividades anteriores, para mais uma surpresa, não compreenderam o que seria o *online* e o *offline*; a maioria dos alunos não entende muito bem o que é estar *online* ou *offline*, não relacionam o fato de que estar *on* ou *off* (ligado ou desligado) possa significar estar conectado e desconectado e, contraditoriamente, afetados pelo digital, estabelecendo, assim, uma relação

simbólica entre espaço físico e digital. Pequeno (2015) vai nos dizer que não há exatamente na rede espaço *online* e *offline*. O autor afirma que a relação *online* e *offline* se dá pela circulação, assim como acontece com as *hashtags*:

O que se experimenta na rede não é exatamente espaço, mas circulação. Formularíamos da seguinte forma: enquanto o espaço do off-line é um espaço materialmente caracterizado pela distância, o espaço online é materialmente caracterizado pela circulação. (PEQUENO, 2015, p. 27).

Havia passado umas questões sobre o *online* e *offline* para que respondessem nos seus respectivos cadernos, tais como: *Como você pensa o online e offline depois de pesquisar um pouco mais sobre as hashtags em diferentes espaços do digital e do urbano?* Quando pedi aos alunos que me falassem sobre suas respostas, a aluna D. mostrou o *on* na calculadora, que significa, nessas condições de produção, ligado, e *off*, desligado. À medida que fomos conversando, a mesma aluna disse: *nossa, vou ter que mudar minha resposta, pois não havia entendido assim*. Perguntei como ela havia respondido; ela respondeu que *era estar nas redes sociais ou não. Mas agora depois da explicação penso que uma hashtag a gente não vê só online, mesmo que ela não gere arquivos no offline podemos identificar que é uma hashtag*.

A aluna K. disse que *uma hashtag, quando está online, ela se move, e, quando está offline, é parada*. Eu disse à turma que, independentemente de estar conectado ou não, nós somos uma sociedade do digital, somos atravessados pelo seu discurso, pois estamos sempre, vez ou outra, utilizando esses discursos do digital, quer seja pelas *hashtags* ou memes, ou utilizando um *emoji* em nossas conversas num aplicativo de conversas instantâneas.

Ainda durante a conversa sobre o *online* e *offline*, pedi ao aluno V.M. para falar sobre o projeto, pois ele havia passado boa parte da aula só desviando o assunto, distraindo os colegas e aproveitei o momento para pedir a ele que viesse à frente da sala para falar sobre o projeto. Este, no entanto, repetiu mnemonicamente que o projeto é sobre as *hashtags*, que estamos estudando as *hashtags* para aprender mais. E o que é este aprender mais? Sobre o que ele acha que estamos estudando? Depois de nada ser esclarecido sobre o porquê da escolha das *hashtags* em nosso projeto, pedi à aluna J.B. que falasse sobre os critérios da escolha do tema do projeto.

No entanto, a aluna J.B. disse que só iria dizer se alguns colegas fossem com ela à frente da turma. Então a aluna D. e a aluna K. foram juntas com ela e falaram muito à vontade sobre o que estamos estudando. A aluna D. disse que *a escolha desse tema foi muito boa porque não sabia muito bem como funcionavam as hashtags e todas os assuntos que estudamos até o momento.*

A aluna J.B. disse que quando apresentei o projeto pensou: *“nossa hashtag, coisa mais fácil de se falar. E quando a professora perguntou sobre o criador das hashtags, eu fiquei com vergonha de não saber responder e por isso anotei no meu caderno. E quando começamos estudar este ano, me perguntei por que não vamos direto para hashtag? Por que estudar arquivo? Mas agora eu sei o porquê de se percorrer todo esse percurso. Da minha experiência, o que eu aprendi foi que temos que observar o que postamos e isso abriu minha mente. A gente precisa ler muito para saber sobre as hashtags.* Observando este dizer da aluna J.B. sobre a discursividade na rede, o que postar, o que ler, como ler é que buscamos, nas palavras de Dias (2014), compreender que na rede precisamos

atentar, ainda, para o fato de que na discursividade da rede, nesse modo particular de circulação dos discursos, de ler o arquivo, a textualização dos discursos é determinada pelo processo de produção dos sentidos desse espaço digital. Sendo assim, é preciso construir dispositivos de arquivo específicos atentando para as condições de produção e a partir desse dispositivo reunir um conjunto de materiais que possam produzir sentido para o aluno e para o professor, no que diz respeito às relações sociais. (DIAS, 2014, p. 12).

Por isso, a nossa busca incansável em compreender o funcionamento do espaço digital e os seus discursos constitutivos, pois as condições de produção para constituição desses discursos dispersos na rede são fundantes.

Aluna K. chegou na escola quando o projeto já havia começado e não participou das aulas sobre arquivo. Assim, quando nos reportamos sobre arquivo, ela se interessou e começou a pesquisar sobre os tipos de arquivos que trabalhamos em sala de aula e a perguntar em sala sobre o que seriam estes arquivos. Queria compreender cada parte do processo, interagindo em cada aula.

Em seguida a aluna J.B disse: *Quem diria que uma simples hashtag tem tanta coisa por trás. A minha cabeça mudou e estou totalmente ampla e eu só tenho a agradecer tudo que estamos aprendendo.*

Neste momento, a aluna J.B. refez todo nosso percurso no projeto: *Eu fiz esta*

pergunta porque queria ter certeza do que realmente seria o objetivo do projeto, me lembro quando a senhora veio ainda no ano passado na nossa sala e perguntou: Vocês sabem o que é hashtag? Vocês utilizam ou já utilizaram uma hashtag em sua postagem? e foi aquele silêncio. Embora já tivesse usado, não sabia exatamente porque as pessoas usavam e para que usavam. Mas agora eu começo a perceber a importância desse projeto, estou refletindo sobre tudo que leio ou posto. Depois tivemos, no início do projeto, a noção de arquivo, ninguém aqui sabia o que era arquivo, para que servia, onde se guardava, novamente tivemos um aprendizado que vou levar comigo. Quando veio a pergunta sobre o que é texto, achei que já sabia o que era, mas hoje vejo que agora sei o que é texto.

Assim, a aluna J.B. nos disse da importância desse projeto, pois fez com que ela buscasse saber as fontes do que estava lendo e refletisse sobre o que deveria compartilhar ou não. Disse também que agora entendia que as chamadas *fakes News* se alimentam dessa nossa “ingenuidade” de achar que porque estava na internet, era confiável. *Pensei que só porque nós que nascemos na era da tecnologia tiraríamos de letra este projeto, mas nem sempre conseguimos responder o que a professora pergunta. Não sabemos nem usar as redes sociais.*

Analisando a fala da aluna J.B., *pensei que só porque nós que nascemos na era da tecnologia tiraríamos de letra este projeto, mas nem sempre conseguimos responder o que a professora pergunta. Não sabemos nem usar as redes sociais,* posso dizer que o projeto sustentado na Análise de Discurso fez com a aluna refletisse sobre cada momento do projeto e analisasse que embora fosse considerada uma nativa digital, ela se enganara sobre poder saber qualquer assunto referente aos espaços do digital; percebeu ainda, durante suas reflexões, que em se tratando da produção de sentidos, nada se fecha; havia muito a se dizer ainda sobre as *hashtags* e os seus discursos.

A conectividade, segundo Dias (2014), transforma as relações sociais, sobretudo as relações de poder, e o modo como os sujeitos se movem nestes espaços sociais. Os efeitos de sentidos continuavam reverberando na turma e a cada atividade que trabalhávamos, sentia que os alunos estavam cada vez mais interessados nos assuntos que trazia para a sala de aula.

Nesse sentido, concluo essa reflexão apontando para a necessidade de se construir um sentido para o ensino, a leitura e a escrita levando

em consideração que há uma transformação no modo como as relações sociais se dão, no modo como as relações de poder se organizam, e no modo como o sujeito faz seus percursos e se apropria dos conhecimentos, tanto subjetiva quanto socialmente. E essa transformação tem a ver com os sentidos de mobilidade e conectividade. (Ibidem, p. 12).

Concordando com Dias (2014), queremos, neste trabalho, construir um sentido para o ensino da leitura e escrita em sala aula considerando as discursividades do digital por meio das *hashtags*.

3.5 Outras categorias que compõem as *hashtags*: os acrônimos

Depois das férias de julho³⁴, seguimos com a quinta etapa do projeto, denominada *Acrônimos: hashtags e escrita abreviada*, com a proposição de uma atividade. Os objetivos desta atividade foram oportunizar ao aluno a compreensão do texto por meio da leitura destas siglas-palavras e sua historicidade, bem como relacionar a escrita dos acrônimos com as *hashtags*, a fim de que colocar em evidência que esta forma de escrita contempla as *hashtags* e se significa pelas condições de produção.

Esta atividade foi realizada em três aulas: duas para a primeira etapa, na qual elaboramos slides para apresentar a historicidade dos acrônimos e a escrita abreviada, e uma aula na segunda etapa, na qual realizamos uma roda de conversa.

Antes da exposição dos slides, tivemos momentos de escrita na lousa, quando os alunos me disseram os tipos de abreviações que mais usavam: *vc*, *tbm*, *tdb*, *vdd*, *bjos*, *sdd*, entre outras. Fiquei surpresa com algumas colocações, pois uma mesma abreviação pode significar diferente para quem lê ou para quem escreve, ou seja, os efeitos de sentidos entre locutores reverberam por meio da escrita abreviada. No entanto, colocamos também como se dava a diferença entre a escrita de acrônimos e a abreviação. Expliquei aos alunos que a escrita acrônima é

³⁴Não realizamos a quarta etapa, que correspondia ao terceiro objetivo do projeto: “Oportunizar aos alunos pensar o funcionamento da língua por meio das *hashtag*-palavra de ordem, *hashtag*-adjetivo e *hashtag*-substantivo, dando visibilidade aos gestos de interpretação”. Dadas as condições, seria uma nova seara a ser aberta e não teríamos como desenvolver a quarta etapa, o que demandaria muito mais tempo. Pretendíamos envolver a pesquisa sobre palavra de ordem, adjetivo e substantivo, questionando o aluno sobre as condições de produção que possibilitaram o surgimento desses significantes, estabelecendo uma relação com o sentido em circulação em instrumentos linguísticos – dicionários e gramáticas disponíveis na escola –, para mobilizar a noção de língua em sua discursividade. Entretanto, não foi possível mobilizar o estudo desses significantes, a saber, palavra de ordem, adjetivo e substantivo.

apresentada como uma palavra, entretanto, a escrita abreviada apresentava apenas letras. Dessa maneira, Dias (2008) nos diz que “a escrita abreviada e acrônima é uma propriedade da velocidade do tempo de escritura naquele espaço discursivo que organiza e determina a relação entre o que é dito e o sentido que isso produz”.

Com a popularização das redes sociais (Facebook, Twitter, YouTube e Instagram), muitas expressões como os acrônimos e a escrita abreviada acabaram sendo incorporadas “naturalmente” ao cotidiano de milhões de pessoas, dadas as condições da velocidade da comunicação virtual. Uma destas práticas que se tornou comum é a do uso das *hashtags* (#), servindo com um instrumento para facilitar buscas e unir pessoas que estão tratando do mesmo assunto. Assim, Dias (2008) nos diz que:

Na Internet, o espaço se configura pela temporalidade da escrita, o que a determina em sua forma abreviada, pela velocidade de suas condições de produção. Portanto, a escrita abreviada e acrônima é uma propriedade da velocidade do tempo de escritura naquele espaço discursivo que organiza e determina a relação entre o que é dito e o sentido que isso produz. (DIAS, 2008, p. 18).

Se as condições de produção da internet são sustentadas pela velocidade, então, abreviar a escrita tornaria a comunicação mais dinâmica e tornaria mais veloz o acesso nas redes sociais. Porém, era preciso analisar os efeitos que esta escrita poderia ter em dadas condições de produção.

Passamos para a explanação dos slides sobre os acrônimos, expliquei à turma que nem tudo poderia ser abreviado, que a escrita abreviada facilitava a comunicação em condições informais de interlocução, porém, em situações mais formais, é preciso ter mais cuidado com a escrita de modo geral.

Segundo o site Wikipedia³⁵, o acrónimo ou acrônimo (do grego clássico ἄκρος [ákros], 'extremo' + ὄνομα [onoma], 'nome'), também conhecido como sigla, é um vocábulo ou redução literal de intitulativos baseados nas letras ou sílabas iniciais de cada um ou de alguns dos componentes do intitulativo. Segundo alguns estudiosos como Gehenot (1975, p. 275), a sigla é “uma inicial ou sequência de iniciais que serve como uma abreviação. Por exemplo: ‘C.G.T.’ para a Confederação Geral do Trabalho”³⁶. Assim, as siglas, conhecidas

³⁵ Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Acr%C3%B3nimo>. Acesso em: 24 jul. 2019.

³⁶ Tradução nossa: “Une initiale ou suite d’initiales qui servent d’abréviation. Par exemple: C.G.T. pour Confédération générale du travail”. (GEHENOT, 1975, p. 275).

como *singulae litterae* (caracteres individuais), teriam sido transmitidas pelos gregos, que já as utilizavam, aos romanos. Mais tarde, as siglas foram usadas com grande frequência nas mais diversas situações. (MARTINS, 2004, p. 12).

“Tal facilidade era, no entanto, aparente, dada a forte carga homonímica que encerravam em si, o que depressa conduziu à necessidade de recorrer a outros modos de abreviar palavras”, segundo Martins (Ibidem, p.12). Ainda Segundo Martins, “o uso de abreviaturas na antiguidade continuou a aumentar consideravelmente, já que era muito habitual fazer a cópia de livros à mão”. (Ibidem, p.12). Com esta explicação, procurei criar condições para que os alunos pudessem compreender que o uso de abreviaturas não era algo tão novo, como sugerem as novas tecnologias.

O acrônimo e a sigla são vocábulos ou abreviaturas que possuem diferenças na pronúncia: enquanto o acrônimo possui uma leitura silábica, semelhante a uma palavra normal (a exemplo de PALOP, acrônimo de países africanos de língua oficial portuguesa), a sigla é pronunciada letra a letra, semelhante à soletração (a exemplo FGTS, sigla de Fundo de Garantia do Tempo de Serviço).

O que os alunos compreenderam ao longo dessas aulas sobre acrônimos e escrita abreviada é que a escrita é uma tecnologia utilizada pelo homem, que sempre utilizou formas escritas que pudessem facilitar sua comunicação, embora, em alguns casos, como vimos, a escrita abreviada também servia como forma de apagamento do sujeito, quando se “ocultava os nomes dos pedreiros e a sua corporação em construções arquitetônicas, em manuscritos, inscrições funerárias, medalhas, transcrição de leis e decretos”. (MARTINS, 2004, p. 12):

Esta dificuldade de compreensão residia no fato de cada escrivão possuir o seu código próprio de abreviaturas, razão pela qual o seu emprego chegou a ser proibido neste tipo de textos a fim de evitar o abuso no uso de abreviaturas. Não obstante todos estes obstáculos, as abreviaturas continuaram a desenvolver-se e a aumentar. Novas abreviaturas foram criadas e cada vez em maior número, alargando o seu campo de incidência às preposições, radicais, prefixos e sufixos. O pequeno traço utilizado pelos copistas sobre a letra abreviada continua a subsistir ainda hoje, no português e no espanhol, sob a forma de til. (Ibidem, p. 12).

Após apresentar um pouco da historicidade dos acrônimos nos slides preparados para esta etapa, seguimos com a apresentação das abreviações. Tínhamos num dos slides a abreviação “FDS” e perguntei para a turma o que

significava aquela abreviação, que, em meu imaginário, se constituía como “Fim de Semana”, mas a resposta do aluno foi *não prof. esta abreviação significa foda-se*. Havia posto nos slides que o excesso de abreviação causava uma dificuldade em saber quem era o autor daquela abreviação, dada a carga homonímica que algumas abreviações apresentavam ao longo da história, já não tínhamos como saber o que significava determinada formulação acrônima, tornando difícil identificar a autoria de tal escrita. Dessa maneira, a formulação do aluno sobre a abreviação “FDS” apenas confirmou o que já havíamos explanado nos slides, pois cada um interpretou conforme o funcionamento do imaginário sobre abreviação.

Continuamos explorando o que havíamos formulado nos slides, como, por exemplo, alguns acrônimos e abreviações usadas hoje em conversas e *hashtags* que encontramos em um site do techtudo³⁷. Estas definições foram retiradas da matéria “entenda as principais expressões e *hashtags* das redes sociais” e lembrei aos alunos que o texto tinha sido produzido pelo site e que não era, necessariamente, para ser tomado com sentido único. Assim, apresentei os acrônimos mais usados nas redes sociais:

- AFF – usada para demonstrar descontentamento, cansaço, insatisfação, indignação ou discordância. Ao pronunciar essa “palavra”, repare no som emitido: é como um suspiro por falta de paciência.

- ADD – vem de Add, em inglês. Significa “adicionar”, como por exemplo: “Me add no Facebook?” ou “Vou add você!”.

- AMG – significa “amigo” ou “amiga” e pode ser aplicado de diversas formas como “amg, você sabe o endereço da festa?”.

- BBQ ou BBK - É a abreviação do termo “babaca” nas redes sociais. É preciso prestar muita atenção para não confundir com “barbecue” (churrasco).

- BFF – Muito usada por mulheres, a abreviação de “Best Friends Forever”, em português, “melhores amigas para sempre”, serve para dizer que considera alguém uma melhor amiga: “Gabi, minha bff, falou que a festa foi ótima!”, por exemplo.

- SDV – Essa gíria é muito usada no Twitter e no Instagram e significa “Segue de volta”. Usada por usuários ao pedir para que os outros o sigam também nessas redes sociais; o popular “Follow Back”.

³⁷Disponível em: <https://www.techtudo.com.br/noticias/noticia/2014/02/sqn-lol-entenda-principais-expressoes-usadas-nas-redes-sociais.html>. Acesso em: 02 jul. 2019.

- SQN – Famoso no Twitter como *hashtag*, significa “Só que não”. Ela está muito presente nas redes sociais, sendo citada pelos usuários quando dizem algo contrário do que pensam. Exemplo: “adoro carnaval. #sqn”.
- VDD – É a abreviação da palavra "verdade". Existem também outras variações, como VRDD e VDDR, que quer dizer "verdade verdadeira". Você pode usar para concordar com o que alguém disse online.
- SDDS – É uma abreviação da palavra "saudades". Você pode usar durante uma conversa ou em uma foto antiga, por exemplo.
- BJS - Significa "beijos". Usada para se despedir do seu amigo ou ao final de alguma mensagem enviada por você. Existem também outras abreviações para a palavra, como bj, bjo, bjos, bjk, bjoks, bju, bjax.
- BRINKS – serve para mostrar que a frase não é para ser levada a sério. Significa "brincadeira", no "vocabulário digital". Você diz que aquilo não passa de uma "brinks" ou que você está de "brinks".

E dentre algumas *hashtags* com abreviações de origem americana que viralizaram nas redes sociais do mundo todo, apresentamos:

- #FBF (Flashback Friday): a *hashtag* #FBF basicamente serve para o mesmo propósito da #TBT. Surgiu como uma derivação da mesma, sendo usada como um complemento ou uma extensão da #TBT. A sigla em inglês significa Flashback Friday, ou, em português, a “Sexta-feira do flashback”, como uma referência direta à anterior. Com a *hashtag* #flashbackfriday você relembra acontecimentos do passado mesmo se você se esqueceu de postar na quinta-feira, você tem uma segunda chance para lembrar esses acontecimentos, mas já era tarde demais para compartilhar no dia anterior.
- #YOLO – uma abreviação de “You Only Live Once” (Você só vive uma vez), mas, na maioria das vezes, indica uma atividade na qual alguém está vivendo no limite, literalmente ou sarcasticamente³⁸.

Após a explanação dos slides, os alunos disseram que a escrita abreviada estava tão presente em seu cotidiano que eles consideravam um gesto “natural”, era tão comum abreviar que não refletiram sobre as possibilidades de sua escrita produzir um efeito de informalidade. Dessa maneira, disse a eles que dada a padronização da escrita em “culto formal”, havia uma necessidade de se ter uma atenção com a

³⁸ Disponível em: <https://www.techtudo.com.br/noticias/noticia/2014/02/sqn-lol-entenda-principais-expressoes-usadas-nas-redes-sociais.html>. Acesso em: 02 jul. 2019.

escrita nos trabalhos escolares, que deixassem as abreviações para suas conversas informais em aplicativos de mensagens instantâneas. A maioria dos alunos não fazia nem ideia do que significava muitas das abreviações ou dos acrônimos e como poderiam ser usadas em sua maioria. Acredito que esses efeitos podem ter sido produzidos porque alguns acrônimos não faziam parte da nossa língua, como TBT (*Throwback thursday*)³⁹, YOLO (*You Only Live Once*), FBF (*Flash Back Friday*)⁴⁰ e BFF (*Best Friend Forever*)⁴¹.

Ao tomarmos a escrita acrônima, Dias (2007) nos diz que a língua digital se apresenta numa materialidade distinta da língua formal a qual estamos acostumados nos espaços da escola. A escrita acrônima impõe-se pela velocidade, instantaneidade das relações. Para a autora,

a língua em sua materialidade digital é outra. Assim, a língua formal é destituída do lugar de modelo para a escrita que se produz nesses espaços digitais, e isso ocorre em função de toda uma concepção de ‘Sociedade da Informação e da Comunicação’ atrelada a uma velocidade e a uma instantaneidade das relações, que se impõe a nós e que não podemos negligenciar quando se trata de pensarmos a língua/escrita em sua constituição material no espaço digital, em seu desequilíbrio, em sua ‘sintaxe em devir’. (DIAS, 2007, p. 6)⁴².

Na aula seguinte, abrimos para uma roda de conversa sobre a compreensão que tiveram sobre os acrônimos, para que os alunos compreendessem os acrônimos, escrita abreviada, a sua leitura e interpretação nos ambientes do digital e também em outros espaços do urbano. Para tal, lançamos as perguntas:

Você acha que todos leem do mesmo jeito esse tipo de escrita abreviada? Os alunos responderam que como a abreviação apresentada mais acima, “FDS”, cada um interpretou aquela abreviação, de acordo com o que sabia; também colocaram que nem sempre uma abreviação é clara, pode até confundir quem está lendo e levá-lo a uma interpretação equivocada. Diante do que foi exposto pelos alunos, concluí, pela compreensão da AD, que toda leitura depende da posição que o sujeito se inscreve. A esse respeito, Grigoletto (2005) nos diz que:

O sujeito do discurso, ao se inscrever em um determinado lugar discursivo, vai se relacionar tanto com a forma-sujeito histórica e os saberes que ela abriga quanto com a posição-sujeito. Assim, a relação do sujeito enunciator com o sujeito de saber e,

³⁹ Quinta-feira do retorno (tradução nossa).

⁴⁰ Sexta-feira do retorno (tradução nossa).

⁴¹ Melhores amigos para sempre (tradução nossa).

