



UNIVERSIDADE
ESTADUAL de LONDRINA

ALDIMERES FERRAZ DA SILVA

UM OLHAR DISCURSIVO SOBRE A ESCRITA

Londrina
2019

ALDIMERES FERRAZ DA SILVA

UM OLHAR DISCURSIVO SOBRE A ESCRITA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Estudos da Linguagem.

Orientadora: Profa Dra Eliana Maria Severino Donaio Ruiz

Londrina
2019

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de
Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

Silva, Aldimeres Ferraz da .

Um olhar discursivo sobre a escrita / Aldimeres Ferraz da Silva. - Londrina, 2019.
183 f.

Orientador: Eliana Maria Severino Donaio Ruiz.

Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de
Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Estudos
da Linguagem, 2019.

Inclui bibliografia.

1. Discurso - Tese. 2. Sociedade - Tese. 3. Escrita - Tese. 4. Representações - Tese. I.
Ruiz, Eliana Maria Severino Donaio. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de
Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. III.
Título.

ALDIMERES FERRAZ DA SILVA

UM OLHAR DISCURSIVO SOBRE A ESCRITA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Estudos da Linguagem.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa Dra Eliana Maria Severino
Donaio Ruiz
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Profa Dra Mariângela Peccioli Galli Joanilho
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Prof. Dr. Prof. Dr. Neil Armstrong Franco de
Oliveira
Universidade Estadual de Maringá - UEM

Londrina, 22 de março de 2019.

“Então, como se ouvisse a chegada do sol, a moça escolheu uma linha clara. E foi passando-a devagar entre os fios, delicado traço de luz, que a manhã repetiu na linha do horizonte.”

Marina Colasanti, em *A moça tecelã*

AGRADECIMENTOS

Àquele que desde o princípio esteve junto a mim, fortalecendo-me em todas as fraquezas e iluminando-me nos momentos mais difíceis. Agradeço a Deus pela realização deste sonho.

À minha querida mãe, Balbina Ferraz, que sempre esteve comigo em todos os momentos e ao meu pai, José (*in memoriam*), quem me ensinou desde criança a lutar por meus ideais e, principalmente, a nunca desistir.

Aos meus amados irmãos Alex, Miriam e Erik, por todo carinho, torcida e apoio nos vários momentos de minha vida. Aos meus cunhados Elaine e Wesley e aos meus sobrinhos Júlia, Luisa, Gabriel e Helena por todos os bons e felizes momentos.

Ao meu querido esposo, Tiago, que esteve comigo em todas as situações. Foi ele quem sempre esteve mais perto, torcendo e acreditando em mim.

Aos professores que estiveram sempre presentes desde a graduação, tornando-se mais que professores, grandes amigos: Prof^a. Dra. Patrícia Cristina de Oliveira Duarte, Prof. Me. Luiz Antônio Xavier Dias e Prof^a. Dra. Nerynei Meira Carneiro Belline.

A todos os queridos amigos, colegas de estudos, trabalho e alunos que fizeram parte da minha caminhada. E aos professores e amigos da Universidade Estadual de Londrina, que me acolheram e me proporcionaram uma excelente formação.

À Prof^a Dr^a Mariângela Peccioli Galli Joanilho e ao Prof. Dr. Neil Armstrong Franco de Oliveira, por acompanhar minha pesquisa desde o SEDATA até a banca de defesa, contribuindo ricamente com leituras e sugestões.

E com muito carinho e do mais profundo do meu coração, agradeço à minha querida Prof^a. Dra. Eliana Maria Severino Donaio Ruiz. Obrigada por sua acolhida, sua orientação, seus conselhos, puxões de orelha e, principalmente, por não desistir de mim! Sem você nada seria possível, pois você é única e especial. Sua amizade é um grande presente que levarei por toda a vida. Muito obrigada!

SILVA, Aldimeres Ferraz. **Um olhar discursivo sobre a escrita**. 2019. 183f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.

RESUMO

Entendendo que vivemos em uma sociedade fundamentalmente organizada pela escrita, julgamos como válido produzirmos uma reflexão sobre seu processo de constituição em nosso meio. Por isso, desenvolvemos esta pesquisa com o objetivo de investigar representações de escrita em nossa sociedade, a partir da seguinte pergunta de pesquisa: Qual é o imaginário discursivo acerca da escrita na contemporaneidade? Consideramos a hipótese de que a escrita permanece sendo vista ideologicamente relacionada à noção de “língua imaginária” (ORLANDI, 1988), ou seja, de que prevalece em nosso meio a sistematização coercitiva e gramatical dessa língua em detrimento de sua fluidez. Geramos e coletamos nosso material de análise a partir de entrevistas orais, semiestruturadas, realizadas com vinte e três sujeitos participantes. Tais sujeitos são pertencentes às formações sociais extraescolar e escolar, a saber: jornalistas, escritores, publicitários, professores e estudantes de diferentes níveis. Elegemos tais sujeitos porque estão imersos em atividades que envolvem a escrita em seu dia a dia tanto fora, quanto dentro do ambiente escolar. Fundamentamo-nos no quadro teórico-metodológico da Análise de Discurso francesa e em estudos voltados para a escrita e o letramento. Encontramos três categorias de análise: 1. *Letramento*; 2. *Língua imaginária x Língua Fluída*; 3. *Ensino-aprendizagem de escrita*, que foram organizadas em um único eixo denominado *Escrita*. Em um efeito de conclusão, compreendemos que as representações de escrita estão relacionadas à noção de “língua imaginária” (ORLANDI, 1988), uma vez que nossa sociedade é constituída por sujeitos atravessados pela ideologia de uma língua portuguesa que é ideal e coercitiva. Por isso que as práticas de ensino-aprendizagem de escrita acontecem com base nessa escrita produto do funcionamento da língua imaginária, de modo que a língua fluída permanece silenciada tanto fora, quanto dentro do ambiente escolar. Em decorrência desse silenciamento, a escrita se constitui como “linguagem do poder” (GNERRE, 1991). Pensamos que as reflexões desta pesquisa contribuem para que realizemos deslocamentos e transformações importantes no entendimento da própria linguagem escrita, reverberando em ações práticas de ensino-aprendizagem da língua portuguesa.

Palavras-chave: Discurso. Sociedade. Língua. Escrita. Representações.

SILVA, Aldimeres Ferraz. **A discursive look at writing**. 2019. 183p. Dissertation (Master's Degree in Studies of the Language). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.

ABSTRACT

Understanding that we live in a society fundamentally organized by writing, we deem it as valid to produce a reflection on its constitution process in our social milieu. Therefore, we develop this research with the purpose of investigating representations of writing in our society, from the following research question: What is the discursive imaginary about writing in contemporaneity? We consider the hypothesis that writing remains ideologically related to the notion of "imaginary language" (ORLANDI, 1988), that is, that the coercive and grammatical systematization of this language prevails in our social milieu to the detriment of its fluidity. We generate and collect our analysis material from oral interviews, performed with twenty-three participants. Such folks belong to extracurricular and school social formations, namely: journalists, writers, advertisers, teachers and students of different levels. We choose such folks because they are obviously immersed in activities that involve writing in their everyday life both outside and within the school environment. We are based on the theoretical-methodological framework of French Discourse Analysis and on studies focused on writing and literacy. We find three categories of analysis: 1. Literacy; 2. Imaginary language x Fluid Language; 3. Teaching-learning writing, which were organized on a single axis called Writing. In a conclusion effect, we understand that writing representations really are related to the notion of "imaginary language" (ORLANDI, 1988), since our society is constituted by subjects crossed by the ideology of a Portuguese language that is ideal and coercive. That is why writing-learning practices of writing happen on the basis of this written product of the working of the imaginary language, so that the fluid language remains silenced both outside and within the school environment. As a result of this silencing, writing is constituted as a "language of power" (GNERRE, 1991). We think that the reflections of this research contribute to make important changes in the understanding of the written language itself, reverberando in practical actions of teaching-learning of the Portuguese language.

Keywords: Discourse. Society. Language. Writing. Representations.

SILVA, Aldimeres Ferraz. **Una lectura discursiva sobre la escritura**. 2019. 183p. Disertación (Maestría en Estudios del Lenguaje). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.

RESUMEN

Entendiendo que vivimos en una sociedad fundamentalmente organizada por la escritura, juzgamos como válido producir una reflexión sobre su proceso de constitución en nuestro medio. Por eso, desarrollamos esta investigación con el objetivo de investigar representaciones de escritura en nuestra sociedad, a partir de la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuál es el imaginario discursivo acerca de la escritura en la contemporaneidad? Consideramos la hipótesis de que la escritura permanece siendo vista ideológicamente relacionada con la noción de "lengua imaginaria" (ORLANDI, 1988), es decir, de que prevalece en nuestro medio la sistematización coercitiva y gramatical de esa lengua en detrimento de su fluidez. Generamos y recogemos nuestro material de análisis a partir de entrevistas orales, semiestructuradas, realizadas con veintitrés sujetos participantes. Tales sujetos son pertenecientes a las formaciones sociales extraescolares y escolares, a saber: periodistas, escritores, publicitarios, profesores y estudiantes de diferentes niveles. Elegimos tales sujetos porque están inmersos en actividades que envuelven la escritura en su día a día tanto fuera, como dentro del ambiente escolar. Fundamentamos en el marco teórico-metodológico del Análisis de Discurso francés y en estudios orientados a la escritura y el letramento. Encontramos tres categorías de análisis: 1. *Letramento*; 2. *Lengua imaginaria x Lengua fluida*; 3. *Enseñanza-aprendizaje de escritura*, que fueron organizadas en un único eje denominado Escritura. En un efecto de conclusión, entendemos que las representaciones de la escritura realmente se relacionan con la noción de "lengua imaginaria" (Orlandi, 1988), ya que nuestra sociedad está compuesta por individuos atravesados por la ideología de la lengua portuguesa que es ideal y coercitiva. Por lo tanto las prácticas de enseñanza-aprendizaje de escritura ocurren con base en esa escritura producto del funcionamiento de la lengua imaginaria, de modo que la lengua fluida permanece silenciada tanto fuera, como dentro del ambiente escolar. En consecuencia de ese silenciamiento, la escritura se constituye como "lenguaje del poder" (GNERRE, 1991). Creemos que las reflexiones de esta investigación nos ayuda a realizar movimientos y cambios importantes a la comprensión del propio lenguaje escrito, reverberando en la enseñanza y el aprendizaje de las acciones prácticas de la lengua portuguesa.

Palabras clave: Discurso. Sociedad. Lengua. Escritura. Representaciones.

LISTA DE TABELAS E QUADROS

Tabela 1 –	Perfil dos participantes entrevistados	45
Tabela 2 –	Representações de escrita	58
Quadro 1 –	Síntese das categorias de análise	57

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD	Análise de Discurso francesa
CEP/UEL	Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Londrina
CEPV	Cursinho Ensino Pré-Vestibular
DCE/LP	Diretrizes Curriculares da Educação Básica / Língua Portuguesa
EF	Ensino Fundamental II
EFM	Ensino Fundamental e Médio
EM	Ensino Médio
GJ	Graduação em Jornalismo
GL	Graduação em Letras
IES	Instituição de Ensino Superior
RD	Recorte Discursivo
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEL	Universidade Estadual de Londrina

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
1.2	A MACROESTRUTURADA DISSERTAÇÃO.....	19
2	DISPOSITIVO TEÓRICO DA INTERPRETAÇÃO	21
	A escrita nas ciências da linguagem	23
	Linguagem e Escrita.....	21
	Escrita e Letramento	25
	Escrita e Análise de Discurso Francesa	29
	ANÁLISE DE DISCURSO FRANCESA	31
	Conceitos Básicos.....	31
	Percurso Histórico	36
3	DISPOSITIVO METODOLÓGICO	40
4	DISPOSITIVO ANALÍTICO DA INTERPRETAÇÃO	53
	SOBRE AS CATEGORIAS DE ANÁLISE E REPRESENTAÇÕES DE ESCRITA.....	54
	CATEGORIA <i>LETRAMENTO</i>	59
	CATEGORIA <i>LETRAMENTO na formação social extraescolar</i>	59
	CATEGORIA <i>LETRAMENTO na formação social escolar</i>	72
	CATEGORIA LÍNGUA IMAGINÁRIA X LÍNGUA FLUIDA.....	96
	CATEGORIA <i>LÍNGUA IMAGINÁRIA X LÍNGUA FLUIDA na formação social extraescolar</i>	96
	CATEGORIA <i>LÍNGUA IMAGINÁRIA X LÍNGUA FLUIDA na formação social escolar</i>	116
	CATEGORIA <i>ENSINO-APRENDIZAGEM DE ESCRITA</i>	131
	CATEGORIA <i>ENSINO-APRENDIZAGEM DE ESCRITA na formação social extraescolar</i>	131
	CATEGORIA <i>ENSINO-APRENDIZAGEM DE ESCRITA na formação social escolar</i>	137
	EM BUSCA DE UMA COMPREENSÃO.....	139
5	EFEITO DE CONCLUSÃO	148
	REFERÊNCIAS	150

ANEXOS	98
ANEXO A - Roteiro de entrevista semiestruturada _ Alunos de Ensino Fundamental II, Médio e pré-vestibular	157
ANEXO B - Roteiro de entrevista semiestruturada _ Alunos de graduação em Letras.	159
ANEXO C - Roteiro de entrevista semiestruturada _ Alunos de graduação em Jornalismo	161
ANEXO D - Roteiro de entrevista semiestruturada _ Professores de Ensino Fundamental II, Médio, Pré-vestibular e Graduação em Letras	163
ANEXO E - Roteiro de entrevista semiestruturada Escritores.....	165
ANEXO F - Roteiro de entrevista semiestruturada _ Jornalistas.....	167
ANEXO G - Roteiro de entrevista semiestruturada _ Publicitários	169
ANEXO H - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (adultos)	171
ANEXO I - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (crianças e adolescentes)	175
ANEXO J - Parecer Consubstanciado do CEP/UEL	181

1 INTRODUÇÃO

A escrita desta dissertação evocou em mim uma memória muito singular, que até então estava silenciada em minhas lembranças: Recordei-me que olhar para a questão da escrita foi uma de minhas primeiras curiosidades, logo que ingressei no universo das Letras, ainda na graduação. Nesse início de vida acadêmica, inseri-me na pesquisa em estudos linguísticos e interessei-me por estudar a produção textual, por vias da Linguística Aplicada. Participando de grupos de estudos, produzíamos com muita euforia e vontade todas as pesquisas de iniciação científica que nos eram propostas. Recobro aqui tais memórias, porque agora elas fazem muito sentido para mim. Foi a partir desses acontecimentos que meu interesse pela pesquisa em estudos da linguagem se despontou.

Chegando ao mestrado, tive a honra de conhecer pessoas muito especiais, que agregaram a mim muito conhecimento. Foi a partir de leituras e diálogos enriquecedores no grupo de estudos, orientado pela Profa. Dra. Eliana Ruiz, que esta pesquisa se despontou verdadeiramente, tomou forma e, aos poucos, muito aos poucos, foi ganhando vida. Uma das coisas mais intrigantes que encontrei nessa caminhada certamente foi o conhecimento. E como foi bom conhecer um pouco mais a fundo o campo teórico da Análise de Discurso francesa! Realizar esta pesquisa é algo que seguramente trouxe transformações em meu modo de ver o mundo, em meu modo de ver a linguagem do mundo, em meu modo de ver a escrita do mundo... Pude perceber a relevância que a linguagem escrita tem para nossa sociedade.

Compreendendo que vivemos em uma sociedade basicamente organizada pela escrita, entendemos como válido estudarmos mais detalhadamente a respeito desse assunto. Pensamos assim, pois é olhando justamente para suas representações sociais que esperamos dar conta do nosso **objetivo geral** de oferecer um outro olhar acerca da escrita no contexto das pesquisas que a tomam como objeto de investigação. Vivemos em uma sociedade duramente marcada por relações de poder e hierarquização social. Por isso, consideramos que os conhecimentos sobre a escrita, frutos dessa sociedade individualista e desigual, podem ser válidos para que realizemos deslocamentos e transformações

importantes no entendimento da própria linguagem escrita, reverberando em ações práticas de ensino-aprendizagem.

Como **objetivo específico**, buscamos traçar o imaginário discursivo acerca da escrita nas esferas extraescolar e escolar de utilização da linguagem, através da leitura discursiva dos dizeres de diferentes sujeitos: jornalistas, escritores, publicitários, professores e estudantes de diferentes níveis.

É pensando nessas questões norteadoras que tomamos como escopo do nosso trabalho responder à seguinte **pergunta de pesquisa**: *Qual é o imaginário discursivo acerca da escrita na contemporaneidade?*

Com relação a essa pergunta de pesquisa, apostamos na **hipótese** de que a boa escrita é considerada como aquela pertencente ao que Orlandi e Souza (1988, p.28) chamam de *língua imaginária*¹, ou seja, formulamos a hipótese de que o bom escritor seja visto como aquele que faz uso de uma língua-sistema, das normas e coerções que distanciam a linguagem de sua fluidez, aproximando-a de algo mais concreto e sistematizado. Assim, consideramos que o ato de escrever ainda permanece sendo visto com olhos tradicionais, como dependente dos conhecimentos gramaticais pura e simplesmente, já que essa visão é costumeiramente passada pela escola, um dos grandes aparelhos ideológicos do Estado (ALTHUSSER, 1980).

Essa nossa hipótese dialoga com o que Luiz Fernando Veríssimo reflexiona ironicamente em sua crônica intitulada o *Gigolô das Palavras*, na qual afirma “afrontar as leis da língua” com sua escrita (VERÍSSIMO, 1996, p.10). Há aí uma crítica e oposição bem-humoradas entre a língua imaginária, colocada por Veríssimo como tradicionalista, gramaticalista, e a língua fluida (Orlandi e Souza, 1988), vista por ele como liberal e íntima. Esta última é a língua viva, duramente patrulhada pelos “puristas”, mas que ele utiliza e nem por isso deixa de ser um bom escritor. Concordamos com sua mensagem, pois somos todos escritores já que, “bem” ou “mal”, nós escrevemos. Mas pensamos que, embora nossa sociedade seja essencialmente alicerçada em uma língua viva e significativa, como ele pontua, as formações ideológicas e discursivas que constituem os sujeitos e os discursos nela

¹ Os conceitos de língua imaginária e língua fluida serão definidos nas páginas 43/44 e 102.

inseridos conduzem à valorização de uma língua imaginária, de uma intensa sistematização e normatização do texto escrito.

Em decorrência dessa hipótese, entendemos que a escrita via internet, especialmente a escrita das redes sociais, seja representada socialmente como escrita ruim, já que, de modo geral, contravém à língua imaginária (ORLANDI e SOUZA, 1988) tradicionalmente exigida nas escritas solicitadas em avaliações externas e em processos seletivos como os vestibulares, que são reflexos da instituição escolar. Na verdade, entendemos que a sociedade, de modo geral, é organizada pela escrita e pela sistematização e coerção da língua, de modo que tudo o que foge a essa ordem pode ser visto e até julgado como algo ruim. É por isso que, neste trabalho, buscamos olhar para os fatos de linguagem, recortes de entrevistas realizadas com diferentes sujeitos que têm uma relação com a escrita sustentada social e simbolicamente por uma ordem de sentidos que os coloca numa posição privilegiada (de intimidade) com a escrita, tentando entrever qual é o imaginário discursivo que nossa sociedade constrói sobre ela [a escrita].

Esses fatos de linguagem que compõem o nosso **corpus**, material de nossa análise discursiva, foram gerados a partir de entrevistas orais, semiestruturadas, realizadas após submissão e aprovação² do projeto junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Londrina (CEP/UEL³). Os **sujeitos participantes** foram escolhidos por estarem diretamente envolvidos em atividades de escrita nas esferas extraescolar e escolar de utilização da linguagem, haja vista nosso interesse em investigar se existem diferenças entre as imagens de escrita nesses dois universos. Nesse sentido, incluímos em nossa pesquisa jornalistas, escritores, publicitários, professores (de língua portuguesa, produção textual e literatura) e alunos, ambos de vários níveis (fundamental II; médio; cursinho pré-vestibular e universidade).

Justificamos esta nossa pesquisa por três ordens: 1. Pessoal; 2. Acadêmica; 3. Social. Em âmbito pessoal, podemos dizer que nosso interesse pela

² O parecer de aprovação emitido pelo Comitê de Ética da Universidade Estadual de Londrina encontra-se no anexo J desta dissertação.

³ Comitê de Ética em Pesquisas Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina. Disponível em: <<http://www.uel.br/comites/cepesh/>>. Acesso em: 27 out. 2017.

escrita se deu justamente por ela ser parte constituinte de nossa vivência enquanto mulher, professora e pesquisadora. Assim, entendemos que a realização deste estudo, vinculado à nossa vivência pessoal e diária, poderá contribuir satisfatoriamente com nosso próprio crescimento enquanto ser humano que é capaz de realizar reflexões pertinentes sobre algo inevitavelmente presente em nosso dia a dia. Como professora da disciplina de Língua Portuguesa da educação básica do Estado do Paraná, considero que refletir sobre a escrita por meio deste estudo é algo que certamente agregará saberes e modificará ricamente minhas próprias práticas de ensino-aprendizagem, uma vez não apenas utilizo a escrita em meu dia a dia, mas, sobretudo, trabalho diretamente com seu ensino-aprendizagem. Seria louvável se todo professor de língua portuguesa pudesse realizar tais reflexões.

Em âmbito acadêmico, justificamos tal pesquisa por elucidarmos a questão a que nos propomos através de uma leitura atenta proporcionada pela Análise de Discurso francesa, uma vez que esse quadro teórico-metodológico nos permite compreender o processo singular de constituição dos discursos e enunciados. Consideramos que cada fazer analítico veste uma roupagem única e singular, sendo que o analista significa a partir de um lugar e de uma posição, “entrelaçando um lugar próprio a um olhar, afinado e agudo, apontando posicionamentos que descrevem e analisam as singularidades e coerções dos sujeitos que somos nas ciências da vida” (MILANEZ; SANTOS, 2009, p. 5). Assim, nossa leitura discursiva resultará em algumas interpretações somente possíveis a partir de nosso lugar e posição-sujeito em determinada condição de produção, estudante e professora, sendo apenas uma possibilidade, visto que não exclui ou invalida outras leituras.

Já em âmbito social, justificamos nosso trabalho justamente por ele se constituir como uma possibilidade válida de repensarmos as práticas de ensino-aprendizagem de escrita, uma vez que nossa pesquisa está obviamente vinculada ao ensino de língua portuguesa e, portanto, pode reverberar em reflexões importantes sobre essa prática de ensino-aprendizagem. Consideramos que nosso estudo acerca do imaginário discursivo sobre a escrita nas instâncias extraescolar e escolar de utilização da linguagem só estará completo se partilhado com nossos colegas professores de língua portuguesa. Mais do que isso, entendemos que nosso

trabalho só fará sentido se realmente agregar também a cada um deles [dos professores], os saberes que farão a diferença grandiosa em suas práticas de ensino-aprendizagem. Esperamos que esta dissertação sirva como mais uma possível luz a professores e alunos.

ESTADO DA ARTE

Entendemos que realizar uma pesquisa como esta a partir do quadro teórico-metodológico da Análise de Discurso francesa é uma possibilidade bastante interessante, que poderá contribuir imensamente com a construção do conhecimento sobre a linguagem escrita em nossa sociedade. Ao realizarmos um breve mapeamento bibliográfico sobre o campo de estudo ao qual nos propomos pesquisar, ou seja, sobre a escrita, observamos certa carência de pesquisas produzidas a partir da Análise de Discurso francesa com relação a essa temática em específico.

De modo geral, encontramos diversos estudos extremamente relevantes sobre a escrita, porém, realizados a partir de outras teorias da linguagem e áreas de estudo, como Linguística Aplicada (Almeida Filho; Moita Lopes; Lopes-Rossi); Linguística Textual (Marcuschi; Koch; Ruiz); Gêneros discursivos (Bakhtin; Voloshinov; Medvedev); Interacionismo Sociodiscursivo e ensino-aprendizagem (Bronckart; Dolz; Noverraz; Schneuwly; Gasparim); Linguística Sistêmico-funcional (Hallyday; Hassan); Teoria Literária (Barthes; Bordini); Letramento e multiletramentos (Street; Gee; Soares; Kleiman; Cope; Kalantzis; Rojo; Cerutti-Rizzatti) e Sociolinguística (Labov; Herzog; Faraco; Bortoni-Ricardo).

Verificamos tal estado do conhecimento em dois bancos de dados brasileiros: Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES⁴ e BDTD⁵, buscando por quatro palavras-chave: “escrita”; “produção textual”; “escritor” e “produtor de textos”. Refinamos nossa busca para trabalhos publicados nos últimos cinco anos, ou seja,

⁴ Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>>. Acesso em: 04 jan. 2018

⁵ Disponível em: <<http://bdtb.ibict.br/vufind/>>. Acesso em: 04 jan. 2018.

de 2012 a 2017. Notamos que ainda são poucos os trabalhos realizados sobre a escrita a partir do quadro teórico-metodológico da AD francesa. Por isso, consideramos que existe uma lacuna no estado do conhecimento, quanto à temática que nos interessa, sendo que nossa pesquisa se constitui como possibilidade de contribuição científica às demais pesquisas existentes.

Dentre os vários trabalhos publicados nos últimos cinco anos, percebemos que a grande maioria foi desenvolvida à luz da Língua Aplicada, versando sobre o ensino-aprendizagem de escrita no ambiente escolar. Assim, quando pesquisamos pela palavras-chave “escrita” e “produção textual”, encontramos os seguintes trabalhos: “A escrita no contexto acadêmico: uma abordagem a partir das ideias de L.S Vygotski” (ALVES, 2013); “Dos intentos à escrita convencional: algumas manifestações” (BARBOSA, 2013); “A condução argumentativa promovida por articuladores na produção textual de alunos do ensino fundamental” (SCHNEIDER, 2013); “Da fala para a escrita: uma abordagem da monotongação e da ditongação na escrita” (SILVA, 2015); “Ctrl+C/Ctrl+V : plágio ou estratégia?: representações de professores universitários sobre a escrita de seus alunos” (LIMA, 2013).

A dissertação de Schneider (2013), por exemplo, fundamentando-se em Menegassi, Gnerre e demais estudiosos da Linguística Aplicada, objetivou verificar o desenvolvimento da argumentação escrita a partir da análise de textos produzidos por alunos em um projeto de intervenção pedagógica. Outros trabalhos, como Alves (2013), Barbosa (2013), , Silva (2015) e Lima (2013) também partiram da mesma perspectiva, envolvendo intervenção pedagógica e metodologias de ensino-aprendizagem. São pesquisas bastante relevantes e que contribuem para o entendimento da escrita e da produção de textos enquanto objeto de ensino-aprendizagem, propondo metodologias e reflexões capazes de qualificar o trabalho em sala de aula e promover práticas sociais significativas de usos da escrita em sociedade. É importante destacar que boa parte das pesquisas encontradas, ao serem construídas sobre as bases da Linguística Aplicada, focalizaram mais especificamente o trabalho escolar aplicado aos gêneros textuais/discursivos, a partir da concepção sociointeracionista da linguagem e da teoria bakhtiniana. Assim, vários desses trabalhos foram construídos através de laços dialógicos entre

documentos oficiais de ensino e teorias de linguagem, elaborando reflexões críticas, construtivas e bastante pertinentes. A pesquisa de Silva (2015), por exemplo, observou a aplicação de um projeto de intervenção que envolveu o conceito de retextualização pensado por Marcuschi, trabalhando a escrita, a retextualização, a reescrita e demais estratégias linguístico-textuais, através dos gêneros notícia e artigo de opinião.

Destoando da maioria dos demais trabalhos que envolveram pesquisa-ação, em “Produção textual, escrita e escola: um olhar sobre ancoragens de concepções docentes” (TOMAZONI, 2012), a autora construiu sua pesquisa de campo buscando compreender as concepções de ensino de produção textual escrita por professores de determinado município catarinense. Para tanto, fundamentou-se em bases teórico-epistemológicas, como Bakhtin, Vigotski, Street, Barton, e mais autores que tematizam o ensino da produção textual-escrita, como Geraldi, Britto e Antunes, desenvolvendo um trabalho de cunho qualitativo e epistemologia interpretativista bastante expressivo e relevante.