⁴² Disponível em: <http://anaisdosead.com.br/3SEAD/Simposios/CristianeDias.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2020.

consequentemente, com a posição-sujeito é deslocada para as relações de identificação/determinação do lugar discursivo tanto com a forma-sujeito histórica (ordem da constituição/do interdiscurso), quanto com a posição-sujeito (ordem da formulação/do intradiscurso). (GRIGOLETTO, 2005, p. 7).

Quando passamos para a questão seguinte, perguntei a eles se podíamos abreviar tudo o que postamos em nossos textos nas redes sociais e obtive esta resposta da aluna J.B.: *Não dá para escrever a nossa história abreviada*. O que percebi nesta fala foi que, quando textos, fotos são postados, era preciso dar detalhes, ou seja, descrever cada momento vivenciado pelo sujeito que postou em dada rede social. Quando postamos, estamos fazendo uma “escrituração de si” (DIAS, 2018, p. 157), pois queremos registrar os momentos importantes.

Assim, ao pensar “a internet com espaço de escrituração”, não tomamos as memórias em sentido de lembranças, mas significamos a memória discursiva que nos remetem ao “já-dito” e “esquecido”, que retorna como novas formulações, produzindo a ilusão de autoria pelo funcionamento da memória. Dessa forma, temos a noção de narratividade proposta por Orlandi, compreendida como “o modo como a memória se diz”. (ORLANDI, 2017b, p. 207). Sobre a narratividade, Dias (2018) sustenta que:

Uma narratividade onde se inscreve o político e a ideologia na produção da memória [...] se a internet é um espaço de escritura de si, não é à toa que a mais preciosa ‘moeda’ sejam os dados dos sujeitos: o que ele come, onde ele vai, onde mora, onde trabalha, qual a sua posição política, seu poder aquisitivo, o que lê, que música ouve, quem são seus amigos, etc. não são banalidades para grandes corporações do mundo da internet. (DIAS, 2018, p. 156).

Esta maneira de como os usuários dão informações de si por meio de suas postagens nos leva a pensar sobre o modo como os “sujeitos são individuados” (Ibidem, p. 207) não só pelo Estado, mas pela rede representada pelas grandes corporações do mundo da internet.

Ainda na atividade da roda de conversa, apresentamos a *hashtag*: #tbt (*Throwback Thursday* ou quinta-feira do retorno), nome de uma tendência das redes sociais que ocorre às quintas-feiras, como se fosse uma espécie de brincadeira com a *hashtag* #throwbackthursday. É uma maneira divertida das pessoas conhecerem mais das outras, sabendo mais sobre o passado das mesmas, na qual os usuários das redes sociais participavam postando alguma mídia que remete ao seu passado – daí a lógica das quintas-feiras de volta ao tempo.

Sobre esta *hashtag*, fizemos a seguinte questão: *O que você diria sobre #TBT?* Destacamos a resposta da aluna J.B.: *significa algo para quem posta, mas pode não significar para nós, já que a lembrança é daquela pessoa*. E completou: *Não acho sentido em postar algo com #TBT, porque os melhores momentos têm que ser lembrados todos os dias*. Analisando a fala da aluna, pude perceber que o indivíduo é interpelado pela ideologia, pois cada sujeito compreende o texto a partir de seu imaginário sobre os espaços do digital.

Embora alguns alunos tenham falado que não gostaram muito dos acrônimos, como o caso da aluna K., que disse *esta foi a etapa que eu menos gostei, ela completou muita informação de uma vez*, esse efeito me permitiu compreender os sentidos imaginários que temos sobre certas questões em determinadas condições de produção e os efeitos de sentidos que reverberaram com a apresentação da noção de texto apresentada pelos acrônimos.

Na aula seguinte, retomamos o assunto sobre os acrônimos; já que a aluna K. havia dito que não havia gostado muito desta etapa do projeto, então, perguntei a ela por que não estava gostando dos acrônimos e ela me disse que era porque não tinha entendido, estava confuso e que não gosta muito de escrever com abreviações. Como teríamos que produzir a enquete para a semana seguinte, ela foi para casa e pesquisou mais, leu mais sobre os acrônimos e, dessa forma, disse que havia compreendido com mais clareza o sentido para aquela atividade.

De certa forma, o que a aluna K. me relatou em buscar além da sala de aula só confirma o que já tenho como uma máxima: a leitura abre caminhos para o conhecimento.

Ao ver que aluna buscou ler um pouco mais sobre o assunto dos acrônimos e a escrita abreviada só me alegrou, pois ela comprovou que a leitura é processual e que deve ser feita mais de uma vez. A aluna K. fez questão de falar para a turma *olha, eu não havia entendido muito bem o que era acrônimos, mas precisei entender para escrever minhas perguntas para nossa enquete*.

Dessa maneira, demos visibilidade, em nosso percurso de trabalho, a outra categoria que compõe as *hashtags*, os acrônimos⁴³ ou siglas, como exemplifica Silva:

⁴³ "Palavra formada com as letras ou sílabas iniciais de uma sequência de palavras, pronunciada sem soletração das letras que a compõem (ex.: OVINI por objeto voador não identificado; PALOP por país africano de língua oficial portuguesa etc.)". Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/acr%C3%B3nimos>. Acesso em: 10 dez. 2018.

Os acrônimos, com ou sem referência externa: (I) institucionalizados: #UMP, #PS, (II) consagrado pelo uso em universos específicos: mídia (#ONPC = título de um programa ‘On n’est pas couché’), ações na Assembleia Nacional (#AN ou #directAN, #QAG question au gouvernement à (‘AN’), empregos integrados à língua corrente (#cqfd = ‘Ce qu’il faut démontrer’, ‘Ce qu’il fallait démontrer’ ou ‘Ce qu’il faut dire’), (III) criações mais livre e intuitivas (#VTCN = ‘vous trouvez cela normal’, #FF = ‘follow Friday’, #WTF = ‘what the fuck’). (JACKIEWIEZ; VIDAK, 2014, p. 2037-2038, apud SILVA, 2017, p. 45).

Ainda de acordo com Silva (2017, p. 45), citando os autores em que se fundamenta, afirma que “existem três tipos de acrônimos: os institucionalizados; os consagrados por usos em um universo específico (mídia, política, expressões recorrentes ou cristalizadas), e as criações livres ou intuitivas”. Acrescenta que, no Brasil, temos dois tipos de acrônimos mais utilizados, que são os “institucionalizados e os não institucionalizados”, ou seja, como Dias (2008, p. 17) ressalta, “a escrita abreviada e acrônima é uma propriedade da velocidade do tempo de escritura naquele espaço discursivo”.

Estávamos, assim, finalizando a quinta etapa do projeto, na expectativa do efeito de fecho, que aconteceria com a sexta etapa. Muitos efeitos sentidos reverberando na turma de nono ano.

3.6 Circulação do discurso sobre as *hashtags* no espaço escolar

Iniciamos a etapa seis e, assim, dar o “efeito de fecho” que, segundo Gallo (2012, p. 55), consiste no “fecho com efeito de fim”, concluindo o desenvolvimento do projeto de intervenção.

Tivemos três momentos nesta aula: primeiro momento – retomada do projeto e todo nosso percurso, desde nossa primeira conversa, passando pela noção de arquivos de ordem institucional, pessoal, de computador e digital, por meio da qual compreendemos a noção de textos e suas materialidades significantes na imbricação do verbal e não-verbal, as *hashtags* e os assuntos do momento (*trending topics*).

No segundo momento, apresentei o cronograma de “fechamento” de nosso projeto de intervenção, que aconteceu entre os meses de agosto e setembro: produzir uma enquête que seria aplicada aos alunos de uma turma de oitavo;

analisar as respostas dadas para a produção de um Minicurso a ser realizado com os alunos do oitavo ano; analisar os efeitos produzidos pelo Minicurso por meio de uma ficha avaliativa que seria produzida pela turma e aplicada à turma de oitavo ano depois da realização do Minicurso e, por fim, a produção do produto final, que seria definida pela turma ao término de todas as atividades propostas no cronograma.

No terceiro momento, organizamos os grupos que aplicaram a enquête à turma do oitavo ano. Esta enquête tinha o objetivo de entrevistar os alunos e, assim, conhecer o perfil da turma que escolheram para participar desta enquête. Dessa forma, a partir dessa análise do perfil da turma, meus alunos poderiam pensar quais assuntos tratariam no Minicurso que seria realizado com a turma de 8º ano.

Assim, organizamos a turma em quatro grupos para a produção da enquête e para a elaboração do Minicurso concomitantemente, sendo dois grupos com oito alunos e dois grupos com sete alunos.

Com a turma devidamente distribuída em grupos, os alunos já começaram a organizar os assuntos que poderiam fazer parte deste Minicurso. Mas disse a eles que primeiramente precisávamos ter em mãos as questões respondidas como condição para a elaboração das questões da enquête.

Ainda durante esta aula, os alunos então começaram a produzir as questões para a enquête; cada grupo produziu em torno de três ou quatro questões.

No entanto, as questões não saíram de acordo com a proposta de uma enquête para conhecer o perfil da turma que faria parte da pesquisa. Os grupos se confundiram e fizeram questões relativas ao que estávamos vendo durante as aulas do projeto, ficou confuso, pois eles perguntaram sobre os assuntos que já estavam constituídos como conhecimento sobre os discursos no/do digital. Assim, considerei que para uma análise de perfil da turma do oitavo ano, seria necessário rever algumas questões. Então, como a aluna M.E. estava no comando da escrita no notebook e já havia digitado algumas questões que a turma me entregou, resolvi conectar meu notebook à TV para que todos pudessem ler, pois, nesta leitura coletiva, os alunos poderiam perceber que as questões estavam muito relacionadas ao que já sabiam sobre o assunto.

Como nosso objetivo era que as questões fossem mais direcionadas ao que eles gostariam de saber sobre o conhecimento da turma do oitavo ano sobre os textos nos espaços do digital, sugeri que reescrevessem as perguntas, de forma a contemplar o objetivo da enquête - conhecer o perfil da turma de 8º ano, pois eles

sabiam que os alunos do oitavo ano não estavam inteirados sobre as *hashtags* tal como estudamos no projeto.

Dessa maneira, pedi aos quatro grupos que se reunissem para que cada grupo pudesse ler o que havia produzido; cada grupo fez a leitura das suas questões produzidas para que pudéssemos organizar a produção final desta enquête, que será apresentada nos Anexos deste trabalho - Anexo 11.

Durante a reformulação das perguntas, tive uma grata surpresa que me deixou muito satisfeita, que foi ver a produção do aluno V. G., que escreveu sozinho duas questões sobre arquivo institucional. Durante sua produção, ele não sabia escrever a palavra “conhece” e uma colega, que era de outro grupo, o ajudou a escrever a palavra. Mas os colegas de seu grupo disseram que a pergunta dele não era boa, dessa forma, o aluno V.G. me chamou para mostrar suas questões, então disse a ele que havia feito questões muito interessantes.

Uma das questões produzidas pelo aluno V.G. foi: *Quais são os tipos de arquivos que você conhece?* Disse ao aluno V. G. que ele precisava colocar os tipos de arquivos que estudamos ao longo do projeto, como alternativa para serem marcadas na questão elaborada por ele, já que o objetivo era saber se os alunos do oitavo ano conheciam aqueles tipos de arquivo. Então ele me disse: *Ah! aqueles ‘baguetes’ de institucional, pessoal, de computador e digital.* Confirmei que estava correta sua compreensão, percebi a felicidade estampada no olhar desse aluno.

Este aluno V.G., no início do projeto, disse que não gostava de internet, pois ele dizia que não entendia nada que estávamos estudando, não via sentido em estudar sobre os *baguetes de hashtags*, pois era assim que ele chamava o que estávamos trabalhando no projeto. Então, depois que eu disse a ele que as questões estavam muito boas, ele abriu um sorriso e disse para os colegas *tá vendo ficou muito boa*, como se não acreditasse que seria capaz de produzir um texto. As questões eram *você sabe o que é um arquivo?* e *quais os tipos de arquivos que você conhece?* A função do sujeito-autor mais uma vez sendo posta em xeque, pois, ser autor do seu próprio dizer, não se apresenta uma tarefa fácil. Dessa maneira, Orlandi (2015) nos diz que

o autor é a função que esse eu assume enquanto produtor de linguagem, produtor de texto. Ele é, nas dimensões do sujeito, a que está mais determinada pela exterioridade – contexto sócio-histórico – e mais afetada pelas exigências de coerência, não contradição, responsabilidade, etc. (ORLANDI, 2015, p. 73).

A forma como ele interagiu com a produção da escrita e a felicidade de ter conquistado algo muito valioso para ele naquele momento - durante nossas aulas, o aluno demonstrava-se desmotivado, mas agora que conseguiu formular duas perguntas, percebeu a possibilidade de interação com os demais colegas, afinal, tinha condições de escrever sobre o que estávamos estudando. A participação desse aluno só melhorou nos dias que se seguiram. O que podemos analisar deste momento estava relacionado à autoria, pois o aluno não se sentia autorizado a escrever ou dizer algo que não fosse o já estabilizado. Ainda em relação à autoria:

Sendo a autoria a posição mais afetada pelo contato com o social e com as coerções, ela está mais submetida às regras das instituições e nelas são mais visíveis os procedimentos disciplinares. Se o sujeito é opaco e o discurso não é transparente, no entanto o texto deve ser coerente, não contraditório e se o autor deve ser visível, colocando-se na origem do dizer. É do autor que se exige coerência, respeito às normas estabelecidas, explicitação, clareza, conhecimento das regras textuais, originalidade, relevância, entre outras coisas, unidade, não-contradição, progressão e duração de seu discurso, ou melhor, de seu texto. (ORLANDI, 2015, p. 74).

Em seguida, à medida que cada grupo foi entregando suas questões, a aluna M. E. continuava a digitar em meu computador, que estava conectado à TV para que os colegas da turma pudessem visualizar em tempo real o que cada grupo havia produzindo. Depois que ela digitou todas as questões, chamei a turma para uma nova leitura coletiva, para verificar se havia questões semelhantes. Foi dessa maneira coletiva que nossa enquete com doze questões foi produzida pelos grupos.

Fiquei bem satisfeita com o resultado, deixei avisado à turma que poderiam ocorrer alguns ajustes nas questões após a minha leitura e de minha orientadora e a turma concordou prontamente.

Sugeri à turma que realizassem uma conversa com a turma convidada a respeito dos objetivos da enquete e cada grupo ficou responsável pelas questões que havia produzido. Orientei que antes de entregarem as questões para que fossem respondidas oralmente e por escrito, que falassem do percurso de produção da enquete. Uma das orientações que dei sobre como deveriam proceder durante a realização da atividade com a enquete foi que os alunos do nono ano deveriam realizar a atividade de forma dinâmica, dando pistas, para que os alunos do oitavo ano pudessem sentir parte do processo.

Passamos para o momento de realização da enquete propriamente dita.

Dessa forma, pedi que cada líder dos grupos se organizasse para ir até a sala do oitavo ano B para convidá-los para nossa conversa. Então, depois que os alunos foram até a sala, voltaram um pouco chateados com a turma do oitavo ano, pois alguns alunos da turma convidada perguntaram se eram obrigados a participar.

A aluna M.E. disse aos alunos do oitavo ano B que eles eram privilegiados, pois, afinal, estavam sendo convidados para participar de uma produção de conhecimento sobre um assunto que eles consideravam ser muito importantes, pois eles estavam contribuindo com um projeto de mestrado. Ela disse o quanto é importante e relevante todo esse trabalho sobre as *hashtags* e que eles se sentiam muito orgulhosos por fazer parte. Disse à aluna M. E. que esse efeito fazia parte do percurso, não era culpa dos alunos do oitavo ano, era constitutivo, era uma forma de resistência, mas que no final daria certo.

Assim, depois do intervalo, fomos para a sala de leitura, pois é uma sala maior e possuía ar condicionado – nossa escola ainda não possuía salas de aulas climatizadas, apenas alguns espaços da escola são climatizados. Então, pedi que cada grupo, ao começar a roda de conversa, se apresentasse aos alunos convidados. Já havia sugerido à turma de nono ano que a enquête fosse respondida oralmente, mas também que os alunos do oitavo ano pudessem responder por escrito algumas questões, até para poderem se sentir mais à vontade, caso alguma pergunta os deixasse incomodados para responder oralmente.

Mas, antes de começar, a aluna J.B. pediu a palavra para dizer sobre as condições de produção da enquête. Falou que não foi fácil produzir esta enquête, tiveram que reescrever por algumas vezes e acrescentou que *vocês podem pensar que foi a professora quem fez as questões, mas não foi. Cada grupo aqui pensou junto sobre o que queríamos saber de suas respostas, o que sabem sobre os assuntos das questões que foram produzidas por nós. Pois, na nossa primeira escrita desta enquête, fomos direto ao conteúdo, mas a professora Silvana disse que nós sabíamos o conteúdo porque estudamos e vocês não. Então, tivemos que escrever outra enquête, rescrevemos para poder chegar ao que está impresso. Escrever é muito difícil.* Assim, segundo Indursky (2009, p. 106), “para inscrever-se na prática da escrita, o sujeito deve ter passado pela prática da leitura e ter construído sua história de leituras”. Pensando na escrita e reescrita como forma de construção do discurso, apoio-me novamente nos dizeres de Indursky (2016):

A escrita consiste em um tecer e retecer de fragmentos de discursos outros. Ela trabalha com o simbólico e produz um espaço simbólico, em que diferentes vozes anônimas (ou não) ecoam, se entrelaçam e, mesmo, por vezes, se contradizem. (INDURSKY, 2016, p. 35).

Este exercício de reescrita se faz necessário dada a incompletude da língua e ao fato de que nenhum texto se fecha, há sempre o que dizer em um texto.

Foi muito relevante ver que partiu desta aluna mostrar a importância do que haviam feito, que a enquete não se constituía em apenas perguntas aleatórias, que eles haviam construído, colocando em funcionamento sua “história de leituras” (INDURSKY, 2009, p.106), por meio do percurso do projeto. Quando a aluna diz *escrever é muito difícil*, percebo que ela compreendeu que a escrita é processual, não se escreve e ponto, é preciso trabalhar a escrita de forma que ela represente a autoria de quem escreveu. Sobre o processo de escrita, apoio-me em Souza e Pacífico (2011):

Considerando que a relação que o sujeito estabelece com a escrita, dentro e fora da escola, tem repercussões sociais muito abrangentes que vão desde a escrita de um bilhete, um panfleto, uma receita culinária, um texto jornalístico, uma música, até os textos literários e científicos, tão valorizados na instituição escolar. Produzi-los não é um ‘dom’ dos alunos, mas uma questão de poder, de ter acesso ao lugar de autor. (SOUZA; PACÍFICO, 2011, p. 71).

No que diz respeito à realização da enquete, à medida que cada grupo do nono fazia as perguntas, os alunos do oitavo ano foram respondendo aos questionamentos muito à vontade. Os grupos seguiram a sequência da enquete e foram ficando surpresos com as respostas dos alunos do oitavo ano, pois perceberam que não foram somente eles que não se inteiravam sobre os discursos do digital. E as ideias sobre o Minicurso começaram a borbulhar.

Fiquei satisfeita em ver os efeitos de sentido sendo produzidos nos alunos do 9º ano, eles estavam radiantes, pois estavam se apropriando de assuntos sobre os quais desconheciam. Esta enquete não recaía somente sobre os alunos do 8º ano, funcionando também como uma análise dos efeitos de sentidos produzidos nos alunos do 9º ano sobre o percurso deste projeto. Ver como este projeto reverberou em cada aluno foi algo inexplicável do ponto de vista emocional, mas do ponto de vista discursivo nos mostrou o quanto as condições de produções são importantes no processo de desenvolver um projeto de intervenção.

Após todos os alunos responderem as questões, comecei a questionar os alunos 8º ano sobre cada questão que foi respondida. Foi uma troca muito

enriquecedora. O aluno I. do 8º ano disse que *as hashtags é algo que as pessoas costumam colocar em suas legendas*. Em cada resposta dada pelos alunos, eu via os efeitos sendo produzidos nos alunos do 9º ano: eles estavam completamente absorvidos por tudo que trabalhamos ao longo destes quase 5 meses.

A aluna Débora, que chegou quando o projeto já havia começado, disse que sentia muito não ter participado do projeto desde o início; foi seguida pela aluna K., que disse também sentia não estar desde o início e acrescentou que reconhece que embora ela seja uma nativa digital, não possuía o conhecimento necessário para saber diferenciar o “certo e o errado” das redes sociais. Para a Análise de Discurso, segundo Pêcheux (1995),

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. [...] Poderíamos resumir essa tese dizendo: as palavras, expressões, proposições, etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam. (PÊCHEUX, 1995, p. 160).

Quando terminamos nossa conversa-enquete, liberei os alunos do 8º ano para voltarem para a sala de aula com seu professor. Os resultados dessa enquete foram compilados na aula seguinte, juntamente com a turma, mas, para adiantar, eu fiz uma leitura prévia para compreender o que foi respondido pelos alunos da turma convidada.

3.6.1 Leitura e análise da enquete realizada com a turma de 8º ano

Na aula seguinte, reuni-me com a turma para que os alunos pudessem analisar as respostas dadas pelos alunos do oitavo ano e, assim, visualizarem as entradas para o Minicurso que seria dado à turma do oitavo ano na semana seguinte, até para eles compreenderem melhor esta enquete ao analisar dados.

o objetivo ao pedir que os alunos analisassem as respostas dadas pelos alunos do oitavo ano à enquete produzida por eles - estes efeitos de sentidos entre locutores - é que pretendia que fossem produzidos nesta leitura da enquete, para elaborarmos o Minicurso a partir daquela análise.

À medida que os alunos do nono ano liam as respostas dadas pelos alunos do oitavo ano, percebia os efeitos de sentidos produzidos nos alunos do nono ano, ou seja, eles estavam autorizados a dizer sobre o que haviam compreendido neste projeto; eles estavam muito ansiosos para ler o que havia sido respondido naquela enquête.

Porém, percebi que alguns alunos ficaram frustrados com as respostas dadas pelos colegas da turma do oitavo ano. A aluna J.B. disse: *parecem que eles nem prestaram atenção ao que leram sobre as questões, estas respostas estão sem sentido*. Questionei-a: *por que você chegou a essa conclusão?* e a aluna me respondeu que tinham muitas respostas nas questões com *sim ou não*, porém, não havia uma justificativa para tal resposta. Ela disse que *sim ou não* numa resposta, dependendo do que é perguntado, não responderia o que estava sendo questionado. E ela continuou: *às vezes, o aluno discordava de uma questão e em seguida concordava sobre o mesmo assunto*. Era compreensível o posicionamento dos alunos do nono ano ao se depararem com as respostas dadas pelos alunos do oitavo ano, de certo modo, estavam interpretando as respostas dadas na enquête mediante suas condições de produção. Segundo Orlandi (2008, p. 74), “o sujeito que produz uma leitura a partir de sua posição, interpreta. O sujeito que se relaciona criticamente com sua posição, que problematiza, explicitando as condições de produção da sua leitura, compreende”.

O que pude perceber com a fala da aluna J.B. era que suas inquietações não estavam sendo respondidas, como se ela quisesse que as respostas dadas pelos colegas do oitavo ano fossem mais detalhadas. Talvez estivesse funcionando em seu imaginário que as respostas poderiam ser mais pontuais, o que nem sempre ocorreu, pois cada sujeito reage de forma distinta a determinadas questões, sobretudo em relação ao digital. Embora seja parte constitutiva de nossa sociedade contemporânea, não é algo muito corriqueiro de ser abordado na escola. Percebi os “efeitos de sentidos entre locutores” (PÊCHEUX, 1997, p. 82) sendo produzidos nestes questionamentos, no decorrer do projeto, mas também no Minicurso que organizaram.

A cada leitura das questões daquela enquête, os alunos do nono ano iam sendo afetados pelos dizeres nas respostas. Era como se eles quisessem que os colegas da turma de oitavo ano já tivessem conhecimento de um assunto que eles mesmos levaram meses para compreender sobre os espaços do digital e do urbano.

Após o término da leitura, os alunos começaram a pensar nas possibilidades de assuntos a serem abordados no Minicurso.

A turma decidiu que iria seguir o mesmo caminho do projeto, ou seja, eles decidiram que iriam trabalhar com os arquivos, texto - verbal e não-verbal - que compreenderiam também os *emojis* e *emoticons*; os acrônimos não poderiam ficar de fora, uma vez que ninguém da turma do oitavo ano B sabia o que seria de fato uma escrita acrônima. Abordariam principalmente as *hashtags* em sua formulação, constituição e circulação nas mais diversas redes sociais, bem como os espaços fora do digital. Então, resolvemos sortear os assuntos para a organização dos grupos. Seguimos uma sequência de acordo com o que fomos trabalhando ao longo desse projeto:

Minicurso 1 – Arquivo

Minicurso 2 – Texto e Acrônimos

Minicurso 3 – *Emoji* e *Emoticon*

Minicurso 4 – *Hashtags*

Para a produção e realização da enquete, os alunos foram organizados em grupos 1, 2, 3 e 4, porém, considerei que seria “democrático” deixar que eles se organizassem no interior de cada grupo, ou seja, cada grupo distribuiria a função de cada integrante para a realização da pesquisa e organização dos assuntos a serem apresentados no Minicurso.

3.6.2 Efeito de fecho e produto final: organização e realização do Minicurso *Gestos de leitura e escrita no digital*

Este projeto culminou com a organização e realização do Minicurso e na produção no nosso produto final, ou seja, os alunos organizaram um livreto, no qual, de forma breve, refizeram o percurso do projeto “*Hashtags: gestos de leitura e escrita na sala de aula*”.

Como tarefa de casa, todos os grupos iniciaram a pesquisa sobre os assuntos que desenvolveriam no Minicurso; também organizariam os materiais para apresentação. Dessa maneira, os grupos começaram os trabalhos durante o fim de semana e conforme os grupos foram produzindo seu material, me mandavam no e-mail ou por WhatsApp, para que eu pudesse orientá-los da melhor forma possível.

Seria o momento dos sujeitos-alunos, ao organizarem o produto final, vivenciarem a autoria, que, segundo Mittermann,

a autoria envolve o modo de o sujeito se relacionar com o outro, na relação intersubjetiva e na articulação de uma heterogeneidade de posições, levando ao efeito de controle [...] envolve a relação com o Outro, na deriva dos sentidos, do discurso e do próprio sujeito, ou seja, a relação impossível e, ao mesmo tempo, necessária, com o equívoco (pela língua), com a contradição (pela ideologia), com o não sentido (entre fronteiras das formações discursivas). (MITTMANN, 2016, p. 9-10).

No primeiro encontro presencial, realizamos os ajustes nas atividades, fomos fazendo as adequações. Nesta aula, fomos ao laboratório com alguns grupos que ainda faltavam “fechar” o conteúdo dos slides. Para agilizar, cedi o meu notebook para que o grupo 3 pudesse fechar os slides com os ajustes necessários ao texto. Também pegamos um notebook da escola para que o grupo 2 também pudesse concluir sua apresentação de slides.

Enquanto isso, os grupos 1 e 4 ficaram os dois primeiros horários no laboratório para concluírem a pesquisa que faltava para a confecção de seus slides. Depois do intervalo, voltamos à sala e pedimos aos grupos 2 e 3, que já haviam concluído seus trabalhos de pesquisa e confecção de slides, que ajudassem na confecção do mural “crie sua *hashtags*”, a ser utilizado durante o Minicurso, mais uma vez, buscando a consolidação da autoria. Ao produzir, por meio da escrita, uma *hashtag*, os alunos estariam autorizados a dizer sobre aquele texto produzido, então, “percebemos que a autoria se estabelece [...] como funcionamento discursivo no qual a tomada de posição regula os discursos que, mobilizados, passam a apresentar um efeito de textualização”. (HENGE, 2016, p. 53).

Neste momento, alguns alunos se prontificaram a buscar o mural que estava em outro espaço da escola. Quando o mural chegou, os outros alunos se dispuseram a encapá-lo de papel pardo. As alunas J. e K.L. escreveram o título “Crie sua *Hashtag*” no mural.

Figura 36: Elaboração do mural referente ao Minicurso



Fonte: Registrada pela autora.

Figura 37: Escrita do mural “Crie sua *Hashtag*”



Fonte: Registrada pela autora.

No final da aula, disse para a turma da necessidade de nos reunirmos no período vespertino, pois o Minicurso aconteceria no dia seguinte e precisávamos terminar de organizar o folder, o questionário de avaliação e o restante dos materiais da decoração. A maioria dos alunos concordaram em contribuir.

Durante o período da tarde, reuni-me com os alunos na escola para organizar o folder, com os assuntos do Minicurso, nomes dos convidados, local e horário que seriam realizados. Enquanto alguns alunos foram organizando o folder, os demais foram terminando de confeccionar os *emojis* para a decoração, que começaram no período matutino.

Figura 38: Folder do Minicurso – Gestos de leitura e escrita no digital

EE. CONQUISTA D'OESTE

PROJETO: HASHTAG: GESTO DE LEITURA E ESCRITA NA SALA DE AULA

TURMA: 9º ANO A

DIA: 15/08/2019

LOCAL: AUDITÓRIO ESCOLAR

HORÁRIO: 7 ÀS 11 HORAS

MINICURSO: GESTOS DE LEITURA E ESCRITA NO DIGITAL

CONQUISTA D'OESTE – MT

2019

INÍCIO: APRESENTAÇÃO AOS ALUNOS DO 8º ANO B e 9º ANO A – 7 ÀS 7 H e 15 MIN.

Gestoras e Convidado: Mônica Vieira da Silva (diretora)

Liamar Maria Romualdo Crestani e Aparecida do Carmo Borges (coordenadoras)

Odair José Vargas – professor e mestre pelo Proffetras

Grupo 1 – Tipos de arquivos e seu funcionamento em diferentes espaços do urbano e digital (Maria Vitória; Jhiovana; Vitor Gabriel; Wesley; Kayk; Kelly; Nicolý e Maria Eduarda)

Grupo 2 – Texto Verbal e Não-Verbal e os Acrônimos. (Kamilly; Tharciane; Sabrina; Mikaele; Raniely; Allan de Jesus; Fábio; Jason)

Grupo 3 – Emoticons x Emojis e sua historicidade (Jady Beatriz; Débora; Nayany; Ellen; Ketlen; Igor; Dyonata; Samara)

Grupo 4 – Hashtags e seu funcionamento

(Thiago; Lucas Eduardo; Vitor Manuel; Alan Costa; Pedro Lucas; Guilherme e Oriel)

AVALIAÇÃO: RESERVAREMOS OS ÚLTIMOS MINUTOS PARA AVALIAÇÃO DESTAS OFICINAS, ONDE OS ALUNOS DO 8º ANO RESPONDERÃO UM QUESTIONÁRIO ELABORADO PELA TURMA DO 9º ANO A.

Fonte: Elaborada pela autora.

Figura 39: Alunas produzindo cartazes sobre os *emojis*



Fonte: Registrada pela autora.

Figura 40: A aluna J.B. colando *emoji* no cartaz do cavalete



Fonte: Registrada pela autora.

Convoquei-os a pensar nas questões do questionário de avaliação que seria aplicado após o Minicurso. A nossa reunião aconteceu na sala da coordenação da escola e a coordenadora esteve presente o tempo todo nos acompanhando. Então, os alunos foram se organizando e produzindo as questões, mas procuramos não administrar os sentidos, mesmo assim, algumas questões acabaram saindo como se quisessem saber as respostas dos alunos da turma convidada, dadas as condições dos sujeitos-alunos do nono e a sua relação da leitura e a escrita afetada pelo discurso pedagógico. O questionário de avaliação do Minicurso constará nos Anexos nesta dissertação - Anexo 12.

Quando enviei as questões da avaliação produzidas pela turma de nono ano para a apreciação da minha orientadora, esta ressaltou que a questão de número 2 produzia o efeito de administração dos sentidos. Assim, apresentamos abaixo da primeira versão do questionário de avaliação:

2- Como cada grupo se comportou diante da turma e da exposição de conteúdo?

Grupo 1

() soube explicar o assunto () não soube explicar o assunto

Grupo 2

() soube explicar o assunto () não soube explicar o assunto

Grupo 3

() soube explicar o assunto () não soube explicar o assunto

Grupo 4

() soube explicar o assunto () não soube explicar o assunto

Analisei, juntamente com os alunos do nono ano, que seria interessante fazer as alterações conforme a sugestão da orientadora. Dessa maneira, resolvemos deixá-la em aberto para que os alunos do oitavo ano pudesse respondê-la mais livremente. Assim, retiramos as opções “soube explicar” e “não soube explicar”, para que os alunos do oitavo tivessem a oportunidade de avaliar por eles mesmos a questão de número 2 ficando reformulada, então, da seguinte forma:

- 1- Como cada grupo se comportou diante da turma e da exposição de conteúdo?

Minicurso 1:

Minicurso 2:

Minicurso 3:

Minicurso 4:

Após o término das aulas do vespertino, ficamos com os alunos para organizar a decoração do auditório, pois o que esperava era ter um espaço decorado com os temas do Minicurso. Levamos para o auditório o mural, os cavaletes com os *emojis* e deixamos alguns equipamentos já reservados no laboratório de informática: data show, TV, cabos, caixa de som, etc. Na coordenação reservamos fita crepe, papel sulfite, pincéis atômicos para a produção das *hashtags* que aconteceria em algum momento do Minicurso.

3.6.3 Minicurso *Gestos de leitura e escrita no digital*: efeitos produzidos

Na manhã seguinte, organizei o lanche para os alunos, pois o intervalo não seria no mesmo horário do restante da escola. Então fomos para o auditório para fazer os últimos ajustes, pegamos os equipamentos e os materiais pedagógicos para que tudo pudesse sair a contento. Após todos os equipamentos ligados, os materiais organizados, os alunos do grupo 1, que tinha como tema “os arquivos”, foram até a secretaria buscar alguns tipos de arquivos institucionais para apresentar aos alunos durante sua explanação: pastas dos alunos matriculados, livro ponto dos professores com datas da década de 1991 e também alguns arquivos do “arquivo morto” ou permanente.

Esta atitude dos alunos em buscar uma forma material do arquivo institucional para apresentar aos alunos do oitavo ano foi relevante. Os alunos puderam, então, com seus gestos de leitura, dar visibilidade também a sua compreensão de arquivo institucional. Por meio de um arquivo de leitura construído ao longo do projeto, puderam, de certa maneira, observar como se dariam os gestos de leitura de outros alunos durante a apresentação do minicurso sobre “arquivos”.

Figura 41: Pastas de alunos concluintes



Fonte: Registrada pela autora.

Figura 42: Pastas contendo livros ata



Fonte: Registrada pela autora.

Figura 43: Pastas à esquerda alunos matriculados; à direita arquivo morto



Fonte: Registrada pela autora.

Antes de iniciar o Minicurso, convidamos as gestoras para fazerem uma fala sobre o projeto e o envolvimento e apoio da escola⁴⁴ para as turmas presentes.

Quando o grupo 1 começou a expor, o grupo surpreendeu, pois, durante o

⁴⁴ A diretora Mônica Vieira da Silva disse que projetos como este são muito importantes para a escola e para os alunos, pois os assuntos que envolvem o digital precisam e devem ser explorados na escola e os professores precisam buscar na teoria suporte para poder também trabalhar com as tecnologias, ensinando e agregando os conhecimentos do digital na sala de aula. As coordenadoras Lianmar Maria Romualdo Crestani e Aparecida do Carmo Borges me parabenizaram pela coragem e paciência com a turma, pois não foi fácil trabalhar com uma turma tão numerosa e tão agitada, mas que também estavam satisfeitas com o envolvimento da turma com o projeto.

processo de organização dos materiais, foi o grupo que mais apresentou problemas de ordem coletiva, pois alguns não queriam participar e tivemos três alunos desse grupo que não compareceram neste dia de Minicurso, mas o grupo demonstrou que sabia sobre os conteúdos e fez uma ótima apresentação⁴⁵. Os alunos também mostraram alguns cartazes sobre os outros tipos de arquivos que havíamos estudado: pessoal, de computador e o digital. Dessa maneira, os alunos do grupo 1, ao apresentarem algumas pastas de arquivo, seguida de uma representação de arquivo digital por meio do cartaz (Figura 44), quiseram, assim, dar relevo aos efeitos de sentidos produzidos por meio da compreensão que tiveram sobre os arquivos nos espaços do digital, entre eles, a nuvem, trabalhados neste projeto. Então, demonstraram, por meio do cartaz, o arquivo materializado (Figura 44) na evidência de que “tudo” pode armazenar, aquela que não falha. Para Dias (2016, p.12), “as tecnologias de armazenamento em nuvem e de aplicação contribui em grande escala para a atomização dos arquivos, corroborando a evidência de uma memória inesgotável”.

Figura 44: Cartaz feito pelo grupo 1 sobre a nuvem e os arquivos digitais



Fonte: Registrada pela autora.

Com esta apresentação, pude observar os gestos de leitura e escrita reverberando nos alunos do nono ano. Eles estavam produzindo uma leitura que foi construída ao longo do projeto e oportunizando a leitura desses e de outros arquivos a outros sujeitos. Estavam, portanto, autorizados a dizer sobre os assuntos pertinentes àquela questão, a saber, os arquivos. Esse processo nos leva a pensar

⁴⁵ Tenho apenas uma ressalva quanto aos slides, pois a letra ficou muito pequena e quem estava mais distante não conseguiu ler o que estava sendo exposto.

na compreensão de Nunes (2007, p. 374) sobre o arquivo: “o material de arquivo está sujeito à interpretação e, mais do que isso, à confrontação entre diferentes formas de interpretação e, portanto, não corresponde a um espaço de ‘comprovação’, onde se suporia uma interpretação unívoca”. Vozes de alunos ouvidas e ressoadas nos espaços da escola.

A apresentação do grupo 2 foi envolvente. A aluna K.M. que disse que não havia entendido muito bem os acrônimos durante nossa atividade em sala de aula, mas, durante sua participação no Minicurso, explicou os detalhes da escrita abreviada e acrônima. Percebi que ela buscou conhecer um pouco mais sobre o assunto. Trouxe algumas reflexões sobre a escrita abreviada que tornam as conversas nos espaços do digital dinâmicas em função do tempo que se gastaria para escrever um “textão” e passa-se então a abreviar para tornar as relações com a escrita cada vez mais veloz. A esse respeito, Dias (2008) afirma que:

Esse tipo de escrita abreviada desloca o sistema linguístico normativo, que passa a ser regulado por outros imaginários, reestruturando a língua em função de uma necessidade do espaço tempo tecnológico. Cria-se, em função dessa prática da escrita, uma normatividade linguístico-tecnológica, configurada pela temporalidade como uma dimensão do espaço e pelo espaço como uma dimensão do discurso. (DIAS, 2008, p. 17-18).

Quanto ao texto verbal e não-verbal, também notei a evolução do grupo ao conseguir explicar de forma clara a diferença entre ambos. O grupo 2 era composto por oito integrantes e a líder do grupo dividiu-os, sendo que um grupo com quatro alunos ficou com o texto verbal e não-verbal e o outro grupo ficou com os acrônimos. Assim, após cada leitura do grupo, a aluna K. M., que era a líder do grupo 2, sempre fazia questão de reforçar sobre o que havia sido dito sobre os temas do grupo. Antes de passarmos para o grupo seguinte, tivemos mais um convidado para fazer suas considerações em nosso trabalho.

Quando o grupo três começou sua explanação muito animado, conseguiram envolver as turmas por completo, todos prestaram atenção, não houve conversa paralela, estavam completamente envolvidos. Achei muito carinhoso da parte das meninas preparem um marca-página em forma de *emoji* para dar como lembrança para os alunos ao final de seu Minicurso, conforme apresentado na Figura 45:

Figura 45: Marca-página produzido pelos alunos do nono ano A



Fonte: Registrada pela autora.

Durante a apresentação, o grupo 3 mobilizou a historicidade dos *emojis* e *emoticons*, como forma de dar visibilidade à materialidade textual desses textos. Como sabemos, para AD, “imagem é discurso” (ORLANDI, 2012, apud COSTA 2015, p. 104) e os *emojis*, constituídos de imagens, materializam discursos que, por sua vez, são apropriados pelos sujeitos em suas conversas em aplicativos de mensagens instantâneas. Ou seja, o que o grupo 3 buscava era estabelecer a “relação entre linguagem, sociedade e tecnologia”, bem como materializar a sua interpretação sobre o texto nos espaços do digital, que, segundo Costa (2016, p. 90), “evoca um processo discursivo que é desencadeado pela imagem na articulação com a tecnologia, pois a palavra é substituída pela imagem”.

O grupo também apresentou a *Emojipedia* aos alunos. Para Costa, a *Emojipedia* é uma

espécie de enciclopédia virtual que se propõe a apresentar, descrever e explicar o significado dos mais variados emojis. Além disso, essa enciclopédia disponibiliza as diferentes versões dos emojis de acordo com as plataformas em que ele foi reproduzido. (COSTA, 2015, p. 97).

Os alunos do grupo 3, ao exporem o que compreenderam da *Emojipedia*, disseram que não concordavam com muitas das definições para os *emojis*. Ao discordarem das definições desta enciclopédia de *emojis*, os alunos deslocaram os sentidos estabilizados na língua que se apresentavam nessas imagens – de sentido único para outros sentidos possíveis. Também falaram do filme que foi lançado no ano de 2018 sobre os *emojis* – “Emoji: O Filme” - e até mostraram o trailer como

sugestão. Durante a apresentação do grupo 3, o grupo falou que em 2019 a *Emojipedia* criou 230 novos *emojis* no dia mundial do *emoji*, que acontece no dia dezessete de julho de cada ano. Os alunos do grupo 3 disseram também que ao lerem os *emojis* da página da *Emojipedia*, perceberam que os significados de cada *emoji*, ao cristalizarem um sentido unívoco, poderiam impedir a leitura de cada leitor. Costa (2015) nos diz que a *emojipedia* é uma tentativa de administrar os sentidos, como se pudéssemos ter uma língua transparente, “visto que produz discursos sobre ‘os verdadeiros significados’ dos *emojis*”. (Ibidem, p. 97).

Também falaram da historicidade dos *emoticons* e *emojis*, trazendo a historicidade para compreender como se dá os processos e os efeitos de sentidos de dada condição de produção, onde surgiram os *emoticons* e *emojis* e quem os criaram.

Segundo Orlandi (2001, p. 42), “toda leitura tem sua história”. Assim, é por meio da historicidade que os modos de significar a leitura nunca será igual, daí a importância da leitura dar visibilidade à capacidade interpretativa do sujeito-leitor.

O grupo quatro tratou das *hashtags* e o seu funcionamento, apresentou a historicidade das *hashtags*, falou de seu criador, as maneiras de se escrever uma *hashtags*, em quais redes pode funcionar como *link*, como indexava arquivos, entre outras questões. Também disseram que a *hashtag* era uma palavra tecnológica que podia funcionar em diversas redes sociais, mas que também já haviam saído do digital para o espaço físico, que qualquer pessoa poderia criar uma *hashtag* para mobilizar qualquer tipo de assunto, ou seja, desde uma promoção de uma postagem pessoal, até as grandes marcas de produtos comerciais, a política e a grande mídia, indo ao encontro das compreensões de Silveira (2015):

As *hashtags* são instrumentos tecnodiscursivos (Paveau, 2013) que mediatizam o discurso dos sujeitos ordinários e produzem deslocamentos significativos para o campo político-midiático nas conjunturas atuais. (SILVEIRA, 2015, p. 23).

Aproveitaram para apresentar o vídeo que vimos sobre as *hashtags* da youtuber Ju Toledo, pois disse ao grupo que poderiam utilizá-lo, dada a sua explanação bem didática sobre as *hashtags*. Gostaria que este grupo fosse mais envolvente, todavia, percebi, com este Minicurso, que a *hashtag* não é algo simples de se compreender, podemos ter dúvidas sobre a sua escrita, como postar, onde

No término do Minicurso, tivemos o momento de distribuição do questionário avaliativo. Depois foi o momento das fotografias com a turma e todos estavam bem eufóricos com os efeitos produzidos pelo trabalho realizado; disseram que estavam bem satisfeitos, pois, se conseguiram falar sobre os assuntos que apresentaram, era porque tinham compreendido sobre o que estudamos ao longo do projeto.

Figura 48: Alunos do oitavo e nono ano no Minicurso



Fonte: Registrada pela autora.

Figura 49: Foto com a turma do nono ano e a Profª Rosani



Fonte: Registrada pela autora.

3.6.4 Ressignificando os sentidos produzidos pelo Minicurso

Na aula seguinte, nos reunimos para uma roda de conversa, de forma que analisamos os efeitos dessa experiência. Os alunos analisaram os questionários e avaliaram o que compreenderam até aqui. Dessa maneira, conversamos sobre os efeitos produzidos pelo Minicurso realizado no dia anterior no auditório da “EE. Conquista D’Oeste” para os alunos da turma do oitavo ano B. Os alunos do nono

ano estavam eufóricos, ainda bastante agitados pelas atividades realizadas e os efeitos produzidos no dia anterior. Então, pedi que eles se sentassem novamente em grupos para que pudéssemos dar início a nossa velha e boa roda de conversa e que falassem sobre o que sentiram com este trabalho.