É interessante destacar que, ao pesquisarmos pela palavra-chave “escritor”, encontramos vários trabalhos inseridos no campo da teoria literária, já que por questões semânticas tal palavra está vinculada à escrita artística e criativa, como podemos observar no dicionário Aurélio: 1. “autor de obras literárias ou científicas (com relação ao estilo, à forma que emprega). 2. Escritor público: literato de profissão” (FERREIRA, 2010, p.305). Algumas dessas pesquisas são: “A viúva de Éfeso e outros contos” (CHAVES, 2013); “O processo criativo e seus caminhos” (SILLA, 2015); “O escritor Jekupé e a literatura nativa” (ALBERTONI, 2015); “A escrita de si e as representações do escritor em Cristóvão Tezza (JACQUES, 2014); “A formação leitora e escritora de possíveis professores” (ARAÚJO, 2014). As pesquisas de Chaves (2013) e Silla (2015), por exemplo, foram construídas sobre as bases da Escrita Criativa e elaboraram reflexões pertinentes acerca do processo criativo de construção de textos literários e identidade do sujeito escritor/autor. Além disso, notamos também trabalhos que abordaram a escrita relacionada à leitura, principalmente em pesquisas aplicadas ao ensino-aprendizagem e às práticas de letramento e multiletramentos, como as pesquisas de Albertoni (2015) e Araújo (2014).

Sobre os trabalhos buscados através da palavra-chave “produtor de textos”, encontramos também uma grande maioria constituída à luz da Linguística Aplicada, como vimos nas palavras-chave “escrita” e “produção textual”. Alguns destes trabalhos são: “O Processo de Constituição do Aluno como Produtor de Textos: o papel da mediação pedagógica” (ROLINDO, 2013); “Aluno: Autor (e) (ou) Produtor de Textos? Uma Investigação a Partir da Escrita de Alunos do Nono Ano do Ensino Fundamental de uma Escola Pública Estadual de Picos – PI” (LUZ, 2015); “Apoio ao letramento por meio de uma ferramenta de mineração textual para construção de narrativas” (2014); “A reescrita colaborativa de textos: uma alternativa qualitativa para ressignificar a produção textual no Ensino Fundamental” (BARROS, 2015).

Assim, pudemos notar que nos últimos cinco anos, são pouquíssimos os trabalhos desenvolvidos sobre a escrita a partir do quadro teórico metodológico da Análise de Discurso francesa. Um desses trabalhos é a pesquisa intitulada “Produção ou reprodução? uma análise sobre a autoria na disciplina” (FRANCISCO, 2012), na qual o objetivo foi compreender a autoria em textos de alunos-escritores de inglês como língua estrangeira. Outras poucas pesquisas também extremamente relevantes, foram publicadas há mais de cinco anos, como a dissertação e a tese de Solange Leda Gallo, intituladas respectivamente como: “O ensino da língua escrita x o ensino do discurso escrito” (GALLO, 1989) e “Texto: como apre(e)nder essa matéria?” (GALLO, 1090), nas quais encontramos importantes estudos sobre a relação entre sujeito e escrita.

Portanto, entendemos como necessária e justificável a construção de nossa pesquisa a partir do quadro teórico-metodológico da Análise de Discurso francesa, uma vez que temos a possibilidade de compreender o processo de constituição da escrita tanto dentro como fora do ambiente escolar. É a partir dos encaminhamentos teórico-metodológicos da Análise de Discurso francesa, disciplina que se insere na história das ideias linguísticas (GUIMARÃES et al., 2006), que temos a possibilidade de entender as especificidades das atuais práticas de escrita, dentro e fora do ambiente escolar. Assim, almejamos contribuir com o estado do conhecimento, trazendo reflexões singulares e significativas sobre a escrita, uma vez que ela é parte intrínseca de nosso meio social.

A MACROESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

Então, nossa dissertação se constitui como um trabalho produzido em cinco capítulos, a saber: 1. Introdução; 2. Dispositivo Teórico da Interpretação; 3. Dispositivo Metodológico; 4. Dispositivo Analítico da Interpretação; 5. Efeito de conclusão. Buscamos organizá-la a partir dos dispositivos de interpretação pensados por Orlandi (2010, p.26), uma vez que objetivamos “compreender o processo de produção de sentidos” sobre a linguagem escrita, instalado na materialidade discursiva dos recortes que serão analisados. Assim, neste primeiro capítulo trazemos as informações mais relevantes sobre a pesquisa, apresentando-a aos nossos leitores.

No capítulo dois, reservado às discussões e reflexões sobre as principais noções e os conceitos que orientarão nosso procedimento de análise, produzimos algumas subdivisões que consideramos importantes. Logo, em um primeiro momento abordamos algumas leituras sobre a escrita nas Ciências da Linguagem, elaborando reflexões sobre o conceito de escrita e sua estreita relação com a linguagem humana. Realizamos também algumas leituras e cruzamento de informações sobre a escrita enquanto prática de letramento e de multiletramentos e sobre sua relação com o quadro teórico-metodológico da Análise de Discurso francesa. Em segundo momento, abordamos alguns conceitos básicos dessa disciplina e realizamos uma breve reflexão sobre seu percurso histórico.

No capítulo três, reservado às discussões metodológicas, apresentamos mais detalhadamente o nosso *corpus* de pesquisa. Explicitamos com maior atenção alguns procedimentos metodológicos da AD francesa e trazemos suficientemente alguns detalhes sobre o processo de construção desta pesquisa.

Já no capítulo quatro, produzimos efetivamente o nosso procedimento de análise, a partir de cada recorte discursivo específico. Explicitamos nosso eixo e as categorias de análise, evidenciando algumas representações de escrita e suspendendo evidências de sentido. Ao cruzarmos os fatos de linguagens da formação social extraescolar e escolar, compreendemos a produção de sentidos por meio desse imaginário discursivo acerca da escrita em nossa sociedade. E, por

fim, no capítulo cinco, realizamos um “efeito de conclusão” (INDUSRKY, 2010, p.73), ou seja, o fechamento da materialidade desta nossa pesquisa, tecendo algumas considerações de caráter mais geral sobre as representações de escrita.

2 DISPOSITIVO TEÓRICO DA INTERPRETAÇÃO

A ESCRITA NAS CIÊNCIAS DA LINGUAGEM

Ao empreendermos uma vasta leitura e cruzamento de estudos e informações, notamos que a escrita, de modo geral, é percebida de forma distinta quando examinada à luz de diferentes teorias (INDURSKY, 2010, p. 35). Então, neste momento, ao objetivarmos compreender como diferentes sujeitos constroem um imaginário discursivo acerca da escrita no contexto social atual, consideramos importante percorrermos algumas bibliografias consistentes sobre a escrita ao longo dos estudos linguísticos. Entendemos que, ao ser estudada a partir de diferentes perspectivas, ora com foco na imanência do sistema, ora nas relações sociais que a constituem (TOMAZONI, 2012), a escrita se configurou ao longo da história da humanidade como grande revolução tecnolinguística (AUROUX, 1998), que culminou no nascimento das ciências da linguagem.

Sabemos que desde a emergência dos estudos sociais, por volta da década de 1980, tem ocorrido uma importante mudança de paradigma nos estudos sobre a escrita. Pois, se antes era estudada através de questões de cunho psicológico e cognitivo, hoje é também pensada por seus aspectos socioculturais e históricos, constituindo-se como “produto cultural por excelência” (TFOUNI, 2010, p. 12). Então, neste espaço, buscaremos refletir sobre a escrita através de fundamentações teóricas que sejam suficientes para compreendermos a complexidade de sua constituição (GNERRE, 1991). Por isso, partiremos da premissa de que, ao longo de sua existência, a escrita assumiu e ainda assume novas facetas a cada gesto interpretativo que a observa.

Linguagem e Escrita

Embora encontre percalços para conseguir chegar a uma definição palpável de escrita, Auroux (1998) parte de Aristóteles para observar uma ideia que

diz ser fundamental: a escrita é uma representação da linguagem. Para ele, Aristóteles apresenta “a ideia essencial que leva a admitir como escrita somente o que é uma representação, um suporte transposto de uma linguagem natural” (AUROUX, 1998, p. 66). Essa linguagem natural surgiu muito antes da tecnologia da escrita, pois esta “aconteceu depois daquilo que nomeamos ‘revolução neolítica’; esta viu nascer a sedentarização e uma quantidade de técnicas essenciais (a agricultura, a domesticação dos animais, a cerâmica, a tecelagem)” (AUROUX, 1998, p. 64). Então, a escrita é uma representação da linguagem humana que partiu do grafismo, mas sendo o primeiro dos suportes gráficos “que permitiu à fala humana subsistir sem a presença de som emissor” (AUROUX, 1998, p. 64).

Mas, considerando a escrita como suporte transposto da linguagem, Auroux (1998) não a observou como resultado da fala. Para ele, a escrita é, na verdade, resultado das necessidades do ser humano, ou seja, de nossas próprias necessidades em interação com os outros e com o mundo. Por isso, a escrita se desenvolveu nas sociedades humanas e é, também, por isso que essas sociedades são, em sua maioria, completamente organizadas pela escrita. Ou seja, são sociedades grafematizadas⁶ e gramatizadas⁷. Embora a fala preceda a escrita, foi somente quando a escrita se tornou uma técnica dominada pelas civilizações que o saber linguístico despontou-se e edificou-se. Então, conforme Auroux (1998), a escrita é responsável pelo nascimento das ciências da linguagem.

O aparecimento da escrita trouxe consigo o saber metalinguístico, a reflexão sobre a própria língua, pois “só há ciência da linguagem quando há um saber metalinguístico, quando se dispõe de uma linguagem (metalinguagem) para representar outra linguagem (linguagem-objeto)” (AUROUX, 1998, p. 77). Segundo o autor, com o aparecimento da escrita culminou o processo de objetivação da linguagem, já que para que haja conhecimento linguístico se faz necessário colocar a linguagem na posição de objeto, de modo que metalinguisticamente se possa

⁶ “Grafematização é um processo através do qual os seres humanos utilizam progressivamente elementos do meio externo para significar e comunicar. A invenção da escrita consistiu em integrar a linguagem humana ao universo dos signos gráficos, abrindo a este últimas possibilidades quase ilimitadas” (AUROUX, 1998, p. 73).

⁷ A gramatização se constitui como processo metalinguístico “que conduz a descrever e a instrumentar uma língua na base de duas tecnologias, que são ainda hoje os pilares de nosso saber metalinguístico: a gramática e o dicionário” (AUROUX, 1992, p.65)

olhá-la, analisá-la, contemplar suas particularidades. A técnica da escrita possibilitou que os textos, produtos dessas análises metalinguísticas, fossem registrados de modo mais seguro; e isso, para ele, foi uma verdadeira revolução tecnológica fundamental para a humanidade.

Assim, entendemos que Auroux (1998) pensa a emergência do saber metalinguístico em contraponto ao epilinguístico, mas estabelecendo uma relação de continuidade entre eles. Para o autor, ambos saberes são essenciais para a existência da linguagem e do conhecimento linguístico. O saber epilinguístico, por exemplo, é aquele que todo sujeito carrega consigo inconscientemente sobre a própria língua e sua utilização (como falar, escrever ou ler em situações reais de uso), pois “toda a reflexão sobre diferentes formas de dizer são atividades epilinguísticas e, portanto, análises linguísticas tão importantes quanto outras mais pontuais” (GERALDI, 1991, p.190). Já a metalinguagem diz respeito ao conhecimento sobre as definições e classificações linguísticas, ou seja, sobre a estrutura e gramática da língua. Tendo isso em vista, Geraldi (1991) sustenta que nas práticas de ensino-aprendizagem de escrita, as atividades relativas ao saber epilinguístico precisam anteceder as atividades metalinguísticas.

Compreendemos que a escrita transformou profundamente as práticas de linguagem humana, no sentido de que colocou a fala em formas fixas. Por isso, algumas questões que eram próprias da oralidade precisaram ser revistas e transformadas. Higounet (2003) afirma que a escrita é, acima de tudo, um procedimento que serve para imobilizar, tornar fixa a linguagem, que é essencialmente fugidia. Mas até que ponto ela realmente consegue se deixar fixar? Vemos aí o que Orlandi e Souza (1988) chamam de *língua imaginária* (fixa, imobilizada e regrada) e *língua fluida* (natural e sujeita a equívocos). Auroux (1998) diz que a escrita que parece dever fixar, na verdade altera a essência da língua. Ao escrever, colocamos as ideias em formas fixas, mas alteramos a essência ao transpor do oral para o escrito.

A ausência do locutor real, da interação face a face, por exemplo, faz com que na escrita seja necessário explicitar parâmetros de enunciação que geralmente são implícitos na linguagem oral, como o uso de elementos referenciais e dêiticos. Além disso, a réplica na escrita não é instantânea como na oralidade, pois

o leitor não pode interromper o escrito, apesar de poder interromper sua leitura e complementá-la com seu cabedal de conhecimentos prévios. A fala carrega naturalmente as marcas da relação social entre locutor e interlocutor. Já a escrita não costuma carregar essas marcas porque, quando as carrega, elas são vistas como falhas. Então, na verdade, Auroux (1998) compreende que nossas sociedades grafematizadas aceitam muito mais facilmente as variações orais da linguagem do que as variações escritas. Por isso, a escrita carrega consigo forte poder ideológico.

Para Gnerre (1991), a função social da escrita é basicamente “comunicar ao ouvinte a posição que o falante ocupa de fato ou acha que ocupa na sociedade em que vive” (GNERRE, 1991, p. 5). Isso porque os atos linguísticos demarcam as posições ideológicas dos sujeitos socialmente. Conforme Auroux (1998), nós vivemos em um espaço social hierarquizado e a escrita só se mantém em sociedades como a nossa, ou seja, fortemente hierarquizadas. É inevitável que a escrita esteja relacionada às relações de poder, uma vez que tais relações fazem parte das civilizações humanas. E, mais do que isso, a escrita está extremamente presente em nossa sociedade e no modo como o ser humano se organiza perante os outros e perante o mundo.

Constituindo-se, então, em relação a um espaço de exterioridade, desde sua origem, a escrita suscitou a criação de profissões/ofícios, já que aos sujeitos se fez necessário aprender as novas técnicas inerentes à vivência no meio social (AUROUX, 1998). E assim, o valor da escrita foi aos poucos sendo condicionado ao domínio de alguns (GNERRE, 1991), daqueles que possuem maior domínio das regras, da língua imaginária. E hoje, vivemos em uma sociedade completamente dependente da escrita, pois há muito tempo ela foi tida como excelência para o registro de informações e de documentos importantes, o que acentuou sua carga valorativa (questões utilitárias) que permanece fortalecida em circunstâncias atuais. Para Auroux (1998), a grafematização está em constante crescimento e observamos isso ainda hoje em nossa sociedade.

Tendo em vista estabelecer relações de diferenças e semelhanças entre algumas principais perspectivas teóricas sobre a escrita, mas que apontem para seu caráter ideológico, na seção seguinte discutiremos sobre alguns estudos teóricos em perspectiva de letramento.

Escrita e Letramento

No campo dos estudos linguísticos, o termo letramento surgiu como conceito para se pensar sobre as relações sociais implicadas pela utilização da leitura e da escrita, configurando-se como um processo sócio-histórico de utilização da língua, que é próprio do ser humano. Começou a ser pensado a partir do movimento chamado Novos Estudos do Letramento (NEL), que se desencadeou nos Estados Unidos e no Reino Unido, reportando-se aos diferentes usos sociais da leitura e da escrita. Conforme Soares (2010), o termo foi introduzido nos estudos linguísticos, no Brasil, por Mary Kato, ainda na segunda metade da década de 1980. A partir desses novos estudos focalizados em uma perspectiva social da leitura e da escrita, passaram a ser valorizadas questões consideradas importantes, como a identidade, o poder e a interação em tais práticas.

Em inglês, o termo *literacy* designa tanto a alfabetização (aquisição e domínio do código formal da língua), quanto o letramento (utilização social da leitura e da escrita). Para Ferreiro & Teberosky (1999) não há porque separar *alfabetização* e *letramento*, pois a alfabetização é também uma forma de apropriação das funções sociais da leitura e da escrita, configurando-se como conceitos interdependentes. Soares (2010, p.17), embora considere que no conceito de letramento esteja implícita a “ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas e linguísticas”, defende ser importante que haja distinção entre ambos os conceitos, embora apenas por questões didáticas. Para ela, essa distinção é uma forma de compreendermos a essência e a dimensão de cada conceito. É também o princípio fundamental para pensarmos em metodologias adequadas para o ensino tanto da alfabetização, quanto do letramento.

Então, para tal distinção, Soares (2010) parte dos fundamentos dos NEL defendendo que um sujeito letrado certamente pode não saber escrever ou ler formalmente, ou seja, pode não ter domínio do código formal da língua, mas certamente é capaz de utilizar muito bem algumas das outras práticas sociais e situadas da linguagem. Por outro lado, a aprendizagem e o domínio da tecnologia da

língua, ou seja, do código escrito, é a alfabetização. Para ela, em consequência desse domínio, os sujeitos podem alterar seu 'estado' ou 'condição' de vivência em âmbitos "sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos" e econômicos" (SOARES, 2010, p.18). Portanto, a alfabetização está diretamente vinculada ao letramento e este compreende justamente o "*estado* ou a *condição* que o indivíduo ou o grupo social passam a ter, sob o impacto dessas mudanças" que acontecem após o domínio da tecnologia da língua (SOARES, 2010, p.18).

Assim, Barton e Hamilton (1998) compreendem que o letramento é:

[...] algo que as pessoas fazem; é uma atividade, localizada no espaço entre pensamento e texto. A alfabetização não apenas reside nas cabeças das pessoas como um conjunto de habilidades a serem aprendidas, e não apenas reside no papel, capturado como textos a serem analisados. Como toda atividade humana, a alfabetização é essencialmente social e está localizada na interação entre pessoas. (BARTON; HAMILTON, 1998, p.3, tradução nossa)

Então, o letramento está realmente vinculado à alfabetização e compreende justamente as práticas diversas de utilização da leitura e da escrita, que estão intrinsecamente relacionadas ao contexto em que ambas estão inseridas. Ou seja, são práticas situadas de utilização da língua. Para Kleiman (1995, p.18-19), é ainda "[...] um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos". Por isso, pensar em ensino de escrita não implica necessariamente deter-se na aprendizagem do código formal da língua pura e simplesmente, mas, sobretudo, saber utilizá-la em situações comunicativas significativas e reais.

Tfouni (2010) considera que o letramento se configura como um processo sócio-histórico de utilização da leitura e da escrita, algo bem mais amplo do que a alfabetização, mas nem por isso excludente desta. Sobre isso, Kleiman (1995, p. 20) diz que o "[...] fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita", sendo que, por essa perspectiva, a escola passa a ser apenas mais uma das várias agências de letramento presentes no meio social. A partir disso, percebemos que a escola contribui para a formação

de sujeitos letrados, ou seja, de pessoas que utilizam plenamente a leitura e a escrita em situações reais do seu cotidiano (SOARES, 2010).

Mas, apesar de a instituição escolar ser observada como uma das principais agências de letramento, Ferreiro & Teberoski (1999) consideram que a criança já chega à escola com uma importante carga de conhecimento, sendo que existem espaços alfabetizadores, de modo que os ambientes domésticos e sociais se configuram como os primeiros em que uma criança pode interagir com práticas de letramento. Para as autoras, “nenhuma criança entra na escola regular sem saber nada sobre a escrita e o processo alfabetizador é longo e trabalhoso para todas, não importa a classe social” (FERREIRO & TEBEROSKI, 1999, p. 8). Por isso, entendemos que as práticas de letramento têm estreita relação com o contexto, pois “[...] a escrita sozinha não é conhecimento: não tem um significado universal, mas somente aquele dado pelo contexto” (STREET, 1984, p. 99).

Assim, observamos que, conforme pontuam Lanksheare et al. (2002), ao se compreender a leitura e a escrita a partir dessa ótica sociocultural viabilizada pelos NEL, passaram a ser privilegiados mais os sentidos do letramento, ou seja, as práticas socioculturais de usos da leitura e da escrita, do que as habilidades técnicas e mecânicas⁸ da língua. É conforme as necessidades sociais e contextuais específicas dos sujeitos que acontecem as práticas situadas de letramento. E essas práticas inserem-se no que Orlandi e Souza (1988) chamam de *língua fluida*, ou seja, língua que envolve processos discursivos diversos “cuja história é feita de fatura e movimento [...] não podendo ser contida no arcabouço de sistemas e fórmulas” (ORLANDI e SOUZA, 1988, p. 34). São práticas plurais, já que estamos em contínuo letramento e discurso, sempre aprendendo e dominando novas práticas de utilização da leitura e da escrita.

Para Dionísio (2007), ao tomarmos a leitura e a escrita a partir dessa perspectiva, acabamos por desconstruir a ideia de letramento como “coisa ‘contável’, como um conjunto básico de capacidades treináveis” (DIONÍSIO, 2007, p.98). A leitura e a escrita vistas a partir do âmbito sociocultural são muito mais do que

⁸ Conforme Orlandi e Souza (1988), essas habilidades constituem o que ela chama de *língua imaginária*, ou seja, um conjunto de “normas, coerções, [...], sistematização que faz com que elas [as línguas] percam sua fluidez e se fixem em línguas imaginárias” (ORLANDI e SOUZA, 1988, p. 28).

apenas aprender a dominar a técnica da leitura e da escrita. Conforme Soares (2010), hoje os censos e pesquisas buscam um “estado ou condição de quem sabe ler e escrever, mais que a verificação da simples presença de codificar em língua escrita” (SOARES, 2010, p. 21, grifos da autora). Além disso, Dionísio (2007) defende a ideia de que a escrita não deve ser pensada a partir de uma neutralidade e universalidade, como se em sua essência fosse desprovida de aspectos culturais e ideológicos. Nas palavras da autora, o letramento é

um conjunto flexível de práticas culturais definidas e redefinidas por instituições sociais, classes e interesses públicos em que jogam papel determinante as relações de poder e de identidade construídas por práticas discursivas que posicionam os sujeitos por relação à forma de aceder, tratar e usar os textos e os artefactos e tecnologias que os veiculam e possibilitam (DIONÍSIO, 2007, p. 98).

Então, compreendemos que as práticas sociais e situadas de letramento são constituintes da identidade do sujeito, de modo que, ao interagir socialmente, ele assume determinados posicionamentos em meio a relações ideológicas e de poder. Assim, pensar em neutralidade com relação a tais práticas é totalmente impróprio, já que elas estão balizadas por questões sociais e ideológicas. Para Barton e Hamilton (1898), essas práticas representam “os modos culturais em geral de utilização da linguagem escrita pelas quais as pessoas fazem uso em suas vidas” (BARTON; HAMILTON, 1998, p. 7, tradução nossa), configurando-se como práticas não observáveis “de comportamento, já que envolvem valores, atitudes, sentimentos e relações sociais” (FISCHER, 2007, p. 28).

Desse modo, ao falarmos em hierarquia e estruturas de poder em nossa sociedade, estamos pensando o letramento a partir do *modelo ideológico*. Conforme pontua Street (1984), a perspectiva social do letramento, que comentamos acima, corresponde justamente a tal modelo, já que é entendida “em relação às estruturas culturais e de poder que o contexto de aquisição da escrita representa” (KLEIMAN, 1995, p. 39). Já o *modelo autônomo* de letramento, segundo Kleiman, é aquele que “considera a aquisição da escrita como um processo neutro” (KLEIMAN, 1995, p. 44). Por isso, não considera questões contextuais e sociais em que acontecem as práticas de utilização da leitura e da escrita. Conforme a autora, a escola, de modo geral, permaneceu por muito tempo, e talvez ainda hoje

permaneça, trabalhando equivocadamente a partir do modelo autônomo de letramento, o que trouxe prejuízo às práticas de ensino-aprendizagem de leitura e de escrita. Consideramos que tal questão de ensino-aprendizagem é algo que poderá ser pensado a partir das reflexões suscitadas por nossa análise.

Em continuidade a nossas reflexões, na seção seguinte percorremos algumas ponderações teóricas sobre a escrita em perspectiva discursiva, tendo em vista produzirmos deslocamentos importantes a respeito das teorias que consideramos enriquecedoras para nossa pesquisa.

Escrita e Análise de Discurso Francesa

Conforme pontua Lagazzi-Rodrigues (2010), as questões que envolvem a noção de texto sempre ocuparam lugar especial no campo dos estudos da linguagem, já que este sempre se fez presente no dia a dia do ser humano. Sabemos que, ao longo dos anos, várias perspectivas teóricas se dedicaram ao estudo do texto. Porém, nunca foi fácil defini-lo e nem é nosso propósito. Buscamos apenas percorrer algumas reflexões teóricas que nos auxiliem na leitura discursiva dos fatos de linguagem sobre os quais nos debruçaremos.

Para Lagazzi-Rodrigues, “dizer de diferentes maneiras produz diferentes sentidos, estabelece diferentes referências imaginárias” (LAGAZZI-RODRIGUES, 2010, p. 88). Por isso, consideramos que o texto é um “espaço de possibilidades relacionais” (LAGAZZI-RODRIGUES, 2010, p. 88), constituído na interação entre a forma do dizer, ou seja, o significante, o significado e as condições de produção na história. Nas palavras da autora: “os sentidos se produzem na relação com as formas significantes e a relação entre sujeito e escrita, entre escritor e texto passa a significar numa delimitação mútua” (LAGAZZI-RODRIGUES, 2010, p. 90). Assim, a autoria, melhor dizendo, a *função-autor* do modo como é pensada por Foucault (1996, *apud*, LAGAZZI-RODRIGUES, 2010, p. 91) e retomada por Lagazzi-Rodrigues, se constitui em relação à exterioridade, de forma a situar o autor na história e no funcionamento dos discursos em sociedade.

Nessa mesma linha, Indursky (2010) considera que o texto se configura como “*espaço discursivo* não fechado em si mesmo” (INDURSKY, 2010, p.69), estabelecendo relações com o contexto, com outros textos e também com outros discursos. Logo, é totalmente clivado pelo interdiscurso, conceito que será mais bem explicitado adiante, “fortemente atravessado por diferentes subjetividades que nele fazem ressoar diferentes sentidos em diferentes formações discursivas⁹” (INDURSKY, 2010, p. 72). Assim, ao escrever, o sujeito do discurso costura e organiza os diversos recortes heterogêneos advindos da exterioridade e apaga os vestígios de sua constituição. Por isso, temos a ilusão de homogeneidade e completude do texto, já que o “efeito-texto resulta da ilusão de que tudo o que devia ser dito foi dito, nada faltando e nada sobrando” (INDURSKI, 2010, p. 73).

A respeito disso, Orlandi (2001) ressalta que a escrita se configura como um modo de relação social por meio do qual os sujeitos, atravessados, assumem determinados posicionamentos enunciativos. Então, a materialidade linguística é um dos pontos constituintes do discurso, já que, quando escreve, o sujeito articula sua memória discursiva em determinada condição de produção, subjetivando-se, assumindo determinadas posições-sujeito e constituindo-se como sujeito que possui uma relação com a escrita sustentada social e simbolicamente por uma ordem de sentidos que o coloca na posição de íntimo da escrita, como já apontamos na introdução desta pesquisa. Como veremos em nossa análise, essa posição-sujeito privilegiada de intimidade com a escrita nos permite observar que a escrita é “um delicado traço de luz” (COLASANTI, 2003), que percebemos ao retraçamos cuidadosamente o imaginário discursivo. Notamos que estando afetado pelos esquecimentos, esse sujeito íntimo da escrita constitui sua identidade autoral, mas ainda calcado em pré-construídos, estabelecendo um constante movimento de singularidade e alteridade. Em consequência do quadro teórico-metodológico da Análise de Discurso francesa, “a escrita funciona, portanto, como espaço de articulação entre língua e história, discurso e sujeito” (AGUSTINI e GRIGOLETO, 2008, p. 147).