O primeiro grupo que quis falar sobre os efeitos produzidos foi o grupo 3. Os alunos falaram que ficaram bem felizes com as apresentações, mas que, ao mesmo tempo, sentiam-se frustrados por ver alguns alunos meio dispersos durante o Minicurso que lhes foi preparado. A aluna J.B. disse que é muito frustrante preparar materiais, pesquisar, ler e não ter um retorno por parte de quem assiste. Falei que era assim que me sentia quando trazia um conteúdo para eles e que alguns colegas faziam pouco caso e até atrapalhava quem estava querendo ouvir o que eu tinha para dizer. Que tudo que vivenciaram neste percurso do Minicurso fazia parte do processo, pois, às vezes, preparava uma atividade acreditando que iria “arrasar”, mas os efeitos de sentidos produzidos nem sempre eram o esperados em meu imaginário, nem sempre os alunos compreendiam o que estava propondo numa determinada atividade, provocando a frustração.

Então, os alunos puderam perceber o ensino de língua portuguesa como algo que lhes possibilitava pensar para além das propostas do Minicurso e, assim, vislumbrar outras possibilidades de leitura e escrita, pois podiam, naquele momento, vislumbrar possibilidades de novos gestos de leitura e escrita que permitiram que ambos, alunos e professora, pudessem avançar no percurso de aprendizagem.

A aluna D. disse que viu um dos marca-páginas rasgado e jogado na rua depois do Minicurso; também disse que é triste organizar materiais e se debruçar nas leituras para ver o descaso de alguns alunos. Falei que eles devem filtrar essas questões, pois o que mais importa é o processo e os efeitos de sentidos produzidos nos grupos da turma de nono ano, ou seja, o mais importante para mim naquele momento era ver o quanto o que fizemos reverberou no 9º ano e o que produziram neste Minicurso só me deixou feliz e confiante que havia realizado um bom trabalho. Aluna D. disse que ouviu a coordenadora comentar *nossa, que chique, tem até folder*.

Percebi, com a fala da aluna, que tudo que acontecera durante o Minicurso fazia parte de um processo que não se fecha, que estava apenas começando, pois ela conseguiu compreender que a aprendizagem não acontece “da noite para o dia”; que para a turma de oitavo ano que participou do Minicurso era difícil apreender o

que haviam presenciado naquela manhã; seriam necessárias outras retomadas, para que os alunos pudessem entender do que se tratavam os assuntos do projeto, ou seja, da constituição, formulação e circulação das *hashtags*.

O segundo grupo a falar foi o grupo 2; ficaram bem felizes com o resultado do Minicurso, a forma como se comportaram para apresentar os trabalhos, como tiveram que aprender a produzir slides, pois não são todos que sabiam fazer uma apresentação em slide.

Neste momento, a aluna S. disse que esta turma do nono A era composta por alunos que estudavam no período matutino e vespertino; acrescentou que enquanto os alunos do período matutino já estavam acostumados a fazer slides, eles, que estudaram no período vespertino, foram “poupados” de fazer tais trabalhos e apenas liam no livro quando tinham que fazer alguma apresentação, mas que achava que agora estava mais que na hora de aprender a lidar com as ferramentas tecnológicas. Percebi nesta fala que muitos se recusam a fazer por não saberem fazer, embora sejam “nativos digitais”, não são detentores desse saber, precisam ser ensinados. Segundo Azevedo, Bernardino Júnior e Daróz,

as tecnologias abrem para o aluno novas possibilidades de compreensão em relação ao objeto de estudo, na medida em que a língua é apresentada de forma dinâmica, tornando-a mais próxima da realidade do educando. (AZEVEDO; BERNARDINO JÚNIOR; DARÓZ, 2014, p. 17).

Os alunos do grupo 2 colocaram que este projeto está sendo muito importante, pois estava ajudando-os a pensar sobre o que sabiam e o que não sabiam dos discursos no digital e suas ferramentas tecnológicas.

Passei a palavra para o grupo 1, pois queria ouvir o que havia ficado para eles deste projeto, da experiência com o Minicurso e todo aprendizado que este proporcionou. A aluna J. disse que gostaria que o grupo fosse mais unido, pois poderiam ter feito um trabalho melhor. Falou da dificuldade do processo de construção coletiva, pois seu grupo foi o que mais teve problemas com a divisão de trabalhos, alguns alunos pesquisaram, mas não quiseram participar, como os alunos V. G, M. E. e W., que não vieram no dia do Minicurso. Então, a aluna J., que estava liderando o grupo, teve que reorganizar o grupo no dia do Minicurso. Disse que aprendeu a importância de buscar orientação no momento de produzir os slides, que faltou estar mais presente nas reuniões que promovemos. Mesmo assim, ela

conseguiu organizar e redistribuir as falas no grupo, o que demonstrou sua liderança no grupo.

Em seguida, pedi aos alunos do grupo 4 para falar da experiência que tiveram com este Minicurso; perguntei a eles se o que haviam preparado foi realmente o que queriam dizer. O aluno T. disse que sim, que estava satisfeito. Embora um de seus slides tivesse com parte de seu conteúdo repetido, mas nada que comprometesse a apresentação. Entretanto, lembrei-os de que havia pedido que lessem os slides, mas, dadas as condições, o aluno T. disse que fez os slides no celular porque está sem computador em sua casa.

Acompanhei apenas parte dessa escrita durante o período da tarde, quando emprestei meu notebook para que o grupo pudesse organizar seus slides, mas percebi que o grupo não tinha muitas habilidades para produzir slides. Assim, fui orientando-os na produção, pois este grupo havia pesquisado, mas o texto que produziram estava em pdf. Relevei o engano de repetir o parágrafo de um slide para o outro, dadas as condições de produção e sua dificuldade em produzir slide, pois percebi que o grupo se esforçou para produzir seu material para o nosso Minicurso. Todos foram importantes para o processo, mas todo trabalho em grupo precisava da orientação do professor, era o que eu os lembrava o tempo todo durante a feitura dos materiais para a produção do Minicurso.

Após ouvir cada grupo, distribui os questionários da avaliação realizada pelos alunos do oitavo ano para que os grupos analisassem as respostas de cada aluno. A questão de número dois do questionário de avaliação *Como cada grupo se comportou diante da turma e da exposição de conteúdo?* foi uma pergunta dissertativa e, de certa forma, os sentidos não foram administrados. Tivemos efeitos de sentido que produziram uma reflexão quanto à forma como procederam em suas apresentações, então, a turma de nono ano percebia os novos gestos de leitura instaurados pelas leituras discursivas apresentadas pelas repostas dadas pela turma.

O objetivo de todo trabalho realizado com a enquete e o Minicurso foi analisar como o projeto sobre as *hashtags* havia reverberado na turma de nono ano e como os alunos do oitavo estavam afetados pelos discursos no digital. A minha análise recaía sobre a turma que participou do projeto desde o começo, e não na turma de oitavo ano que colaborou participando de uma enquete e do Minicurso, pois eram muitos assuntos para pouco tempo e sabia que eles não poderiam se apropriar tão

rapidamente de questões tão amplas e complexas. Não desconsidere a participação do oitavo ano, uma vez que eles contribuíram para que os alunos do nono tivessem condições de refletir sobre o percurso do projeto, tiveram a possibilidade ler e interpretar os sentidos que estávamos trabalhando desde o início do trabalho.

O primeiro grupo que pediu para falar sobre o que haviam analisado dos questionários foi o grupo 3, assim, a aluna D. disse que estava contente com o que viu, pois o grupo dela recebeu uma boa avaliação, de acordo com o que ela havia lido no questionário de avaliação. Num dos questionários um aluno disse que usava os *emojis*, mas de forma “errada”, e que agora sabia usar “certo”. Outra vez ressoou a questão do “certo” e “errado”, sentido este estabilizado e cristalizado pela escola, embora tivéssemos dito, ao longo do projeto, que “lemos diferentemente um mesmo texto em épocas (condições) diferentes”. (ORLANDI, 1996, p. 41).

Entretanto, a J.B. disse que não ficou satisfeita, pois viu resposta nas avaliações do tipo: *não entendi nada; como assim, se todos os grupos ao término de cada Minicurso perguntavam se haviam entendido sobre o assunto abordado, se tinham dúvidas? Isso foi muito frustrante*. A aluna D. também disse que a fez refletir sobre o trabalho do professor que prepara materiais para dar sua aula e os alunos não dar o devido valor, não prestam atenção ao está sendo proposto.

A aluna J.B. também comentou que o que se podia perceber era que os alunos do oitavo ano não leram as questões para responder, pois tinham respostas que colocavam que não tinha gostado de determinado grupo, para, em seguida, responder que era o assunto desse mesmo grupo que havia gostado. Ficou confuso, algumas respostas não condiziam com as questões, as respostas estavam incoerentes. Não foram todas avaliações que estavam assim, porém, achei bem relevante a reflexão que eles fizeram. Então, passei a palavra para o grupo seguinte.

O grupo 1 disse que sabia de suas falhas, mas que está aprendendo com elas, que nos próximos trabalhos seriam mais organizados e procurariam sempre orientação do professor para que o trabalho pudesse ser melhor. Perceberam que falharam, tanto no que diz respeito aos slides muito extensos, como no volume da fala dos alunos do grupo durante a apresentação, que estava muito baixa, e, por ser um conteúdo muito técnico, os arquivos não chamavam atenção de quem ouvia. Tiveram uma avaliação de um aluno do oitavo ano que disse que achou o assunto sobre os arquivos mais interessante de todo o Minicurso.

Como sugestão, disse a eles que na aula seguinte seriam eles que iriam

produzir suas *hashtags*. Dessa maneira, pedi aos alunos que trouxessem sugestões de assuntos, tais como uma mobilização pela melhoria da aprendizagem no chão da escola, pela consolidação da escola conectada ou qualquer outro tema que os motivassem a produzir suas *hashtags*. Seria a vez dos alunos relacionar o que compreenderam sobre o processo de leitura e escrita nos espaços do digital e do urbano para poder escrever as suas *hashtags*. Para Indursky (2016),

a escrita é um dos modos de que o sujeito lança mão para relacionar-se com a história, com seu tempo, com a sociedade, em suma, para inscrever-se no corpo social. E, é por meio desse fazer do sujeito que sua escrita se inscreve também na memória social. (INDURSKY, 2016, p. 35).

Portanto, na semana seguinte, tivemos mais uma aula para avaliar o que os alunos apreenderam com todo o processo desenvolvido neste projeto, como cada aluno reagiu aos efeitos de sentidos produzidos ao longo do percurso. Assim foi o momento final de dar voz ao aluno, pois, “dar voz ao discurso do aluno, muitas vezes esquecido e utilizado como depósito de conteúdo” (SABEH, 2015, p. 26), para que pudesse dizer o que havia compreendido de todo o projeto e suas reflexões sobre cada assunto abordado, começando pelos arquivos, passando pelo texto verbal e não-verbal, pelos acrônimos e pelas *hashtags*.

Tinha a “missão” de convidá-los para trabalhar na produção de nosso produto final, pois, depois de tantos efeitos de sentidos que reverberaram, precisávamos de algo que pudesse representar o que foi o percurso neste projeto de intervenção. Então, ao longo desses dias de reflexão, pedi a eles que pensassem no que poderia ser feito para nos representar naquele trajeto. Foi dessa maneira, então, que pensamos em reunir em uma espécie de livreto os assuntos trabalhados ao longo do projeto e materializado no Minicurso.

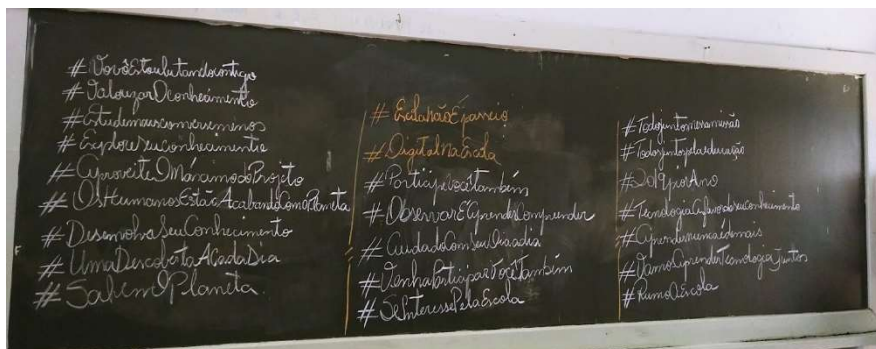
De certa forma, cada aluno queria falar o que havia compreendido ao longo do projeto, suas inquietações sobre arquivos, ou mesmo sobre as *hashtags*, o que fazia este projeto ser tão importante, estudar os discursos presentes nos espaços do/no digital e em outros espaços do urbano.

Dessa maneira, vi nas *hashtags* que escreveram seus efeitos de sentidos para aprendizagem e para a escola, tomando as *hashtags* “não apenas como um instrumento técnico, mas também discursivo” (SILVEIRA, 2015, p. 42) pois, quando temos outras possibilidades de inscrição na língua, podemos adentrar em uma

perspectiva mais analítica do texto, que, nosso caso, foram as *hashtags*. Acredito que os efeitos de sentidos produzidos por este Minicurso, pelas reflexões que fizemos reverberaram nas suas produções e, de alguma forma, todos foram afetados pelos sentidos produzidos pelos discursos do/no digital ao longo deste projeto de intervenção.

Assim, pedi aos alunos que produzissem suas *hashtags* ao final da análise que fizeram do projeto e também do minicurso realizado. Tivemos algumas *hashtags* muito interessantes do ponto de vista discursivo, pois eram os gestos de leituras reverberando na turma: *#DigitalNaEscola*; *#ObservarÉAprenderCompreender*, como veremos na Figura 50:

Figura 50: As *hashtags* produzidas pelos alunos do 9º ano A



Fonte: Registrada pela autora.

Depois de pronto, o livreto foi apresentado na socialização do projeto à escola, que ocorreu na primeira semana mês de setembro. Disponibilizamos exemplares para ficarem na biblioteca da escola e também para a escola municipal “Linda Wagner Guse”; foram disponibilizados também alguns exemplares após uma apresentação do projeto aos professores daquela instituição, a convite da diretora Rita B. de Oliveira.

Figura 51– Produto do projeto de intervenção



Fonte: Elaborada pela autora.

3.6.5 Socialização do projeto *Hashtags*: gestos de leitura e escrita na sala de aula

Após nossos trabalhos serem finalizados, organizamos junto à escola a socialização do projeto para os alunos do Ensino fundamental do período matutino, na qual os alunos do nono ano puderam apresentar os efeitos de sentidos produzidos ao longo do projeto

Mas, antes de acontecer nossa socialização, os alunos elaboraram alguns convites e o grupo 3 e os demais colegas resolveram produzir mais marca-páginas para distribuir para os alunos e os professores da escola. Foi importante para os alunos do nono ano conduzirem esses trabalhos pois objetivamos, desde o início deste projeto, dar voz aos alunos e que estes pudessem se sentir autorizados em cada passo do processo. Então, os alunos do grupo 3 organizaram lembrancinhas para distribuir aos convidados como forma de dar visibilidade ao que tinham apresentado em seu Minicurso. Nos reunimos algumas tardes para confeccionar os marca-páginas, que, como já disse, foram distribuídos aos alunos e professores

participantes da socialização; também produziram os convites para a socialização, que foram afixados nas salas das turmas convidadas, como mostra a Figura abaixo:

Figura 52: Convite da Socialização do Projeto à comunidade escolar



Fonte: Registrada pela autora.

A interação dos alunos na realização dos trabalhos, o compromisso em ajudar na produção dos materiais, tudo guardarei sempre com carinho. Assim, para retribuir a participação de todos durante a realização do projeto, organizei uma pequena gentileza, um espaço na sala de aula com sorvete e açaí, como forma de agradecimento aos que produziram e construíram em sua aprendizagem neste percurso que percorremos juntos ao longo da realização do projeto.

Convidamos os alunos do Ensino Médio também, mas, como era semana de apresentação de trabalhos avaliativos e alguns alunos estavam em aula de campo em outros projetos da escola, não puderam comparecer, então, participaram apenas os alunos do sétimo, oitavo e nono ano e os professores das respectivas turmas. A socialização do projeto consistiu em apresentar para a escola a trajetória percorrida pelos alunos do 9º ano A no projeto de intervenção, desde a apresentação do projeto à turma em 2018 até a sua realização, passando pelos arquivos, texto verbais e não-verbais e a escrita das *hashtags* e seus discursos nos espaços do digital e do urbano.

A socialização junto à comunidade escolar ocorreu no auditório da escola depois da confraternização com a turma na sala de aula. Alguns marca-páginas de *emojis* foram distribuídos para os alunos e professores presentes ao final da socialização. Este momento foi realmente importante, pois os alunos puderam falar

sobre o projeto, o que aprenderam sobre as *hashtags*, bem como todo o percurso.

Tivemos duas alunas, J.B. e D., que organizaram um vídeo para falar sobre o que aprenderam neste trabalho realizado nesta intervenção. Mas a maioria dos alunos preferiram falar durante a socialização, seus anseios e o que vão levar consigo deste projeto. Mas os demais alunos quiseram apenas falar sobre como receberam a proposta de realização deste projeto de intervenção.

Figura 53: Vídeo organizado pelas alunas D. e J.B. falando sobre o projeto



Fonte: Registrada pela autora.

Os depoimentos saíram bem espontâneos e alguns até me surpreenderam, como o caso das alunas E. e K., que vieram transferidas de Lambari D'Oeste-MT e pegaram o projeto “*andando*”. Uma delas, não me recordo se foi E. ou K., disse que chegou na escola para matricular-se e as coordenadores orientaram que deveriam estudar no período vespertino, porque a turma do matutino era muito barulhenta e não seria fácil aprender naquelas condições, mas ela preferiu ficar. Quando chegou na sala, ficou em choque ao ver duas professoras de língua portuguesa trabalhando com a turma. Mas o que realmente causou um certo espanto foi saber que a turma estava participando de um projeto de mestrado sobre *hashtags* e se perguntou *o que tinha a ver hashtags com aulas de português?*, disciplina na qual sempre soube que se estudava gramática e fazia aula de ortografia, o que vai ao encontro da afirmação de Anjos (2003, p. 2): “o ensino de Língua Portuguesa durante muito tempo esteve ancorado a conceitos gramaticais”, daí a fala da aluna atravessada por um sentido estabilizado, dadas as condições de produção do ensino de língua portuguesa instaurado na escola.

Assim, de acordo com Petri e Cervo (2018, p. 40), “a metodologia classificatória, dita tradicional [...] facilmente incorre na possibilidade de reduzir a

língua à perspectiva de código ou instrumento [...] somente reforçam o imaginário de língua como algo que separa o certo e o errado”. Então, ao tomarmos as *hashtags* como uma materialidade textual, não estávamos buscando uma metodologia classificatória, conforme nos dizem Petri e Cervo (2018); queríamos desestabilizar a língua posta na perspectiva de código ou instrumento que medem a capacidade de “erros” e “acertos” apregoadas pela escola em suas práticas.

O que estávamos estudando não fazia sentido para ela. Mas, com o decorrer das aulas, pôde perceber que estudar assuntos do cotidiano faz parte da aprendizagem e que havia aprendido muito sobre o espaço digital, até mais do que poderia imaginar. Assim, Silveira (2017) nos diz que é preciso

abrir pontos de discussão para o estudo da *hashtag* como um elemento importante para o ensino de leitura e produção de textos, chamando atenção para os modos de normatização que sobredeterminam a formulação e circulação dos discursos em espaços enunciativos informatizados. (GALLO; SILVEIRA, 2017). (SILVEIRA, 2017, p. 233).

Assim como o depoimento descrito acima, tivemos alguns alunos, como a aluna S., que disse que era muito tímida, não conseguia interagir com os colegas, porém, durante o percurso do projeto, tivemos vários momentos em que precisou falar, deixar sua zona de conforto para dar sua opinião sobre determinada atividade, mas estava feliz porque estava se sentindo “mais soltinha”, uma sensação de liberdade; esta aluna estava se sentindo autorizada a dizer, poder opinar sobre os mais diversos assuntos sem o medo de estar “certa ou errada”. Quando a aluna terminou seu depoimento, percebi olhos de satisfação e pude ver que a autoria liberta, foi o que aprendi com este projeto. Segundo Pfeiffer (2002, p. 11), “ouvir sentidos é atribuir autoria ao sujeito, atribuir autoria é abrir espaços de interpretação”.

Em seguida, após cada aluno falar sobre seu crescimento e aprendizado com este projeto, foi o momento de apresentar nosso produto final, o livreto no qual materializamos, de forma muito sintetizada, todo o percurso do projeto, a partir do Minicurso. Ficaram muito satisfeitos e disseram o quanto aquele trabalho significava para eles; estavam vendo sua aprendizagem sendo materializada naquele livreto.

Dessa maneira, pude ver a aprendizagem reverberando por meio dos depoimentos dos alunos e também neste produto, que mostra, de forma bem

suscinta, o nosso percurso para compreender o funcionamento das *hashtags*, sua formulação, constituição e circulação dentro e fora do digital. Espero que a escola, após esta entrada do discurso digital por meio das *hashtags*, possa adentrar nos assuntos que refletem os espaços enunciativos informatizados, considerando a textualidade desses discursos cotidianos que circulam nas/pelas *hashtags* de uma maneira geral. A responsabilidade em desenvolver um projeto com tamanha importância e criar as condições de produção para que o projeto pudesse reverberar na turma e também nos espaços da escola foi realmente algo que só uma pesquisa em nível de mestrado poderia proporcionar a mim e a todos que se envolveram direta ou indiretamente no desenvolvimento desta intervenção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O caminho que percorri até chegar ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) foi longo, pois tive uma lacuna de mais de vinte anos entre a formação inicial em nível de graduação até a formação em nível de mestrado.

Chego a este momento de considerações sobre o trabalho realizado carregada de sentimentos que misturam satisfação e desafios vencidos e a serem vencidos no chão da escola. No trabalho que desenvolvi com meus alunos, ressoou cada leitura que fiz, visto que os discursos do/no digital sustentados na Análise de Discurso deram visibilidades aos gestos de leitura e escrita na sala de aula. Dessa forma, as leituras sobre as *hashtags* trouxeram para a escola um novo olhar para o texto e suas “diferentes materialidades significantes [...] compreendendo a materialidade como o modo signifiante pelo qual o sentido se formula”. (LAGAZZI, 2010, p. 173).

Ter uma teoria que pudesse ancorar o trabalho para sustentar a leitura e a escrita – no caso, na perspectiva discursiva - fez toda a diferença em minha prática, uma vez que estou há muitos anos na sala de aula e meu fazer pedagógico recaía sobre as muitas teorias que eram “transmitidas” pelos espaços formativos da formação continuada. No entanto, nenhuma destas teorias me davam o suporte necessário para desestabilizar os sentidos postos sobre a leitura e a escrita na sala de aula.

Durante muito tempo, acreditei que a discursividade da falta nos dizeres dos sujeitos-escolares que se cristalizou nos espaços da escola fosse a grande causadora dos problemas de aprendizagem na escola, ou seja, por falta de estrutura, de materiais, pela falta de computadores novos no laboratório de informática, entre outras questões, não poderíamos promover a aprendizagem em nossos alunos. Nessas condições, seria ainda mais difícil mobilizar as questões do digital na sala de aula. Nesse sentido, Dias (2014) nos diz que

muito além das divergências conceituais, porém, o que se vê, comumente, é um discurso de adequação do ensino a sua própria falta na história, diante das condições de produção do digital. Essas condições de produção colocam questões ao ensino ao produzir efeitos de sentido sobre o modo como a instituição organiza as relações de poder na forma da verticalização das posições professor-aluno. No entanto, esse ‘esburacamento’ da memória é tamponado e formulado sob a forma de soluções e respostas. (DIAS, 2014, p. 1-2).

Nessa direção, o PROFLETRAS nos deu as condições, por meio da Análise de Discurso, de desconstruir o sujeito-pragmático que nos constituía enquanto professora. A AD me proporcionou compreender que o professor possui autonomia para criar condições para que a aprendizagem possa acontecer no espaço da sala de aula. Se não me deparei com horário no laboratório de informática, então, disponibilizei dados móveis para que os alunos pudessem utilizar seus celulares em suas pesquisas durante as atividades do projeto, por exemplo.

As atividades sempre voltadas para o “como” fizeram com o que os alunos tivessem condições de compreender o texto não mais tendo que entender o que o texto quis dizer, passando do conteúdo para os efeitos produzidos pelo texto, interpretando e produzindo sentidos.

Acredito que as *hashtags* produziram em nossos alunos gestos de leitura e escrita que se produzem no/por meio do digital e sua respectiva digitalidade – “aquilo que faz circular os conhecimentos armazenados na memória metálica” (DIAS, 2016, p. 13), como também em outros espaços do urbano.

Durante a realização do projeto, apresentamos os arquivos em seu processo de constituição: institucionais, pessoais, informáticos (de computadores) e os digitais. O texto em diferentes materialidades significantes e a imbricação do verbal e não-verbal por meio dos *emoticons* e *emojis*. A entrada no texto por meio do verbal e não-verbal oportunizou aos alunos pensar as *hashtags* como texto.

Dessa maneira, neste percurso de trabalho, os alunos precisaram compreender os arquivos em sua constituição material, a historicidade das *hashtags* em sua formulação, constituição e circulação. Questionamentos sobre como surgiram e com que finalidade deram visibilidade às suas condições de produção neste trabalho.

Ao responder aos questionamentos realizados em torno das textualidades das *hashtags*, os alunos compreenderam, por exemplo, que as *hashtags* amplamente utilizadas em diferentes mídias digitais surgiram no Twitter pelo desenvolvedor de software Chris Messina (2007), como uma tentativa de atender à necessidade que os usuários tinham de criar grupos entre si, já que esta rede social é um *microblog* e possui um número limitado de palavras a serem escritas, bem como seu funcionamento. Para Messina (2007), a utilização das *hashtags* foi uma forma de dinamizar as postagens e facilitar a busca por assunto.

E, por sabermos que as *hashtags* são muito utilizadas nas redes sociais para as mais variadas funções, buscamos, nessas tecnopalavra, ressignificar a leitura e a escrita na sala de aula. Dessa forma, criamos condições para que os alunos pudessem compreender o sentido da leitura e escrita que permeavam as *hashtags*, podendo provocá-los a compreender a natureza compósita e linguageira das *hashtags* no digital e em outros espaços do urbano, em sua historicidade constitutiva.

Então, novas condições de produção foram instauradas na sala de aula, mobilizando o espaço digital e também a rua, uma vez que as *hashtags* não fazem parte apenas do espaço digital, ela já ocupa os espaços da cidade, embora não se signifique como no digital, pois não nos leva aos arquivos digitais, mas se significa pela memória constituída, como já dissemos, sobre os espaços urbanos, do qual o digital faz parte. Dessa forma, demos visibilidade aos efeitos de sentidos produzidos pelas *hashtags* e as suas diferentes materialidades.

Ao longo do projeto, percebi a satisfação dos alunos com relação ao que sabiam sobre as *hashtags* que estavam circulando nas redes sociais e nos assuntos do momento. Assim, senti que a leitura que estávamos mobilizando vai além do espaço da sala de aula, os alunos estavam buscando em outros espaços aquilo que poderia agregar a seu conhecimento. Estes instrumentos tecnodiscursivos mostrou-nos que há muito a se descobrir sobre o funcionamento nos espaços da rede virtual, bem como nos espaços do urbano.

No início do projeto, havia alguns alunos que estavam bem resistentes em participar das atividades, pois não estavam conectados, não possuíam *smartphone*; mesmo aqueles que tinham acesso e estavam conectados também demonstraram uma certa resistência. Como, por exemplo, o aluno que disse que não iria participar do projeto porque *isso não vai dar em nada*. Embora este aluno tivesse essa resistência em participar das atividades, raramente faltava às aulas, às vezes, não fazia as atividades, mas, ao final do projeto, ajudou seu grupo em todos os momentos, desde a produção e realização do Minicurso, até a socialização. Percebi que estava afetado pelo projeto, tinha suas dificuldades, mas não deixou de participar, estava afetado pelas discursividades textuais que abordamos neste trabalho e sua atitude reverberava os efeitos de sentido produzidos pelos gestos de leitura e escrita das *hashtags*.

O projeto, como já dissemos em outros momentos dessa dissertação,

aconteceu em pouco mais de dois bimestres. Para o “efeito de fecho” (GALLO, 2012, p. 55), tivemos aproximadamente cinco semanas para desenvolver as etapas de fechamento. Nesse período, realizamos uma enquete para conhecer o perfil da turma com quem o nono ano realizou um Minicurso que tratava dos assuntos que mobilizamos neste projeto. Os alunos também produziram todos os materiais que foram utilizados neste Minicurso. Por fim, os alunos materializaram o Minicurso em um livreto que foi disponibilizado para a escola e aos alunos. Para finalizar o projeto com a escola, foi realizada uma socialização com os alunos do Ensino Fundamental.

As palavras dos alunos durante a socialização me confortaram muito, pois, o que pude perceber, foi que valeu a pena cada momento de cansaço, as dificuldades e o esforço para compreender a AD para elaborar atividades, as noites mal dormidas e os embates com os alunos para que eles compreendessem que o que queríamos neste projeto era dar condições para que compreendessem os processos discursivos em funcionamento nestas *hashtags*, produzindo novos gestos de leitura e escrita na sala de aula. Pude perceber que, de alguma forma, eles ficaram afetados pelo trabalho a que nos propusemos neste projeto.

De certo modo, percebi que os sujeitos-escolares que constituem a escola também ficaram afetados pelos discursos das *hashtags*. Um exemplo desse atravessamento aconteceu durante o mês de setembro, após a finalização do projeto. A escola finalizou um projeto que abordava o suicídio e lá estavam as *hashtags* reverberando nos espaços da escola, pois os alunos do nono ano ficaram responsáveis por organizar cartazes e estes traziam as *hashtags* em prol do combate ao suicídio.

Fiquei emocionada quando a aluna M.E. me mostrou um dos cartazes que havia confeccionado com as *hashtags*. Assim, percebi que o projeto de intervenção produzido pelo PROFLETRAS vai ressoar por muito tempo nesta escola, pelos efeitos produzidos, como também no meu fazer docente, uma vez que pretendo continuar a mobilizar não só as *hashtags*, mas os discursos constitutivos do digital, para ressignificar a leitura e a escrita, criando condições para que aprendizagem seja um acontecimento, no sentido pêcheuxiano, na sala de aula.

Não penso sobre uma forma de realização diferente de projeto que não seja esta que apresentamos, de acordo com as orientações e o desenrolar das atividades, pois tudo que realizamos ao longo desse percurso foi construído mediante as atividades propostas que produziram os sentidos sobre os discursos

que permeiam as *hashtags* em sua formulação, constituição e circulação, nos espaços constitutivos do digital que atravessam os sujeitos urbanos.

Desenvolver um projeto de cunho intervencionista sob o viés discursivo demandou muitas leituras e uma dedicação total a esta teoria a que me filiei, pois não foram leituras fáceis de se fazer; foram muitas horas retomando o texto para a construção das atividades, foram muitas as versões para chegar à formulação final de cada atividade, uma vez que não existe um modelo a ser seguido, pois a Análise de Discurso não trabalha o texto pelo texto, vai além do texto, trabalha no limiar do texto. Então, além de desenvolver as atividades, precisei sempre me certificar que não estava caindo na abstração, pois temos que trabalhar o texto em suas materialidades significantes, como algo que se constitui por meio da leitura e produção dos meus alunos.

Este projeto também deu voz ao aluno, para que ele pudesse ser o “sujeito escolar” (PFEIFFER, 2002, p. 11) de suas produções de leitura e escrita. Como nos ressalta Pfeiffer (Ibidem, p. 11), “o Sujeito escolar é um sujeito de linguagem. E como tal precisa atribuir-lhes sentidos”. Acreditamos que demos condições para que, por meio da leitura e escrita por meio das *hashtags*, concebêssemos nossos alunos como sujeito na “forma-sujeito, agente das práticas sociais” (Ibidem, p. 21), pois entendemos que o espaço da escola não está desvinculado da sociedade, compreendendo-o como uma extensão desta sociedade interpelada pelo digital:

Pondo em jogo a relação do urbano com o digital, essas linhas divisórias são mais fluidas e permeáveis. Penso que a Escola encontra vários meios de ir para a rua e de trazer a rua para dentro. E um deles é, sem dúvida, o digital em seus múltiplos funcionamentos. (ORLANDI, 2010, p. 15).

Concordando com os dizeres de Orlandi, queríamos, por meio do trabalho com o digital, trazer a rua para o interior da escola, não como mais um instrumento pedagógico, mas criar as condições para que os alunos compreendessem os múltiplos funcionamentos do digital nos processos de leitura e escrita. Dessa forma, não pretendemos ser professores conteudistas ou mero reprodutores das leituras estabilizadas dos livros didáticos. Esperávamos que o projeto de intervenção fosse ao encontro de nossos anseios de dar condições aos alunos de serem os sujeitos de suas produções de leitura e escrita, possibilitados por meio das *hashtags*.

É importante dizer que a leitura e a escrita são sempre vistas como questões

para serem “resolvidas” na escola. Mas como criar condições para que haja esse batimento de leitura e escrita na constituição da autoria e dos sujeitos? Novamente nos vemos numa intrincada relação entre teoria e prática que no chão da escola ainda não se têm muitos efeitos sendo produzidos. Mesmo com as formações continuadas promovidas nos espaços da sala do educador, pouco ou quase nada tem dado um resultado esperado na produção de sujeitos capazes de ler e escrever com autonomia. A esse respeito, Santana nos diz que

precisamos ressignificar nossa posição-sujeito professor, nos deslocando do lugar de uma ‘posição histórica material apagada em função do mecanismo ideológico que produz o efeito referencial, simulando uma relação direta entre palavras e coisas’ (ORLANDI, 1998, p. 18), para que possamos também ressignificar a posição-sujeito aluno, de modo a criar espaços de autoria para os sujeitos da escolarização. (SANTANA, 2020, p. 215-216).

É este deslocamento do sujeito-professor que procurei exercitar ao longo do desenvolvimento projeto e que agora tenho a oportunidade de dar continuidade em minha prática docente, buscando ancorar meu trabalho numa teoria que sustenta não só meu fazer pedagógico, como também minha constituição de “sujeito interpelado em ideologia”, conforme Orlandi (2015).

Ao deslocar os sentidos de minha prática, busquei, nos espaços do digital, um novo olhar para o texto, pois os alunos e professores já não são mais os mesmos de outrora, conforme De Conti *et al.* (2014, p. 61): “eles são sujeitos de uma sociedade de cuja história [...] [as] tecnologias já fazem parte”. São sujeitos que falam a partir de suas redes sociais, de seus *smartphones*, *tablets* e dos demais espaços compartilhados dos espaços do digital:

Ainda que práticas há muito estabilizadas em sala de aula estejam passando por um deslocamento oriundo da consolidação da tecnologia digital, este processo não passa pela institucionalização de novos funcionamentos discursivos. Em outras palavras, a escola, enquanto instituição, mantém uma relação com as práticas digitais caracterizada mais pelo estranhamento do que pela imersão. Isso é comum quando o sujeito se encontra diante de algo que difere daquilo que é naturalizado, mas é importante, notarmos que o estranhamento depende, antes de tudo, das posições-sujeito determinada na hierarquia institucional escolar. (DE CONTI *et al.*, 2014, p. 61-62).

Dessa maneira, como forma de desnaturalizar e desestabilizar a relação que a escola tem com as novas tecnologias e também com os discursos que permeiam o

digital foi que procuramos, neste projeto de intervenção, gestos de leitura e escrita que pudessem dar aos sujeitos-autores a possibilidade de ler e escrever nos espaços do digital, compreendendo os discursos que aí se formulam, se constituem e circulam. Por meio das *hashtags*, os alunos puderam ter voz e compreender que a leitura e a escrita é uma questão que precisa ser construída, que toda “leitura tem sua história e que leitor tem sua história de leitura” (ORLANDI, 2008, p. 42), que não é questão de certo ou errado, mas de autorização do seu dizer.

Quanto à professora que ingressou no mestrado profissional e a professora que sairá desse mestrado, são pessoas distintas, da vida pregressa como sujeito-pragmático que seguia as regras de um discurso baseado em gêneros textuais e teorias estruturalistas, para um sujeito-discursivo que está atravessado pelo político e ideológico e se constitui enquanto sujeito-autor de suas práticas. Este processo que percorremos está ainda me desconstruindo. Esses dois anos de estudos me fizeram ressignificar não só a leitura e a escrita em sala de aula, como também ressignificou a minha forma de ser e estar no mundo ao me ancorar nesta teoria do entremeio que trabalha a contradição e a movência de sentidos. Assim, creio que demos o primeiro passo para que novos gestos de leitura e escrita possam ser produzidos na sala de aula, que sejam eles constituídos de análises e discursos.

REFERÊNCIAS

AIUB, Giovani Forgiarini. Arquivo em análise do discurso: uma breve discussão sobre a trajetória teórico metodológica do analista. **Leitura**, Maceió, n.50, p. 61-82, 2012.

AUROUX, Sylvain. **A revolução tecnológica da gramatização**. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. A representação do discurso outro: um campo multiplamente heterogêneo. **Calidoscópio**, São Leopoldo, v.6, n. 2, p. 107-119, 2008.

AZEVEDO, Nadia Pereira Gonçalves de; BERNARDINO JÚNIOR, Francisco Madeiro; DARÓZ, Elaine Pereira. O professor e as novas tecnologias na perspectiva da análise do discurso: (des) encontros em sala de aula. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 14, n. 1, p. 15-27, 2014. Disponível em: http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/2416/1705. Acesso em: 16 jan.2020.

BOLOGNINI, Carmen Zink; LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy Maria. Provérbios: quem ri seus males espanta. **Projeto Conexão Linguagem**. Unicamp, 2011. p. 1-16. Disponível em: <http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/handle/mec/16823>. Acesso em: 26 fev. 2018.

BOLOGNINI, Carmen Zink (org.) **Discurso e ensino: a leitura no cinema**. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 25 fev. 2020.

BRASIL. **Conselho Nacional de Arquivos (CONARQ)**. Ministério da Justiça e Segurança Pública. Disponível em: conarq.arquivonacional.gov.br. Acesso em: 18 mar 2019.

BRASIL. **Leis de Diretrizes e Bases, nº 9.394, de 20 dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 5 mar. 2020.

BRASIL. **Prova Brasil e o Saeb**. Disponível em: <https://www.somospar.com.br/saeb/>. Acesso em: 28 dez. 2018.

BRASIL. **Arquivo Nacional**. Ministério da Justiça e Segurança Pública 2019. Disponível em: <http://www.arquivonacional.gov.br/br/>. Acesso em: 10 mar. 2019.

BRITO, Audrey Danielle Beserra de. O discurso da afetividade e a linguagem dos *Emoticons*. **Letra Magna: Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura**, ano 4, n. 9, p. 1-21, 2008. Disponível em:

http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/LinguaEspanhola/artigos/art_audrey_brito.pdf. Acesso em: 10 out. 2019.

BRUNS, Axel; BURGESS, Jean. O uso de *hashtags* do twitter na formação de público ad hoc. Universidade da Islândia, **Anais eletrônicos** [...] Reykjavik, 2011. Disponível em: https://eprints.qut.edu.au/46515/1/The_Use_of_Twitter_Hashtags_in_the_Formation_of_Ad_Hoc_Publics_%28final%29.pdf. Acesso em: 08 out. 2018.

BRUNS, Axel; BURGESS, Jean. Abordagens e métodos para o estudo das mídias sociais na comunicação política. **Aurora**, São Paulo, v.10, n.30, p. 129-146, 2017/2018.

CAMISETA #ELENÃO #ELENUNCA. Disponível em: https://produto.mercadolivre.com.br/MLB-1103458768-camiseta-hashtag-ele-no-ele-nunca-anti-bolsonaro-_JM?quantity=1. Acesso em: 18 jun. 2019.

CAMISETA #SEXTOU Disponível em: <https://www.elo7.com.br/camiseta-raglan-sextou-hashtag>. Acesso em: 18 jun. 2019.

CARMO; A. L. da S. do; RAMOS, J. T. M. (org.). **Cartilha noções básicas de arquivo**. 2015. Disponível em: https://www.ufmg.br/rededemuseus/images/PUBLICACOES/CARTILHAS_E_NORMAS/Cartilha_Nocoas_Basicas_de_Arquivo.pdf. Acesso em: 18 mar. 2019.

CARTER S.; TSAGKIAS, Manos; WEERKAMP, Wouter **Twitter hashtags**: joint translation and clustering, Web Science. 2011, Koblenz, ACM, Ilps. Disponível em: <http://ilps.science.uva.nl/biblio/twitter-hashtags-joint-translation-and-clustering>. Acesso em: 20 out. 2018.

CARVALHO, Jeany Santos de. Construção da imagem da mulher através de charges. **Revista Pandora Brasil** [online], n. 58, p. 1-13, 2013. Disponível em: evistapandorabrasil.com/revista_pandora/Edicoes_40_83.htm. Acesso em: 20 jan. 2020.

CORRÊA, Elenara Müller. **A leitura a partir do texto imagético**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras Português/Espanhol e/ou Respektivas Literaturas) - Universidade Federal do Pampa, Bagé, 2013. Disponível em: <https://dspace.unipampa.edu.br/bitstream/riu/699/1/A%20leitura%20a%20partir%20do%20texto%20imag%C3%A9tico.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2019.

COSTA, Greciely Cristina. A palavra do ano é uma imagem. **Fragmentum**, Santa Maria, n. 48, p. 89-103, jul./dez. 2016.

COSTA, Greciely Cristina. Uma imagem e suas discursividades: memória, sujeito e interpretação. **Línguas e Instrumentos Linguísticos**, Campinas, n. 34, p. 101-113, 2014.

COSTA, Julia Lourenço. A mobilização da memória discursiva no movimento ciberfeminista: análise da hashtag #metoo. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 48,

n. 3, p. 1307-1328, 2019.

COSTA-MOURA, Fernanda. Proliferação das #hashtags: lógica da ciência, discurso e movimentos sociais contemporâneos. **Âgora**, Rio de Janeiro, v. 17, n. esp., p. 141-158, 2014

DAMASCO NETO, José Roque. **Análise do funcionamento discursivo de hashtags no twitter**: o caso das hashtags #somostodosmacacos e #microcontos. 2018. Tese (Doutorado em Ciências da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem, Universidade do Sul de Santa Catarina, 2018. Disponível em: <https://riuni.unisul.br/handle/12345/5811>. Acesso em: 02 fev. 2020.

DE CONTI, Davi Faria *et al.* O digital na escola: objeto, instrumento e tecnologia. In: BOLOGNINI, Carmen Zink (org.). **A língua portuguesa**: novas tecnologias em sala de aula. Campinas: Mercado de Letras, 2014. p. 53-64.

DESIDÉRIO, Plábio Marcos Martins. O sujeito virtual nas mídias sociais: contribuições da análise do discurso para compreensão dos fakes. **Revista Mosaico**, Goiânia, v. 6, n. 1, p. 121-130, 2013. Disponível em: <http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/mosaico/article/view/2752/1677> Acesso em: 16 jan.2020.

DIAS, Cristiane. **Análise do discurso digital**: sujeito, espaço, memória e arquivo. Campinas: Pontes, 2018.

DIAS, Cristiane. A materialidade digital da mobilidade urbana: espaço tecnologia e discurso. **Línguas e instrumentos linguísticos**, Campinas, n.37, p.157-175, 2016. Disponível em: <http://www.revistalinguas.co/edicao31/edicao37.html>. Acesso em: 03 out. 2018.

DIAS, Cristiane. Análise do discurso digital: um campo de questões. **Redisco**: Revista eletrônica de estudos do discurso e do corpo, Vitória da Conquista, v.10, n. 2, p. 8-20, 2016.

DIAS, Cristiane. Análise do discurso digital: sobre o arquivo e a constituição do corpus. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 44, n. 3, p. 972-980, 2015. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/1030> Acesso em: 12 dez.2019.

DIAS, Cristiane. Memória metálica. **ENDICI**: Enciclopédia Discursiva da Cidade. Disponível em: <https://www.labeurb.unicamp.br/endici/index.php?r=verbete/view&id=119>. Acesso em: 10 out. 2018.

DIAS, Cristiane. O ensino, a leitura e a escrita: sobre conectividade e mobilidade. **Entremeios**: Revista de estudo do discurso, Pouso Alegre, v.9, p.1-13, 2014. Disponível em: <http://www.entremeios.inf.br/published/198.pdf> Acesso em: 12 dez.2019.

DIAS, Cristiane. A poética do cotidiano da rede. **Signo y Seña**, Bueno Aires, n. 24,

p. 57-70, 2013. Disponível em: <http://revistas.filo.uba.ar/index.php/sys/article/view/131>. Acesso em: 04 fev. 2020

DIAS, Cristiane. **Sujeito, sociedade e tecnologia**: a discursividade da rede (de sentidos). São Paulo: Hucitec, 2012.

DIAS, Cristiane. e-Urbano: a forma material do eletrônico no urbano. *In*: **E-Urbano**: sentidos do espaço urbano/digital [online], 2011. p.11-25 Disponível em: <https://www.labeurb.unicamp.br/livroEurbano/artigo2.htm>. Acesso em: 20 dez. 2018.

DIAS, Cristiane; COUTO, Olivia Ferreira do. As redes sociais na divulgação e formação do sujeito do conhecimento: compartilhamento e produção através da circulação de ideias. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 11, n. 3, p. 631-648, 2011. Disponível em: http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/824/763. Acesso em: 02 nov.2018.

DIAS, C. P. A escrita como tecnologia de linguagem. *In*: SCHERER, A.; PETRI, V.; DIAS, C. (org.). **Tecnologias de linguagem e produção do conhecimento**. 2009. p.8-17. v.2. (Coleção Hipersaberes). *E-book*. Disponível em: http://w3.ufsm.br/hipersaberes/volumell/index.php?option=com_morfeoshow&task=view&gallery=2&Itemid=463. Acesso em: 20.dez.2018.