⁹ Todos os conceitos aqui apresentados, dentre eles formação discursiva, memória discursiva, posições-sujeito, esquecimento e pré-construído, serão retomados e mais bem explicitados na próxima seção.

Lagazzi-Rodrigues (2010) pontua que, nesse espaço de articulação, nem o texto e tampouco o autor se constituem como origens um do outro, mas sim como partes inseridas em uma relação processual. Igualmente, o sentido não se constitui como ideia pré-formada, pois, para Lagazzi-Rodrigues (2010), “os sentidos se produzem na relação com as formas significantes e a relação entre sujeito e escrita, entre escritor e texto passa a significar numa delimitação mútua” (LAGAZZI-RODRIGUES, 2010, p. 90). Ao corroborar Foucault, a autora entende que o texto é uma unidade significativa, pois:

[...] a escrita é um jogo ordenado de signos que se deve menos ao seu conteúdo significativo do que à própria natureza do significante; mas também esta regularidade da escrita está sempre a ser experimentada nos seus limites, estando ao mesmo tempo sempre em vias de ser transgredida e invertida; a escrita desdobra-se como um jogo que vai infalivelmente para além das suas regras, desse modo as extravasando. Na escrita, não se trata da manifestação ou da exaltação do gesto de escrever, nem da fixação de um sujeito numa linguagem; é uma questão de abertura de um espaço onde o sujeito de escrita está sempre a desaparecer (FOUCAULT, 1996, p.35, *apud* LAGAZZI-RODRIGUES, 2010, p. 90).

Portanto, consideramos que, ao se constituir como umas das especificações da função-sujeito, a *função-autor* se configura como uma importante peça do processo discursivo, já que é uma característica de seu funcionamento.

Na próxima seção, tendo em vista mais bem explicitar alguns dos conceitos que já prenunciamos, realizamos uma reflexão teórica sobre a Análise de Discurso francesa.

ANÁLISE DE DISCURSO FRANCESA

Conceitos Básicos

Ao estudarmos a Análise de Discurso francesa, notamos que alguns conceitos ganham ênfase, pois são elementos essenciais para o trabalho do analista. O conceito de *sujeito*, por exemplo, é um deles e, inclusive, é uma noção que abre margem para compreendermos vários outros conceitos que estão intrinsecamente relacionados. A partir do momento que entendemos que é na língua

que a ideologia se materializa, passamos a compreender que é a partir dela que um indivíduo, pensado como ser biológico, assume uma determinada *posição de sujeito* perante as relações sócio-políticas, afirmando ou negando discursos já existentes, parafraseando-os ou atualizando-os, enquanto ser social.

Lacan, cuja psicanálise é uma das bases da AD, afirma que a noção de sujeito compreende “aquele que é feito pelo discurso, não aquele que faz o discurso” (LACAN, [1967] 2005, p.50). Isso porque o sujeito discursivo é atravessado pela ideologia; tem a ilusão de ser dono de seu dizer, mas é perpassado pela exterioridade que o atravessa ao longo de sua existência. É um sujeito que tem a ilusão da autonomia da sua fala, mas é ideologicamente controlado, submetido à língua e à história. Portanto, os deslizamentos de sentidos são, então, comuns por conta do caráter heterogêneo da linguagem. Toda vez que o sujeito fala, ele necessariamente se coloca no discurso produzido. Em função disso, é possível, ao analista do discurso, entrever como se dá esse posicionamento enunciativo, explicitando a representação linguística da posição-sujeito que o falante ocupa ao dizer aquilo que diz.

E, na medida em que o discurso é uma espécie de retrato, uma representação das relações sócio-histórico-ideológicas vivenciadas pelo sujeito falante, analisar o que ele diz é, assim, compreender a imagem que ele tem de si e de seu interlocutor. Isso porque nos processos discursivos funcionam as *formações imaginárias*. Essas formações “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” (PÊCHEUX, 2014 [1988], p. 82), ou seja, elas são posições de sujeito projetadas pelo discurso, representações que os sujeitos fazem de si mesmos e de seu(s) enunciatário(s). Como nos explica Orlandi (2007), o que pode ser descrito são as imagens que resultam das projeções dos sujeitos, não os sujeitos enquanto indivíduos empíricos. E isso nos é relevante nesta pesquisa, uma vez que nossa investigação se dá justamente pelas representações de escrita.

Pêcheux (2014 [1988]) entende, além disso, que o indivíduo é interpelado em sujeito por meio do que chama de *formações discursivas* (conceito emprestado de Foucault) e de *formações ideológicas*. Ao se identificar com determinados saberes, o sujeito se inscreve em uma formação discursiva e passa a

ocupar não mais o lugar de sujeito empírico, mas o de sujeito do discurso. Assim, uma vez aí inscrito, não é mais vazio e sim, assume aquilo que o autor designa de *forma-sujeito*, correspondente a essa formação discursiva que lhe é dominante.

Então, ao compreendermos o sujeito como atravessado ideologicamente, entendemos que os sentidos dos discursos por ele produzidos são determinados pela ideologia, pelas posições ideológicas colocadas em jogo no desenrolar do acontecimento discursivo (ORLANDI, 2007). A formação discursiva determina o que pode e deve ser dito pelo sujeito estando inserido em determinada formação ideológica (PÊCHEUX, 2014 [1988]). Assim sendo, as palavras e expressões podem ou não assumir novos sentidos dependendo da formação discursiva a que se inserem, sendo que os dizeres já cristalizados historicamente são retomados e apagados a cada nova condição de produção do discurso.

A respeito disso, Orlandi (2007) pontua que a linguagem funciona a partir da “tensão entre processos parafrásticos e processos polissêmicos” (ORLANDI, 2007, p. 36), de modo que a *paráfrase* tem a ver com as diferentes formulações dos dizeres sedimentados historicamente, ou seja, com o retorno ao que já foi dito, à memória discursiva. Já a *polissemia* compreende o jogo com o equívoco, as rupturas e os deslocamentos. Acontecem deslizamentos de sentido quando o sujeito se inscreve em determinadas formações discursivas, sendo que as palavras ganham sentido no jogo do discurso, “elas derivam seus sentidos das formações discursivas em que se inscrevem” (ORLANDI, 2007, p. 43). Então, para Pêcheux (2014 [1988]), as formações discursivas representam no discurso as formações ideológicas.

Ainda conforme Orlandi, “a língua é sujeita ao equívoco e a ideologia é um ritual com falhas que o sujeito, ao significar, se significa” (ORLANDI, 2007, p. 37). Por isso ela é incompleta e os discursos nunca estão prontos e acabados, pois é por meio das falhas que acontecem os deslizamentos de sentido, a polissemia. Essa incompletude, condição fundamental da língua, “atesta a abertura do simbólico, pois a falta é também lugar do possível” (ORLANDI, 2007, p. 52). Assim, os sujeitos e sentidos sempre poderiam ser outros, mas não o são devido à sua relação com a história e com a língua (ORLANDI, 2007). O *ato falho* (conceito emprestado de Lacan) é também constitutivo do sujeito, pois ele se move em busca da completude

impossível da língua e do sujeito. Daí, a contradição acontece toda vez que o sujeito busca tocar a completude impossível da língua, de forma a materializar equívocos.

Nessa conjuntura, percebemos que as formações discursivas são fluidas, heterogêneas e constituídas basicamente pela contradição, pois para Pêcheux “o próprio de toda formação discursiva é dissimular, na transparência do sentido que nela se forma, a objetividade material contraditória do interdiscurso, que determina essa formação discursiva como tal” (PÊCHEUX, 2014 [1988], p. 149). Entendemos que as formações discursivas se inter-relacionam no interdiscurso, sendo que os *pré-construídos*, elementos da exterioridade que se fazem presentes no discurso atual, partem dessas articulações entre formações discursivas diversas. Desse modo, elas regulam aquilo que o sujeito diz, por estar inserido em determinada formação ideológica. No entanto, ele não tem controle sobre o que diz, já que é um sujeito clivado por sua própria história e afetado pela ideologia do campo social a que pertence – como será possível perceber em nossa análise.

Matéria-prima da formação discursiva, o *interdiscurso*, também chamado por Pêcheux (1999 [1983]) de *memória discursiva*, é acionado inconscientemente pelo sujeito em seu fio discursivo. Daí ser o “acontecimento a ser lido” pelo analista do discurso face a um texto, já que é o que “vem restabelecer os ‘implícitos (quer dizer, mais tecnicamente, os *pré-construídos*, elementos citados e relatados, os *discursos-transversos* etc.) de que sua leitura necessita” (PÊCHEUX, 1999 [1983], p.52).

Conforme Pêcheux (2014 [1988]), o sujeito se constitui pelo *esquecimento* daquilo que o determina, ou seja, pelo acobertamento de sua própria constituição enquanto tal. Sendo afetado por dois tipos de esquecimento, ele cria a ilusão discursiva, na qual acometido pelo chamado *esquecimento nº1*, pensa que é sempre a origem de seu dizer, havendo um apagamento total daquilo que indica que o que ele pensa ou diz não vem de si mesmo, mas sim de um sempre-já sujeito. Nas palavras do autor:

O sujeito-falante não pode, por definição, se encontrar no exterior da formação discursiva que o domina. Nesse sentido, o esquecimento nº 1 remetia, por uma analogia com o recalque inconsciente, a esse exterior, na medida em que – como vimos – esse exterior determina a formação discursiva em questão. (PÊCHEUX, 2014 [1988]. p. 162)

Assim, também chamado por Orlandi (2007, p. 35) de *esquecimento ideológico*, o esquecimento nº1 está localizado na instância do inconsciente, sendo resultado do modo como o sujeito é afetado ideologicamente. Por isso, ele acaba sempre retomando sentidos preexistentes, mas tendo a impressão de realidade de seu pensamento (“eu sei o que estou dizendo”, “eu sei o que estou falando”)” (PÊCHEUX, 2014 [1988], p. 162). Segundo Pêcheux, essa impressão de realidade é própria do sujeito, já que se utiliza de “um retorno sobre si do fio de seu discurso, da antecipação de seu efeito e da consideração da discrepância introduzida nesse discurso pelo discurso de um outro” (PÊCHEUX, 2014 [1988], p.162), de modo a explicitar a si mesmo o que o outro diz e aprofundar o que ele pensa.

Sobre o *esquecimento nº2*, corroborando Pêcheux, Orlandi (2007) pontua que este é da ordem da enunciação, pois, ao falarmos, o fazemos de uma maneira em detrimento de outra, acreditando na transparência e objetividade da linguagem. Nesse sentido, conforme Teixeira (2000), estando inserido em determinada formação discursiva, o sujeito realiza algumas escolhas lexicais e oculta outras, em busca de uma objetividade ilusória de que o discurso esteja refletindo o seu conhecimento específico e pessoal da realidade. Por isso, o esquecimento nº2 produz a ilusão referencial que “nos faz acreditar que há uma relação direta entre o pensamento, a linguagem e o mundo, de modo que pensamos que o que dizemos só pode ser dito com aquelas palavras e não outras, que só pode ser assim” (ORLANDI, 2007, p. 35). Nas palavras de Pêcheux:

Concordamos em chamar *esquecimento nº2* ao “esquecimento” pelo qual o sujeito-falante “seleciona” no interior da formação discursiva que o domina, isto é, no sistema de enunciados, formas e sequências que nela se encontram em relação de paráfrase (PÊCHEUX, 2014, p.. 161).

Assim, “ao longo de nosso dizer, formam-se famílias parafrásticas, que indicam que o dizer sempre podia ser outro (...)” (ORLANDI, 2007, p. 35), sendo esta uma ilusão referencial que faz com que o sujeito “acredite em uma relação direta entre pensamento, linguagem e mundo” (ORLANDI, 2007, p. 235). Embora o sujeito pense que seja anterior ao discurso, na verdade, ocorre o contrário, é o discurso que o torna sujeito. E o recalque produzido pelo esquecimento nº1 é o que determina o que é dito e não-dito pelo sujeito no esquecimento nº 2.

Nessa conjuntura, compreendemos que as noções de sujeito e ideologia não se separam aos olhos da Análise de Discurso francesa, uma vez que todo sujeito é atravessado ideologicamente. As evidências subjetivas fornecidas pelas ideologias deixam claras as posições assumidas por esse sujeito em determinado acontecimento discursivo, produzindo efeitos de sentidos que apagam a materialidade e a opacidade do discurso. Desse modo, conforme Pêcheux (1999 [1983]), esse sujeito do discurso se constitui sócio-historicamente, pois estando inscrito em determinadas formações ideológicas e discursivas, ele assume posições que determinam os sentidos de seu discurso. Portanto, a linguagem não é transparente.

Percurso Histórico

O projeto de ciência elaborado por Michel Pêcheux apresentou o seguinte quadro epistemológico: materialismo histórico, linguística, teoria do discurso e psicanálise. Conforme Gadet *et al.* (2014 [1990]), a Análise de Discurso emergiu sobre o terreno do marxismo e da política francesa da década de 1960, calcando suas bases na matriz althusseriana, de onde se apropriou dos conceitos de *ideologia* e *assujeitamento* ideológico para pensar o *discurso*, reconstituindo a teoria discursiva foucaultiana. Reescrevendo a ideia saussuriana, Pêcheux abordou o sistema linguístico como base sustentadora dos processos discursivos na qual se fundem língua, sujeito e história. E, nesse movimento, delinearam-se os primeiros sopros de vida da Análise de Discurso francesa, intitulada em sua primeira fase como Análise Automática do Discurso.

A partir desse momento, o discurso passou a ser pensado e observado por Michel Pêcheux como constituído pelas relações entre linguística e marxismo. Como discípulo de Althusser, Pêcheux se apropriou de suas teses sobre os Aparelhos Ideológicos do Estado, pensando a noção de sujeito como atravessado pela ideologia e também pelo inconsciente lacaniano. Esse sujeito visto por Pêcheux tornou-se uma noção ‘guarda-chuva’, que abriga os demais conceitos que constroem os princípios e procedimentos da Análise de Discurso francesa, sendo um sujeito cindido ideologicamente, que, estando afetado por já-ditos e pré-

construídos, não é a origem de seus próprios dizeres. Para Pêcheux, “os sujeitos acreditam que ‘utilizam’ seus discursos quando na verdade são seus ‘servos’ assujeitados, seus ‘suportes’” (PÊCHEUX, 2014 [1990], p. 307).

Mostrando-se bastante cuidadoso e exigente em suas próprias pesquisas, Pêcheux, por vários momentos, refletiu sobre seu próprio projeto de ciência, reformulando-o conforme se fez necessário. Isso culminou nas etapas que conhecemos como AD1, AD2 e AD3, que serão mais bem explicitadas adiante.

Na AD1 (Análise Automática do Discurso), Pêcheux manteve seu trabalho fixo à exploração teórico-metodológica da chamada ‘máquina discursiva’ que, hipoteticamente, era dominadora das sequências discursivas diversas presentes na historicidade humana (PÊCHEUX, 2014 [1990], p. 308). Isso significa dizer que nesse primeiro momento grandes máquinas discursivas justapostas, submetidas à determinada *condição de produção* estável e homogênea, eram vistas como lugar onde se reuniam todos os traços discursivos. E o processo teórico-metodológico de análise, estruturado sequencialmente com começo, meio e fim, era realizado a partir da leitura de um *corpus* fechado de sequências discursivas.

Nessa primeira fase, observamos o nascimento dos conceitos de *efeito metafórico* e *condições de produção*. Para Pêcheux, o *efeito metafórico* se produz justamente no deslizamento de sentido que é produzido a partir da construção semântica de substituição contextual. E esse deslizamento é o que produz os efeitos de sentido do discurso em seus pontos de deriva. Já as *condições de produção* dizem respeito ao ambiente material e histórico no qual acontece o discurso. É uma noção que foi tomada por Pêcheux para pensar o discurso acontecendo em determinado ambiente propriamente dito, carregando consigo os lugares sociais do discurso, as representações e as tomadas de posições do sujeito atravessado ideologicamente.

Revisando sua própria hipótese inicial sobre a grande ‘máquina discursiva’, Pêcheux reelaborou o conceito de *formação discursiva* de Michel Foucault, o que delineou os primeiros momentos da AD2. A noção de *Formação Discursiva* passou a ser observada como constitutivamente relacionada à exterioridade, sendo que o discurso foi deixando de ser tomado como espaço

estrutural fechado em si mesmo. As evidências subjetivas da linguagem indicaram que o discurso é o próprio 'curso' da palavra, a vivacidade, o movimento da linguagem ao relacionar-se e produzir evidências discursivas e subjetivas na historicidade humana. Essas evidências são percebidas, pois cada formação discursiva relaciona-se ao exterior, apropriando-se de elementos de outras formações discursivas (PÊCHEUX, 2014 [1990], p. 310). A partir dessa relação com a exterioridade, pensou-se a noção de *interdiscurso*, já que cada formação discursiva irrompe seu espaço para ir ao exterior, ligando-se ao pré-construído e aos discursos transversos.

Para Pêcheux, o entrelaçamento à exterioridade faz com que busquemos, no interior das formações discursivas, os efeitos discursivos de ambiguidade ideológica, de divisão, de resposta pronta e de réplica (PÊCHEUX, 2014, p. 310). Isso nos faz compreender que o discurso, então, se realiza no entrecruzamento entre a estrutura e o acontecimento de linguagem, na divisão política de sentidos. A visão estruturalista pós-saussuriana de discursos estabilizados e homogêneos, produzidos em determinadas condições de produção e com menor carga polissêmica, é deixada de lado, dando lugar ao movimento, ao acontecimento de linguagem em determinada temporalidade histórica.

Nessa conjuntura, a noção de sujeito atravessado ideologicamente permaneceu, ao passo que cada sujeito é assujeitado às formações discursivas com as quais se identifica. Mesmo não sendo totalmente livre, cada sujeito pode assumir papéis distintos, uma vez que, conforme se insere no espaço interdiscursivo, ele assume distintas posições-sujeito.

Se na AD2 a ideia de 'máquina estrutural discursiva' já começava a ser repensada, na AD3 ela alcançou desestabilização completa. Conforme Pêcheux, os objetos discursivos e acontecimentos de linguagem, regulados pelo interdiscurso, se constituem no interior das formações discursivas, demarcando a ascensão da noção de *encadeamento intradiscursivo*. Sobre isso, o autor explica que a expressão *intradiscurso* designa o funcionamento do discurso em relação a si mesmo, ou seja, "fenômenos de co-referência que garantem aquilo que se pode chamar de *fió do discurso*, enquanto discurso de um sujeito" (PÊCHEUX, 2014 [1988], p. 153). Nesse ponto, a questão do discurso-outro se torna muito presente através da

heterogeneidade enunciativa, na qual o discurso-outro (que pode ser de outro sujeito ou do próprio sujeito que diz) é colocado em cena, na construção dos objetos enunciativos e acontecimentos de linguagem (PÊCHEUX, 2014 [1990], p. 313).

Por isso, entendemos que o discurso sempre se constitui por pré-construídos que se entrecruzam no interdiscurso enquanto discurso-transverso, havendo uma memória discursiva que, instaurada em uma formação discursiva, determina tudo o que o sujeito cindido ideologicamente diz em determinada condição de produção. Assim, em uma nova condição de produção, a memória discursiva cristalizada historicamente é reavivada no intradiscurso, dando origem ao discurso que aparenta ser homogêneo, já que é apagado pela ideologia, mas que, na verdade, é heterogêneo, ou seja, se constitui fundamentalmente pelo discurso-outro.

Portanto, notamos que, em cada fase desse campo teórico, Pêcheux (2014 [1990]) observou três momentos específicos de seu objeto e fazer analítico, retratando momentos riquíssimos de reelaborações teórico-metodológicas que se fizeram importantes. Conforme aponta Souza (2006), “cada uma das épocas traz elementos teóricos das demais em maior ou menor grau, ou mais ou menos elaborados, mas presentes de certa forma” (SOUZA, 2006. 81). Então, entendemos que o esboço histórico que o próprio Pêcheux elaborou ao esmiuçar cada uma dessas etapas em seu artigo intitulado *A análise de discurso: três épocas (1983)*, e que aqui retomamos, não é uma passagem estanque entre rupturas, mas, sobretudo, um árduo e intenso processo de reelaboração teórico-metodológico que, inclusive, continua sendo reelaborado a cada gesto de leitura discursiva. Isso nos leva a pensar em uma possível quarta fase, que é observada por Souza (2006, p. 81) como momento de difusão da AD por outros países além da França, momento de discussão desse projeto de ciência no Brasil, o qual Baronas (2015) intitulou *Análise de Discurso franco-brasileira*.

3 DISPOSITIVO METODOLÓGICO

Configurando-se como pesquisa de cunho qualitativo e epistemologia interpretativista, nosso trabalho é construído a partir dos *dispositivos da interpretação* (ORLANDI, 2010) da Análise de Discurso francesa. Conforme Orlandi, “ao se reconhecer a materialidade da linguagem, sua não transparência, reconhece-se ao mesmo tempo a necessidade da construção de dispositivos para se ter acesso a ela” (ORLANDI, 2010, p. 25-26), de modo que a construção de nossa pesquisa com base em dispositivos interpretativos se dá justamente por buscarmos compreender o processo de produção de sentidos que é instalado pela materialidade discursiva. Colocando a interpretação em questão, trabalhamos sobre os limites interpretativos, fazendo “compreender como os objetos simbólicos produzem sentidos” (ORLANDI, 2007, P.26). Por isso, organizamos nossa pesquisa em um *dispositivo teórico* e um *dispositivo analítico da interpretação*.

Em nosso dispositivo teórico, buscamos percorrer algumas noções básicas da *Análise de Discurso francesa* e da *Escrita nas ciências da linguagem*, com vistas a atender aos objetivos de nossa pesquisa. Para Orlandi, “o dispositivo teórico vai determinar o dispositivo analítico. Ele orienta o analista em como observar o funcionamento discursivo” (ORLANDI, 2010, p. 26). Por isso, neste trabalho fazemos um percurso de ida e vinda da teoria à análise inúmeras vezes, constituindo um círculo aberto, já que o discurso se caracteriza sempre “pela incompletude e pelo movimento dos sentidos e dos sujeitos” (ORLANDI, 2010, p.26). Assim, mediamos o movimento entre a descrição e a interpretação, sustentando nosso gesto de leitura discursiva com conceitos e métodos imprescindíveis.

Por conseguinte, construímos nosso *dispositivo analítico* com base nos princípios e métodos do dispositivo teórico e também nos gestos interpretativos específicos que realizamos. De acordo com Orlandi, o dispositivo analítico depende muito da pergunta de pesquisa, “da natureza do material analisado, do objetivo do analista e da região teórica em que se inscreve” (ORLANDI, 2010, p. 26). Desse modo, ao analisarmos os fatos de linguagem, realizamos uma expressiva leitura sintomática que é bem distinta de uma leitura tradicional. Nela, estabelecemos um

processo de escuta no qual colocamos os nossos dizeres em relação aos dizeres dos outros, e em relação ao que nosso dizer “não é mas poderia ser” (ORLANDI, 2010, p.26). Assim, ao fazermos essa leitura mais profunda podemos compreender o processo de produção de sentidos, percebendo a tessitura sócio-histórica e político-ideológica da materialidade linguística. Segundo Orlandi:

O que se espera do dispositivo teórico é que ele produza um deslocamento que permita que o analista trabalhe as fronteiras das formações discursivas. Em outras palavras, que ele não se inscreva em uma formação discursiva mas entre em uma relação crítica com o conjunto complexo das formações. E o dispositivo analítico deve oferecer procedimentos (paráfrase, substituição etc.) para que ele possa explicitar isso (ORLANDI, 2010, p.26).

Nesse seguimento, consideramos que a posição do analista se caracteriza pela possibilidade de compreender o movimento da interpretação, já que ele é assujeitado e interpreta a partir de um dispositivo ideológico. É por isso que cada análise é única e singular, a depender das condições ideológicas em que é produzida e das formações discursivas em que o sujeito analista se inscreve. Corroborando Milanez e Santos (2009), também consideramos que cada fazer analítico veste uma roupagem única e singular, sendo que o analista age a partir de um lugar e de uma posição, “entrelaçando um lugar próprio a um olhar, afinado e agudo, apontando posicionamentos que descrevem e analisam as singularidades e coerções dos sujeitos que somos nas ciências da vida” (MILANEZ e SANTOS, 2009, p. 05).

Conforme Orlandi (2007), para a construção da análise é importante que o analista bem elabore a questão de pesquisa, desencadeadora do dispositivo analítico. Essa pergunta de pesquisa precisa ser respaldada e sustentada pelos dispositivos teórico e metodológico do trabalho científico. Cientes disso, em nosso trabalho formulamos a seguinte pergunta de pesquisa: *Qual é o imaginário discursivo acerca da escrita na contemporaneidade?* Evidentemente, para a elaboração dessa questão respaldamo-nos no quadro teórico-metodológico da Análise de Discurso francesa e nos estudos sobre a escrita nas ciências da linguagem. Assim, consideramos que toda a construção de nossa pesquisa é bastante singular e especificamente pensada conforme nosso questionamento. Isso porque, para Orlandi, cada análise é única e “cada material exige que seu analista,

de acordo com a questão que formula, mobilize conceitos que outro analista não mobilizaria, face a suas (outras) questões” (ORLANDI, 2007, 27).

Então, ao formularmos nossa pergunta de pesquisa, consideramos a ideologia como processo de produção de um *imaginário discursivo*, ou seja, como “produção de uma interpretação particular que apareceria, no entanto, como a interpretação necessária e que atribui sentidos fixos às palavras em um contexto histórico dado” (ORLANDI, 2010, p. 25). Esse mecanismo de produção de imaginário discursivo permite percebermos as imagens das posições assumidas pelos sujeitos e pelos objetos discursivos. Ainda para Orlandi, as imagens são resultados de projeções realizadas pelo sujeito, já que não se trata de um sujeito físico, tampouco de seu lugar empírico, mas do modo como esse sujeito se inscreve na sociedade. Nas palavras de Orlandi: “são essas projeções que permitem passar das situações empíricas – os lugares do sujeito – para as posições dos sujeitos no discurso” (ORLANDI, 2007, p. 40).

Nesse sentido, tendo em vista responder à nossa pergunta de pesquisa, construímos nosso material de análise por meio de entrevistas orais semiestruturadas, gravadas em áudio e transcritas. Como participantes (sujeitos físicos e empíricos), elegemos pessoas diretamente envolvidas com a escrita nos ambientes extraescolar (jornalistas, escritores e publicitários) e escolar (professores e alunos de diferentes níveis - Ensino Fundamental II, Ensino Médio, Graduação em Letras e em Jornalismo) Ao total, entrevistamos 23 participantes, advindos das regiões norte do Estado do Paraná e sul do Estado de São Paulo, que são próximas da Universidade Estadual de Londrina. Assim, buscamos percorrer o imaginário discursivo correspondente às formações sociais suspendendo as evidências dos sentidos. Nas palavras de Orlandi, objetivamos “atravessar esse imaginário que condiciona os sujeitos em suas discursividades e, explicitando o modo como os sentidos estão sendo produzidos, compreender melhor o que está sendo dito” (ORLANDI, 2007, p. 42).

Então, em nosso gesto de leitura discursiva dos fatos de linguagem, buscamos pelas recorrências nos dizeres formulados em ambas as formações sociais (extraescolar e escolar), para responder à nossa pergunta de pesquisa. Conforme Orlandi (2007), o processo ideológico relaciona-se ao excesso, que

produz o efeito de *evidência*, de modo que os sentidos são aceitos pelo sujeito como naturais quando, na verdade, estão sustentados no pré-construído. Assim, em nossa posição de analistas, buscamos suspender tais evidências e compreender a construção dos sentidos produzidos pelos sujeitos, já que o apagamento do processo de constituição desses sentidos faz desaparecer sua formulação pela exterioridade. Desse modo, construímos nossos dispositivos da interpretação com vistas a fazer emergir as evidências de como os sujeitos constroem seus sentidos sobre a escrita e o escritor.