DIAS, Cristiane. **Da corpografia**: ensaio sobre a língua/escrita na materialidade digital. Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Maria, v. 7, p. 1-68, 2008. (Série Cogitare). Disponível em: <http://coral.ufsm.br/ppgletras/images/Cogitare07.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2019.

DIAS, Cristiane. A língua em sua materialidade digital. 3, 2007, Porto Alegre, **Anais Eletrônicos [...]**, Porto Alegre, 2007. UFRGS. Disponível em: <http://www.analisedodiscurso.ufrgs.br/anaisdosead/sead3.html>. Acesso em: 20 jan. 2020.

DIAS, Luiz Francisco; SILVA, Claudiene Diniz da. Os espaços de trabalho com a língua na pesquisa científica e no ensino: as hashtags em pauta. *In*: RENZO, Ana Maria Di; MOTTA Ana Luiza Artiaga Rodrigues da (org.). **Ciência, língua e ensino**: múltiplos deslocamentos. Campinas: Pontes, 2016. p. 189-208.

DIAS, Luiz Francisco. Gramática na sala de aula: da lição gramatical ao fato discursivo. **Vivência**, Natal, v.12, n.1, p.113-120,1998.

DI RAIMO, Luciana Cristina Ferreira Dias. Abordagem discursiva de leitura de um vídeo digital. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, n.46, p. 837-849, 2017. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/1521>. Acesso em: 24 set. 2019.

ESCOLA ESTADUAL CONQUISTA D'OESTE. **Projeto Político Pedagógico (PPP)**. Conquista d'Oeste, 2019. Documento interno da escola.

FEDATTO, Carolina Padilha. Uma história de leitura do Brasil. *In*: BOLOGNINI,

Carmen Zink; PFEIFFER Claudia; LAGAZZI Suzy (org.). **Discurso e ensino: práticas de linguagem na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2009. p. 47-56.

FERRAREZI, Ludimila. **Nos (ciber) espaços de leitura: sentido e sujeitos em trânsito**. Tese (Doutorado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2014. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59137/tde-14072015-004717/publico/ludmilaferrezei.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2020.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio século XXI: o dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010.

FOLDER BANCÁRIO. Disponível em: <https://www.sicredi.com.br>. Acesso em: 18 jul. 2019.

FONTANINI, Afife Maria dos Santos Mendes. Discurso e leitura: a prática discursiva da leitura na sala de apoio à aprendizagem de língua portuguesa. 10, Curitiba, 2011. **Anais eletrônicos** [...] Curitiba: PUC/PR, 2011, p. 2338- 2351. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4862_2632.pdf. Acesso em: 10 jan. 2020.

GALLO, Solange Maria Leda. Processo de legitimação no discurso de escritorialidade. 7, Recife, 2015. **Anais eletrônicos** [...] Recife: UFPE, nov.2015 p. 1-8, 2015. Disponível em: <http://anaisdosead.com.br/7SEAD/SIMPOSIO06/SolangeLedaGallo.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2019.

GALLO, Solange Maria Leda. **Ensino da língua escrita x ensino do discurso escrito**. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1989. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/CAMP_81bdbd0631813781ad8fe4ec0b55bac7. Acesso em: 18 out. 2018.

GARCIA, Dantielli Assumpção; SOUSA, Lucília Maria Abrahão e (org.). Ler o arquivo hoje: a sociedade em rede e suas andanças no ciberespaço. **Conexão Letras**, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v. 9, n. 11, p. 83-97, 2014. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/conexaolettras/article/view/55143>. Acesso em: 10 out. 2019.

GASPARINI, Edmundo Narracci. Análise do discurso e leitura. **Raído**, Dourados, v. 9, n.19, p. 11-21, 2015. Disponível em: <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raido/article/view/4657>. Acesso em: 10 nov. 2019.

GEHENOT, Daniel. Le sigle: aperçu linguistique. **Meta**, Montréal, v. 20, n.4, p. 271-307, 1975.

GRIGOLETTO, Evandra. Do lugar social ao discursivo: o imbricamento de diferentes posições sujeito. 2, 2005, Porto Alegre. **Anais eletrônicos** [...]. Porto Alegre: UFRGS, 2005, p. 154-164. Disponível em: www.ufrgs.br/analisedodiscurso/anaisdosead/.../EvandraGrigoletto.pdf. Acesso em: 20 nov. 2019.

GRIGOLETTO, Marisa. Seções de leitura no livro didático de língua estrangeira: lugar de interpretação? *In*: CORACINI, Maria Jose Rodrigues Faria (org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas: Pontes, 1999. p. 79-91.

HASHIGUTI, Simone T. Nas teias da leitura. *In*: BOLOGNINI; Carmen Zink, PFEIFFER Claudia; LAGAZZI Suzy (org.). **Discurso e ensino**: práticas de linguagem na escola. Campinas: Mercado das Letras, 2009. p. 19 – 29.

HASHTAGS. **O que são, quais as melhores e como utilizá-las em redes sociais?** Juliana Tolêdo. 30 de jan. 2018. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=v9nc3VTw_gg&t=430s. Acesso em: 05 jan. 2019.

HENGE, Gláucia da Silva. Confrontos discursivos e autoria colaborativa. *In*: MITTMANN, Solange (org.). **A autoria na disputa pelos sentidos**. Porto Alegre: Instituto de Letras, 2016. p. 41-55.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

INDURSKY, Freda. As determinações da prática discursiva da escrita. **Revista Desenredo**, Passo Fundo, v.12, n.1, p. 30-47, 2016.

INDURSKY, Freda. A heterogeneidade do texto e suas implicações no processo da leitura. *In*: ERNST-PEREIRA, Aracy; FUNCK, Susana B. (org.). **A leitura e a escrita como práticas discursivas**. Pelotas: Educat, 2001. p. 27-42.

IMAGEM RETIRADA DO OUTDOOR DO TWITTER Disponível em: <https://dueetando.com.br/comportamento/twitter-cria-campanha-com-hashtags-em-outdoors>. Acesso em: 18 maio 2019.

LAGAZZI, S. A equivocidade na circulação do conhecimento científico. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v.11, n.3, p. 497-514, 2011. Disponível em: http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/818/757. Acesso em: 02 fev.2020.

LAGAZZI, S. A. Linha de Passe: a materialidade significativa em análise. **Rua**, Campinas, v.2, n. 16, p. 173-18, 2010.

LAGAZZI, S. A equivocidade na imbricação de diferentes materialidades significantes. 23, 2008, **Anais eletrônicos [...]**. Goiânia, Anpoll, 2008. p. 1-3. Disponível em <http://dlm.fflch.usp.br/sites/dlm.fflch.usp.br/files/Suzy%20Lagazzi.pdf>. Acesso em: 5 dez. 2019.

MARTINS, Eliana Gato; BRAGA, Sandro. Os traços da historicidade nos efeitos de sentidos produzidos a partir da leitura de anúncio publicitário. **Anais eletrônicos [...]**, 1, Santa Catarina, 2012. Disponível em: linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/eventos/seminario/anais%201/Eliana_Martins_Sandro_Braga.pdf. Acesso em: 12 fev. 2020.

MARTINS, Susana Maria Duarte. **O comportamento das siglas e dos acrônimos em texto de economia**. 2004. Dissertação (Mestrado em Lexicologia e Lexicografia – Terminologia), Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2004.

MATO GROSSO. **Lei Ordinária nº 10.232 de 29 de dezembro 2014**. Torna defeso, para fins não pedagógicos, o uso de aparelhos eletrônicos em sala de aula do ensino fundamental e médio do Estado de Mato Grosso. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/82778070/doemt-29-12-2014-pg-12>. Acesso em: 28 dez. 2018.

MATO GROSSO. **Documento de Referência Curricular (DRC)**. Disponível em: <http://cos.seduc.mt.gov.br/wmmostrarmodulo02.aspx?55,238,Componente+Arquivo+02>. Acesso em: 10 fev. 2020.

MATO GROSSO. **Manual de procedimentos para o cadastro de aluno. (SIGEDUCA)**. 2015. Disponível em: <http://cos.seduc.mt.gov.br/upload/permanente/Arquivo/02%20Passo%20a%20Passo%20para%20atualizar%20o%20cadastro%20de%20aluno18466784926237.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2020.

MESSINA, Chris. **Groups for twitter**: or a proposal for twitter tag channels. 2007. Disponível em: <http://factoryjoe.com/blog/2007/08/25/groups-for-twitter-or-a-proposal-for-twitter-tag-channels/>. Acesso em: 16 out. 2018.

MITTMANN, Solange. Apresentação: princípios fundamentais e questões (não tão) particulares sobre autoria. *In*: MITTMANN, Solange (org.). **A autoria na disputa pelos sentidos**. Porto Alegre: Instituto de Letras, 2016. p. 7-11.

MITTMANN, Solange. Formação discursiva na produção e na circulação de arquivos. **Conexão Letras**, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v. 9, n. 11, p. 32-40, 2014.

MITTMANN, Solange. Redes de significações de significações no ciberespaço. *In*: ROMÃO, Lucília Maria Sousa; GASPAR, Nadea Regina (org.). **Discurso midiático: sentido de memória e arquivo**. São Carlos: Pedro e João, 2008. p.113-130.

NECKEL, Nádia Régia Maffi. Questão da memória e a questão da imagem: uma leitura de Michel Pêcheux Rôle de la Mémoire, pontos à discussão. 1, 2003, Porto Alegre. **Anais eletrônicos** [...] Porto Alegre: UFRGS/RS, 2003 Disponível em: <http://analisedodiscurso.ufrgs.br/anaisdosead/1SEAD/Paineis/NadiaReginaMaffiNeckel.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2019.

NUNES, José Horta. Dicionários: história, leitura e produção. **Revista de Letras**, Brasília, v.3, n. 1/2, p. 353-374, dez. 2010. Disponível em: <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RL/article/view/1981/1305>. Acesso em: 12 jan.2019.

NUNES, José Horta. Leitura de arquivo: historicidade e compreensão. *In*: INDURSKY, Freda; FERREIRA, Maria Cristina Leandro (org.). **Análise do discurso**

no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites. São Carlos: Claraluz, 2007. p. 373-380.

NUNES, Silvia Regina. A formulação em cliques: sujeitos e sentidos no ciberespaço. 5, 2011, Porto Alegre. **Anais eletrônicos** [...]. Porto Alegre: UFRGS, 2011. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/analisedodiscurso/anaisdosead/5SEAD/SIMPOSIOS/SilviaReginaNunes.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2020.

OLIVEIRA Lúcia Maria Velloso de; MACÊDO, Patrícia Ladeira Penna. SOBRAL Camilla Campoi de. Arquivos pessoais e intimidade: da aquisição ao acesso, **Revista do Arquivo:** Sociedade arquivistas de São Paulo, São Paulo, n. 4, p. 1- 13, 2017. Disponível em: http://www.arquivoestado.sp.gov.br/revista_do_arquivo/sobre_a_revista.php. Acesso em: 10 out. 2019.

ORLANDI, Eni P. Análise de discurso. In: LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy; ORLANDI, Eni P. (org). **Introdução às ciências da linguagem:** discurso e textualidade. 3. ed. Campinas: Pontes, 2017a. p. 13 -35.

ORLANDI, Eni P. **Eu, tu, ele:** discurso e real da história. 2.ed. Campinas: Pontes, 2017b.

ORLANDI, Eni P. Educação e sociedade: o discurso pedagógico entre o conhecimento e a informação. **RALED - Revista Latino-americana de Estudos do Discurso**, v. 16, n.2, p. 68-80, 2016. Disponível em: <https://raled.comunidadealed.org/index.php/raled/article/view/231>. Acesso em: 21 jan. 2019.

ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso:** princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 2015.

ORLANDI, Eni P. Discursos e museus: da memória e do esquecimento. **Entremeios:** Revista de Estudos do Discurso, Pouso Alegre, v.9, p. 11-20, 2014. Disponível em: <http://www.entremeios.inf.br/published/189.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2019.

ORLANDI, Eni P. A materialidade do gesto de interpretação e o discurso eletrônico. In: DIAS, Cristiane. **Formas de mobilidade no espaço e-urbano:** sentido e materialidade digital. v.2, p. 3-19, 2013. (Série e-urbano). *E-book*. Disponível em: <http://www.labeurb.unicamp.br/livroEurbano/LaboratóriodeEstudosUrbanos>. Acesso em: 13 out. 2018.

ORLANDI, Eni P. **Discurso e texto:** formulação e circulação dos sentidos. 4.ed. Campinas: Pontes, 2012.

ORLANDI, Eni P. Formas de conhecimento, informação e políticas públicas. **Animus**, Universidade Federal de Santa Maria, v. 9, n. 17, p. 11-22, 2010.

ORLANDI, Eni P. **Discurso e leitura.** Campinas: Cortez, 2008.

ORLANDI, Eni P. A Análise de discurso em suas diferentes tradições intelectuais: o

Brasil. *In*: INDURSKY, Freda; FERREIRA, Maria Cristina Leandro (org.). **Michel Pêcheux e a análise do discurso**: uma relação de nunca acabar. São Carlos: Claraluz, 2005. p. 75-88.

ORLANDI, Eni P. Textualização do corpo: a escritura de si. *In*: **Cidade dos sentidos**. Campinas: Pontes, 2004. p. 119-128.

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

ORLANDI, Eni P. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Petrópolis: Vozes, 1996.

ORLANDI, Eni. Efeitos do verbal sobre o não-verbal. **Rua**, Campinas, v. 1, p. 35-47, 1995.

ORLANDI, Eni P. O lugar das sistematicidades linguísticas na análise de discurso. **Delta**, São Paulo, v.10, n.2, p. 1-18, 1994.

OLIVEIRA, Lucirley Alves de. **O funcionamento discursivo das hashtags pela/na TV**. 2017. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/29672>. Acesso em: 20 nov.2018.

OLIVEIRA, Maria Velloso de; MACEDO, Patrícia Ladeira Penna; SOBRAL, Camila Campoi de. Arquivos pessoais e intimidade: da aquisição ao acesso. **Revista do Arquivo**, São Paulo, n. 4, p. 1-13, 2017.

PACÍFICO, Soraya Maria Romano; ROMÃO. Lucília Maria Sousa. A memória e o arquivo produzindo sentidos sobre o feminino. **Em Questão**, Porto Alegre, v. 12, n. 1, p. 73-90, 2006.

PAVAN, Paula Daniele. **Cultura digital como acontecimento**: movimentos na rede dos sentidos. 2017. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/169945/001052259.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 24 abr. 2020.

PAVEAU, Marie-Anne. **Hashtag**: technologies discursives. 2013. [Carnet de recherche]. Disponível em: <http://technodiscours.hypotheses.org/488>. Acesso em: 10 out. 2018.

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

PÊCHEUX, Michel. Análise de discurso e informática. Tradução de Cristiane Dias. *In*: ORLANDI, Eni. (org.). **Análise de Discurso**: Michel Pêcheux. Campinas: Pontes, 2011. p.275-282.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução de Eni Orlandi *et al.* 4.ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2009.

PÊCHEUX, Michel. A análise de discurso: três épocas. *In*: GADET, Françoise; HAK, Tony (org.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Tradução de Jonas de A. Romualdo. Campinas: Editora da Unicamp, 1993. p.61-105. Originalmente publicado em 1983.

PÊCHEUX, Michel; FUCHS, Catherine. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas. *In*: GADET, F.; HAK, T. (org.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Tradução de Bethânia S. Mariani *et al.* 3. ed. Campinas, 1997. p.163-252.

PEQUENO, Vitor. **Nos subsolos de uma rede**: sobre o ideológico no âmago do técnico. 2015. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/271125>. Acesso em: 20 mar. 2019.

PEREIRA, Deborah Danny da Silva. **Funcionamento discursivo das hashtags**: um olhar para a #somostodos. 2018. Dissertação (Mestrado em Divulgação Científica e Cultural) - Programa de Pós-Graduação em Divulgação Científica e Cultural, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018. Disponível em: repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/332362. Acesso em: 19 nov. 2018.

PETRI, Verli; CERVO, Larissa Montagner. Língua portuguesa ou gramática? Uma proposta de desconstrução do ou isto ou aquilo. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 19, n. 1, p. 35-48, 2019.

PLACA DE PROPAGANDA DE SORVETES. Disponível em: <https://www.twugi.com/hashtag/TudoViraSorvete>. Acesso em: 16 jun. 2019.

PREFEITURA MUNICIPAL. Disponível em: <https://www.conquistadoeste.mt.gov.br/Nossa-Cidade/Historia-do-Municipio/>. Acesso em: 28 jan. 2020.

PRIBERAN, **Dicionário da língua portuguesa**, 2018. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/>. Acesso em: 18 out. 2018.

PRODUTO PARA CABELO FEMININO. Disponível em: <https://todecacho.com.br/>. Acesso em: 15 jun. 2019.

PUCCINELLI, Thiago. “#”. Texto recebido via e-mail de Eni P. Orlandi, em 22 jan. 2020.

RECUERO, Raquel. Discurso mediado por computador nas redes sociais. *In*: ARAÚJO, Júlio; LEFFA, Wilson (org.). **Redes sociais e ensino de línguas**: o que temos de aprender? São Paulo: Parábola, 2016. p. 17-32.

RODRIGUES, Elídia de Souza Silva; PACÍFICO, Soraya Maria Romano. Investigações sobre autoria em textos produzidos por alunos de 4ª série do Ensino Fundamental. *In*: ROMÃO, Lucília Maria Sousa; PACÍFICO, Soraya Maria Romano

(org.). **Leitura e escrita**: no caminho das linguagens. Ribeirão Preto: Alfabeta, 2007. p. 49-77.

ROMÃO, Lucília Maria Sousa; GALLI, Fernanda Correa Silveira; PATTI, Ane Ribeiro. Arquivo em cena: im-pressões de leitura sobre o tema. **Desenredo**, Passo Fundo, v.6, n.1, p. 123-134, 2010. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/1377>. Acesso em: 10 dez. 2019.

ROMÃO, Lucília Maria Sousa; PACÍFICO, Soraya Maria Romano. **Era uma vez outra história**: leitura e interpretação na sala de aula. São Paulo: DCL, 2006.

SABEH, Mirian Valéria Gomes. **O discurso escolar**: uma análise sobre o olhar do aluno. 2015. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Letras, Assis, 2015. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/136051>. Acesso em: 03 fev. 2020

SALVAGNI, Caroline Foppa. Arquivo e autoria: espaços singulares da relação entre o sujeito e a língua. 6, 2013, Porto Alegre. **Anais eletrônicos [...]**. Porto Alegre: UFRGS, 2013. Disponível em: <http://analisedodiscurso.ufrgs.br/anaisdosead/6SEAD/PAINEIS/ArquivoEAutoria.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2019.

SANTANA, Flávia Ferreira. **Jogos parafrásticos e polissêmicos em funcionamento nos processos constitutivos de memes**: uma abordagem discursiva na sala de aula. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Mestrado Profissional em Letras, Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2019. Disponível em: portal.unemat.br/?pg=site&i=profletras-caceres&m=dissertacoes-defendidas&c=dissertacoes-defendidas-em-2019. Acesso em: 3 mar. 2020.

SANTOS, M. J. dos. **Gestos de interpretação e constituição da autoria**: uma proposta de trabalho com o discurso sobre drogas lícitas e ilícitas no Ensino Fundamental. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Mestrado Profissional em Letras, Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2018. Disponível em: <http://portal.unemat.br/?pg=site&i=profletras-caceres&m=dissertacoes-defendidas&c=dissertacoes-defendidas-em-2018>. Acesso em: 4 dez. 2019.

SARIAN, Maristela Cury. Memória e tecnologia: efeitos de sentido no ensino de língua na escola. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, p. 1145-1154, 2015.

SELFIE. Disponível em: <https://blogdojeffrossi.blogspot.com/2014/09/tira-gosto.html>. Acesso em: 18 maio 2019.

SILVA, Claudiene Diniz da. **Hashtags sob o viés da semântica da enunciação**. 2017. Tese (Doutorado em Linguística Teórica e Descritiva) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017. Disponível em: repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/LETR-AX2J6S/1/1707d.pdf. Acesso em: 10 dez. 2018.

SILVA, Mariza Viera da. Manuais escolares e saberes linguísticos. **BSEHL**, n. 11, p. 209-224, 2017a. Disponível em: ehl.es/uploads/9/1/6/8/91680780/020_09_mariza_vieira.pdf. Acesso em: 15 fev. 2020.

SILVA, Mariza Viera da. Uma base nacional comum para a leitura nas escolas brasileiras: a política e o político. *In*: FLORES, Giovanna G. Benedetto *et al.* (org.). **Análise de discurso em rede**: cultura e mídia. Campinas: Pontes, 2017b. p. 315-332. v.3.

SILVA, Mariza Viera da. As cartilhas na sociedade do conhecimento. **Entremeios**: Revista de estudo do discurso. Pouso Alegre, v. 8, p. 1-13, 2014. Disponível em: <http://www.entremeios.inf.br/published/160.pdf>. Acesso em: 09 dez. 2018.

SILVA, Obdália Santana Ferraz. Os ditos e os não-ditos do discurso: movimentos de sentidos por entre os implícitos da linguagem. **Revista Entreideia**, Salvador, n.14, p.39-53, 2008. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/3007/2653> Acesso em: 15 set. 2019.

SILVA, Palloma Rios da. **O dizer e o poder dizer**: a assunção da autoria na escola. 2016. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Estadual de Feira de Santana, 2016. Disponível em: <http://tede2.uefs.br:8080/bitstream/tede/364/2/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20FINAL%20-%20PALLOMA%20RIOS%20DA%20SILVA.pdf>. Acesso em: 17 jan.2020.

SILVEIRA, Juliana da. **Rumor(es) e humor(es) na circulação de hashtags do discurso político ordinário no twitter**. 2015. Tese (Doutorado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2015. Disponível em: http://www.ple.uem.br/defesas/pdf/jsilveira_do.pdf. Acesso em: 15 dez. 2018.

SOARES, Maraline Aparecida; NUNES, Silvia Regina. *Selfie* e subjetividade na linguagem digital. **Entremeios**: Revista de estudo do discurso, Pouso Alegre, v. 15, p. 267-278, jul./dez 2017. Disponível em: <http://www.entremeios.inf.br/published/537.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2020.

SOARES, Maraline Aparecida. **O discurso da selfie**: memória e circulação nas redes sociais. 2018. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2018. Disponível em: [http://portal.unemat.br/media/files/Maraline-Aparecida-Soares\(1\).pdf](http://portal.unemat.br/media/files/Maraline-Aparecida-Soares(1).pdf). Acesso em: 18 nov. 2019.