Logo, os participantes de nossa pesquisa são os seguintes:

Tabela 1 - Perfil dos participantes entrevistados

Formação social	Categoria	Nome¹⁰	Atuação	Formação
Escolar	Estudante Graduação em Letras	DM	Graduando do 1º ano de Letras/Espanhol em uma universidade estadual do Paraná.	Graduado em Análise e Desenvolvimento de Sistemas por uma universidade privada.
Escolar	Estudante Graduação em Letras	AK	Graduando do 1º ano de Letras/Francês em uma universidade estadual do Paraná. Escritor de poesias e romances.	Graduado em Artes Visuais por uma universidade privada.
Escolar	Estudante Graduação em Letras	TS	Graduando do 4º ano do curso de Letras Português e Espanhol em uma universidade	Técnico em Administração em instituição de ensino público.

¹⁰ Tendo em vista a proteção da identidade, as entrevistas foram identificadas pelas iniciais do nome de cada participante entrevistado.

			estadual do Paraná. Escritor de contos e romances.	
Escolar	Estudante Graduação em Jornalismo	GB	Graduando do curso de Jornalismo em uma universidade estadual do Paraná. Estagiário no jornal.	Ensino Médio completo.
Escolar	Estudante Pré-vestibular	EC	Estudante de cursinho pré-vestibular	Ensino fundamental e médio completo.
Escolar	Estudante Ensino Fundamental II	AJ	Estudante do ensino fundamental II – 6ª ano escola pública	
Escolar	Estudante Ensino Fundamental II	SF	Estudante do ensino fundamental II – 7ª ano escola pública	
Escolar	Estudante Ensino Médio	JD	Estudante do 1º ano do Ensino Médio - Técnico em Mecânica por uma instituição pública de ensino.	Ensino fundamental II completo.
Escolar	Estudante Ensino Médio	CI	Estudante do 2º ano Ensino Médio - escola pública	Ensino Fundamental II completo
			Professora de	Graduada em

Escolar	Professora Ensino Fundamental, Médio e Graduação em Letras	VB	língua portuguesa - ensino fundamental II e médio em colégio público. Professora da disciplina de produção de textos do curso de Letras de uma universidade estadual do Paraná.	Letras/ Literatura. Especialista em Língua Portuguesa e Literatura. Mestre em Letras, na área Literatura e Vida Social. Cursa doutorado na área de estudos literários
Escolar	Professora Ensino Fundamental e Médio	MG	Professora de língua portuguesa - ensino fundamental II e médio em colégio público.	Graduada em Letras Português e Espanhol, Pedagogia e Letras/Literatura. Especialista em Língua Portuguesa e Literatura. Cursa PDE na área de estudos literários.
Escolar	Professor Graduação em Letras	LE	Foi professor da educação básica do Estado de São Paulo - ensino fundamental II e médio. Atualmente é professor nas disciplinas de Literatura brasileira e Literatura e ensino em uma universidade estadual do Paraná	Graduado em Letras/Francês. Especialista em estudos linguísticos e literários. Mestre em estudos literários. Cursa doutorado em estudos literários.
Escolar	Professora Ensino Fundamental	TL	Professora de línguas (portuguesa e espanhola) e literatura no	Graduada em Letras Português e Espanhol por uma universidade estadual do

	II e Médio		Ensino Fundamental II, Médio e cursinho pré-vestibular de um colégio privado.	Paraná.
Escolar	Professora Ensino Fundamental II e Médio	FB	Professora de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II e Médio em colégio público.	Graduada em Letras/Literatura por uma universidade estadual do Paraná.
Extraescolar	Escritor	GS	Empresário aposentado e escritor de contos, romances e poesias.	Graduado em Artes Plásticas
Extraescolar e Escolar	Escritor Professor Graduação em Letras	RL	Professor Adjunto em Literaturas de Língua Portuguesa em uma universidade estadual do Paraná. Escritor, poeta e crítico literário, ganhador do prêmio Literário ABL 2012, na categoria “Ensaio e Crítica Literária”.	Licenciado em Letras/francês. Mestre em Letras. Doutor em Teoria Literária e História Literária. Pós-Doutor por uma universidade federal.
Extraescolar	Escritora	RB	Escritora de contos e romances. Auxiliar administrativo em empresa privada.	Estudante de Artes Visuais.
Extraescolar	Escritor		Escritor – romancista, contista,	Graduado em Letras e especialista em

		PD	cronista, poeta, jornalista e publicitário. Ganhador do prêmio Jaboti.	Teoria Literária por uma universidade estadual do Paraná.
Extraescolar	Publicitário	FC	Publicitário e Gerente de Contas em uma empresa privada.	Graduado em Ciências Econômicas, Economia e Gestão Empresarial. Pós-Graduação em Comunicação com o mercado.
Extraescolar	Publicitário	CE	Publicitário em empresa privada.	Graduado em Design Gráfico. Especialista em Animação em mídias digitais.
Extraescolar e Escolar	Jornalista Professor Graduação Jornalismo	RZ	Professor do curso de Jornalismo em uma universidade pública. Foi coordenador do curso de Comunicação Social/Jornalismo de uma universidade particular. Tem experiência profissional em jornalismo impresso, assessoria de imprensa e radiojornalismo. É também escritor de crônicas.	Graduado em Comunicação Social/Jornalismo e mestre em Estudos da Comunicação. Doutorando em Estudos da Linguagem.
			Assessor de comunicação em	Graduado em Comunicação

Extraescolar	Jornalista	WS	um Hospital. Atuou como professor no curso de Comunicação Social/Jornalismo em uma universidade particular. É também escritor de livros diversos e peças publicitárias.	Social/Jornalismo. Especialista em Gestão Estratégica da Comunicação Organizacional.
Extraescolar	Jornalista	FL	Atuou como repórter cultural, crítico gastronômico e chefe de redação. Foi produtor de uma emissora de televisão. Leciona Filosofia e Sociologia em colégio privado.	Graduado em Jornalismo/ Ciências Sociais e Filosofia.

Fonte: elaborado pela própria autora, com base no relato dos participantes e nas informações pessoais e profissionais da Plataforma Lattes.

Como é possível perceber, ao construirmos nosso material de análise, como dissemos, elegemos participantes que de alguma maneira estivessem envolvidos em atividades de escrita, seja por questões profissionais ou escolares/acadêmicas. Conforme dito, procuramos organizar a construção de nosso material conforme as formações sociais escolar (professores e alunos de diferentes níveis) e extraescolar (escritores, jornalistas e publicitários). Através do *mecanismo da antecipação*, por meio do qual “todo sujeito tem a capacidade de experimentar, ou melhor, de se colocar no lugar em que o seu interlocutor *ouve* suas palavras” (ORLANDI, 2007, p. 39 – *grifos da autora*), organizamos nosso material e formulamos as entrevistas pensando no efeito de sentido que talvez produziríamos em nossos entrevistados. Por isso, elaboramos roteiros de entrevistas

semiestruturadas¹¹ para cada grupo (de professores, de alunos, de escritores, de jornalistas e de publicitários), personalizando algumas perguntas.

Mas, considerando que, na análise, “a posição sujeito e o sentido são relativos à inscrição a uma formação discursiva do dizer submetido à análise” (ORLANDI, 2010, p. 17), temos ciência de que os sujeitos que entrevistamos não assumem apenas um lugar físico e empírico de professor, aluno, escritor, jornalista ou publicitário, mas são interpelados em sujeitos e assumem distintas posições através do complexo das formações ideológicas e de sua relação com o conjunto das formações discursivas, ou seja, o interdiscurso. É por isso que, na *Tabela 1 – perfil dos participantes entrevistados*, observamos que vários participantes se apresentam concomitantemente como professor e também aluno, ou como jornalista e também escritor, ou escritor e também publicitário etc., de modo que não nos cabe realizar uma divisão estanque de análise desses grupos. Do mesmo modo, também não nos cabe olhar para as formações sociais escolar e extraescolar de modo fechado, já que o discurso se constitui pela historicidade e pelas relações com o outro, ou seja, com o interdiscurso.

Tendo em vista tais pontos, elaboramos os roteiros de entrevista pensando em perguntas básicas que contribuíssem para que os participantes refletissem sobre a nossa pergunta de pesquisa, tendo em vista nosso dispositivo teórico da interpretação. Por isso, apesar de personalizarmos algumas questões em função da posição enunciativa do entrevistado, boa parte delas permaneceu comum em todos os roteiros, como as seguintes: 1. *Fale um pouco sobre o que é a escrita para você. Qual a relação entre leitura e escrita?*, dentre outras. Construimos questões bastante amplas, mas que pudessem servir como impulso para uma conversa na qual os participantes construíssem seu discurso através da inscrição da língua na história (memória discursiva), assumindo posições-sujeito correspondentes às suas formações discursiva e ideológica. Nas palavras de Orlandi: “a ideologia interpela o indivíduo em sujeito e este submete-se à língua significando e significando-se pelo simbólico na história (ORLANDI, 2010, p.19).

¹¹ Os roteiros encontram-se nos anexos de 7.1 a 7.7 desta dissertação.

Então, antes de gerarmos e coletarmos nossos fatos de linguagem, elaboramos os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido¹², submetemos nosso projeto de pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa da UEL¹³ e o cadastramos na Plataforma Brasil¹⁴.

Após esse momento de submissão e aprovação do projeto pelo comitê, realizamos as entrevistas em diferentes espaços como escolas, universidades, imprensas e residências, em função da disponibilidade de cada participante. As entrevistas foram gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas, segundo indicações do método de transcrição de Marcuschi (1986): (+) para pausas; () para dúvidas ou sobreposições; MAIÚSCULA para ênfases; /.../ indicação de transcrição parcial ou interrupção e :: para alongamento de vogal. Selecionamos apenas essas indicações dentre as demais, pois elas foram suficientes para a interpretação do material transcrito.

Então, assumindo nossa posição de analistas do discurso, em nosso dispositivo analítico realizamos o seguinte percurso metodológico proposto por Orlandi (2010):

Em um primeiro passo da análise, ele [o analista] toma o material bruto linguístico como tal (o corpus, os textos) e por um primeiro lance de análise ele procederá à de-superficialização desse material, sua de-sintagmatização. Obterá assim o que chamamos o objeto discursivo. O objeto discursivo corresponde ao material analisado, mas já resulta de um passo de análise. Nele já começamos a pressentir o desenho das formações discursivas que presidem a organização do material. Em um segundo passo da análise agora o analista trabalha sobre o objeto discursivo procurando que relação este estabelece com as formações ideológicas. Chegamos assim ao processo discursivo. Passamos, pois, do material bruto da análise ao objeto discursivo e deste ao processo discursivo. Quando conhecemos o processo discursivo podemos dispensar o material de análise inicial, pois estaremos em posse do funcionamento discursivo que pode ser generalizado para outros conjuntos de materiais, outros textos (ORLANDI, 2010, p. 16-17).

Dessa forma, tendo em vista obtermos nosso *objeto discursivo*, em um primeiro momento de análise, tomamos a totalidade das entrevistas transcritas (a

¹² Foram elaborados TCLE para adultos e para crianças e adolescentes. Encontram-se respectivamente nos anexos 7.8 e 7.9 desta dissertação.

¹³ Disponível em: <<http://www.uel.br/comites/cepesh/>> Acesso em 15 dez. 2017

¹⁴ Disponível em: <<http://plataformabrasil.saude.gov.br/login.jsf;jsessionid=93E3A26782FF9A7A5EF A13633D5456DB.server-plataformabrasil-srvjpdf130>> Acesso em 15 dez. 2017.

superfície linguística) e realizamos uma leitura cuidadosa e atenta, recortando algumas sequências discursivas¹⁵. Nesse momento, trabalhamos na instância da enunciação e, a partir do *esquecimento nº 2*, desfazemos a ilusão de que o que foi dito só poderia ser dito daquela maneira. Assim, realizamos a leitura discursiva a partir de paráfrases, sinonímia etc., construindo “famílias parafrásticas relacionando o que foi dito com o que não foi dito, com o que poderia ser dito etc.” (ORLANDI, 2007, p. 78). Desse modo, já começamos a perceber as delimitações das formações discursivas que são constituintes de nosso material de análise e obtemos o nosso objeto discursivo.

Considerando que, para Orlandi (2007), as etapas do procedimento de análise correspondem justamente à passagem da *superfície linguística* para o *objeto discursivo* (formação discursiva) e do *objeto discursivo* para o *processo discursivo* (formação ideológica), em um segundo momento de nossa análise, passamos a trabalhar sobre nosso objeto com o intuito de chegarmos ao processo discursivo. Nesse momento, procuramos relacionar as formações discursivas delineadas no objeto às formações ideológicas correspondentes, analisando também os *efeitos metafóricos*, ou seja, a transferência e os deslizamentos de sentidos que dão lugar à historicidade e à interpretação. Conforme Orlandi (2007), a metáfora é essencialmente constitutiva do processo discursivo, já que por meio dela são constituídos sentido e sujeito.

Para Orlandi, a historicidade é “representada pelos deslizamentos produzidos nas relações de paráfrase que instalam o dizer na articulação de diferentes formações discursivas, submetendo-os à metáfora” (ORLANDI, 2007, p.79), pois todo dizer é suscetível de tornar-se outro. É por meio da historicidade que os sentidos podem ser os mesmos e também podem transformar-se, de modo que, em nosso dispositivo analítico, o efeito metafórico é tomado como lugar da interpretação, da ideologia e da historicidade. É olhando para as metáforas

¹⁵ Utilizamos a noção de *recorte discursivo* (RD) que, para Orlandi (1984), se configura como uma unidade discursiva de fragmentos de linguagem e situação. Consideramos que é por meio de recortes que conseguimos contar uma história e também analisar determinada situação discursiva como um todo.

presentes no processo discursivo que buscamos suspender as evidências da constituição dos sentidos. Passemos, então, à análise.

4 DISPOSITIVO ANALÍTICO DA INTERPRETAÇÃO

Conforme pontua Orlandi (2010), a Análise de Discurso francesa tem o *texto* como unidade discursivamente observada em relação à produção de sentidos, ao funcionamento da linguagem. Por isso, ao construirmos nosso dispositivo analítico da interpretação, consideramos a materialidade linguística a ser analisada como o “espaço discursivo heterogêneo e simbolicamente fechado pelo trabalho discursivo do sujeito-autor” (INDURSKY, 2010, p. 72), intrinsecamente relacionado à exterioridade. Inspirados em Orlandi, consideramos esse dispositivo como o lugar mais específico e singular de nossa pesquisa, pois o construímos a partir da inscrição da língua na história, produzindo deslocamentos e lançando mão de procedimentos que conduzem à desejada compreensão do processo de produção dos sentidos instalados pelos fatos de linguagens ora observados (ORLANDI, 2010, p. 26).

Seguindo os passos metodológicos expostos por Orlandi (2010), agimos de forma a, primeiramente, conforme já anunciado, transformar o material bruto das transcrições das entrevistas em *objeto discursivo*. Por isso, organizamos nosso material de análise em um único eixo temático, que denominamos *escrita*, visando responder à nossa pergunta de pesquisa já informada nos capítulos 1 e 3 desta dissertação, mas aqui retomada: *Qual é o imaginário discursivo acerca da escrita na contemporaneidade?* Em um segundo momento, relacionamos os recortes e as categorias que propusemos a possíveis formações ideológicas a ela atreladas, chegando ao *processo discursivo*, por meio do qual conseguimos refletir sobre o funcionamento discursivo dos fatos de linguagem em análise. Por fim, realizamos uma síntese integradora da nossa interpretação, por meio do cruzamento dos dados advindos das formações sociais extraescolar e escolar com as quais trabalhamos.

Por isso, após realizarmos nossa geração e coleta de dados conforme tais formações sociais, de onde perscrutamos representações de escrita por diferentes posicionamentos enunciativos, buscamos realizar, em um primeiro

passo de análise, uma leitura atenta do material bruto (as entrevistas transcritas)¹⁶. Para tanto, realizamos várias leituras de todas as transcrições das falas dos sujeitos, utilizando recursos gráficos, como realce colorido do texto no *Office Word*, alteração da cor da fonte e inserção de comentários sobre os trechos selecionados. Dessa maneira, chegamos aos nossos recortes discursivos (RD), trechos que, a princípio, nos pareciam relevantes de serem analisados. Após esse momento, separamos tais recortes em três categorias mais recorrentes, expressas pelo desenho das formações discursivas que foram contempladas em ambas formações sociais analisadas: a escolar e a extraescolar. Tais categorias aparecerão, em nossa análise, organizadas da mais recorrente para a menos recorrente, ou seja: 1. *Letramento*; 2. *Língua imaginária x língua fluida*; 3. *Ensino-aprendizagem de escrita*. A seguir, tecemos algumas breves considerações sobre cada uma dessas categorias de análise.

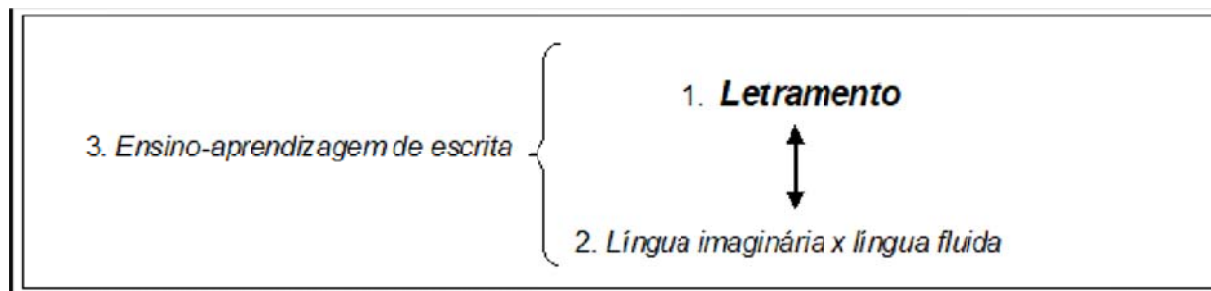
SOBRE AS CATEGORIAS DE ANÁLISE E REPRESENTAÇÕES DE ESCRITA

Entendemos que todas as três categorias delineadas por nós são igualmente importantes para a compreensão do imaginário discursivo acerca da escrita em nosso material de análise. Contudo, percebemos que a categoria *Letramento* é a mais proeminente, uma vez que ela deriva das demais, que estão menos explícitas linguisticamente, servindo-lhe de sustentação. Notamos isso, pois a referência aos usos da leitura e da escrita, bem como as relações de poder características de nossa organização social estão muito presentes na fala dos sujeitos.

No quadro a seguir, sintetizamos em um esquema o modo como tais categorias aparecem em nossa análise:

¹⁶ Em nossa pesquisa, o momento de transcrição se configurou como trabalho de pré-análise dos dados, ou seja, momento em que, ao ouvirmos e retextualizarmos as entrevistas, já percebíamos as possíveis formações discursivas que posteriormente seriam mais bem examinadas e relacionadas.

Quadro 1 – Síntese das categorias de análise



Fonte: a própria autora.

Como já prenunciamos na seção anterior, as categorias estão enumeradas da mais para a menos recorrente, tendo em vista sua visibilidade na materialidade linguística. Então, como dissemos, a categoria 1. *Letramento* é mais recorrente, já que aparece de modo mais explícito na maior parte dos fatos de linguagem analisados. É por isso que no Quadro 1 (Síntese das categorias de análise), *Letramento* está graficamente marcada em negrito, significando sua maior ascendência em relação às demais. Contudo, isso não significa dizer que *Letramento* seja a categoria mais importante, uma vez que todas são extremamente necessárias à construção de sentidos dos fatos de linguagem.

Nesse mesmo quadro, podemos notar que a categoria 2. *Língua imaginária x língua fluída* aparece em segundo plano, na vertical, mas diretamente relacionada à primeira. Embora, em nosso quadro-síntese, a segunda categoria esteja disposta em plano vertical, abaixo de *Letramento* (e isso se dá apenas porque a primeira é linguisticamente mais explícita que a segunda), é importante ressaltarmos que a seta dupla indica a estreita relação existente entre elas. Ou seja, não há como desvincularmos a categoria *Letramento* da categoria *Língua imaginária x língua fluída*, já que uma se constitui como parte fundamental da outra. Isso ficará mais claro durante a apresentação dos fatos de linguagem (recortes), na seção seguinte.

Já a terceira categoria, 3. *Ensino-aprendizagem de escrita*, disposta em nosso quadro à esquerda das demais e graficamente relacionada a elas pela chave, sinal gráfico que a posiciona ao centro das duas primeiras, embora seja a categoria menos recorrente (menos aparente na materialidade linguística dos fatos

de linguagem), é também de extrema importância para a compreensão das representações de escrita e, sobretudo, para a nossa pesquisa. Consideramos essa relevância e dispomos graficamente tal categoria à esquerda das demais no quadro síntese, pois *Ensino-aprendizagem de escrita* se constitui como conjunto que agrega as discussões suscitadas às outras categorias, reverberando em possíveis ações de ensino-aprendizagem de escrita que poderão ser posteriormente pensadas, em um momento de socialização desta pesquisa, considerando-se as reflexões por ela proporcionadas.

Como veremos mais adiante, cada uma dessas categorias serão apresentadas em duas instâncias de análise, conforme a procedência dos dados, ou seja, nas formações sociais extraescolar e escolar de utilização da linguagem. Na totalidade dessas duas instâncias, será possível perceber as representações de escrita que emanam de cada categoria, constituindo o imaginário discursivo acerca da escrita dentro e fora do ambiente escolar. Também será possível notar que, obviamente, tal imaginário se constitui por diferentes posições-sujeito físicas e empíricas, e que tais sujeitos interagem nessas formações sociais, o que nos faz considerar que ambas estão intrinsecamente relacionadas, ou seja, não há como desvincular o escolar do extraescolar, uma vez que, por exemplo, o sujeito que hoje assume a posição de jornalista, um dia já passou pela escola ou de alguma forma ainda participa dela.

É no cruzamento dessas duas instâncias (extraescolar e escolar), e no interior de cada categoria, que percebemos as seguintes representações de escrita, enumeradas em ordem decrescente na tabela abaixo da mais para a menos recorrente:

Tabela 2 - Representações de escrita

<p>CATEGORIA</p> <p>EXTRAESCOLAR E ESCOLAR</p>	<p>REPRESENTAÇÕES</p>
--	-----------------------

<p><i>1. Letramento</i></p>	<p>1. Escrita como interdependente da leitura e do conhecimento;</p>
	<p>2. Escrita como dependente da língua imaginária;</p>
	<p>3. Escrita como linguagem do poder;</p>
	<p>4. Escrita como prática social de valor utilitário;</p>
	<p>5. Escrita como modalidade de língua suportada digitalmente;</p>
	<p>6. Escrita como prática social multimodal;</p>
	<p>7. Escrita como algo prazeroso - escrita literária;</p>
<p><i>2. Língua imaginária x língua fluida</i></p>	<p>1. Escrita como dependente da língua imaginária;</p>
	<p>2. Escrita como interdependente da leitura e do conhecimento;</p>
	<p>3. Escrita como dependente de prática, estudo e esforço;</p>
	<p>4. Escrita como prática social de valor utilitário e poder;</p>
<p><i>3. Ensino-aprendizagem de escrita</i></p>	<p>1. Escrita como dependente da língua imaginária;</p>
	<p>2. Escrita como dependente de esforço próprio, estudo e auxílio da escola;</p>
	<p>3. Escrita como prática social de ensino-aprendizagem além da escola.</p>

Fonte: a própria autora.

Como enunciado anteriormente, elencamos na tabela acima as representações de escrita encontradas no cruzamento dos dados advindos de ambas as formações sociais. Assim, na categoria 1. *Letramento*, percebemos seis representações relacionadas justamente à questão das práticas sociais de utilização da leitura e da escrita, que segundo Soares (2010), são resultados da “ação de ensinar ou aprender a ler e a escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter se apropriado da escrita” (SOARES, 2010, p. 18). Nessa categoria mais recorrente, os fatos de linguagem apontam, sobretudo, à ideia de escrita como diretamente relacionada à leitura e ao empoderamento dos sujeitos que a utilizam frequentemente em nossa sociedade. Isso será mais bem explicitado na próxima seção, em que apresentaremos a análise específica de cada categoria.

Em sequência, na categoria 2. *Língua imaginária x língua fluída*, encontramos quatro representações de escrita, relacionadas não apenas à questão do letramento, mas também às noções de língua imaginária e língua fluída, conforme a definição de Orlandi e Souza (1988) que vimos anteriormente e aqui retomamos: As línguas imaginárias são “línguas-sistemas, normas, coerções” (ORLANDI E SOUZA, 1988, p. 28), e a língua fluída, pelo contrário, “não pode ser contida no arcabouço de sistemas e fórmulas” (ORLANDI E SOUZA, 1988, p. 34). Ao realizarmos a análise específica dessa categoria, confirmamos justamente a estreita relação entre a categoria *Letramento* e a categoria *Língua imaginária x língua fluída*, visto que, tratando-se da escrita, não há como desvincular o letramento das particularidades mais sistematizadas da língua, como a alfabetização. É por isso que essas duas primeiras categorias acomodam uma representação em comum (escrita como interdependente da leitura e do conhecimento), além de outras representações que dialogam entre si.

Já, a categoria 3. *Ensino-aprendizagem de escrita*, menos aparente na materialidade linguística e com poucos recortes por nós selecionados – pois os dados possibilitaram menor quantidade de recortes específicos dessa categoria, em relação às demais (possivelmente devido ao direcionamento das perguntas do roteiro) _ é, na verdade, a categoria que mais dialoga, evidentemente, com as anteriores, visto que ao discorrermos sobre as primeiras, inevitavelmente tocamos

em questões de ensino-aprendizagem de escrita ao longo de todo nosso trabalho. Por isso que a consideramos como categoria diretamente vinculada às primeiras.

Na próxima seção, apresentamos a análise específica de cada uma dessas categorias de análise, em cada formação social, explicitando com maiores detalhes todo o conjunto de representações.

CATEGORIA *LETRAMENTO*

Nesta categoria apresentamos a análise dos fatos de linguagem pertencentes às formações sociais extraescolar e escolar, que se relacionam à questão do Letramento¹⁷.

CATEGORIA *LETRAMENTO na formação social extraescolar*

Neste momento, apresentamos a análise dos recortes discursivos correspondentes à categoria *Letramento* na formação social extraescolar. Para tanto, começamos pela fala do sujeito FL (jornalista)¹⁸, em resposta, respectivamente, às questões nº 2 e nº 3 do roteiro de entrevistas:

(RD1) *P: Como você vê a relação entre leitura e escrita?*

FL: Ah (+) escrita e leitura **dependem** uma da outra né (+) quando (+) **quanto mais** a gente lê (+) **melhor** a gente escreve e fala (+) isso é fato né (+) É essencial ler para que você possa produzir um texto (+) porque a leitura te ajuda a **qualificar** sua escrita (+) ajuda a **ampliar** seus conhecimentos /.../

P: Ahan (+) e em quais contextos e com qual finalidade você utiliza a escrita em seu dia a dia?

¹⁷ Como já mencionamos, entendemos que “o letramento [...] focaliza os aspectos sócio históricos da aquisição da escrita. [...] tem por objetivo investigar não somente quem é alfabetizado, mas também quem não é alfabetizado, e, neste sentido, desliga-se de verificar o individual e centraliza-se no social mais amplo” (TFOUNI, 1988, p.9)

¹⁸ É formado em Jornalismo e Ciências Sociais. Atuou como repórter cultural, crítico gastronômico e chefe de redação. Foi produtor de uma emissora de televisão. Leciona Filosofia e Sociologia.

FL: Bom (+) como eu sou jornalista e professor (+) **leio e escrevo diariamente** provas (+) reportagens(+) etc (+) Eu trabalho no colégio /.../ aqui em ... (+) também sou jornalista (+) trabalhei um bom tempo na /.../ (+) hoje tenho um portal de notícias culturais (+) então não tem como fugir disso (+) eu escrevo **diariamente**.