SOUZA, Juliana Christina Rezende de; PACÍFICO, Soraya Maria Romano. Sujeito e autoria no contexto escolar: contribuições da Análise do Discurso. **Revista da SPAGESP**: Sociedade de Psicoterapias Analíticas Grupais do Estado de São Paulo, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 68-84, 2011.

TWITTER. **Perguntas frequentes sobre assuntos no twitter**. 2018. Disponível em:

<https://support.twitter.com/articles/268981-perguntas-frequentes-sobre-assuntos-no-twitter>. Acesso em: 12 nov. 2018.

TWITTER. **O que são tweets "em destaque" 2018?** Disponível em: [https://support.twitter.com/articles/267266-perguntas-frequentes-sobre resultados-de-busca-em-destaque](https://support.twitter.com/articles/267266-perguntas-frequentes-sobre-resultados-de-busca-em-destaque). Acesso em: 10 dez. 2018.

TIMES, Verônica Rodrigues. “Dieta do sexo”: discursos sobre feminino/masculino em uma propaganda de preservativos: memória discursiva, interpretação e deslizamento de sentidos. 7, 2013, Porto Alegre. **Anais eletrônicos** [...]. Porto Alegre: UFRGS, 2013. Disponível em: <http://anaisdosead.com.br/6SEAD/PAINEIS/DietaDoSexo.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2019.

WANDERLEY, Henrique Sérgio da Silva. **O lugar do belo e do monstruoso em o retrato de Dorian Gray**: uma leitura discursiva da produção do sentido e da subjetividade. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros, 2018.

WIKIPEDIA. **Internet Relay Chat (IRC)**. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Internet_Relay_Chat. Acesso em: 20 out. 2020.

ZOPPI-FONTANA, Mônica G. Identidades (in)formais: contradição, processos de designação e subjetivação na diferença. **Organon**, Porto Alegre, v.17, n. 35, p. 245-282, 2003. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/organon/article/view/30027>. Acesso em: 20 nov. 2019.

ANEXOS**ANEXO 1 - FICHA PERFIL DO ALUNO**

- 1- Nome:
- 2- Endereço Completo:
- 3- Localidade:
☐ zona urbana ☐ zona rural
- 4- Telefone: ()
- 5- Tem acesso à internet?
☐ Sim ☐ Não
- 6- Em caso de afirmativo, de onde você acessa?
☐ casa ☐ escola ☐ lanchonete ☐ casa de amigos ☐ praça
☐ outros (especificar)
- 7- Você possui Smartphone?
☐ Sim ☐ Não
- 8 - O acesso à internet pelo Smartphone seria por meio de:
☐ Dados móveis ☐ Wi Fi
- 9- Você tem rede social? Em caso de afirmativo, sinalize:
☐ Facebook ☐ Instagram ☐ Twitter ☐ YouTube
☐ Outra (especificar)
- 10- Com que frequência você acessa sua (s) rede (s) social (s)?
☐ Diariamente ☐ Duas vezes por semana ☐ Uma vez por semana
☐ raramente ☐ Outros (especificar)
- 11-Quais tipos de conteúdo você acessa na internet, além dos que estão presentes nas redes sociais?

ANEXO 2 - ATIVIDADE 2

Arquivo é definido pela sua relação com a instituição que o organiza, guarda e disponibiliza [...] ordenado segundo critérios pré-estabelecidos. [...] O arquivo, assim, seria o lugar em que muitos documentos se cruzariam, unindo material técnico, científico ou não. (PACÍFICO; ROMÃO, 2006, p. 75 -77).

Essa concepção da memória do dizer nos conduz ao conceito de arquivo, cunhado por Pêcheux (1997, p. 56) e '[...] entendido em sentido amplo como **campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão**'. Tal **campo não diria respeito a um grupo de documentos físicos** a serem guardados em gavetas ou prateleiras, **mas a zonas da memória** a que o sujeito do discurso teve acesso, a espaços de dizer a que ele já se submeteu anteriormente e, por fim, a regiões do já-la às quais se filiou em outros momentos e nas quais buscou 'a voz sem nome' para significar-se. (PACÍFICO; ROMÃO, 2006, p. 78, grifo nosso).

I - DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE

- **Atividade 2:** O funcionamento da memória no arquivo institucional
- **Tempo previsto:** 02 aulas
- **Conteúdo:** Arquivo institucional.
- **Conceitos/Noções que sustentam a elaboração da atividade:** Gestos de leitura; arquivo; memória discursiva; memória de arquivo/institucional; condições de produção.
- **Objetivos:** Oportunizar, por meio de visita à secretaria e entrevista com a secretária, a familiarização com a constituição e a circulação dos arquivos institucionais. Colocar em evidência a materialidade do arquivo.
- **Metodologia:** Retomar, por meio das questões que os alunos elaboraram e utilizaram na visita à secretaria, as respostas que os alunos colheram ao conhecerem um pouco mais sobre os arquivos armazenados-guardados. Em seguida, promoveremos uma discussão por meio de uma roda de conversa para dar visibilidade ao que os alunos apreenderam sobre os arquivos que existem na escola.

II – APRESENTAÇÃO DA ATIVIDADE:

- O que seria considerado documento para escola?
- Quais tipos de documentos são arquivados?
- Quem pode arquivar? E o que pode ser arquivado na escola?
- Como se arquiva o arquivo escolar?

- Para que se arquiva os documentos na escola?
- Em que espaços circulam os arquivos institucionais?
- Quem expede os documentos da escola, para quê e por quê?
- Do que foi estudado até o momento, qual é a sua compreensão de documento e arquivo?
- O que não foi dito sobre arquivo institucional que vocês gostariam de saber?

ANEXO 3 - ATIVIDADE 3

Podemos entender o arquivo como montagem de uma memória, como construção [...] como constituição de um recorte, no qual é possível e permitida a entrada de diversas materialidades simbólicas como fotografias, textos jornalísticos etc. (PACÍFICO; ROMÃO, 2006, p. 77).

Pelo viés da AD o arquivo é considerado pela multiplicidade de dizeres e de sentidos, que só podem constituí-lo quando concebido como arquivo discursivo, podendo ser lido sob uma outra ótica, que considere a historicidade e desmistifique o mito do sentido único. (FERRAREZI; ROMÃO, 2007, p. 161).

I - DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE

- **Atividade 3:** Constituição de arquivos pessoais
- **Tempo previsto:** 06 aulas
- **Conteúdo:** Percurso de leitura de arquivos pessoais
- **Conceitos/Noções que sustentam a elaboração da atividade:** Gestos de leitura; arquivo; memória.
- **Objetivos:** Compreender que o arquivo pode também ser de ordem pessoal, com constituição e modos de circulação particulares. Oportunizar ao aluno a pensar sua constituição por meio da memória afetiva, interpretando alguns indícios em fotos de família, objetos, cartas, bilhetes, entre outros, colhidos dentro de seu acervo particular. Dar visibilidade aos sentidos que eles constituíram sobre arquivos pessoais.
- **Metodologia:** No primeiro momento, apresentaremos algumas questões para introduzir a questão sobre arquivo de ordem pessoal. No segundo momento, pedirei aos alunos para observarem em casa registrarem quais os tipos de arquivos eles têm, a serem utilizados em nossa próxima atividade. Na sequência, faremos uma roda de conversa (RC1). Depois, organizaremos uma pequena mostra dos arquivos pessoais de cada aluno (com aqueles que assim desejarem), a ser exposta em sala de aula. Produziremos cartazes e modificaremos o layout da sala para que os alunos possam circular por todos os arquivos que serão expostos. Como efeito de fecho, realizaremos mais uma roda de conversa (RC2).

II – APRESENTAÇÃO DA ATIVIDADE – RC1:

- Como compreendem o arquivo pessoal?
- O que se arquiva num arquivo pessoal?
- O que seria importante rememorar/relembrar/comemorar num arquivo pessoal?
- O que podem compreender sobre arquivo pessoal?
- Quais as pistas presentes nos arquivos pessoais os constituem enquanto sujeitos?

II – APRESENTAÇÃO DA ATIVIDADE – RC2:

- Como e onde guardam seus arquivos?
- Por que guardam em casa?
- Quais tipos de arquivo vocês têm em casa?
- A que lembranças esses arquivos te levam?
- O que cada um considera em suas memórias em relação aos seus arquivos?
- A partir do que vimos nesta mostra, é possível compreender o que pode ser considerado arquivo e o que deve ser considerado apenas acúmulo de coisas?
- É possível conhecer os hábitos de uma pessoa por seus arquivos? Comente.
- Descreva em poucas palavras como se dá a construção de um arquivo institucional.
- Escreva em poucas linhas como os arquivos pessoais se constituem em nossas vidas.

ANEXO 4 - ATIVIDADE 4

I – DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE

- **Atividade 4:** Conhecer os tipos de arquivos de computador
- **Tempo previsto:** 02 aulas
- **Conteúdo:** A noção de arquivo nos dispositivos digitais
- **Conceitos/Noções que sustentam a elaboração da atividade:** Gestos de leitura; arquivo, memória metálica.

A memória metálica é a memória da máquina, da circulação e não se produz pela historicidade, mas por um construto técnico (televisão, computador etc.). Sua particularidade é ser horizontal (e não vertical, como a define Courtine), não havendo assim estratificação em seu processo, mas distribuição em série, na forma de adição, acúmulo: o que foi dito aqui e ali e mais além vai-se juntando como se formasse uma rede de filiação e não apenas uma soma. Quantidade e não historicidade. (ORLANDI, 2010, p. 9).

- **Objetivos:** Compreender o funcionamento dos offices e a constituição da máquina.
- **Metodologia:** No primeiro momento, os alunos realizarão uma pesquisa no laboratório para conhecerem o funcionamento dos offices e também de outros arquivos que constituem a máquina em sua funcionalidade tecnológica. No segundo momento, vamos trabalhar com os componentes funcionais do computador. No terceiro momento, vamos focar no funcionamento dos offices: o processador de textos (Word), planilha de cálculos (Excel), apresentação gráfica (*Power point*). Após a pesquisa realizada no laboratório, seguiremos para a sala de aula e abriremos para as discussões, por meio de uma roda de conversa.

II – APRESENTAÇÃO DA ATIVIDADE:

- Quais tipos de arquivo podemos conhecer num computador?
 - Como podemos compreender o arquivo no computador?
 - Com relação aos tipos de arquivos do office, quais você utiliza com mais frequência?
 - A partir da pesquisa realizada no laboratório, é possível compreender o que pode ser considerado arquivo no computador?
 - É possível conhecer todos arquivos de um computador? Comente.
- Escreva em poucas linhas o que achou nos/dos arquivos de computador.

De aço ou madeira, com divisões em pastas e gavetas – essa imagem visual que temos de arquivo é tão presente na memória, que forma os ícones na tela do computador para representar “abrir” (resgatar, sacar) um documento já arquivado, ou “salvar” (guardar, arquivar) em uma pasta de cd, dvd, pen drive, cartão de memória etc. Em nossa vida com os excessos e com a possibilidade de perda, o arquivo digital e o arquivo impresso competem constantemente pelo maior espaço de armazenamento no menor espaço no ambiente. E, ainda, temos o chamado arquivo morto, com a função de guardar o que já não circula, não se utiliza, mas que ainda pode significar na eventualidade de ser buscado, ou seja, traz em si a virtualidade do ressuscitar. (MITTMANN, 2014, p. 32).

ANEXO 5 - ATIVIDADE 5

I - DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE

- **Atividade 5:** Pesquisa na rede sobre os arquivos digitais e sua organização nesses espaços do digital

- **Tempo previsto:** 02 aulas

- **Conteúdo:** Compreensão da noção de arquivo no espaço digital

- **Conceitos/Noções que sustentam a elaboração da atividade:** Gestos de leitura; arquivo, memória digital

O arquivo não é o reflexo passivo de uma realidade institucional, ele é, dentro de sua materialidade e diversidade, ordenado por sua abrangência social. O arquivo não é um simples documento no qual se encontram referências; ele permite uma leitura que traz à tona dispositivos e configurações significantes. (GUILHAUMOU; MALDIDIER, 2010, p. 162).

- **Objetivos:** Trabalhar com o aluno, por meio da pesquisa, a noção de arquivo no espaço digital, observando a barra de favoritos ou os vídeos salvos no Facebook ou Instagram. Compreender que o arquivo no espaço digital não se dá pelo acúmulo, e sim pela relação com a língua e a história. (DIAS, 2015).

- **Metodologia:** Pesquisa no laboratório de informática para os alunos conhecerem os tipos de arquivos em circulação na rede. Neste momento, os alunos poderão observar as barras de favorito do site de busca do Google e também os vídeos salvos no Facebook, Instagram, entre outras redes sociais ou sites escolhidos por eles. A atividade abaixo será realizada após a pesquisa no laboratório.

II – APRESENTAÇÃO DA ATIVIDADE:

- O que vocês sabem sobre o arquivo do/no espaço digital?

- O que “guardamos” nos arquivos digitais?

- Você possui arquivos no espaço digital? Como se deu essa experiência?

- De que maneira os arquivos no urbano ou no digital nos constituem enquanto sujeitos?

- Você acha que o arquivo digital mudou a nossa forma de nos relacionarmos com o arquivo? De que forma?

ANEXO 6 - ATIVIDADE 6

O que sustenta a formulação dos dizeres no digital é a circulação. Ela é como diz Orlandi (BARRETO, 2006), o ângulo de entrada no processo de produção de sentido. (DIAS, 2018, p. 33).

I - IDENTIFICAÇÃO DA ATIVIDADE:

- **Atividade 6:** *Hashtags*: formulação, constituição e circulação
- **Tempo previsto:** 02 aulas
- **Conteúdo:** Formulação, constituição e circulação das *hashtags*
- **Conceitos/Noções que sustentam a elaboração da atividade:** Gestos de leitura, o dito e o não-dito, o verbal e o não-verbal.
- **Objetivos:** Oportunizar aos alunos a construção de sentidos sobre a formulação, a constituição e circulação das *hashtags* em diferentes redes sociais e em outros espaços do digital e do urbano. Compreender o percurso das *hashtags*, desde a criação de Messina até o momento, bem como dar visibilidade à materialidade específica do vídeo, pensando na imbricação entre o verbal e o não-verbal no que diz respeito à produção dos sentidos, a fim de “compreender como materiais simbólicos diferentes (cor, imagem, som) produzem certos efeitos e não outros, a partir de suas especificidades” (DI RAIMO, 2017), tendo em vista que “toda palavra é sempre parte de um discurso”. (ORLANDI, 1999, p. 43).
- **Metodologia:** Antes de apresentar o vídeo, vamos retomar as questões da roda de conversa e falar um pouco sobre as condições de produção deste vídeo e seu objetivo. Em seguida, exibiremos o vídeo para depois abriremos as discussões com os alunos sobre as *hashtags* apresentadas no vídeo *Hashtags: O que são? Como utilizá-las em redes sociais?* Antes da exibição do vídeo, será sugerido aos alunos que registrem o que considerem relevante para a nossa discussão. Após a apresentação do vídeo, daremos visibilidade aos gestos de interpretação dos alunos, bem como retomaremos as questões da roda de conversa da etapa preliminar. Nesta atividade, vamos trabalhar as questões sobre as *hashtags* considerando sua formulação nas redes sociais inicialmente, o que nos leva a pensar a sua relação com outros discursos, ou seja, com interpretações que já circulam na sociedade, de forma a implementar uma abordagem discursiva de sua textualidade, envolvendo as condições de produção e a sua materialidade, bem como as possibilidades de leitura

da imagem, mais especificamente, da imagem em movimento em um vídeo digital.

II – APRESENTAÇÃO DA ATIVIDADE:

Na palavra se inscreve o não-dito, o que não é verbalizado, mas que está ali, configurado no espaço do branco do papel [...]. Tanto o sujeito como os sentidos de seus discursos, o dito e o não-dito são determinados pelas formações discursivas, as quais operam através dos saberes constituídos na memória do dizer [...]. As formações discursivas, como lugar de construção dos sentidos, são inscritas numa formação ideológica e determinam 'o que pode ou deve ser dito'. (SILVA, 2008, p. 41-43).

- De acordo com vídeo apresentado, o que anotaram sobre as *hashtags*?
- O vídeo nos dá uma ideia de como escrever uma *hashtag*. O que mais você observou e que poderia acrescentar sobre a escrita de *hashtags*?
- O que você pensa sobre as referências que o vídeo faz sobre a escrita das *hashtags*?
- Você acredita que as *hashtags* podem abordar diferentes temas/assuntos? Como?
- Você considera que as *hashtags* mudaram a sua forma de se relacionar com a escrita no digital?
- O que não foi dito no vídeo sobre as *hashtags*? O que mais você diria/escreveria sobre as *hashtags*?
- Você saberia dizer por que em algumas redes sociais as *hashtags* deixam de ser clicáveis?
- Pelo que você observou, em quais redes elas funcionam como um link e qual a funcionalidade das *hashtags* nas postagens?
- Você saberia dizer por que as *hashtags*, mesmo que não sejam palavras clicáveis, nos leva para o sentido do digital?
- O vídeo contempla “tudo” sobre *hashtag*?
- Você acha que vídeo apresentado contribuiu para sua compreensão sobre as *hashtags*? De que forma?
- Desde que iniciou o projeto você se interessou em conhecer/utilizar as *hashtags*? De que forma?
- De acordo com o que vimos até o momento sobre as *hashtags*, vocês acreditam que elas aumentam visibilidade de uma postagem? Como?
- Como uma *hashtag* poderia ganhar sentido na rede?

- De que maneira podemos interpretar a *hashtag* como um texto? Que assuntos que circulam nestas *hashtags* permitem esta interpretação?
- Que tal utilizar *hashtags* em suas postagens para observarmos os efeitos de sentido sobre esta experiência?

ANEXO 7 - ATIVIDADE 7

A língua enquanto estrutura gráfica significa a partir do modo como a representamos, seja essa representação pictográfica, ideográfica, tipográfica etc. Para todos e cada um desses diferentes sistemas de representação da língua, importa que eles guardam em seus traços a forma do nosso pensamento e da nossa história. (DIAS, 2008, p. 11).

I - IDENTIFICAÇÃO DA ATIVIDADE:

- **Atividade 7:** Aula expositiva sobre *emoticons* e *emojis*
- **Tempo previsto:** 4 aulas
- **Conteúdo:** Compreensão da noção de texto verbal e não-verbal
- **Conceitos/Noções que sustentam a elaboração da atividade:** Gestos de leitura; memória digital, memória metálica, arquivo, verbal e não-verbal
- **Objetivos:** Trabalhar com os *emojis*, a fim de que o aluno compreenda, por meio da imagem, como se dá a sua leitura nos ambientes do digital. Oportunizar ao aluno a compreensão do texto por meio da leitura do não-verbal em funcionamento nos *emojis*. Compreender a diferença entre *emojis* e *emoticons* em sua historicidade. Deslocar os sentidos postos na leitura escolar por meio da leitura discursiva.
- **Metodologia:** Apresentar, por meio de aula expositiva, a historicidade dos *emojis* e *emoticons*, de forma a contemplar a dispersão do arquivo e o imbricamento dos discursos verbais e não-verbais. Em seguida, apresentar, por meio dos slides, quais *emojis* são mais utilizados, fazendo-os pensar sobre os sentidos estabilizados em cada imagem apresentada, pois concordamos com Orlandi (2015, p. 34) quando afirma que “os sentidos sempre podem ser outros, mas não qualquer um”. Após a apresentação dos slides, daremos sequência às discussões por meio de uma roda de conversa.

II – APRESENTAÇÃO DA ATIVIDADE:

Os sentidos de um mesmo texto mudam de acordo com o que se lê, a partir de uma posição discursiva que se ocupa. (HASHGUTTI, 2009, p. 20).

- Todo texto nos leva a interpretar. Como você compreende o texto por meio dos *emojis/emoticons*?
- Os *emojis/emoticons* podem ser considerados uma forma de escrita. De que forma podemos utilizá-los para que seja um texto que possa fazer sentido?

- A escolha de um *emoji* como palavra reflete justamente a discursividade do eletrônico. Você acha que um emoji numa camiseta, por exemplo, vai ter o mesmo sentido de um *emoji* circulando no espaço digital? Por quê?
- Qual a sua relação com essas imagens quando você as utiliza em suas conversas nas suas redes sociais?
- De acordo com que estudamos até o momento, como você está compreendendo leitura?
- Você conhece a *emojipedia*? Já acessou alguma vez? O que achou?

[...] com o uso de smileys, onomatopeias, substituição de letras, ausência de acentuação, substituição de caracteres alfabéticos por numéricos, entre outras características [...] O discurso sobre a língua no espaço digital nasce, portanto, como uma reação a um modo de escrita, reação a uma grafia, que surge com a expansão da comunicação nas comunidades virtuais e redes sociais da Internet. (DIAS, 2008, p. 15).

ANEXO 8 - ATIVIDADE 8

O sujeito, ao mobilizar uma escrita [hashtag], identifica-se com o seu dizer, colocando-se na posição de sujeito que assume aquela verdade e a atualiza em seu discurso. (INDURSKY, 2013, p. 93-94).

Não só a quantidade, mas também os conteúdos dos tuites que usam determinada *hashtag* afetam o seu aparecimento como assunto do momento. (SILVEIRA, 2015, p. 61).

I – IDENTIFICAÇÃO DA ATIVIDADE:

- **Atividade 8:** Compreensão da noção de arquivo em outros espaços do urbano
- **Tempo previsto:** 02 aulas
- **Conteúdo:** As *hashtags* em circulação em outros espaços do urbano
- **Conceitos/Noções que sustentam a elaboração da atividade:** Gestos de leitura; memória digital, memória metálica, escrita e escritorialidade; discurso digital.

A *hashtag* que se encontra no lugar do reproduzível (memória metálica) e que sustenta a produção de identidades cambiantes e descartáveis está, também, inscrita em uma memória discursiva, na história. Justamente por isso, ela significa e funciona como um meio para observar identificações e filiações de sujeitos a determinados discursos. (PEREIRA, 2017, p. 37).

A escrita marca uma relação particular do sujeito com a história e é uma forma de inscrever o sujeito na ordem social. Consideramos, pois, a relação entre escrita e oralidade como relação necessária, incontornável no domínio do simbólico, em nossa sociedade. (ORLANDI, 2017b, p. 169).

- **Objetivos:** Trabalhar com o processo de constituição de arquivos dispersos sobre um determinado assunto para produção das *hashtags*. Mobilizar a noção de arquivo no espaço digital, que não se dá pelo acúmulo, e sim pela relação com a língua e a história. Compreender a materialidade descritível do arquivo, que, conforme Dias (2011, p.973), pode ser “uma palavra, um enunciado, uma imagem, um gesto, uma letra, uma cor, etc.”. Oportunizar a organização e seleção do seu próprio arquivo de leitura sobre as *hashtags* a partir dos *trending topics*.
- **Metodologia:** Apresentar aos alunos as *hashtags* que mais estiveram em evidência em 2018 e 2019 no Twitter, no Instagram, Facebook ou no Youtube, de modo a trabalhar as condições de produção que incidiram na formulação e

circulação das *hashtags* em questão. Queremos que os alunos, por meio de uma discussão mobilizada por uma roda de conversa, possam constituir seu arquivo de leitura sobre as *hashtags*, analisando as *hashtags* em questão e estabelecendo uma relação com os assuntos do momento.