Realizando um movimento de leitura e interpretação que caminha da constituição dos sentidos (interdiscurso) à sua formulação (intradiscurso), primeiramente identificamos a presença de elementos pré-construídos que compõem a memória discursiva do sujeito FL atravessado ideologicamente. Assim, na sua fala, consideramos a ideia de relação intrínseca (de interdependência) entre leitura e escrita como um acionamento da memória discursiva, por meio do pré-construído “quanto mais lemos, melhor escrevemos”. Notamos que esses dizeres, já ditos por alguém em algum lugar, em outro momento histórico, significam de determinada maneira em suas palavras. Assim, compreendemos que, para ele, a leitura e a escrita caminham juntas, em um processo complementar, no qual um número cada vez mais expressivo de prática e exercício (representado na fala do sujeito pelo advérbio de intensidade *mais*) pode conduzir ao aprimoramento do resultado (representado pelo advérbio de modo *melhor*), ou seja, “quanto *mais* ler, *melhor* irá escrever e falar”. Notamos que as expressões *quanto mais* e *melhor* utilizadas pelo sujeito suspendem a evidência de que o bom exercício da leitura e da escrita pode ser alcançado por meio da prática e do exercício contínuo dessas ações, sobretudo do ato de ler.

Além disso, percebemos que a questão da qualificação e da ampliação de conhecimentos abordada por FL (*a leitura te ajuda a **qualificar** sua escrita (+) ajuda a **ampliar** seus conhecimentos*) também se constitui como elemento pré-construído. Sabemos que a ampliação de conhecimentos pela leitura é um tema observado e estudado, inclusive, por vários ramos dos estudos da linguagem. Antunes (2003), por exemplo, pontua que os conhecimentos ampliados pela leitura são essenciais para aquele que escreve, já que, “[...] para escrever bem, é preciso, antes de tudo, ter o que dizer, conhecer o objeto o qual vai discorrer” (ANTUNES, 2003, p. 70). No entanto, ao interpretarmos os dizeres de FL, consideramos que, ao produzir seu discurso, ele se fundamentou, sobretudo, nas

ideias do senso comum. Aliás, tais ideias foram notadas, inclusive, na fala de outros sujeitos entrevistados.

No próximo recorte discursivo, por exemplo, agora referente às respostas do sujeito PD¹⁹ às mesmas questões nº 2 e nº 3, notamos também o acionamento da memória discursiva sobre a questão de interdependência entre leitura e escrita:

(RD2) PD (escritor)

P: Como você vê a relação entre leitura e escrita?

PD: Há uma relação obviamente **essencial** (+) entre leitura e escrita (+) já que (+) a escrita só existe para ser lida (+) assim como a fala só existe para ser ouvida (+) aliás (+) a linguagem é filha da cooperação entre fala e escuta.

P: Certo. E em que contextos e com qual finalidade você utiliza a escrita em seu dia a dia?

PD: No dia a dia (+) **quase não uso escrita** (+) pois não digito em celular (+) digito apenas as crônicas para jornais e as postagens para Facebook (+) e (+) claro (+) o que estiver escrevendo no momento (+) romance ou seja o que for (+) mas isso não pode ser visto como escrita do dia a dia (+) não? /.../

Ao dizer: *Há uma relação obviamente **essencial** (+) entre leitura e escrita*, notamos que o sujeito PD também se apoia na ideia de uma relação intrínseca de interdependência entre ambas essas práticas, argumentando que uma é produzida em prol da outra. De fato, há, realmente, uma proximidade entre leitura e escrita, do ponto de vista da AD, além de uma relação dinâmica de interação entre leitor e escritor, pois, conforme Orlandi (2011), “embora, de fato, o momento da escrita de um texto e o momento de sua leitura sejam distintos, na escrita já está inscrito o leitor e, na leitura, o leitor interage com o autor do texto” (ORLANDI, 2011, p. 180). Isso confirma os dizeres de PD sobre essencialidade entre uma e outra dessas práticas. Tal questão de interdependência e essencialidade pode ser pensada também ao refletirmos sobre os sentidos do texto, já que para Orlandi

¹⁹ Escritor – romancista, contista, cronista, poeta, jornalista e publicitário. Ganhador do prêmio Jaboti.

(2011, p. 180) não há sentido isolado na escrita/escritor, tampouco na leitura/leitor, mas são produzidos no “espaço discursivo dos interlocutores”. O texto é, então, uma “totalidade de natureza intervalar”, uma unidade de análise essencialmente afetada pelas condições de produção.

Conforme Indusky (2010, p.69), o texto se configura como um espaço discursivo, e não como um objeto fechado em si mesmo, “pois ele estabelece relações não só com o contexto, mas também com outros textos e com outros discursos”. Sobre isso, Orlandi pontua que a dinâmica de interação entre falante e ouvinte, autor e leitor, é o processo pelo qual se produz o texto enquanto unidade e centro comum, sendo que a leitura passa a ser pensada como um confronto de interlocução dentro de um espaço discursivo. Assim, na produção de sentidos, o leitor real interage, debate e confronta ideias com o leitor virtual, já constituído no momento da escrita. Conforme Orlandi, “se pensamos a escrita como se constituindo na interação, podemos observar o jogo existente entre o leitor virtual e o leitor real” (ORLANDI, 2011, p. 185).

PD e FL compreendem, pois, a leitura e a escrita como ações interdependentes, sendo que tal representação calcada no senso comum (“quanto mais lemos, melhor escrevemos” e “se escrevemos é para que alguém leia, se lemos é porque alguém escreveu”) é, na verdade, resultado de uma ideologia que parte dos universos escolar e acadêmico. Apesar de estarem localizados, nesta pesquisa, no que chamamos de formação social extraescolar, ambos os sujeitos, jornalista e escritor, embora em posicionamentos enunciativos diferentes, primeiramente passaram pela escola, para, depois, tornarem-se sujeitos que assumem os lugares físico e empírico de jornalista e escritor. Além disso, é importante considerar que FL atua também na instância escolar, como professor da disciplina de Sociologia em um colégio particular.

Entendemos que as atividades de letramento, ou seja, de prática social da leitura e da escrita, precedem a inserção do sujeito à educação formal. Contudo, a escola se constitui como uma das principais agências de letramento, local de incentivo, prática e aprimoramento da leitura e da escrita, onde aprendemos questões ideológicas como “se escrevo é para que alguém leia”, seja esse alguém um leitor real e/ou virtual.

Além disso, notamos que, enquanto para FL a escrita é uma necessidade de prática diária, para PD a escrita a que se refere (escrita literária por ele produzida enquanto sujeito escritor) paradoxalmente não é utilizada por si próprio diariamente: *(/.../ mas isso não pode ser visto como escrita do dia a dia (+) não? /.../)*. Assim, PD se esquece de que a escrita, de inúmeras maneiras, faz parte de seu dia a dia, selecionando para nossa discussão apenas a prática escrita enquanto produção literária. Observamos aí que o indivíduo assume a *posição-sujeito* escritor de obras literárias, inserindo-se em determinada formação discursiva e, portanto, selecionando determinados vocábulos e ideias para a construção de seu discurso. Do mesmo modo, FL assume as posições-sujeito de jornalista e professor, afirmando que utiliza a escrita para diversas situações de sua rotina, dentre elas a produção de provas e reportagens. Então, percebemos a recorrência de uma representação de **escrita como objeto fundamental de valor utilitário**, necessário para ambos os sujeitos, seja para produzir literatura/arte, seja para as demais necessidades da rotina pessoal.

Sobre tal questão do valor utilitário da escrita, Auroux (1998) pontua que:

Vivemos em uma sociedade grafematizada. Se não se sabe ler é difícil pegar o metrô; será preciso aprender cada percurso, localizar-se pelo cenário, pelas cores e pelos odores, como se faz no campo ou na floresta, mas o metrô não é propício para isso. Não nos localizamos em nosso espaço social em função dos caminhos que nossos pés percorreram, dos musgos que crescem nas árvores, das rochas e dos rios que nossos olhos enxergaram, nem mesmo das estrelas, mas utilizamos guias e mapas, lemos nomes de ruas e painéis de sinais. A grafematização está em crescimento constante [...] é um processo através do qual os seres humanos utilizaram progressivamente elementos do meio externo para significar e comunicar. A invenção da escrita consistiu em integrar a linguagem humana ao universo dos signos gráficos, abrindo a este últimas possibilidades quase ilimitadas: uma sociedade não é verdadeiramente grafematizada se não possui escrita. (AUROUX, 1998, p. 72-73)

É notório que a leitura e a escrita fazem parte de nossa sociedade, por isso os sujeitos apontam para suas várias utilizações e para a necessidade de uma constante prática cultural de letramentos. Sobre isso, Dionísio (2007) pontua que tais práticas, definidas e redefinidas por fatores advindos das instituições sociais, classes e interesses públicos, constituem relações de poder e de identidade. Assim, os vários usos da leitura e da escrita são capazes de posicionar “os sujeitos

por relação à forma de aceder, tratar e usar os textos e os artefatos e tecnologias que os veiculam e possibilitam” (DIONÍSIO, 2007, p. 98). Notamos tal questão bastante evidente no próximo recorte discursivo, no qual temos a fala do sujeito RL²⁰ em resposta à questão nº 1 do roteiro de entrevista:

(RD3) RL (escritor.):

P: Fale um pouco sobre o que é a escrita pra você:

RL: /.../ então (+) aos poucos (+) a **escrita foi se tornando pra mim uma outra libertação (+)** ou seja (+) primeiro foi a leitura como uma libertação (+) porque eu percebi que eu **podia dominar o mundo com a leitura(+)** **tudo estava a meus pés (+)** eu podia pegar uma enciclopédia e aprender qualquer coisa (+) eu podia pegar um livro sobre cosmologia e aprender qualquer coisa (+) eu podia sentar na frente de um documentário e aprender tudo aquilo que aquele documentário trazia (+) eu percebi que eu podia **domar o mundo** só com a leitura (+) percebi isso logo na primeira vez que aprendi a ler (+) porque percebia desde sempre que **os adultos que melhor se impunham no mundo são aqueles que de algum modo aprenderam a ler e a interpretar o mundo (+)** de algum modo (+) aprenderam e encontraram alguma fórmula para ter um **lugar ao sol (+)** e eu percebia que na maior parte dos casos isso **estava ligado ao poder que tinham com a palavra (+) ao poder (+) ao modo como usavam a palavra (+) pra transmitir aquilo que sabia (+)** aquilo que o saber acumulou (+) e a primeira pessoa que me fascinou nesse sentido foi o meu avô (+) que era um homem leigo (+) que tinha apenas a quarta (+) quinta série (+) mas era um profundo leitor de livros de curiosidade (+) de almanaques e da Bíblia /.../

Na fala de RL percebemos justamente as questões que envolvem a leitura e a escrita e as relações de poder suscitadas pelas práticas de letramento. Notamos o deslizamento de sentido, demarcado pelo *efeito metafórico*, no qual a escrita é vista pelo sujeito não mais como qualquer outra coisa, senão como libertação: (*/.../ a escrita foi se tornando pra mim uma outra **libertação** /.../*). Conforme Gnerre (1991), utilizar a linguagem escrita e/ou falada não consiste em apenas transmitir conteúdos e informações, mas, sobretudo, “comunicar ao ouvinte

²⁰ Escritor, poeta e crítico literário, ganhador do prêmio Literário ABL, na categoria “Ensaio e Crítica Literária”. Professor adjunto na área de Literaturas de Língua Portuguesa em uma universidade pública do Estado do Paraná.

a posição que o falante ocupa de fato ou acha que ocupa na sociedade em que vive” (GNERRE, 1991, p. 5). Desse modo, compreendemos que a linguagem (abordada por RL através dos termos ‘leitura’ e ‘escrita’) carrega consigo uma carga valorativa significativa, constituindo-se como um instrumento de poder, de libertação, por meio do qual ele assume ou não determinada posição na sociedade.

Isso porque, assumindo a posição-sujeito de escritor de obras literárias e apresentando-se como íntimo conhecedor e apreciador da leitura e da escrita, RL seleciona e discursiviza algumas palavras e expressões que configuram o deslize, o efeito metafórico por meio do qual suspende a evidência de que a leitura e a escrita não apenas são atividades interdependentes, mas, sobretudo, instrumentos de poder, dominação e até mesmo segregação social. Conforme Gnerre (1991), a linguagem se constitui como o “arame farpado mais poderoso para bloquear o acesso ao poder” (GNERRE, 1991, p. 22) e isso é perceptível na fala de RL, ao discursivizar as seguintes palavras e expressões: “dominar”, “a meus pés”, “domar”, “impunham”, “lugar ao sol” e “poder”. Por meio delas emerge a ideia de que aqueles que têm o privilégio de saber ler e escrever, ou que ao menos minimamente utilizam tais práticas de letramento em suas vidas, tornam-se “livres (libertação) das amarras” que bloqueiam o acesso do ser humano ao poder.

Quando RL diz *eu podia **dominar** o mundo com a leitura*, evidencia-se que, na outra face daquele que é cerceado, dominado pelo poder, está aquele que domina e que posiciona os demais em termos de inferioridade (*tudo estava **a meus pés***), o que nos remete ao pensamento sociológico de Marx e Engels (1998 [1989]) sobre dominação social e luta de classes. Afinal, uma das principais finalidades da escrita, como afirma Tfouni (2010, p. 13), pode não ser simplesmente difundir conhecimentos e ideias, mas, sobretudo, ocultá-las de quem não lhe tem acesso, isto é, “para garantir o poder àqueles que a ela têm acesso”. Não há, pois, neutralidade nas práticas situadas de leitura e de escrita, uma vez que elas são constituintes da identidade do sujeito, já que ao interagir socialmente, o indivíduo é interpelado em sujeito, assumindo determinadas posições em meio às relações ideológicas e de poder. E ao ter acesso a esse poder possibilitado pela escrita, os sujeitos se inserem em determinada classe social, construindo, segundo Marx e Engels (1998 [1989]), relações apoiadas em dominação e exploração, visto

que a escrita e o conhecimento se tornam fortes ferramentas da “superestrutura” ideológica dominante (MARX E ENGELS, 1998 [1989], p. 86).

Em consulta ao dicionário, verificamos que o vocábulo *dominar* pode significar: “1. Exercer autoridade, poder, influência ou domínio sobre. 2. Reprimir. 3. Preponderar, predominar. 4. Saber [...]” (FERREIRA, 2010, p. 265). E o termo *domar* pode significar: “1. Domesticar. 2. Subjugar, sujeitar. 3. Reprimir” (FERREIRA, 2010, p. 264). Isso nos leva a perceber “o jogo entre o mesmo e o diferente”, como diz Orlandi (2011, p. 116), nos seguintes trechos de RL (escritor) em RD3: *eu podia **dominar** o mundo com a leitura /.../ eu podia **domar** o mundo só com a leitura.*

Nestas formulações, notamos o processo linguístico parafrástico e polissêmico, por meio do qual o sujeito constrói seu discurso de forma a enfatizar que a leitura (e também a escrita) são, antes de tudo, fortes instrumentos de poder e dominação social. Percebemos o deslizamento de sentido que vai do termo *dominar* ao termo *domar*, aludindo que, ao dominar o mundo por meio da linguagem, é possível que o sujeito não apenas exerça seu poder sobre o outro, mas, principalmente, domestique, subjogue, reprima esse outro supostamente “inferior” sócio-ideologicamente. Isso nos leva a compreender por que os sentidos do discurso de RL caminham para a evidência de que a leitura e a escrita têm forte poder libertador e, ao mesmo tempo, segregador. Bourdieu (2012 [1998]), ao refletir sobre o conceito de dominação social e simbólica, observa que os sujeitos que possuem alto capital cultural têm controle sobre a língua e por isso conseguem se impor socialmente com legitimidade. Por isso, compreendemos que no discurso de RL a escrita emerge representada como instrumento de poder e de dominação simbólica.

Conforme Auroux (1998), a escrita se configura como uma tecnologia diretamente relacionada à organização das sociedades, visto que é por meio dela que o sujeito também exerce seu poder. Contudo, é preciso ponderar que, isso que chamamos de poder não se restringe apenas à opressão ou segregação de outros, pois, conforme nos ensina Foucault (2004 [1978], p. 193), “o poder não é algo que se possa dividir entre aqueles que o possuem e o detêm exclusivamente e aqueles que não o possuem e lhe são submetidos”: por ser uma

relação de forças que se encontra presente, e em constante movimento, em todos os espaços sociais, sejam eles públicos ou privados, gera tensões que se expressam em toda relação, por isso “o poder está em toda parte” (FOUCAULT, 2004 [1978]. p. 193),. De maneira que o poder advindo do domínio da leitura e da escrita se configura, também, como a possibilidade de proporcionar mudanças nas relações humanas: “a escrita muda qualitativamente a natureza das ligações sociais e, porque torna possível a escrita da lei e da ciência, ela faz nascerem novas formas de liberdade humana” (AUROUX, 1998, p. 69).

Nesse sentido, sustentados também pela reflexão de Foucault (2004 [1978]) a respeito da microfísica do poder, compreendemos que isto que RL observa como poder de dominação pela leitura e escrita pode ser algo bem mais sutil do que a ideia de poder centrado em superestruturas e macroinstituições (dominador x dominado) como no pensamento marxista ortodoxo. Para Foucault, estando em toda parte, o poder se manifesta como uma teia nas relações sociais, de modo que para observá-lo precisamos olhar para fenômenos menores, cotidianos e capilares, difundidos nos contatos mais imediatos, no cotidiano das pessoas. Para o autor: “trata-se de captar o poder em suas extremidades, em suas últimas ramificações [...] captar o poder em suas formas e instituições mais regionais e locais” (FOUCAULT, 2004 [1978], p.182). Assim, a escrita realmente se constitui como importante tecnologia própria de nossa sociedade, por meio da qual também acontecem as relações de poder.

Explica-se, assim, por que RL (escritor) constrói seu discurso discorrendo sobre as possíveis formas de liberdade humana possibilitadas pela leitura e escrita, como a própria interpretação do mundo: *os adultos que melhor se impunham no mundo são aqueles que de algum modo aprenderam a ler e a interpretar o mundo*. O vocábulo *impor* pode significar: “1. Tornar obrigatório ou indispensável. [...]3. Fixar, estabelecer. [...] 8. Fazer-se aceitar. 9. Determinar a si mesmo” (FERREIRA, 2010, p. 412). Novamente percebemos, nesses dizeres, o deslizamento de sentido por meio do qual emerge a evidência de que os sujeitos que alcançam a “libertação das amarras” que os distanciam do poder, por meio da leitura e da escrita, são sujeitos privilegiados pela aquisição do conhecimento, o que os permite se posicionar nas relações sociais – “dominação simbólica”

(BOURDIEU, 2012 [1998], p. 121) E a interação com o conhecimento, nessa esteira de sentidos, pode ser considerada uma forma de libertação, já que pode possibilitar aquilo que RL chama de *ter um lugar ao sol*. A evidência é de que os sujeitos que melhor se impõem, ou seja, que fazem melhor uso de sua interação com o conhecimento, são aqueles que alcançam o almejado poder e reconhecimento, ou, como se diz, “vencem na vida”. Configura-se, dessa forma, uma terceira representação de escrita nos dados: a de **escrita como instrumento de poder**.

Pensando nessas questões, passemos agora à leitura discursiva dos recortes RD4, RD5 e RD6, pertencentes à fala do sujeito RB (escritora)²¹. No primeiro, temos sua resposta à questão nº 5 do roteiro de entrevista: - *Como você vê o espaço da escrita no mundo contemporâneo em relação às outras linguagens (como imagem e som, por exemplo)?* Como nossa geração e coleta de dados foram realizadas por meio de entrevista semiestruturada, tínhamos abertura para acrescentar e/ou realizar desdobramentos nas perguntas previamente pensadas. Assim sendo, nossa questão nº 5 foi reformulada no momento da entrevista, considerando o desenvolvimento da conversa. Então, a pergunta foi realizada da seguinte maneira: 5. *E como é que você vê o espaço da escrita no mundo contemporâneo em relação a outras linguagens (+) uso de computador (+) à imagem (+) à internet(+), ao som? Como que você vê a escrita toda nesse meio?* Já no RD5, tendo em vista o desenrolar da conversa, acrescentamos outra questão que não foi previamente formulada no roteiro: - *E quando você escreve (+) você pensa em um público leitor? Ou você escreve simplesmente...?* Por fim, no RD6 temos sua resposta à questão nº18 do roteiro, mas que também foi reformulada do seguinte modo: - *Tem alguma coisa (+) assim (+) relacionada à escrita que te marcou durante a sua vida?*

(RD4) RB (escritora.):

²¹ Escritora de contos e romances. Auxiliar administrativo em empresa privada. Graduanda do curso de Artes Visuais.

P: E como é que você vê o espaço da escrita no mundo contemporâneo em relação a outras linguagens (+) uso de computador(+) à imagem(+) à internet(+) ao som? Como que você vê a escrita toda nesse meio?

RB: Eu acho que **ela [a internet] criou uma oportunidade maior (+)** porque antes (+) quando não tinha internet (+) não tinha computador (+) né? **O meio de você fazer sua escrita chegar ao outro era um pouco mais difícil (+)** e agora ela é um pouco mais **fácil (+) tanto é que eu consegui o meu público maior por conta da internet (+)** se dependesse do boca a boca apenas (+) num teria sido tão grande quanto foi.

(RD5) RB (escritora.):

P: E quando você escreve (+) você pensa em um público leitor? Ou você escreve simplesmente...?

RB: Quando eu escolho o tema (+) quando eu escolho o tema eu penso no público-alvo (+) mas **eu não penso no público quando eu estou escrevendo** sobre aquele tema (+) porque eu acho que eles não devem palpar sobre o que você deve ou não escrever “Ah(+), aquela cena você devia fazer assim (+) aquela cena você deveria fazer aquilo” (+) eu acho que não (+) eu acho que eles têm que (+) **se eles tão gostando** do que eu tô escrevendo (+) **eles têm que aceitar** aquilo que você escreveu.

(RD6) RB (escritora):

P: Tem alguma coisa (+) assim (+) relacionada à escrita que te marcou durante a sua vida?

RB: Minha **homenagem** do SESC /.../ Foi a primeira. Foi o **primeiro prêmio** (+) assim (+) que eu ganhei. E foi (+) assim (+) bem surpresa (+) quando me ligaram pedindo pra eu comparecer (+) e foi o que me marcou mesmo. Vou sempre lembrar. Foi bem **importante pra mim**.

No RD4 é possível perceber que o sujeito RB, ao assumir a posição de escritora de obras literárias, seleciona e discursiviza algumas palavras relacionadas especificamente ao reconhecimento por seu trabalho de escrita, algo que, a nosso ver, está intrinsecamente relacionado à questão do empoderamento possibilitado pela leitura e escrita, pois ser homenageada é algo que lhe deu o empoderamento que lhe vem à memória quando perguntado. Ao dizer, por exemplo, que a internet lhe proporcionou uma oportunidade maior, notamos que o sujeito, atravessado ideologicamente, assume a posição de escritora de obras literárias e constrói seu discurso de modo a discorrer sobre a importância, para aquele que

escreve textos literários, de haver reconhecimento do seu trabalho por parte dos leitores. Assim, por meio da expressão “oportunidade maior”, percebe-se que há tempos o escritor de obras literárias não vinha tendo grandes oportunidades para que fosse lido e, até mesmo, reconhecido por seu trabalho.

Pensando nessa relação entre escritor e público leitor, Candido (2011 [1965]) considera que o público leitor é condição essencial e mediadora para que o escritor/autor adquira consciência sobre si mesmo e sobre sua própria obra, sendo que a reação do outro (mesmo que mínima ou até ausente) pode incidir fundamentalmente sobre o trabalho do escritor. Nessa conjuntura, “o reconhecimento da posição escritor (a aceitação das suas ideias ou da sua técnica, a remuneração do seu trabalho) depende da aceitação da sua obra por parte do público” (CANDIDO, 2011 [1965], p. 87). Sem público, não há ponto de referência para que aquele que escreve se constitua como autor/escritor, pois, nessa perspectiva, “escrever é propiciar a manifestação alheia, em que a nossa imagem se revela a nós mesmos” (CANDIDO, 2011 [1965], p. 86). Então, mesmo quando o escritor despreza a importância desse leitor, assim como faz RB em RD5, dizendo que não pensa no público quando está escrevendo e que seus leitores não devem palpitar sobre aquilo que escreve, mas sim aceitar ou não a sua obra, “está, na verdade, rejeitando determinado tipo de leitor insatisfatório e reservando-se para o leitor ideal em que a obra encontrará verdadeira ressonância” (CANDIDO, 2011 [1965], p. 86).

Então, em decorrência da representação de escrita **como interdependente da leitura e do conhecimento**, nos recortes RD4 e RD5, percebemos também uma representação de *escritor* como interdependente do público leitor. Consideramos essa dependência, ainda que o escritor afirme que para escrever lhe sejam suficientes apenas as suas próprias ideias, os seus próprios sonhos e a sua satisfação do próprio ato criador. Percebemos que, mesmo quando RB afirma que as opiniões de seus leitores não alteram a produção de sua obra e a orientação de sua escrita, na verdade, a reação do leitor (ideal ou real) já está definindo a sua conduta enquanto escritora. E isso pode ser evidenciado nos recortes RD4 e RD6 quando o sujeito afirma que a internet tem lhe possibilitado maior reconhecimento e, conseqüentemente, empoderamento pela escrita.

Percebemos tal questão do poder relacionado à escrita na fala de RB, pois, ao ser reconhecida por seus leitores como escritora de obras literárias, no RD6 discorre sobre a importância que sua primeira homenagem e premiação teve em sua vida enquanto escritora. Conforme pontua Candido, “escritor e obra constituem, pois, um par solidário, funcionalmente vinculado ao público” (CANDIDO, 2011 [1965], p. 87), de modo que o reconhecimento por parte desse público torna-se essencial para o crescimento do próprio escritor.

Ainda sobre tais questões, analisemos agora a fala do sujeito CE (publicitário)²² em resposta à questão nº 11 do nosso roteiro: - *Você utiliza a escrita digital? Quais e em quais ocasiões?*

(RD7) CE (publicitário)

P: Você utiliza a escrita digital? Quais e em quais ocasiões?

CE: Sim (+) com certeza (+) meu trabalho é todo feito através do computador (+) é aquela história de adequação ao contexto atual **(+) hoje (+) não usar mídias digitais pode ser perda de tempo e também de dinheiro né** (+) fundamental **dominar essas técnicas** (+) inclusive (+) hoje as publicidades online são até mais interessantes (+) podem **chegar ao cliente** com mais rapidez (+) pode haver um retorno maior e mais eficaz (+) uma grande parcela da nossa sociedade utiliza a internet (+) as redes sociais e tal (+) então fazer publicidade através desses meios é algo que (+) penso que pode atingir mais pessoas (+) e em um curto espaço de tempo (+) que gera lucro né (+) trabalhamos com isso (+) pode-se fazer publicidade por meio de widgets em celulares e computadores, áudio e vídeo (+) como nos canais do YouTube (+) games marketing (+) fazer publicidade por meio dos jogos eletrônicos em celular (+) de redes sociais (+) vish são infinitas possibilidades (+) eu procuro utilizá-las sim/.../

Percebemos que, enquanto o sujeito RB formula seu dizer apontando para a importância de um *público leitor*, CE salienta a necessidade de alcançar e agradar a um *público consumidor*, de modo que seu trabalho com a escrita pode ou não conduzir ao lucro. Assim, notamos que, ao escrever para

²² Publicitário em empresa privada. Graduado em Design Gráfico e especialista em Animação em mídias digitais.

públicos distintos, cada um assume determinada posição sujeito (escritora e publicitário), sendo que na fala de ambos notamos não apenas a *representação de escrita* como interdependente da leitura e do conhecimento, mas também a *representação de escritor* como interdependente do público leitor. Além disso, em ambos os recortes notamos também a representação de escrita **como modalidade de língua suportada digitalmente**, veículo que tem se configurado como um dos principais meios de acesso à leitura e à escrita na atualidade. Conforme Chartier (1998), com a expansão da internet e das tecnologias digitais de informação e comunicação, a escrita tem demandado diferentes habilidades e práticas de letramento, ao passo que pode se localizar em diversos suportes, atingindo ainda mais leitores/consumidores. É por isso que RB e CE apontam para os benefícios de sua utilização enquanto veículo de acesso ao poder pela leitura e escrita.

Na seção seguinte, ainda apresentando a análise da categoria *Letramento*, trazemos algumas reflexões acerca dos fatos de linguagem da formação social escolar.

CATEGORIA LETRAMENTO na formação social escolar

Iniciando a análise dos dados específicos dessa formação social na categoria *Letramento*, temos a seguir a fala do sujeito VB (professora EFM e IES)²³ em resposta a questão nº 4 do roteiro:

(RD8) VB (professora EFM e IES)

P: E pra você, qual é o papel da escrita nos dias atuais? Se você tivesse que comparar a escrita de outros tempos com a escrita de hoje.

VB: /.../ na nossa sociedade (+) tudo é validado pela escrita (+) né?! Mesmo que nós falemos que “Ah (+) a palavra é importante” (+) tudo é validado pela escrita (+) você nasce (+) você tem que ter um documento (+) a certidão de nascimento (+) se você não tem RG (+) se a criança num

²³ Professora de Língua Portuguesa - Ensino Fundamental II e Médio em colégio público. Professora da disciplina de Produção de Textos do curso de Letras de uma universidade estadual do Paraná. Graduada em Letras/ Literatura. Especialista em Língua Portuguesa e Literatura. Mestre em Letras, na área Literatura e Vida Social. Cursa doutorado na área de estudos literários.

tem o RG (+) num pode participar de determinados eventos. Então, tudo é validado pela escrita (+) /.../ Então, na sociedade atual (+) **a escrita que vai legitimar eu acho que quase todas as situações (+) né?!Casou (+) precisa de um documento; separou (+) precisa de um documento; vai pra igreja (+) precisa de um documento, num é? Vai fazer uma primeira comunhão (+) vai fazer crisma (+) tudo tem um documento que vai legitimar /.../**

Nessa fala de VB /.../ *na nossa sociedade (+) tudo é validado pela escrita (+) né?!*, nos chama novamente a atenção a ideia de que a escrita pode se configurar como uma “linguagem do poder”, ou seja, como um instrumento de uso daqueles que detêm o poder em nossa sociedade (GNERRE, 1991). Afinal, necessitamos do domínio de determinadas práticas de letramento, para que tenhamos condições básicas de sobrevivência em nosso meio letrado, notadamente no que diz respeito às ações que dependem do domínio da leitura e da escrita. Conforme aponta VB *(a escrita que vai legitimar eu acho que quase todas as situações (+) né?!)*, boa parte das situações pelas quais passamos diariamente precisam ser registradas pela escrita para que tenham valor, para que sejam devidamente legitimadas, uma vez que vivemos em uma sociedade plenamente grafematizada e gramatizada. E, segundo Aurox (1998, p. 69), para que uma sociedade seja plenamente grafematizada é fundamental a existência da escrita, já que esta oferece inúmeras possibilidades ao universo dos signos gráficos: “a escrita é uma resposta específica a uma série de problemas técnicos, nascidos bem antes dela e parcialmente solucionados pelas técnicas gráficas que a anunciam” constituindo-se, conforme Higounet (2003, p.10), como “fato social que está na própria base de nossa civilização”. Assim, entendemos que a escrita surgiu devido às necessidades do próprio ser humano em interação com os outros e com o mundo.

Nessa conjuntura, confirmamos que, ao ser interpelada em sujeito pela formação ideológica do ambiente escolar, VB construiu seu discurso através de elementos advindos do interdiscurso, sustentando, desse modo, sua representação de escrita **como linguagem do poder**. É por isso que utilizou o pré-construído de que o domínio da escrita é muito importante, visto que ela [a escrita] serve, dentre outras funções, para validar e legitimar determinados acontecimentos: *Casou (+)*

precisa de um documento; separou (+) precisa de um documento; vai pra igreja (+) precisa de um documento. Percebemos que ao assumir a posição-sujeito de professora, VB selecionou argumentos calcados nesse pré-construído da importância da escrita, deixando-nos a evidência de que as pessoas que não são devidamente escolarizadas ou que não têm o domínio suficiente da tecnologia da escrita e das práticas de letramento, com certeza são tolhidas de alguns direitos e deveres que lhes são inerentes, já que estão inseridas em uma sociedade letrada.

Ainda sobre esse pré-construído (a escrita é socialmente importante) que inevitavelmente se relaciona ao ensino-aprendizagem, prática presente na vivência de VB, já que é professora de Língua Portuguesa, analisamos a fala de MG, também professora, nos seguintes recortes discursivos:

(RD9) MG (professora EFM)²⁴

P: Fale um pouco sobre o que é a escrita para você.

MG: A escrita pra mim (+) hoje é condição essencial pra viver (+) né?! Eu acredito que o sujeito que ele não escreve apesar de ele se situar na sociedade (+) ele tem muita necessidade (+) porque a **nossa comunicação hoje é quase que basicamente através da escrita (+) então (+) eu vejo um sujeito que não sabe escrever à margem (+)** então, por exemplo, nós convivemos com vários pais de alunos analfabetos e muitas vezes temos analfabetos em casa e que pra ler uma receita (+) pra ver um bilhete (+) ele precisa da ajuda de outra pessoa (+) então (+) ainda eu acredito que mesmo com todos os recursos tecnológicos (+) a escrita é condição essencial de sobrevivência hoje.

(RD10) MG (professora EFM)

P: Fale um pouco sobre o que é a escrita para você.

MG: /.../ olha a mãe do C. (+) é analfabeta (+) minha sogra é /.../ e ela não lê o medicamento. Não lê (+) ela sabe por cor, né?! Ontem mesmo ela falando pra mim “Como eu sinto falta de ler (+) como a leitura faz falta, né?! Como escrever faz falta, né?!” Então, a escrita é muito importante.

²⁴ Professora de Língua Portuguesa - Ensino Fundamental II e Médio em colégio público. Graduada em Letras Português e Espanhol, Pedagogia e Letras/Literatura. Especialista em Língua Portuguesa e Literatura. Cursa PDE na área de estudos literários.

Reforçando o que vimos com VB, nas falas de MG notamos a recorrência da ideia de que a escrita é uma prática social extremamente valorizada nessa sociedade em que vivemos, sendo que aqueles que não têm domínio dessa prática social não têm os mesmos privilégios dos demais. Portanto, assim como o sujeito anterior, MG constrói seu discurso a partir de sua memória discursiva, afirmando que a escrita hoje é condição essencial de sobrevivência. Em ambas as falas dos sujeitos (VB e MG), notamos a presença do mesmo pré-construído – importância da escrita - que, embora esteja relacionado à formação ideológica do ambiente escolar, como vimos em VB, na verdade parte do senso comum, segundo o qual numa sociedade altamente letrada, como a nossa, um indivíduo não letrado está fadado a um sem número de processos de exclusão, visto ser a linguagem um fenômeno estruturado de forma grupal do ponto de vista cultural e social. É o que se entrevê no seguinte trecho de MG: *eu vejo um sujeito que não sabe escrever à margem*, de onde emerge a representação de escrita relacionada ao poder e à hierarquização social – o que nos remete novamente a Gnerre (1991), já que este percebe a escrita como barreira capaz de bloquear o acesso de algumas pessoas ao poder.

Igualmente, notamos a heterogeneidade discursiva presente no fio de seu discurso, uma vez que, ao assumir a posição-sujeito de professora da educação básica e pública paranaense, MG repete o que foi exposto nas Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná, para o Ensino de Língua Portuguesa (2008):

É tarefa da escola possibilitar que seus alunos participem de diferentes práticas sociais que utilizem a leitura, a escrita e a oralidade, com a finalidade de inseri-los nas diversas esferas de interação. Se a escola desconsiderar esse papel, **o sujeito ficará à margem** dos novos letramentos, **não conseguindo se constituir no âmbito de uma sociedade letrada** (PARANÁ, 2008, p.48 – grifos nossos).

Assim, no RD9 ela elabora sua fala a partir do já-dito, referendando o discurso institucionalizado pelas instâncias superiores a quem responde, utilizando, portanto, aquele mesmo pré-construído que vimos anteriormente: Os estudos e, sobretudo, a instituição escolar, são extremamente importantes para a inserção dos sujeitos nessa sociedade em que vivemos, que é totalmente dependente da leitura e da escrita. Assim, percebemos que o sujeito aponta para a

falta que o conhecimento e o domínio dessas práticas de letramento fazem nos dias de hoje, enfatizando a importância do trabalho da instituição escolar no ensino-aprendizagem de escrita.

Ao afirmar: *A escrita pra mim (+) hoje é condição essencial pra viver*, MG suspende a evidência de que, provavelmente, no passado a escrita não tinha a mesma imprescindibilidade que tem nos dias atuais. Talvez isso se deva ao fato de que hoje MG assume posições diferentes de outrora, estando inserida em novas construções discursivas e ideológicas. Ao assumir a posição-sujeito de professora, ela compreende a escrita como algo extremamente importante de ser bem desenvolvido na escola. Tal questão fica evidente ao retomar o discurso alheio para explicitar sua ideia de que a alfabetização e o letramento são questões fundamentais para que o ser humano tenha, inclusive, melhor qualidade de vida: *“Como eu sinto falta de ler (+) como a leitura faz falta, né?! Como escrever faz falta, né?!”*. Embora o sujeito ao qual MG se refira em sua fala tenha domínio de algumas práticas de letramento _ como o conhecimento das cores para o controle de seus próprios medicamentos _ ele deixa explícito que o domínio da leitura e da escrita poderia lhe trazer maior conforto e satisfação pessoal, dado o contexto em que vivemos.

Para melhor compreendermos tal questão, buscamos as reflexões de Soares (2010, p.73) acerca do conceito de *letramento funcional* ou de *sobrevivência*, em contraponto ao *modelo ideológico de letramento*. Pensando nas questões que envolvem a utilização das habilidades de leitura e de escrita para o atendimento de necessidades sociais básicas, percebemos que a fala de MG se aproxima bastante do conceito de letramento funcional explanado pela autora, ou seja, da ideia de que a leitura e a escrita são “instrumentos” fundamentais para a adequação do sujeito ao meio. Conforme Soares (2010), nessa perspectiva mais fraca de letramento, as habilidades de leitura e escrita são importantes para o funcionamento e participação do sujeito na sociedade em que vive, possibilitando-lhe oportunidades de crescimento pessoal, uma vez que “o letramento é considerado responsável por produzir resultados importantes: desenvolvimento cognitivo e econômico, mobilidade social, progresso profissional, cidadania” (SOARES, 2010, p. 74). Mas, por tal perspectiva, o letramento é visto como instrumento neutro e passivo, algo que não condiz com a ideia de que as práticas sociais de leitura e de

escrita são mais ideológicas do que neutras. Ou seja, em uma perspectiva ideológica do conceito, o sujeito letrado “torna-se capaz de utilizar a leitura e a escrita como meio de tomar consciência de sua realidade e de transformá-la” (SOARES, 2010, p. 76).

Portanto, entendemos que, além de as práticas de leitura e de escrita se configurarem como necessidade básica do ser humano em seu dia a dia, precisamos nos atentar também para as questões políticas e ideológicas que atravessam tais práticas. Ao perceber que determinado grupo de sujeitos é geralmente excluído por não ter pleno domínio das habilidades de leitura e de escrita, MG minimamente compreende a questão política e ideológica constituinte das práticas de letramento. E, por isso, dialoga com a ideia levantada por VB de que a escrita é uma linguagem do poder, ou seja, uma prática social própria daqueles que estão no poder. Pensamos conforme Soares, pois o letramento se constitui como importante conjunto de práticas construídas em sociedade “que envolvem a leitura e a escrita, geradas por processos sociais mais amplos, e responsáveis por reforçar ou questionar valores, tradições e formas de distribuição de poder presentes nos contextos sociais” (SOARES, 2010, p. 75).

Observamos que, ao articular seu discurso com o intuito de responder satisfatoriamente à nossa pergunta de pesquisadora e preservar sua face, melhor construindo sua própria imagem durante a entrevista, MG assume distintas posições-sujeito e, conseqüentemente, repete/reverbera diferentes vozes, diferentes ordens de saber. O seguinte trecho, por exemplo: */.../ nós convivemos com vários pais de alunos analfabetos /.../* é enunciado na posição-sujeito de professora, a fim de que MG consiga exemplificar a importância da escrita na configuração escolar. Já neste outro: */.../ e muitas vezes temos analfabetos em casa /.../ olha a mãe do C. (+) é analfabeta (+) minha sogra é/.../*, MG se coloca na posição-sujeito de esposa, ao relatar a necessidade da escrita na instância familiar. Assim, deparamo-nos com a heterogeneidade mostrada constituindo o fio discursivo do sujeito (AUTHIER RÉVUZ, 1990), o que vem a confirmar o quanto MG é atravessada ideologicamente e como os sentidos de seu dizer fogem de seu controle. O fato de assumir tais posições enunciativas conduz-nos a pensar sobre a amplitude da questão da escrita

e do letramento, pois obviamente vão além dos muros da escola, sendo lembrados também, por exemplo, na instância familiar.

Observemos agora a fala do sujeito GB (estudante GJ)²⁵ em resposta a uma questão aberta de nosso roteiro de entrevista semiestruturada, na qual dialogamos, dentre outras questões, sobre as relações entre escrita, classes sociais e preconceito linguístico:

(RD11) GB (estudante GJ)

P: Você gostaria de dizer algo a mais acerca de nossa pesquisa ou mais sobre esta temática?

GB: Ah (+) não gostaria de dizer mais nada, não. (+) (+) **Eu acho que a escrita é super importante e ela tende a ser um pouco elitizada no sentido de que a gente tem uma norma culta que as pessoas têm que seguir (+)** a gente tem preconceito com quem usa a escrita errada (+) né? Errada não (+) desvio da norma culta (+) assim como a gente tem com a fala (+) então (+) ela tende a ser um pouco elitizada (+) mas ela é de vital importância pras pessoas se comunicarem e mesmo pro funcionamento da sociedade (+) né? As leis (+) a parte jurídica (+) tudo tá escrito (+) então (+) **a gente precisa da escrita pra organizar a própria sociedade (+)** é uma questão que faz parte da sociedade (+) e é difícil pensar uma sociedade sem escrita (+) né?

No RD11 percebemos que o sujeito GB também compreende a escrita como prática social extremamente importante em nossa sociedade (*ela é de vital importância pras pessoas se comunicarem e mesmo pro funcionamento da sociedade*), de modo que para ele é difícil pensar em sociedade sem escrita. Assim, nesse dizer, GB vai ao encontro das falas de VB e MG sobre a questão da importância das práticas de alfabetização e de letramento, tanto para as utilizações básicas e cotidianas do ser humano, quanto para a percepção de sua realidade e transformação social. Ao entender a escrita como prática elitizada, o sujeito compreende as relações de poder e hierarquia que estão na base da linguagem escrita. É por isso que a escrita é vista por GB como prática social elitizada própria

²⁵ Graduando do curso de Jornalismo de uma universidade estadual do Paraná. Estagiário no jornal Folha de Londrina.

de alguns e motivo de exclusão e preconceitos de outros, como se percebe no seguinte trecho: *ela tende a ser um pouco elitizada no sentido de que a gente tem uma norma culta que as pessoas têm que seguir*. Fundamentando-se no senso comum, GB constrói seu discurso a partir de já-ditos que apontam para a ideia de que nossa sociedade é constituída por hierarquias, classes sociais e elites que promovem o preconceito (inclusive linguístico) e a exclusão social.

Sobre a questão do preconceito linguístico, embora saibamos que oralidade e escrita são “atividades discursivas complementares” (MARCUSCHI e DIONÍSIO, 2007, p.15), constatamos nesse discurso de GB novamente a ideia de primazia da escrita em relação à oralidade, assim como observamos no seguinte trecho de VB: *mesmo que nós falemos que “Ah (+) a palavra é importante” (+) tudo é validado pela escrita*. Conforme explicam Marcuschi e Dionísio, “a grande variação presenciada na oralidade não se verifica com a mesma intensidade na escrita, dado que a escrita tem normas e padrões ditados pelas academias” (MARCUSCHI e DIONÍSIO, 2007, p.15). Esta é elitizada no sentido de não suportar as marcas de uma origem social como elemento constituinte e intrínseco de si, pois, para Auroux (1998), o escrito é “muito mais universalizante e se ele porta marcas de uma origem social (erros de ortografia, por exemplo) é nas suas falhas e não intrinsecamente” (AUROUX, 1998, p. 70).

Então, na fala de GB compreendemos que aqueles que não se adéquam às exigências da norma culta _ vista por Bagno (1999) como de “conjunto de variedades prestigiadas” (BAGNO, 1999, p.12) mais próximo da norma padrão, ou seja, do “modelo idealizado de língua “certa” descrito e prescrito pela tradição gramatical normativa” (BAGNO, 1999, p. 11 – grifos do autor) _ são sujeitos que ficam distanciados da elite que domina muito bem a escrita conforme essas normas. De acordo com Neves (2002), a escrita está intrinsecamente relacionada à questão da normatividade, pois “se gramática não tem a ver com a norma, por outro lado o desempenho eficiente, em certos registros, depende da confrontação do texto a determinados padrões vigentes e aceitos na sociedade” (NEVES, 2002, p. 29). O mesmo acontece com a linguagem oral, pois aqueles que falam de modo diferenciado do que é considerado “comum” a uma pequena parcela que detem o poder são considerados inferiores e, por isso, marginalizados e estigmatizados

(BAGNO, 1999). Então, novamente, notamos a recorrência da representação de escrita **como linguagem do poder e também como prática social** inerente à organização da sociedade em que vivemos.

A partir dessa ideia de escrita elitizada, na qual o atendimento às exigências da norma culta ou da norma padrão é rigorosamente cobrado em nosso meio social, visualizamos a questão da *língua imaginária*, que é bem explanada por Orlandi e Souza (1988) ao refletir sobre a catequização dos índios por jesuítas europeus, momento no qual a língua portuguesa imaginária foi imposta aos nativos. Assim como Orlandi e Souza, entendemos que, em perspectiva de língua-sistema, coercitiva e normativa, como é a nossa língua portuguesa, acabamos vivenciando situações nas quais a escrita, na verdade, a língua como um todo, é tomada como instrumento por meio do qual alguns sujeitos manipulam os outros _ assim como ocorreu na catequização _ e também as situações em que esses outros atuam. Isso acontece porque nossa língua, que se constitui como língua imaginária, “não é inofensiva, não deixa de ter seu efeito sobre o real” (ORLANDI e SOUZA, 1988, p.30), moldando a realidade a partir dos interesses daqueles que a dominam. Conforme Orlandi e Souza (1988), essa manipulação própria da língua imaginária

é o trabalho do “*Poder*” na língua e é por aí que julgamos inserir a questão discursiva [...] pensamos a linguagem no interior do quadro dos sistemas de representação e tratamos da história dos processos de linguagem, referindo-nos à ciência das formações sociais (ORLANDI e SOUZA, 1988, p.30 - grifos da autora)

Além da questão do poder e da manipulação pela língua, notamos também o fato de que a escrita é considerada pelo sujeito GB como prática social extremamente presente e relevante em nossa sociedade. Percebemos isso também no RD12 a seguir, no qual o mesmo sujeito, em resposta à questão nº 4 do roteiro, discorre sobre a importância da escrita e sobre sua crescente difusão em nosso meio, através das tecnologias digitais de informação e comunicação:

(RD12) GB (estudante GJ)

P: Para você (+) qual o papel da escrita nos dias atuais? Se você tivesse que comparar a escrita dos dias atuais com a escrita de outros tempos (+) o que você diria?

GB: Nos dias atuais (+) acho que ela é muito importante (+) porque a gente (+) apesar do conteúdo audiovisual tá muito popular (+) **as pessoas ainda consomem muita coisa por escrita (+) né?** Mesmo que não consumam livros (+) ou revistas (+) ou algo do tipo (+) elas acabam lendo coisas na internet (+) posts em redes sociais (+) **então (+) a escrita (+) ela tá extremamente difundida.**

Neste recorte percebemos que GB constrói sua fala com base em elementos pré-construídos também calcados no senso comum, afirmando que as pessoas podem não ter o hábito de ler livros ou demais materiais impressos, mas, certamente, leem muitas coisas através da internet, através das redes sociais, como se observa no seguinte trecho: *“Mesmo que não consumam livros (+) ou revistas (+) ou algo do tipo (+) elas acabam lendo coisas na internet”*. Assim, mais uma vez o sujeito traz no fio de seu discurso a ideia de que a escrita está muito presente em nosso meio social e, mais do que isso, é algo cada vez mais importante e necessário, tendo em vista a comunicação possibilitada pela WEB 2.0. Como afirmam Marcuschi e Dionísio (2007, p.13) , *“toda nossa atividade discursiva situa-se, grosso modo, no contexto da fala ou da escrita”*. E essa ideia de importância da escrita permanece também na internet, já que os sujeitos a utilizam para diversas situações que envolvem escrita e práticas diversas de letramentos e multiletramentos.

Conforme reflexiona Pinheiro (2011), após a passagem da WEB 1.0 para a WEB 2.0, tem se notado expressiva modificação nos conceitos de autor e leitor, visto que a partir deste novo paradigma, a experiência com a internet convergiu de unilateral para colaborativa. Portanto, nessa atual configuração, o sujeito usuário da *web* pode não apenas buscar informações na rede, mas, sobretudo, *“controlar seus próprios dados”* (PINHEIRO, 2011, p. 227) e realizar suas próprias publicações. Inserido nessa atual configuração da rede, percebemos que o sujeito GB reconhece o caráter interativo e colaborativo da internet: *elas acabam lendo coisas na internet (+) posts em redes sociais (+) então (+) a escrita (+) ela tá extremamente difundida* _ deixando-nos a evidência de que escrita e leitura (escritor

e leitor) estão, com certeza, unidos em processo de interação e colaboração instantânea pela WEB 2.0. É por isso que, como vimos anteriormente, o sujeito parte do pré-construído de que a escrita hoje está extremamente difundida.

Seguindo nosso procedimento de análise, percebemos, além disso, que GB também constrói seu discurso através do pré-construído de que há uma oposição entre os conteúdos audiovisuais e a linguagem escrita _ como se fosse natural que houvesse separação entre ambas as linguagens: *apesar do conteúdo audiovisual tá muito popular (+) as pessoas ainda consomem muita coisa por escrita (+) né?*. No entanto, conforme Dionísio (2010), sabemos que estando vinculados ou não a elementos audiovisuais, a linguagem escrita e o texto escrito devem ser observados através de uma perspectiva multimodal, já que podem ser constituídos por diferentes elementos como “linguagem alfabética, disposição gráfica na página ou na tela, cores, figuras geométricas etc.” (DIONÍSIO, 2010, p. 164). E isso faz com que o leitor precise repensar sua própria leitura, seus modos e estratégias de ler. O que se percebe é que a escrita enunciada por GB é justamente essa escrita multimodal e também hipertextual, como define Rojo (2012), já que

o hipertexto difere do texto impresso por não ser somente a justaposição de imagens e textos, mas por ter um *design* que permite várias interconexões, possibilidades diversas de trajetórias e múltiplas sequências. O hipertexto articula-se à multimodalidade, gerando novas interações em que as palavras, imagens e sons estão linkados em um complexa rede de significados, a chamada hipermodalidade ou hipermidia (ROJO, 2012, p. 37 – grifos da autora).

Então, notamos que, ao dizer que as pessoas consomem muita coisa por escrita através da internet, GB se refere ao que Pinheiro (2013) define como letramento hipertextual, ou seja, como “nova categoria que congrega vários tipos de letramentos, inclusive o letramento digital (ou tecnológico)” (PINHEIRO, 2013, p. 22). Assim, percebemos que, ao assumir a posição-sujeito de jovem universitário, GB constrói seu discurso desenvolvendo uma ideia de oposição sobre o pensamento tradicional de que a linguagem escrita se restringe à produção escrita de textos verbais, já que, como argumenta Dionísio, “se os gêneros se materializam em formas de representação multimodal [...], o conceito de letramento também precisa ir além do meramente alfabético. Precisamos falar em multiletramento!” (DIONÍSIO, 2010, p.164-165). Isso se dá porque, caracterizando-se como usuário da

WEB 2.0, GB faz uso diário das tecnologias digitais e do letramento hipertextual, como podemos observar neste outro recorte discursivo:

(RD13) GB (estudante GJ)

P: Como é a sua relação com a escrita no ambiente universitário?

GB: No ambiente universitário (+) bom (+) **a gente escreve um tanto pra faculdade e a gente ainda tem as questões de conexão com os outros (+) então (+) por exemplo (+) pra conversar com as pessoas (+) pra enviar e-mails (+) pra mandar mensagens (+) pra (+) tipo (+) protocolar ofícios.** Então (+) eu acho que a escrita (+) a gente (+) apesar de tá falando de um mundo digital e on-line (+) a gente acaba usando a escrita (+) talvez não escrita no papel (+) tanto que (+) por exemplo (+) pra mim é muito difícil escrever no papel hoje (+) porque tô desacostumado (+) mas escrevo no computador todo dia assim (+) sem falta a gente escreve no computador (+) escreve no celulares. **Então (+) a escrita tá no nosso dia a dia 24/7 (+) né? 24 horas por dia (+) sete dias na semana.**

Neste RD13, ao afirmar que costuma escrever no computador diariamente, GB assume a posição-sujeito de jovem universitário graduando de jornalismo e estagiário em um jornal. Portanto, é alguém que faz uso frequente da leitura e da escrita por meios digitais, ou seja, do letramento hipertextual, como é definido por Pinheiro (2013). Através de sua própria vivência, GB deixa explícito o quanto a escrita, vista por tal perspectiva tem tido grande importância em nosso meio social. Cada vez mais utilizamos a linguagem escrita e ela tem sido imbricada às outras linguagens, tornando-se uma prática social cada vez mais multissemiótica, colaborativa e complexa. Assim, entendemos que não se faz importante realizarmos distinções entre linguagem verbal escrita e demais linguagens, uma vez que podemos pensar em multimodalidade. Conforme pontua Rojo (2012), “a presença das tecnologias digitais em nossa cultura contemporânea cria novas possibilidades de expressão e comunicação. Cada vez mais fazem parte do nosso cotidiano e assim como a escrita, também devem ser adquiridas” (ROJO, 2012, p. 37). Então, nos recortes RD12 e RD13 percebemos a representação de **escrita como modalidade de língua suportada digitalmente**, já que extremamente presente em nosso meio social.

Ainda pensando sobre essas questões e com o intuito de reforçar tal leitura discursiva, no próximo recorte discursivo temos a fala do sujeito LE (professor IES)²⁶ em resposta à questão nº 10:

(RD14) LE (professor IES)

P: Que espaço existe pra escrita no seu ambiente de trabalho?

LE: Além do livro /.../ a própria construção da aula (+) que é baseada em escrita (+) né? Pra quem trabalha com literatura (+) o processo dos alunos também é baseado na escrita por si só (+) e na vida o tempo todo (+) né? **O tempo todo a gente tá escrevendo (+) voltando pra ideia do nosso cotidiano (+) agora é um cotidiano de escrita (+)** talvez o cotidiano de vinte anos atrás não fosse (+) a não ser quem tenha relação muito mais profunda (+) escrever carta (+) essas coisas (+) de ler bastante livro (+) **mas agora uma sociedade tão baseada na internet (+) a escrita virou uma base cotidiana (+)** nossa! Muito mais forte do que a relação de outras épocas.