II – APRESENTAÇÃO DA ATIVIDADE:

Na leitura do conjunto de tuitos que se ligam no fio criado pela hashtag, é possível ver, a cada clique da barra de rolagem, um complexo conjunto textual ancorado na hashtag. (SILVEIRA, 2015, p. 77).

- Como você compreende as *hashtags* a partir das leituras que estamos mobilizando com este projeto?
- Sabendo que o arquivo é onde “guardamos” nossos documentos, nossas lembranças, fotos, entre outros, nesse sentido, você acha que o *trending* é uma forma de arquivo?
- Sabendo que o arquivo é um campo de documentos disponíveis e pertinentes sobre uma questão, como podemos compreender os dizeres “arquivados” nestas *hashtags*, o que está sendo dito e o que não está dito?
- Que tipo de assunto poder ser compartilhado/discutido numa *hashtag*?
- Como se apresenta o arquivo quando clicamos numa *hashtag* e ela nos leva a espaços do digital?
- Você saberia dizer como é o “armazenamento” destes *trending topics* em diferentes redes sociais?
- Você acha que, assim como os *emojis*, as *hashtags* também são organizadas por categorias?
- Como se dá a formulação de uma *hashtag* em diferentes redes sociais? Elas têm a mesma função? Mobilizam os mesmos sentidos?
- Pensando no efeito de repetição provocado pelos compartilhamentos e (re)compartilhamentos de uma *hashtag*, você saberia dizer por que estão nos assuntos do momento? Por que foram publicadas?
- Agora é a sua vez! Organizem-se em duplas e pesquisem em seus celulares uma lista com as *hashtags* que estão nos *trending topics*. O que você considera relevante na/numa *hashtag* ao produzir sua lista?

ANEXO 9 - ATIVIDADE 9

As *hashtags* não se caracterizam como grupos, mas [...] reúnem postagens atribuídas a um mesmo assunto (ou assunto semelhante). (PEREIRA, 2017, p. 36).

I - IDENTIFICAÇÃO DA ATIVIDADE:

- **Atividade 9:** Circulação das *hashtags* nas redes sociais e outros espaços do urbano
- **Tempo previsto:** 02 aulas
- **Conteúdo:** Constituição de arquivos de leitura sobre o funcionamento da *hashtag* pesquisadas pelos alunos nas redes sociais e em outros espaços do urbano (como muros, outdoors, camisetas, entre outros).
- **Conceitos/Noções que sustentam a elaboração da atividade:** Gestos de leitura; memória digital, memória metálica; arquivo; escrita; discurso digital.
- **Objetivos:** Oportunizar aos alunos a organização dos seus arquivos de leitura por meio das *hashtags* pesquisadas ou criadas, que poderá ocorrer por assuntos ou por *trending topics*. Pesquisar as *hashtags* que estejam em circulação nos espaços da cidade, como em muros, canecas, camisetas, fachadas de algum comércio, entre outros.
- **Metodologia:** Os alunos poderão se organizar em grupos de três ou quatro para que realizem esta pesquisa tanto no laboratório de informática, quanto em seus celulares, visitando também os espaços da cidade. Nesta etapa, os alunos selecionarão os arquivos pesquisados, oportunizando-os a organização e a seleção do seu próprio arquivo de leitura. Para tal, poderão também utilizar-se das *hashtags* que listamos na lousa em aulas anteriores. Cada grupo poderá ficar com uma categoria de *hashtags*. Em seguida, abriremos para a roda de conversa, a fim de dar visibilidade ao que os alunos compreenderam sobre estas *hashtags*.

A rede de relações amarradas pela *hashtag* não deixará de lado nem o discurso político-midiático, com suas encenações e avaliações, nem o discurso dos sujeitos ordinários, sempre prontos a (re) produzir sentidos. (SILVEIRA, 2015, p. 80).

II – APRESENTAÇÃO DA ATIVIDADE:

- Como você organizou o seu arquivo de *hashtags* em sua pesquisa? Quais os assuntos de *hashtags* vocês listaram?
- Em quais outros espaços do urbano você pesquisou as *hashtags*?
- De que maneira uma *hashtag* escrita em um muro ou numa camiseta pode significar como uma *hashtag* escrita em uma rede social?
- Você saberia dizer quais são assuntos em circulação nas *hashtags* que você pesquisou?

Questões para serem discutidas após a apresentação da pesquisa:

- De que forma que os assuntos em funcionamento nas *hashtags* em circulação nas redes sociais e também nos espaços do urbano podem ser utilizados para leitura e a escrita em sala de aula?
- Como você pensa o *online* e o *offline* depois de pesquisar um pouco mais sobre *hashtags* em diferentes espaços do digital e do urbano?

ANEXO 10 - ATIVIDADE 10

Velocidade de suas condições de produção. Portanto, a escrita abreviada e acrônima é uma propriedade da velocidade do tempo de escritura naquele espaço discursivo que organiza e determina a relação entre o que é dito e o sentido que isso produz. (DIAS, 2008, p. 18).

I - IDENTIFICAÇÃO DA ATIVIDADE:

- **Atividade 10:** Acrônimos
- **Tempo previsto:** 02 aulas
- **Conteúdo:** Compreensão da noção de texto acrônimo e escrita abreviada
- **Conceitos/Noções que sustentam a elaboração da atividade:** Gestos de leitura; memória digital, memória metálica, escrita digital.
- **Objetivos:** Trabalhar os acrônimos, a fim de que o aluno compreenda, por meio da escrita abreviada, como se dá a sua interpretação nos ambientes do digital. Oportunizar ao aluno a compreensão do texto por meio da leitura destas siglas-palavras e sua historicidade. Deslocar os sentidos postos na leitura escolar por meio da leitura discursiva. Relacionar a escrita dos acrônimos com as *hashtags*, a fim de que os alunos entendam que esta forma de escrita contempla as *hashtags* e se significa pelas condições de produção. Dar visibilidade aos efeitos de sentidos a serem produzidos.
- **Metodologia:** Apresentar, por meio de aula expositiva, a historicidade dos acrônimos – que, segundo a Wikipedia, são vocábulos ou abreviaturas que possuem diferenças na pronúncia: enquanto o acrônimo possui uma leitura silábica, semelhante a uma palavra normal (a exemplo de PALOP, acrônimo de países africanos de língua oficial portuguesa), a sigla é pronunciada letra a letra, semelhante a soletração (a exemplo FGTS, sigla de Fundo de Garantia do Tempo de Serviço), de forma a contemplar a velocidade da escrita da internet “nas práticas cotidianas do sujeito”. (DIAS, 2008, p. 18). Em seguida, apresentar, por meio dos slides, alguns questionamentos sobre a escrita abreviada e quais os acrônimos mais utilizados no Brasil e no mundo, fazendo-os pensar sobre os sentidos de uma “ortografia alternativa”. (DIAS, 2008, p. 27). Selecionaremos alguns textos - prints de conversas do WhatsApp - e também uma imagem-texto sobre *hashtag* - como condição de produção para pensar o funcionamento dos acrônimos e da escrita

abreviada numa conversa cotidiana ou um post numa rede social. Após as exposições da aula por meio dos slides, daremos sequência às atividades por meio de uma roda de conversa.

Na Internet, o espaço se configura pela temporalidade da escrita, o que a determina em sua forma abreviada, pela velocidade de suas condições de produção. (DIAS, 2008, p. 17).

II – APRESENTAÇÃO DA ATIVIDADE:

Pensar as mídias contemporâneas como constitutivas da discursividade do ensino significa pensar no modo como o sentido de ensino se constitui nessa discursividade. Como, a partir das mídias o sujeito se filia à memória discursiva do ensino? (DIAS, 2014, p. 50).

- Vocês estão lembrados das abreviações que vimos por meio das *hashtags* apresentadas ao longo do projeto? Como essas abreviações se apresentavam? Que sentidos produzem?
- Agora vamos observar dois textos para analisar como a escrita abreviada ou acrônimo pode produzir sentidos sobre uma conversa em aplicativo de conversa instantânea:

Texto 1



Texto 2



- a) Observando os textos, como você compreende a escrita apresentada no texto 1 e no texto 2?
- b) Você acha que todos leem do mesmo jeito esse tipo de escrita abreviada?

Texto 3



- Qual o sentido do acrônimo e da *hashtag* apresentados neste texto 3? Como você a utilizaria em suas postagens?
- Depois de estudar um pouco mais sobre a historicidade da escrita abreviada, você diria o quê sobre #TBT?
- Os acrônimos/abreviações são os mesmos para todas as redes sociais?
- Como você utiliza os acrônimos/as abreviações e *hashtags* em suas conversas instantâneas e redes sociais?
- O que gostariam de acrescentar mais sobre os assuntos tratados nessa aula?

Referências

CONVERSAS NO WHATSAPP. Disponível em: www.google.com. Acesso em: 24 jul. 2019.

DIAS, Cristiane. **Da corpografia**: ensaio sobre a língua/escrita na materialidade digital. Santa Maria: UFSM, 2008.

O QUE É INTERNETÊS? Saiba mais sobre a linguagem da internet. Disponível em: www.dnacriativo.com. Acesso em: 22 jul. 2019.

WIKIPEDIA. **Acrônimos**. Disponível em:
<https://pt.wikipedia.org/wiki/Acr%C3%B3nimo>. Acesso em: 24 jul. 2019.

ANEXO 11 - ATIVIDADE 11**Enquete – *Hashtags*: gestos de leitura e escrita na sala de aula**

1- Identificação:

a) Nome:

2- Onde você mora?

() Cidade () Campo

3- Possui acesso à internet?

() Sim () Não

4- Com que frequência você tem acesso

() Pouco () Sempre () Às vezes

5- Você sabe o que é rede social?

() Sim () Não

6- Você sabe o que é arquivo?

() Sim () Não

7- Quais são os tipos de arquivos que você conhece?

() Institucional () Pessoal () De computador () Digital

8- Você sabe diferenciar um texto verbal de um não verbal?

() Sim () Não

9- Você já viu ou ouviu falar sobre *hashtags*?

() Sim () Não

10-Alguma vez você já se interessou em usar uma *hashtag* numa rede social?

() Sim () Não

11-O que você pensa sobre as *hashtags*?

12-Você já parou para pensar o que é um *emoji* ou *emoticon*? E qual a diferença entre eles?

13-Você utiliza *emoji* ou *emoticon* em alguma rede social? Se sim, qual?

() Sim () Não

14-Você sabe o que é acrônimo?

() Sim () Não

ANEXO 12 - ATIVIDADE 12**Questionário de avaliação do Minicurso**

1- O que vocês acharam da apresentação do Minicurso?

Grupo 1

() ótima () boa () regular () ruim () não gostei do tema

Grupo 2

() ótima () boa () regular () ruim () não gostei do tema

Grupo 3

() ótima () boa () regular () ruim () não gostei do tema

Grupo 4

() ótima () boa () regular () ruim () não gostei do tema

2- Como cada grupo se comportou diante da turma e da exposição de conteúdo?

Grupo 1:

Grupo 2:

Grupo 3:

Grupo 4:

3- Você participaria de outros Minicursos como este?

() sim () não

4- De que maneira estes assuntos apresentados no Minicurso podem ter importância para sua vida?

5- Após o Minicurso, você conseguiu compreender o que é e para que serve um arquivo?

6- Depois de ouvir no Minicurso sobre texto verbal e não-verbal, o que você pensa sobre o assunto?

7- Você compreendeu o que é acrônimo depois do Minicurso?

8- De qual assunto você mais se interessou e por quê?

9- Depois que tudo que foi falado, você poderia dizer o que você entendeu sobre as *hashtags*?

ANEXO 13 - LIVRETO PRODUZIDO PELOS ALUNOS DO 9º ANO A**ESCOLA ESTADUAL CONQUISTA D'OESTE
PROJETO DE INTERVENÇÃO – PROFLETRAS
2019****MINICURSO: *GESTOS DE LEITURA E ESCRITA NA SALA DE AULA***

REALIZAÇÃO: 9º ANO A

#EscolaDigitalSim



Neste projeto de intervenção filiado ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, buscamos compreender os gestos de leitura e escrita por meio das *hashtags* na sala de aula. Dessa maneira, percorremos um caminho que passou primeiramente pelos arquivos, uma vez que, para compreender como se dá a escrita desta tecnopalavra, precisamos compreender este emaranhado de fios, arquivos que compõem o espaço digital em uma rede.

Também buscamos compreender o texto em sua forma verbal e não-verbal, a escrita acrônima, os *emojis* e *emoticons* que se traduzem em textos nesta viagem pelo digital, e, por fim, de acordo com as condições de produção deste projeto, chegamos às *hashtags*. Assim, pela inquietude em compreender como se dão os discursos por meio das *hashtags*, buscamos, neste projeto, desenhar um trajeto que fosse ao encontro da aprendizagem, pois nosso desejo, ao nos filiar-mos à Análise de Discurso (AD), foi justamente o de desestabilizar os discursos em circulação no meio escolar de que o aluno não lê, não escreve e, portanto, não interpreta.

Ao longo desses quase seis meses de projeto, pudemos observar o desenrolar desta trama e ver o crescimento da leitura e escrita da turma de 9º ano. E este trabalho é um pouco, um fio de tudo que vimos e trabalhamos neste projeto. Este livreto é apenas uma síntese do Minicurso que os alunos desenvolveram com a turma do 8º ano B, mediante uma enquête diagnóstica, na qual eles vislumbraram como seria este Minicurso. Estamos entregando à comunidade o que realizamos com os alunos do 9º ano A neste projeto de intervenção.

#ObservarAprenderCompreender

Profa. Silvana P. Socorro Martins

SUMÁRIO

Você sabe o que é arquivo e para que se arquiva?	5
O que é arquivo institucional?	5
O que é arquivo pessoal?	6
O que é arquivo de computador?	7
O que é arquivo digital?	8
Você sabe o que são textos verbais e não-verbais na escrita digital?	9
<i>Emoticons x Emojis: você sabe diferenciá-los?</i>	11
Você conhece a <i>emojipédia</i>?	12
<i>Hashtags: você sabe o que é e como usá-las?</i>	14
<i>Hashtags produzidas pelos alunos do 8 ° b e 9º ano a</i>	16
Referências	19

VOCÊ SABE O QUE É ARQUIVO E PARA QUE SE ARQUIVA?

Arquivo é tudo aquilo que podemos ou queremos guardar para termos um registro, uma lembrança, um documento que comprove a verdade de um determinado imóvel, carro, escolas, instituições etc.

Temos diversos tipos de arquivos, entre eles: os arquivos institucionais, os pessoais, de computador e o digital. Vamos agora fazer um breve percurso pelos arquivos que estudamos neste projeto.

O QUE É ARQUIVO INSTITUCIONAL?



São arquivos administrativos e funcionais importantes para escolas e negócios. Temos vários tipos de arquivos e escolhemos a secretaria da escola para compreender um pouco mais sobre o que eles arquivam. A secretaria possui arquivos ativos que são arquivos que estão em funcionamento; passivos são arquivos que não estão em funcionamento, mas podem ser ativos novamente; mortos são arquivos de alunos que concluíram os estudos ou de funcionários aposentados e os que não trabalham mais na escola por motivo de contrato temporário.

O QUE É ARQUIVO PESSOAL?



São arquivos de ordem documental, como contas pagas, documentos pessoais, documentos de propriedade privadas etc. Mas também podem ser de ordem afetiva como fotos, objetos, cartas, bilhetes etc.

Os acervos pessoais, por reunirem a documentação de pessoas físicas, abrangem diversos tipos documentais, muitos deles decorrentes de acumulação. No entanto, esses acervos podem conter documentos que são públicos em função do órgão emissor, mas que possuem um caráter pessoal por se referir/pertencer a determinado indivíduo. Esse é o caso de documentos como: certidão de nascimento, certidão de casamento, históricos escolares, etc. (FONSECA, 2016, s.p).

O QUE É ARQUIVO DE COMPUTADOR?



Arquivo de computador constitui as informações contidas na máquina, , como a parte de sua estrutura, memória, aplicativos que ajudam no trabalho com a leitura de textos, de imagens e som. Também podemos arquivar nossos trabalhos digitados ou digitalizados.

O QUE É ARQUIVO DIGITAL?



São arquivos muito utilizados por pessoas em seu cotidiano. Arquivo digital é qualquer informação que está disponível em meio eletrônico. Entre eles, temos os aplicativos de redes sociais e também sites, blogs, etc. Estes espaços no digital permitem o armazenamento desses arquivos que podem ser fotos, vídeos, documentos em Word ou PDF. É possível também os deixar organizados em aplicativos de armazenamento na nuvem, de maneira segura, para depois encontrá-los facilmente.

Realização: Grupo 1 - Jhiovana, Maria Eduarda, Maria Vitória, Nicolý, Kelly, Wesley, Kayk

#EscolaDigitalSim

VOCÊ SABE O QUE SÃO TEXTOS VERBAIS E NÃO-VERBAIS NA ESCRITA DIGITAL?



O texto verbal é expresso por meio de palavras faladas ou escrita, já o texto

não-verbal não usa verbalização, apenas gestos, expressões, linguagem corporal e imagens. Na internet, porém, nos expressamos por meio dos *emojis*, das figurinhas e imagens para acompanhar a velocidade desta comunicação eletrônica.



VOCÊ SABE O QUE SÃO ACRÔNIMOS E A SUA IMPORTÂNCIA PARA ESCRITA DIGITAL?

São siglas formadas através da junção de letras ou sílabas iniciais de palavras. Os acrônimos são abreviações pronunciados sem soletrar, por exemplo:

NASA – National Aeronautic and Space Administration

UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso

FUNAI – Fundação Nacional Do Índio

Ao contrário do que pensamos, os acrônimos são bem antigos, eles têm sua origem na Grécia antiga, também foram utilizados pelos primeiros cristãos para simbolizar o cristianismo. Os acrônimos e a escrita abreviada no espaço digital ajudam os usuários tornarem a sua escrita cada vez mais dinâmica e veloz, acompanhando a comunicação da era digital.

Realização: Grupo 2 - Kamily, Mikaele, Rhanielly, Sabrina, Tharciane, Allan de Jesus, Fábio e Jason.

EMOTICONS X EMOJISI: VOCÊ SABE DIFERENCIÁ-LOS?

EMOTICONS: Os *emoticons* são um termo criado a partir de palavras inglesas *emotion* (emoção) e *icon* (ícone). São uma sequência de caracteres que são produzidos com sinais de pontuações que formariam as primeiras carinhas que representavam os sentimentos de quem estava tecendo, digitando em conversas por meio de mensagens.

;) ➡ piscando
 :-) ➡ feliz
 :-(➡ triste

EMOJIS vem da união de E – imagem em japonês e MOJI – que significa letra. São carinhas que utilizamos nas redes sociais para demonstrar sentimentos. Eles existem em variedades incluindo objetos, lugares, animais, tipos de climas, gestos.



OS EMOJIS MAIS USADOS NAS REDES SOCIAIS

😊 ➡ feliz
 😉 ➡ piscando
 ☹️ ➡ triste

VOCÊ CONHECE A EMOJIPÉDIA?

É um dicionário de *emojis* que vem trazendo os tipos de *emojis* mais utilizados e sugestões de significados. Por isso, todos os anos, em agosto, são lançados novos *emojis* em homenagem ao dia do *emoji*, que se comemora em 17 de julho. E também é feita a eleição para saber qual *emoji* foi mais utilizado pelos usuários durante todo o ano e este *emoji* se torna o *emoji* do ano. Em 2018 tivemos o *emoji* “chorando de rir” como o *emoji* do ano 😂



Realização: Grupo 3 - Jady Beatriz, Deborah Evelyn, Ketlen Cristina, Ellen Cristina, Samara, Igor, Dyonata, Nayane.

HASHTAGS: VOCÊ SABE O QUE É E COMO USÁ-LAS?



A hashtag é uma linguagem bem conhecida pelos usuários das redes sociais. Esta tecnopalavra, que se iniciou no Twitter, tomou a web e está presente em diversas redes sociais, tais como: Instagram, Facebook, YouTube, etc. Além de ser conhecida como uma linguagem de internet, as *hashtags* são palavras-chave antecedida da cerquilha (#) que viram *hiperlinks*

indexáveis dentro da rede, que arquiva, de forma explícita, as publicações, servindo com um instrumento para facilitar buscas e unir pessoas que estão falando do mesmo assunto. Para se formar uma *hashtag*, é preciso acompanhá-la de alguma expressão, que pode ser uma palavra ou até uma frase, sendo que, nesse último caso, se usa a formatação *CamelCase* (cada palavra com inicial maiúscula). No entanto, é bom que as *hashtags* sejam curtas e diretas com temas interessantes e

ALGUNS MOMENTOS DO PROJETO





REFERÊNCIAS

ACRÔNIMOS. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Acr%C3%B3nimo>. Acesso em: 14 ago. 2019.

ARQUIVO. Disponível em: <http://www.cfch.ufrj.br/index.php/conselho/2-apresentacao-conselho/62-arquivo-institucional>. Acesso em: 15 ago. 2019.

ARQUIVO. **Tipos de arquivo.** Portal Educação. Disponível em: <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/administracao/tipos-de-arquivo/35906>. Acesso em: 15 ago. 2019.

ARQUIVOS PESSOAIS. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.Cpdoc.fgv.br/arquivospessoais>. Acesso em: 14 ago. 2019.

ARQUIVOS DE COMPUTADOR. Disponível em: <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/administracao/tipos-de-arquivo/>. Acesso em: 13 ago. 2019.

ARQUIVO DIGITAL. Disponível em: <https://www.documentoeletronico.com.br>. Acesso em: 15 ago. 2019.

EMOJI E EMOTICON. Disponível em: <https://www.techtudo.com.br/noticias/noticia/2014/07/entenda-diferenca-entre-smiley-emoticon-e-emoji.html>. Acesso em: 15 ago. 2019.

FONSECA, Gabrieli Aparecida da. Arquivos pessoais e suas particularidades no âmbito arquivístico. 4., 2015, Marília. **Anais eletrônicos** [...] Marília, 2015. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Eventos/2015/seminariodearquivologiaebiblioteconomia/fonseca-g.a..pdf...> Acesso em: 28 ago. 2019.

HASHTAG. **Entenda as principais expressões e hashtags das redes sociais.** Disponível em: <https://www.techtudo.com.br/noticias/noticia/2014/02/sqn-lol-entenda-principais-expressoes-usadas-nas-redes-sociais.html>. Acesso em: 02 jul. 2019.

TEXTO VERBAL E NÃO-VERBAL. Disponível em: <https://www.gestaoeducacional.com.br/linguagem-verbal-e-nao-verbal/>. Acesso em: 13 ago. 2019.