Observamos que, assim como GB, o sujeito LE também observa que a escrita nos dias atuais pode ser considerada como prática social de extrema importância em nossa sociedade, principalmente devido à ampliação dos usos da internet. Construindo seu discurso a partir da memória discursiva, LE explicita a ideia de que há algum tempo a escrita não tinha a mesma relevância, tampouco o mesmo valor que tem hoje, já que agora vivemos em um cotidiano de escrita, em uma sociedade baseada na internet: *mas agora uma sociedade tão baseada na internet (+) a escrita virou uma base cotidiana (+) nossa! Muito mais forte do que a relação de outras épocas*. Possivelmente considera que a escrita nos dias atuais é muito mais importante, pois, como vimos anteriormente, tem sido muito mais utilizada socialmente do que em outras épocas devido ao advento da WEB 2.0 e das redes sociais. Notamos, então, a presença de uma representação de escrita **como prática**

²⁶ LE foi professor da educação básica do Estado de São Paulo - ensino fundamental II e médio. Atualmente é professor nas disciplinas de Literatura brasileira e Literatura e ensino, de uma universidade estadual do Paraná. Graduado em Letras/Francês. Especialista em estudos linguísticos e literários; Mestre em estudos literários. Cursa doutorado em estudos literários.

social de valor utilitário, para qual a tela do computador, do celular e de demais aparelhos tecnológicos têm servido como suporte²⁷ ou veículo de propagação.

Assim, percebendo a escrita nesse contexto da WEB 2.0 e, portanto, atrelando-a ao digital, novamente confirmamos a afirmação de Auroux (1998) de que vivemos em uma sociedade fundamentada sobre a escrita, pois a utilizamos para as nossas inúmeras atividades diárias, sendo que, conforme expõe Pinheiro (2011, p. 228) “a participação em lugar do trabalho isolado, a expertise compartilhada em vez da expertise centralizada, a inteligência coletiva à inteligência individual e a colaboração à autoria individual possibilitam novos letramentos”. Por isso, é notório que necessitamos da escrita e dos multiletramentos, já que a linguagem verbal escrita se funde às outras linguagens, criando muitas outras novas possibilidades de produção de sentido. É por isso que, segundo pontua Rojo (2012), devido a tal configuração social contemporânea, se faz extremamente importante que os sujeitos desenvolvam habilidades de leitura e escrita “conforme as modalidades e semioses utilizadas, ampliando, como estamos vendo, a noção de letramentos para multiletramentos” (ROJO, 2012, p.95). Assim, compreendemos que a escrita, em sua versão digital e multissemiótica, continua sendo de grande importância em nosso meio social, contribuindo inclusive para a democratização do acesso à leitura e à escrita.

Sobre isso, observemos no recorte discursivo a seguir mais uma fala do sujeito GB em resposta à questão nº10, na qual ele também apresenta sua reflexão sobre a relação entre internet e escrita:

(RD15) GB (estudante GJ)

P: Que espaços você acha que existe para o escritor (+) hoje (+) na nossa sociedade?

GB: Que espaço existem para o escritor? Ah (+) eu acho que (+) meu (+) a tendência é a gente (+) é que a internet popularize o espaço (+) né? Tipo (+) cada um (+) todo mundo tá achando que é escritor (+) então (+) tipo (+) a Amazon (+) por exemplo (+) disponibiliza você publicar coisas na plataforma dela (+) mesmo que seja algo digital (+) né? Os e-books (+)

²⁷ Segundo Marcuschi (2003) o suporte é “uma superfície física em formato específico que suporta, fixa e mostra um texto” (MARCUSCHI, 2003, p. 11).

mas você tem uma abertura do mercado um pouco maior (+) né? Que antes era meio relegado a quem tinha dinheiro ou quem (+) tipo (+) conseguia se lançar (+) você dificilmente via um escritor que ninguém conhecia publicando algo (+) hoje as pessoas (+) a não ser que a pessoa bancasse (+) né? Hoje as pessoas (+) tipo (+) uma pessoa comum pode escrever um conto e publicar ele na Amazon sem problema (+) ou publicar ele num blog (+) então; **acho que o espaço pro escritor (+) ele é gigante (+)** as formas como ele pode aproveitar isso ou como ele pode usufruir disso (+) principalmente com a internet (+) aí a gente pode ir debatendo.

Nesse recorte discursivo percebemos que, para GB, a crescente utilização da internet tem democratizado cada vez mais o acesso à leitura e à escrita, visto que antes esse acesso era muito mais privativo a somente alguns sujeitos privilegiados: *a tendência é a gente (+) é que a internet popularize o espaço (+) né? /.../ você tem uma abertura do mercado um pouco maior (+) né? Que antes era meio relegado a quem tinha dinheiro.* Notamos que GB constrói seu discurso a partir do pré-construído, advindo do senso comum, de que hoje o espaço para o escritor é gigante, uma vez que a internet e a fusão entre linguagem verbal escrita e as outras linguagens tem democratizado muito mais o acesso à leitura e à escrita.

Tal questão pensada pelo sujeito nos confirma a afirmação de Chartier (2010) sobre o fato de que nos dias atuais estamos cada vez mais nos aproximando da ideia de uma biblioteca universal, que para o autor significa a constituição de “uma biblioteca sem muros, onde poderiam ser acessíveis todas as obras que um dia foram publicadas, todos os escritos que constituem o patrimônio da humanidade” (CHARTIER, 2010, p.11). Como argumenta GB, todo esse universo digital da leitura e da escrita está claramente disponível para nós através da internet, pois escrever vem a ser uma prática social que pode estar localizada em diversos suportes e demandando diferentes habilidades de letramento. Ou seja, a escrita do texto verbal tem se imbricado a uma vasta gama de letramentos hipertextuais. No entanto, no seguinte trecho: */.../ as formas como ele pode aproveitar isso ou como ele pode usufruir disso (+) principalmente com a internet (+) aí a gente pode ir debatendo /.../* GB omite o que poderia ter dito, talvez por pensar já ter respondido satisfatoriamente a nossa pergunta, agilizando, portanto, um pouco mais a entrevista.

Apesar desta omissão, notamos um deslizamento de sentido que parte da ideia de que a internet tem democratizado o acesso à leitura e à escrita, mas ainda é obscura a compreensão de até aonde vai esse acesso “democrático”. Talvez o fato de estar disponível não signifique que todos, literalmente todos, estão lendo e escrevendo por vias digitais de modo qualitativo e prodigioso, como esse sujeito idealiza, ao dizer que hoje o espaço da leitura e da escrita é “gigante”, ou seja, imenso e extraordinário, muito maior do que aquele espaço que tínhamos antes.

Compreendemos, então, que a ideia de total democratização do acesso à leitura e à escrita por meio da internet pode se configurar, na verdade, como uma falsa democratização em sociedades tão desiguais como a nossa. Embora GB tenha ciência de que a tendência seja a popularização do espaço da escrita, ele constrói seu discurso de modo a apontar indícios de uma falsa popularização ou falsa democratização desse acesso. Isso é notório, pois a internet tem nos deixado “disponível” a produção escrita e a publicação _ *hoje as pessoas (+) tipo (+) uma pessoa comum pode escrever um conto e publicar ele na Amazon sem problema (+) ou publicar ele num blog* _ coisa que antes era muito mais restrita. Porém, apesar dessa disponibilidade, não conseguimos ter a certeza de que nossos textos serão realmente lidos e aproveitados. Mais do que isso, só publicam em sites como os citados por GB, aqueles que têm minimamente o domínio das práticas de múltiplos letramentos e, embora a maioria dos jovens de nossa época já possa ser considerada como “nativa digital” (PRENSKY, 2001), se a escola não desenvolver práticas de ensino-aprendizagem a partir dessa nova configuração de nada irá adiantar. Até porque sabemos que aqueles que tiverem as melhores produções, por exemplo, (e isso envolve escrita e multimodalidade) é que terão maiores chances de serem lidos e reconhecidos.

Com o intuito de melhor substanciar nossa reflexão, observemos agora a fala do sujeito FB (professora EFM)²⁸, a respeito do espaço da escrita em nossa sociedade:

²⁸ Professora de língua portuguesa no Ensino Fundamental II e Médio em colégio público do estado do Paraná. Graduada em Letras/Literatura por uma universidade estadual do Paraná.

(RD16) FB (profa. EFM)

P: Que espaços você acha que existe para o escritor, hoje, na nossa sociedade?

FB: Bom se pensarmos o escritor em termos daquele que escreve um pouco de tudo (+) assim como eu (+) RISOS (+) existe muito espaço (+) porque **nossa comunicação é quase que toda através da escrita (+)** olha (+) se pararmos pra pensar (+) nossa!! (+) quantas palavras eu escrevo em um dia! (+) muitas né! (+) então (+) **a sociedade necessita de escrita (+)** por isso há um espaço muito grande (+) mas se pensamos em termos de literatura (+) de escritor profissional (+) ah (+) daí é complicado (+) porque se não tem leitores (+) como haverá espaço pra escritores? (+) Não tem né (+) o escritor de literatura precisa ter (+) na verdade não é que precisa ser extremamente bom (+) mas precisa ter sorte ou alguma ajuda para se tornar reconhecido (+) para que as pessoas o vejam e se interessem por ler seus textos (+) e na nossa realidade isso acontece por que o brasileiro lê pouquíssimo (+) é triste (+) mas deixamos muito a leitura prazerosa em segundo (+) terceiro plano (+) temos muitas outras coisas para fazer (+) às vezes (+) lemos por obrigação e nada mais (+) e isso é um grande problema né (+) enquanto o hábito do brasileiro não mudar (+) não haverá espaço pleno para o escritor de obras literárias (+) mas se pensarmos no escritor do dia a dia (+) aquele que utiliza os variados gêneros na sociedade (+) daí sim tem muito espaço (+) porque temos sempre leitores né (+) e com a internet esses leitores estão ainda mais próximos (+) ainda mais acessível né!?

No RD16 percebemos que, de modo geral, o sujeito FB também compreende o espaço da escrita como imenso. No entanto, ele constrói um deslocamento entre o espaço da escrita do dia a dia e o espaço da escrita literária em nossa sociedade, tendo em vista algumas particularidades da vivência sociocultural do povo brasileiro. Assim, apoiando-se no dizer já cristalizado historicamente de que *_ o brasileiro lê pouquíssimo (+) é triste (+) mas deixamos muito a leitura prazerosa em segundo (+) terceiro plano _* o sujeito constrói seu discurso de modo a explicitar a ideia de que as nossas leituras têm sido muito mais superficiais e utilitárias do que realmente qualitativas e proveitosas: *lemos por obrigação e nada mais*. Então, FB deixa-nos a evidência de que hoje, apesar de haver maior acesso à leitura e à escrita possibilitada pela internet, as pessoas (e ela também se inclui) ainda leem relativamente pouco e com menor qualidade, sendo que talvez essa problemática da leitura tenha a ver com as próprias questões socioculturais e políticas.

Notamos que, ao assumir a posição-sujeito de professora, FB constrói seu discurso de modo a revelar o quanto a escrita (e, conseqüentemente, a leitura) está presente em seu dia a dia, como podemos perceber no seguinte trecho: */.../ nossa!! (+) quantas palavras eu escrevo em um dia! (+) muitas né! /.../*. Então, ela suspende a evidência de que o trabalho do professor é extremamente dependente da leitura e da escrita e, além disso, é bastante árduo e desgastante, pois, como vimos, FB se inclui em sua própria fala ao dizer que por vivenciar uma realidade em que precisa dar conta de muitas coisas, acaba deixando as leituras que poderiam ser prazerosas para outros momentos: */.../ temos muitas outras coisas para fazer (+) às vezes (+) lemos por obrigação e nada mais*. Assim, compreendemos que, de modo geral, o sujeito professor tem muito contato com a leitura e com a escrita, mas a maior parte desse contato se dá, sobretudo, por seu valor utilitário, melhor dizendo, pela utilização da escrita para as questões básicas e necessárias do dia a dia. É por isso que o sujeito afirma que o espaço da escrita hoje é muito amplo, mas elabora um deslocamento entre a escrita/leitura não prazerosa do dia a dia e a escrita/leitura prazerosa que é possibilitada pela literatura. Percebemos então, a representação de **escrita como algo prazeroso - escrita literária**, mas dessa representação emana a evidência de que tal escrita, tão necessária quanto a não prazerosa, infelizmente é pouco valorizada socialmente: */.../ e isso é um grande problema né (+) enquanto o hábito do brasileiro não mudar (+) não haverá espaço pleno para o escritor de obras literárias*.

Como observamos, ao elaborar esse deslocamento o sujeito constrói seu discurso de modo a explicitar a ideia de que a escrita literária tem tido menor valor do que a escrita utilitária, uma vez que, devido à configuração socioeconômica e político-cultural do povo brasileiro, há poucos leitores dispostos a apreciar uma obra literária. Observamos isso no seguinte trecho: */.../ lemos por obrigação e nada mais (+) e isso é um grande problema né /.../*, no qual o sujeito professor é apagado, tornando-se uma forma sujeito universal que é interpelada pela ideologia. Por isso, é visível a contradição no momento em que FB se inclui em sua própria fala afirmando que, assim como todos, ela também lê muita coisa por obrigação. No cruzamento das formações discursivas, observamos que FB, embora admita que leia relativamente pouco, reconhece que isso é um grave problema a ser enfrentado em

nossa sociedade, pois argumenta que enquanto o hábito do prozo brasileiro não mudar, não haverá espaço para o escritor de obras literárias.

Através da fala de FB, percebemos novamente a representação de **escrita como interdependente da leitura**, uma vez que o tempo todo o sujeito aborda a leitura para se referir à escrita, como podemos ver nos seguintes trechos: */.../ que as pessoas o vejam e se interessem por **ler** seus textos /.../ o brasileiro **lê** pouquíssimo /.../ e com a internet esses **leitores** estão ainda mais próximos.* Além disso, está evidente em seu discurso a ideia de que o escritor necessita de um leitor, não apenas para que tenha alguém a quem direcionar sua escrita, mas também para que a sua escrita possa ou não ser validada, aceita e valorizada, como se entrevê no seguinte trecho: *se não tem leitores (+) como haverá espaço pra escritores?* Assim, FB argumenta que os leitores são importantes para que a obra e até mesmo o escritor sejam reconhecidos, pois o leitor precisa se interessar por aquilo que está escrito. Como aponta Candido (2011 [1965]), é fundamental que haja a figura de um leitor (real ou virtual) para que o escritor possa realmente se constituir como escritor; portanto, este é dependente do público leitor. Para o autor, “a ausência ou presença da reação do público, a sua intensidade e qualidade podem decidir a orientação de uma obra e o destino de um artista (CANDIDO, 2011 [1965], p. 86), sendo que o reconhecimento da posição escritor só é possível a partir da reação do público leitor.

Ainda sobre essa ideia de interdependência entre leitura e escrita, observemos agora os seguintes recortes discursivos pertencentes, respectivamente, aos sujeitos JD (estud. EM)²⁹ e VB (profa. EFM e IES), em resposta à questão nº 2 do nosso roteiro:

(RD17) JD (estud. EM)

P: Pra você há relação entre leitura e escrita?

JD: No meu ponto de vista (+) **as pessoas que têm a leitura como um hábito escrevem melhor (+)** porque a leitura nos ajuda em tudo (+) ampliando conhecimentos (+) criando opinião (+) ganhando conceitos.

²⁹ Estudante do 1º ano do Ensino Médio - Técnico em Mecânica pelo IFPR.

(RD18) VB (profa. EFM e IES)

P: E como você vê a relação entre a leitura e a escrita?

VB: Olha (+) eu penso que nem sempre a leitura vai determinar a escrita (+) que (+) às vezes (+) as pessoas falam assim: “**Ah(+)** quem escreve(+)
quem lê escreve bem” (+) não sei se é realmente assim (+) eu creio que (+) é evidente que **quanto mais você lê (+) mais suporte você vai ter pra escrever (+)** mas isso não significa que todo bom leitor vai ser um bom escritor. Ou que todo bom escritor vai ser um bom leitor (+) eu num acho que seja determinante (+) porém (+) porém (+) em algumas situações uma pode ajudar a outra (+) mas dizer que é um fator determinante (+) que todo escritor vai ser um bom leitor (+) não sei até que ponto isso é um fato.

No RD17 notamos que o sujeito JD compreende a leitura como importante para a escrita, uma vez que é por meio dela que o sujeito escritor poderá qualificar a sua produção. Assumindo a posição-sujeito de estudante de Ensino Médio e sendo atravessado pela formação ideológica da instância escolar, JD constrói seu discurso com base no pré-construído de que quem tem o hábito da leitura, com certeza escreve melhor do que os demais, assim como também veremos nos próximos recortes discursivos. Observamos, então, a presença dos dizeres já cristalizados historicamente, como vimos no RD1 e em demais recortes apresentados na seção anterior - formação social extraescolar: “quanto mais lemos, melhor escrevemos”, “a leitura amplia nossos conhecimentos” e “a leitura é fundamental”, como se entrevê no seguinte trecho: *a leitura nos ajuda em tudo*. Compreendemos que, ao ver-se diante de nosso questionamento e frente à nossa posição de entrevistadora/pesquisadora, o sujeito buscou articular sua fala da melhor maneira possível e, para isso, retomou dizeres que lhe foram passados, sobretudo pela instituição escolar, que certamente lhe é confiável por ser o espaço onde aprendeu justamente questões sobre leitura e escrita. Assim, percebemos que para JD há uma representação de **escrita como interdependente da leitura**, sendo que, de modo geral, tal representação é fruto da ideologia escolar.

Contudo, em RD18 percebemos que, embora VB também esteja inserida no universo escolar assumindo a posição-sujeito de professora, ela não compactua com a ideia de que aquele que lê frequentemente com certeza escreve

melhor. Por meio da heterogeneidade enunciativa mostrada e marcada (AUTHIER RÉVUZ, 1990), VB deixa explícito que reconhece a existência do pré-construído, uma vez que retoma o discurso outro para desenvolver sua argumentação, como podemos perceber no seguinte trecho: */.../ as pessoas falam assim: “Ah (+) quem escreve(+) quem lê escreve bem”/.../*. Contudo, tenta desenvolver uma linha de raciocínio adversa do que é pensado pelo já-dito.

Assim, notamos que VB tenta melhor formular seu discurso construindo argumentos que contradizem essa fala comum à maioria, uma vez que para ela ler bem não é fator determinante para que se escreva bem, embora uma coisa contribua com a outra: *é evidente que quanto mais você lê (+) mais suporte você vai ter pra escrever (+) mas isso não significa que todo bom leitor vai ser um bom escritor*. Nesse deslizamento de sentido que vai da ideia de ler bem para a ideia de escrever bem, percebemos que há um apagamento da posição-sujeito professora para a emergência da posição-sujeito pesquisadora, tendo em vista que VB é doutoranda em estudos literários, também atuando na pesquisa e graduação em Letras. Portanto, ela busca construir seu discurso com vistas a contradizer aquilo que possa ser considerado como senso comum, tendo em vista manter a sua imagem de alguém que porta conhecimento, que questiona e investiga. Contudo, embora tente se distanciar desse senso comum, ela se aproxima dele.

No entanto, notamos que, na maior parte das entrevistas realizadas, o que prevalece é a representação de escrita como interdependente da leitura e do conhecimento. Aliás, essa representação também está presente na fala de VB, ao reconhecer que a leitura contribui, sim, com a escrita, mas não lhe é determinante. Tendo em vista demonstrarmos tal recorrência de representação, organizamos a seguir alguns recortes discursivos de forma aleatória, nos quais é possível entrevermos a representação de escrita como interdependente da leitura e do conhecimento. Todos esses recortes são referentes à questão nº2 do roteiro, embora no momento da entrevista tenhamos feito modificações ou acréscimos em algumas perguntas:

(RD19) TL (professora EFM)³⁰

P: E o que você pensa sobre leitura e escrita (+) há alguma relação?

TL: Bom (+) eu acredito que a leitura e a escrita se completam (+) pois **alunos que lêem mais (+) geralmente (+) têm maior facilidade na escrita (+)** vejo isso nas minhas salas de aula (+) alguns alunos correm atrás (+) demonstram interesse (+) daí escrevem melhor que outros.

(RD20) EC (estudante CEPV)³¹

P: E como você vê a relação entre a leitura e a escrita?

EC: Ah (+) eu acho que é fundamental (+) né?! Porque um grande autor já dizia (+) né? **Você só consegue escrever se você ler (+) as duas estão totalmente ligadas.** Num existe uma coisa sem a outra (+) eu acho.

(RD 21) DM (estudante GL)³²

P: E como você vê a relação entre leitura e escrita?

DM: **Acho que as duas são bastante relacionadas até mesmo porque uma depende da outra (+) né?!** A leitura (+) a escrita ali (+) você tem que (+) pesquisa mostra que a pessoa que lê bastante consegue escrever melhor.

(RD 22) AK (estudante GL)³³

P: E como você vê a relação entre a leitura e a escrita?

AK: **Ah (+) é totalmente impossível você ter uma boa escrita se não há uma boa leitura /.../** Você tem que ter um acesso a livros (+) quanto mais vocabulário (+) quanto mais você está inserido nesse meio das palavras (+) você consegue se expressar melhor (+) você consegue falar (+) não só escrever (+) mas falar melhor.

(RD23) AJ (estudante EF)³⁴

³⁰ Professora de línguas (portuguesa e espanhola) e literatura no Ensino Fundamental II, Médio e cursinho pré-vestibular de um colégio privado. Graduada em Letras Português e Espanhol por uma universidade estadual do Paraná.

³¹ Estudante de cursinho pré-vestibular. Ensino Médio completo em instituição de ensino privado.

³² Graduando do 1º ano de Letras/Espanhol em uma universidade estadual do Paraná. Graduado em Análise e Desenvolvimento de Sistemas por uma universidade privada.

³³ Graduando do 1º ano de Letras/Francês em uma universidade estadual do Paraná. Escritor de poesias e romances. Graduado em Artes Visuais por uma universidade privada.

³⁴ Estudante do 6º ano do ensino fundamental II de um colégio público do estado do Paraná.

P: E como você vê a relação entre leitura e escrita (+) assim? Existe uma relação entre leitura e escrita?

*AJ: Na minha opinião, existe (+) existe (+) **porque pra você escrever (+) você precisa saber ler (+) por isso que eu acho que tem uma (+) bastante relação entre essas duas (+)** porque (+) por mim (+) tipo assim (+) se eu não soubesse ler (+) eu acho que eu não saberia escrever (+) entendeu?*

É notório que em todos esses recortes discursivos os sujeitos de diferentes posições enunciativas inseridas na formação social escolar compreendem a leitura e a escrita como interdependentes, de modo que a leitura vem a contribuir grandemente com a escrita e vice-versa: */.../ a leitura e a escrita se completam /.../ Num existe uma coisa sem a outra /.../ uma depende da outra /.../ é totalmente impossível você ter uma boa escrita se não há uma boa leitura /.../ se eu não soubesse ler (+) eu acho que eu não saberia escrever*. Percebemos claramente a presença de elementos pré-construídos constituintes do discurso dos sujeitos, como os dizeres já cristalizados historicamente de que “quem lê mais, escreve melhor”; “você só consegue escrever se você ler”; “para ter boa escrita é preciso ter boa leitura”; “quem lê mais tem maior facilidade em escrever”. Assim, observamos o processo de constituição desses discursos a partir de elementos parafrásticos, uma vez que os sujeitos reiteram processos já cristalizados historicamente pelas instituições ideológicas, havendo um “retorno constante a um mesmo espaço dizível: a paráfrase” (ORLANDI, 2011, p. 137).

Então, assim como na fala de JD, observamos que os sujeitos constroem seus discursos partindo da formação ideológica da instituição escolar, com já-ditos que se cristalizaram historicamente com o valor de senso comum. É por isso que tal representação de escrita como interdependente da leitura e do conhecimento aparentou ser tão evidente para os sujeitos logo que foram questionados, como podemos observar pela recorrência dos marcadores conversacionais de natureza verbal (MARCUSCHI, 1986) *ah* e *né* utilizados na construção dos discursos, como se entrevê no seguinte trecho: */.../ **Ah** (+) eu acho que é fundamental (+) **né?! /.../***. Conforme pontua Urbano (1999), tais marcadores se constituem como “elementos que amarram o texto não só enquanto estrutura verbal cognitiva, mas também enquanto estrutura de interação interpessoal”

(URBANO, 1999, p. 85-86). Portanto, notamos que as expressões *ah* e *né* têm função “comunicativo-interacional” (CASTILHO, 1989, p. 273-274), uma vez que contribuíram na construção do discurso de JD, articulando e sustentando a interação entre entrevistadora e entrevistado, de modo a enfatizar que, para o sujeito, a representação de interdependência entre escrita, leitura e conhecimento é bastante natural.

Percebemos que, ao retomar o discurso “dado”, cada sujeito também criou o “novo”, tendo em vista as condições de produção. Isso nos faz notar a tensão entre a paráfrase e a polissemia, uma vez que “a polissemia desloca o ‘mesmo’ e aponta para a ruptura, para a criatividade: presença da relação homem-mundo, intromissão da prática na/da linguagem, conflito entre o produto, o institucionalizado” (ORLANDI, 2011, p. 137). É por isso que, assumindo distintas posições-sujeito, cada entrevistado construiu sua própria representação de escrita de modo singular e único, mas sustentados pela mesma exterioridade, pelo mesmo pré-construído. Portanto, no RD19, por exemplo, TL, ao assumir a posição-sujeito de professora, seleciona e discursiviza palavras que têm a ver com sua formação discursiva e ideológica, fazendo referência a seus próprios alunos para exemplificar e argumentar sobre a relação de interdependência entre leitura e escrita. Já no RD23, ao assumir a posição-sujeito de aluna do 6º ano do Ensino Fundamental II, AJ faz referência a si mesma, enquanto sujeito em pleno processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Por isso, argumenta que se não tivesse aprendido a ler, certamente não saberia escrever, construindo, portanto, sua própria representação de escrita como interdependente da leitura.

Conforme explicitado anteriormente, ao realizarmos o cruzamento das análises específicas de cada formação social (extraescolar e escolar) dentro dessa categoria mais recorrente de análise - *Letramento*, encontramos sete importantes representações de escrita, que têm a ver, sobretudo, com a própria questão dos letramentos: 1. *Escrita como interdependente da leitura e do conhecimento*; 2. *Escrita como dependente da língua imaginária*; 3. *Escrita como linguagem do poder*; 4. *Escrita como prática social de valor utilitário*; 5. *Escrita como modalidade de língua veiculada pela internet*; 6. *Escrita como prática social multimodal*; 7. *Escrita como algo prazeroso*. Como foi possível perceber, tais

representações estão, obviamente, relacionadas com a definição de letramento, já que, como vimos, os letramentos são práticas de utilização da leitura e da escrita, “aspectos não apenas da cultura mas também das estruturas de poder numa sociedade” (KLEIMAN, 1995, p. 38). Consideramos importante pensar na totalidade dessas seis representações, não apenas observando-as isoladamente, pois em conjunto elas caracterizam a escrita em uma dimensão social significativa e plural, possibilitando, inclusive, reflexões pertinentes sobre ensino-aprendizagem de escrita no cruzamento das formações sociais (dentro e fora da escola).

A seguir, realizamos a análise específica da próxima categoria, com o intuito de agregarmos outros saberes à nossa reflexão, agora a respeito da língua imaginária e da língua fluida.

CATEGORIA LÍNGUA IMAGINÁRIA X LÍNGUA FLUIDA

Nesta seção apresentamos os fatos de linguagem que se relacionam especificamente aos conceitos de língua imaginária e língua fluida, nas formações sociais extraescolar e escolar.

CATEGORIA LÍNGUA IMAGINÁRIA X LÍNGUA FLUIDA na formação social extraescolar

Iniciemos a análise específica desta categoria com os dizeres do sujeito WS (jornalista)³⁵ em resposta a questão nº 2 do roteiro, em relação à leitura e escrita.

(RD24) WS (jornalista)

³⁵ WS é assessor de comunicação em um hospital privado. Atuou como professor no curso de Comunicação Social/Jornalismo em uma universidade particular. É também escritor de livros diversos e peças publicitárias. Graduado em Comunicação Social/Jornalismo por uma universidade privada. Especialista em Gestão Estratégica da Comunicação Organizacional.

P: Como você vê a relação entre leitura e escrita?

WS: Eu aprendi a escrever **muito mais** lendo até do que com as aulas(+) aquelas aulas que a gente tem lá no Ensino Médio(+) no Ensino Funda...(+) no Ensino Fundamental nem tanto(+) que é um alfabetização, né? Mas no Ensino Médio (+) que a gente começa a ver (+) mais a gramática assim de uma forma mais (+) aprofundada(+) então (+) eu aprendi muito mais **lendo por minha conta** até depois (+) depois de formado na faculdade de Jornalismo **(+) do que nas aulas de gramática mesmo propriamente ditas**, né?

Nesse recorte também percebemos a representação de escrita **como interdependente da leitura e do conhecimento**, como foi visto na maior parte dos fatos de linguagem da categoria *Letramento*. Isso porque, ao elaborar seu discurso, WS utiliza palavras e expressões que potencializam a questão do letramento e, conseqüentemente, a aproximação entre leitura e escrita. Ao utilizar o advérbio de intensidade *muito mais* na constituição de seu discurso(/.../aprendi a escrever **muito mais** lendo até do que com as aulas /.../), vemos que o sujeito intensifica sua representação de que a leitura é fundamental para a escrita e vice-versa. Notamos que tal representação é, de fato, um elemento pré-construído, uma vez que o sujeito constrói o sentido de interdependência entre leitura e escrita como se isso lhe fosse natural, mas, na verdade, é algo que está sustentado pela exterioridade.

Com base em sua própria vivência, o sujeito constrói uma ideia de adversidade entre o que se aprende na (/com a) escola e o que se aprende fora da (/sem a) escola. É o que se entrevê no seguinte trecho: /.../eu aprendi muito mais **lendo por minha conta** /.../. A expressão *por minha conta* produz o efeito de sentido de adversidade entre escola e sujeito, sendo esse sujeito alguém capaz de aprender por si próprio e em interação com o mundo aquilo que a escola não deu conta de ensinar. Então, observamos o deslizamento de sentido que vai da evidência de que a *escola* é o local onde se desenvolvem e aprimoram as práticas sociais de leitura e escrita, até o *sujeito* ser capaz de aprender e desenvolver tais práticas independentemente dela e na contramão das técnicas de ensino-aprendizagem frequentemente utilizadas por ela.

Nesse sentido, percebemos que há uma aproximação entre a representação de escrita explicitada por WS e o conceito de *língua fluida*, pensado por Orlandi e Souza (1988). Isso porque a língua fluida não cabe no arcabouço das normas e sistematizações, uma vez que é viva e repleta de história, fartura e movimento. Conforme a autora,

a língua fluida é a que pode ser observada e reconhecida quando focalizamos os processos discursivos, através da história da constituição de formas e sentidos, tomando os textos como unidades (significativas) de análise, no contexto de sua produção (ORLANDI e SOUZA, 1988, p. 34).

Então, compreendemos que os dizeres de WS vão ao encontro dessa noção de língua viva, contrariando a ideia de uma língua ideal, constituída por normas e coerções. Ao afirmar que aprendeu muito mais lendo do que com as aulas de gramática, WS evidencia que a escola é vista por ele como um espaço no qual as práticas de ensino-aprendizagem de escrita são predominantemente fundamentadas em uma *língua imaginária*. Conforme Orlandi e Souza (1988), as línguas imaginárias “são as línguas sistemas, normas, coerções, as línguas-instituição, a-históricas [...] É a sistematização que faz com que elas percam a fluidez e se fixem em línguas imaginárias” (ORLANDI e SOUZA, 1988, p.28). Por isso, compreendemos que o ensino-aprendizagem tradicional, predominantemente marcado pela abordagem gramatical, como é observado por WS, é um ensino em que predomina a noção da língua imaginária.

Tendo em vista tais questões, observamos no fio de seu discurso a noção de *heterogeneidade constitutiva*, pensada por Authier-Révuz (1990), uma vez que sua fala lembra bastante a crônica de Luiz Fernando Veríssimo. Ao desenvolver a ideia de que o ensino-aprendizagem pode ser mais efetivo e significativo através da inserção da língua na história, de leituras e interações com os outros e com o mundo, WS se aproxima daquilo que o escritor expõe: “a Gramática precisa apanhar todos os dias para saber quem é que manda” (VERÍSSIMO, 1996, p. 12). Sabemos que WS é assessor de comunicação e também foi professor do curso de Comunicação Social, sendo alguém que tem efetivo domínio das práticas de leitura e de escrita, já que as utiliza frequentemente. Contudo, tal como Veríssimo, não valoriza excessivamente a gramática, uma vez que reconhece que a leitura e a

interação com o mundo, ou seja, as práticas sociais e situadas de utilização da leitura e da escrita (letramentos e multiletramentos) são muito mais valorosas do que o ensino gramatical pura e simplesmente.

É por isso que WS constrói seu discurso elaborando uma relação de adversidade entre aquilo que predominantemente foi (e, talvez ainda seja) ensinado na escola e aquilo que os sujeitos aprendem naturalmente em suas próprias vivências de utilização da língua, que é fluida, repleta de fartura e de movimento. Assim, compreendemos que as práticas de ensino-aprendizagem a partir da língua imaginária podem gerar um efeito de não-aprendizagem, uma vez que acontece o apagamento da fluidez natural e significativa da língua, para a valorização de uma língua ideal, coercitiva e simplificada.

Sabemos que nossa língua não é simplificada a ponto de caber em conjuntos isolados de normas e regras gramaticais, uma vez que é complexa singular e viva. Então, chegamos a uma questão intrigante: Até que ponto a escola realmente consegue formar escritores? E, se não consegue, como nos parece, por que isso acontece?

Neste momento, foge aos nossos propósitos oferecer uma resposta, pois isso aparenta relacionar-se a diversos fatores cuja investigação alargariam demais o nosso escopo de pesquisa. No entanto, é-nos evidente que ao menos um desses fatores está relacionado à forte presença da língua imaginária no ambiente escolar. É por isso que WS explicita em seu discurso que apreendeu muito mais nas práticas sociais de utilização da leitura e da escrita depois de já formado, do que nas aulas de gramática, típicas do universo escolar. Tudo isso nos remete a pensar que, se as práticas de ensino-aprendizagem do ambiente escolar não forem devidamente significativas para o sujeito aprendiz, haverá marcas desse ensino simplificado em todas as formações sociais, uma vez que a escola é um “aparelho ideológico de estado dominante”, é uma das bases para a formação da sociedade (ALTHUSSER, 1987, p. 62)

Tendo em vista tais questões, observemos a seguir um recorte discursivo pertencente ao sujeito RB (escritora), em resposta a uma questão que

não foi previamente pensada no roteiro de entrevista semiestruturada, mas acrescentada em nossa conversa devido ao momento de interação:

(RD25) RB (escritora)

P: E você nunca pensou em estudar sobre (+) fazer um curso como Letras?

*RB: /.../ português não gosta de mim e eu não gosto muito dele. **Eu escrevo (+) eu leio bastante (+)** só que eu tenho aqueles **pequenos problemas** que muita gente tem, né? A vírgula (+) a crase (+) alguma coisinha aqui (+) outra ali /.../e português nunca foi (+) assim (+) uma matéria nota dez na escola, sabe? Tenho **muita dificuldade** com português (+) e eu fiquei meio assim de fazer Letras por conta disso(+), eu achei que eu ia apanhar bastante (+) aí (+) eu acabei não exatamente desistindo (+) mas (+) por ora (+) tá um pouquinho de lado.*

No RD25 percebemos que o discurso de RB se aproxima do de WS. Ao dizer que lê “bastante”, por meio da utilização desse advérbio de intensidade, o sujeito acentua a afirmação de que tem o hábito da leitura. Portanto, mais uma vez notamos o pré-construído de que as práticas de leitura e de escrita são interdependentes. Contudo, vemos que nesta fala de RB há o predomínio da ideia de língua imaginária, algo que contrasta com os dizeres de WS em RD24 (*/.../ eu aprendi muito mais **lendo por minha conta /.../ do que nas aulas de gramática mesmo propriamente ditas***). Como podemos ver no trecho ***eu leio bastante (+)** só que eu tenho aqueles **pequenos problemas** que muita gente tem, né?*, RB elabora seu discurso a partir de uma construção contrastiva, utilizando a conjunção adversativa *só que* para introduzir a ideia de que, apesar de ler muito, tem alguns pequenos problemas que são comuns à grande maioria das pessoas.

Ao utilizar a expressão “pequenos problemas”, RB evidencia que tais problemas gramaticais e ortográficos são tão insignificantes que não interferem na produção de sentidos, sendo que a maior parte das pessoas convive com eles sem que isso lhes cause grandes prejuízos. Então, além de dizer que são desvios normativos insignificantes, RB também aponta que são problemas que “muita gente tem”, observando que essa não é uma questão individual, mas geral, do efeito, nos sujeitos, do ensino-aprendizagem da escrita. É por isso que RB afirma que não

gosta de língua portuguesa e que tem muita dificuldade com tal disciplina, pois, como afirmam Gasparoti e Ruiz (2011, p.20), os sujeitos que dizem ter ódio da língua portuguesa são, na verdade, sujeitos que têm uma imagem de língua materna como “complexa e difícil, o que gera um sentimento de resistência à mesma – como resposta à exclusão social que decorre de seu (des)conhecimento” (GASPAROTI e RUIZ, 2011, p. 20).

Assim, notamos que no discurso de RB há o predomínio da noção de língua imaginária justamente porque sua representação de língua portuguesa está imbricada à imagem de uma língua normativa, coercitiva e segregadora. Ao afirmar não querer estudar uma graduação em Letras, percebemos a evidência de que tal curso é visto pelo sujeito como aquele em que há o estudo aprofundado da língua portuguesa, sendo que esta é justamente a língua que RB vê como complexa e quase impossível de se ter pleno domínio. Podemos perceber isso no seguinte trecho: */.../e português **nunca** foi (+) assim (+) uma matéria nota dez na escola (+) sabe? Tenho **muita** dificuldade com português /.../*. Observamos que, ao utilizar o advérbio de tempo *nunca* e o advérbio de intensidade *muita*, o sujeito intensifica o sentido de que tal língua, normativa e coercitiva, sempre esteve e ainda está muito distante de sua vivência, embora tenha sido muito presente na instituição escolar. Por isso, diz que nunca foi *nota dez*, ou seja, nunca chegou à máxima expertise nessa área de conhecimento.

Então, a partir dessas reflexões, chegamos à evidência de que o domínio de uma língua imaginária não é determinante para que um sujeito se constitua como escritor. Isso porque, mesmo não tendo domínio dessa língua ideal e não gostando dela, RB é verdadeiramente uma escritora, alguém que utiliza frequentemente e com maestria a leitura e a escrita e que, inclusive, é reconhecida por suas obras. Em vista disso, percebemos a heterogeneidade constitutiva (AUTHER-RÉVUZ, 1990) do fio discursivo, uma vez que seus dizeres se aproximam da fala de WS no RD24 e do que traz Veríssimo em sua crônica, ao refletir sobre importância do estudo gramatical para a efetiva utilização da língua:

[...] minha implicância com a Gramática na certa se devia à minha pouca intimidade com ela. Sempre fui péssimo em Português. Mas – isso eu disse – vejam vocês, a intimidade com a Gramática é tão indispensável que eu

ganho a vida escrevendo, apesar da minha total inocência na matéria. Sou um gigolô das palavras. Vivo às suas custas. (VERÍSSIMO, 1996, p.11)

Tanto WS quanto RB afirmam não ter domínio pleno dos conceitos gramaticais e, inclusive, não valorizam e/ou não gostam dessas normatizações, que são vistas como insignificantes e, até mesmo, desnecessárias. Porém, são sujeitos que, embora assumindo posições enunciativas distintas _ jornalista e escritora _ vivem da escrita e são íntimos conhecedores dela enquanto prática social fluida, viva e significativa. Notamos que, ao afirmar que lê bastante, mas não tem domínio pleno das questões exigidas pela língua imaginária, RB nos deixa explícita a sua representação de que as normatizações são, em sua grande maioria, supérfluas para o desenvolvimento da escrita; mas a leitura sim lhe é fundamental, ou seja, escrita e leitura são efetivamente elementos discursivos interdependentes. Portanto, compreendemos **como fundamental a representação de escrita a prática social**, sendo que é a partir dela que se subdividem as demais representações, como é o caso da interdependência entre leitura e escrita.

No entanto, a partir dessas reflexões proporcionadas pela leitura dos RD24 e RD25, percebemos a evidência de que a disciplina de Língua Portuguesa ainda trabalha bem mais com a língua imaginária, ou seja, com o estudo gramatical descontextualizado pura e simplesmente, do que com as práticas situadas de utilização da leitura e da escrita. Consideramos essa evidência, uma vez que o sujeito RB tem apenas 23 anos, portanto, é recente a sua vivência em aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio. É por isso que percebemos como ênfase o fato de que a disciplina de Língua Portuguesa, de modo geral, ainda não atende a tal representação de escrita que, como temos visto nesta dissertação, está mais viva no imaginário discursivo dos sujeitos, pois o que está dentro da escola diverge do que está fora dela. Assim, pensamos que as práticas de ensino-aprendizagem poderiam ser mais efetivas e significativas se realmente atendessem a esse imaginário, já que é notório, pelos dizeres dos sujeitos, que é possível ser um escritor, caminhando na contramão daquilo que a instituição escolar vem realizando em suas práticas de ensino-aprendizagem de escrita.

Ainda sobre tais questões, observemos a seguir os dizeres do sujeito GS (escritor)³⁶, ambos em resposta à questão nº 6:

(RD26) GS (escritor)

P: E (+) pra você, o que é escrever bem?

GS: É (+) bom (+) escrever bem? Acho que para responder essa pergunta é necessário ter um cabedal de **conhecimentos, principalmente, de língua portuguesa** (+) o que não está dentro do meu perfil. Como eu disse (+) eu somente escrevo porque preciso escrever (+) por gosto (+) para ocupar o meu tempo. Eu sempre escrevi (+) sempre gostei de ler (+) de escrever (+) artes (+) teatro. Hoje eu escrevo minhas histórias aqui (+) e guardo todas elas com muito orgulho e carinho.

(RD27) GS (escritor)

P: E (+) pra você, o que é escrever bem?

GS: /.../ sempre recebo pessoas como você aqui em casa (+) pessoas estudando (+) pesquisando (+) Semana passada conversei com uma moça do IFPR. As pessoas me procuram porque **pensam que sou escritor**. Mas eu apenas escrevo porque gosto das letras (+) **não entendo de língua portuguesa** (+) acho que **não tenho conhecimento suficiente** pra dizer o que é escrever bem.

Notamos que, na constituição desses discursos, produziu-se um efeito de apagamento do sujeito escritor, já que, estando afetado pela língua imaginária, GS construiu seu discurso por meio de uma falsa modéstia, afirmando não ser um escritor, pois não tem conhecimentos suficientes de língua portuguesa. Sobre isso, Orlandi e Souza (1988) pontuam que, ao se apagar o sujeito falante, também “se apaga a língua e os sentidos próprios, já que falante, língua e sentidos são inseparáveis, se condicionam mutuamente” (ORLANDI e SOUZA, 1988, p. 30). Então, percebemos que houve um apagamento do escritor por efeitos dessa língua imaginária, que, como dissemos, é dominante e segregadora em nossa sociedade. Consideramo-la como segregadora, pois é a partir de sua identificação com essa língua que GS constrói uma imagem não positiva de si mesmo, dizendo que ter conhecimentos de língua portuguesa é algo que não está dentro de seu perfil. Então,

³⁶ Empresário aposentado e escritor de contos, romances e poesias. Graduado em Artes Plásticas.

aproximando-se do que vimos em RD25, GS também demonstra a angústia de conviver com uma língua ideal que não é sua, que lhe foi imposta e que não compreende plenamente. É por isso que afirma não ser um escritor, porque a imagem que tem de escritor é de alguém com pleno domínio da língua portuguesa, melhor dizendo, da língua imaginária.

No entanto, sabemos que GS é de fato um escritor. Ele não tem domínio pleno da língua imaginária e, inclusive, não gosta dessa língua. Contudo, escreve e publica livros, se expressa muito bem pela linguagem escrita e tem obras reconhecidas por seus leitores. Então, novamente vemos a heterogeneidade discursiva, assim como nos recortes anteriores, pois conseguimos aproximar sua fala da crônica de Veríssimo: embora esteja silenciado pelos efeitos da língua dominante que sempre lhe foi imposta, GS é um escritor e faz uso de sua língua para produzir suas obras. Mas não compreende que a palavra *escritor* também diz respeito a si mesmo, porque fatores ideológicos, advindos também da instituição escolar, indicaram que escritor é aquele que tem pleno domínio de língua portuguesa. Então, como temos visto, essa é uma representação de escritor que surge em decorrência de seu próprio assujeitamento à ideologia da língua dominante.

Ao afirmar que sempre recebe estudantes e pesquisadores advindos de instituições de ensino para conversas e entrevistas, GS se aproxima bastante do personagem da crônica de Veríssimo que também recepciona estudantes em realização de pesquisa sobre o que escreve. Isso porque, logo ao receber tais estudantes, GS já imagina que eles lhe entrevistarão a partir daquela posição-sujeito de escritor que a língua imaginária lhe impôs. Por isso, ele tenta se esquivar dessa posição-sujeito advinda da língua ideal e dominante, já que não quer pertencer a ela. Então, ao se ver diante da presença de mais uma pesquisadora que possivelmente poderia lhe questionar a partir das ideias de uma língua imaginária, GS constrói seu discurso a partir de uma falsa modéstia, dizendo não ter conhecimentos suficientes para dizer o que é escrever bem. Assim, elabora argumentos para justificar sua resposta a partir da ideia de que a escrita lhe é apenas um passatempo, algo que faz por gosto e por prazer. Ou seja, não tem compromisso com essa escrita de uma

língua ideal e impositiva, preferindo escrever a seu modo e construindo “afrontas às leis da língua” (VERÍSSIMO, 1996, p. 10).

Conforme Orlandi e Souza (1988) “o apagamento não é por si negativo nem positivo. [...] é parte da experiência da identidade, parte constitutiva do processo da ‘subjativação’ (identificação)” (ORLANDI e SOUZA, 1988, p. 31). Portanto, notamos que o sujeito escritor é apagado devido à sua identificação com uma língua que não é sua. Então, dominado pela língua imaginária, GS explicita em seu discurso que, para ser um bom escritor, é importante ter um cabedal de conhecimentos prévios, pois a escrita envolve muito conhecimento. Conforme a construção de seu discurso, entendemos que tais conhecimentos envolvem tanto os enciclopédicos, de mundo, quanto os saberes linguísticos, ou seja, o escritor precisa ter o que dizer e conhecer também as formas da língua que irá utilizar para dizer. Percebemos isso no seguinte trecho: *acho que para responder essa pergunta é necessário ter um cabedal de conhecimentos, **principalmente**, de língua portuguesa*. Notamos que, ao utilizar o advérbio de modo *principalmente*, GS denota ênfase na ideia de que é necessário ter conhecimentos sobre língua portuguesa (língua imaginária). Mas também deixa claro que isso é algo que ele não tem, razão pela qual não se vê como escritor.

É importante consideramos também as condições de produção de seu discurso. Sabemos que GS é um escritor de quase 90 anos de idade, o que nos faz pensar que, certamente, vivenciou práticas de ensino-aprendizagem tradicionalistas e centradas em elementos normativos de uma língua imaginária. Portanto, consideramos que essa língua ideal e coercitiva sempre se fez presente em sua vivência como pessoa, estudante, empresário, escritor e aposentado. Então, não poderia construir seu discurso de outra maneira, senão do modo como disse, ou seja, estando afetado pela língua que o domina.

Isso nos conduz novamente a refletir sobre as práticas de ensino-aprendizagem na disciplina de Língua Portuguesa, considerando o que vimos na fala de RB (que tem 23 anos) e de GS (que tem quase 90 anos). Percebemos que ambos os sujeitos, apesar da grande diferença de idade, apresentam suas angústias diante de uma língua que os domina e segrega. Isso porque RB afirma não gostar de língua portuguesa e nunca ter aprendido tal disciplina de modo pleno; e GS, por

sua vez, também demonstra aversão a essa língua, afirmando, inclusive, que não se vê como escritor. Pensamos, então, que talvez as práticas de ensino-aprendizagem da época em que GS passou pela escola básica ainda estejam, de alguma maneira, sendo vivenciadas ou refletidas nas práticas de ensino-aprendizagem de escrita dos dias atuais. E isso nos parece ser um grave problema, já que a sociedade não é a mesma daquela época, além do que a pesquisa acadêmica no campo da Linguística Aplicada avançou sobremaneira de lá para cá.

Com o intuito de qualificarmos tal reflexão, passemos agora à leitura discursiva do dizer do sujeito CE (publicitário), em resposta à questão nº 16:

(RD28) CE (publicitário.)

P: E que tipo de preocupação o seu trabalho com a escrita em publicidade te leva a ter?

CE: Preocupação em produzir um texto que atenda aos objetivos de seduzir o cliente (+) de chamar a atenção do leitor (+) de passar uma mensagem (+) uma comunicação (+) e é claro (+) também penso nas **questões técnicas**, como estudo (+) pesquisa (+) produção de *briefing* (+) **questões gramaticais** (+) questões da linguagem mesmo! (+) então são essas as **preocupações**. Meu texto precisa ser conciso e impactante (+) precisa chamar atenção do meu cliente.

Notamos que, ao falar sobre a escrita publicitária, o sujeito CE enfatiza a ideia de que o ato de escrever envolve, dentre outras coisas, o domínio de determinada “técnica”. Em consulta ao dicionário Mini Aurélio, verificamos que o vocábulo *técnica* significa “conjunto de processos duma arte ou ciência” (FERREIRA, 2010, p. 730), o que nos conduz a pensar que tal técnica mencionada por CE pode, na verdade, referir-se ao domínio da escrita enquanto língua imaginária. Isso porque, fim da sequência onde elenca questões que considera importante para a escrita em publicidade, CE explicita: **questões gramaticais** (+) *questões da linguagem mesmo!* Percebemos que, ao utilizar o advérbio de modo *mesmo*, o sujeito produz o efeito de ênfase sobre a ideia de que as questões da linguagem são importantes, sendo que tais questões abarcam justamente o estudo normativo da língua.

Observamos a presença do pré-construído de que o conhecimento das normas gramaticais é extremamente relevante para a produção escrita de textos, sendo que o mesmo emerge de uma ideologia escolar, como vimos nos recortes anteriores. Então, notamos que o sujeito CE, embora pertença ao que chamamos de formação social extraescolar, por atuar como publicitário, traz consigo memórias de uma exterioridade correspondente à instância escolar. Tais memórias ainda ecoam em seu dizer e isso nos faz refletir sobre o poder ideológico que a instituição escolar tem, uma vez que a escola pode tanto libertar o sujeito através do conhecimento, quanto mantê-lo preso a determinados pensamentos e regras comuns à maioria, como é caso do uso de uma língua ideal, em detrimento de uma língua viva. Como afirma Freire (2006), é importante que a educação conduza os sujeitos a “construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história [...] uma educação que liberte, que não adapte, domestique ou subjogue” (FREIRE, 2006, p. 45).

Assim, percebemos que, no discurso de CE, a língua natural e viva a qual nos referimos foi silenciada para a valorização de uma língua ideal, que certamente foi imposta ao sujeito desde seus primeiros anos escolares, ou mesmo antes _ fora da escola, na família _ até os dias atuais. Por isso, ainda hoje, depois de já formado em nível superior, o sujeito traz consigo marcas dessa imposição, sendo um sujeito afetado e disciplinado pela relação com a sistematização da língua (ORLANDI e SOUZA, 1988, p. 35). É por isso que, ao construir seu discurso, CE afirma que seus textos precisam atender às normas gramaticais, de modo a ganhar o interesse do leitor: *Meu texto precisa ser conciso e impactante (+) precisa chamar atenção do meu cliente*. Então, ele suspende a evidência de que se tais textos não forem produzidos conforme tais requisitos, certamente não atenderão aos objetivos, uma vez que a língua imaginária obriga a história da língua “a passar pelas coerções, coloca paradigmas e controla o uso e a forma da língua” (ORLANDI e SOUZA, 1988, p.30).

Em vista disso, notamos que ao assumir a posição-sujeito de publicitário, CE seleciona palavras próprias de sua formação discursiva e ideológica, sobre a produção de “*briefings*”, ou seja, ele aborda uma produção escrita de grande

importância para o trabalho em publicidade. Conforme aponta Pires (2008), o *briefing* se configura como “um importante documento da atividade publicitária, já que sua função consiste em dar diretrizes para execução da campanha aos profissionais da agência de publicidade” (PIRES, 2008, p.279). Por isso, o sujeito fala sobre a importância de se produzir bem tal gênero de texto, que é fundamental para o trabalho publicitário, aproximando nossa leitura discursiva da noção de gêneros discursivos pensada por Bakhtin (2003 [1979]).

Então, notamos que sua preocupação com questões da linguagem são, na verdade, preocupações com a adequação de sua escrita aos elementos básicos do gênero discursivo que produz enquanto sujeito publicitário, tendo em vista a figura do outro, ou seja, do leitor. Percebemos, novamente, então, as representações de escrita **como prática social de valor utilitário e interdependente da leitura e do leitor**. Sobre tal relação de interdependência, Smith (1973) afirma que leitura e escrita são “processos frequentemente vistos como imagens espelhadas uma da outra, como reflexos sob ângulos opostos de um mesmo fenômeno: a comunicação através da língua escrita” (SMITH, 1973, p.117, *apud*, SOARES, 2010, p. 68). É por isso que na maior parte dos recortes discursivos, quando os sujeitos falam sobre escrita/escritor ecoam também as noções de leitura/leitor. No caso de CE, por exemplo, o seu trabalho com a escrita através do gênero *briefing* só tem sentido se for construído junto às contribuições do cliente/leitor, uma vez que tal escrita tem o valor utilitário de atender às necessidades desse cliente/leitor.

A fim de ampliar nossa reflexão, observemos agora os dizeres do sujeito FC (publicitário)³⁷ em resposta à mesma questão nº 16:

(RD29) FC (publicitário)

P: Que tipo de preocupação o seu trabalho (como publicitário) com a escrita te leva a ter?

³⁷ Publicitário e Gerente de Contas em uma empresa privada. Graduado em Ciências Econômicas, Economia e Gestão Empresarial. Pós-Graduado em Comunicação com o mercado por uma universidade estadual do Paraná.

FC: Preocupação com normas gramaticais, **mas, principalmente**, ser bem compreendido (+) erros de interpretação em mensagens publicitárias são um problema muito grave(+) pode afetar todo o resultado de uma campanha (+) por outro lado (+) *briefings* mal elaborados podem significar um grande desperdício de tempo (+) que se traduz em dinheiro.

Notamos que, ao assumir a posição-sujeito de publicitário, FC também seleciona e diz palavras que têm a ver com sua formação discursiva e ideológica, assim como vimos no discurso de CE. Por isso, ele também aborda a questão do gênero discursivo *briefing*, que é típico do universo publicitário. Contudo, diferentemente do que vimos no RD28, ao construir seu discurso, FC enfatiza a ideia de que, mais do que preocupar-se com as questões de uma língua imaginária, como a atenção às normas gramaticais, se faz relevante preocupar-se com questões que envolvem a necessidade de se fazer entender pelo outro. Ou seja, o texto precisa ser coerente para que o leitor possa realmente ler significativamente e interagir com sua leitura. É o que podemos ver no seguinte trecho: *com normas gramaticais, mas, principalmente, ser bem compreendido*, em que observamos que o uso da conjunção adversativa *mas* junto ao advérbio de modo *principalmente* intensificam a ideia de que a boa compreensão do texto se sobrepõe à preocupação excessiva com normas gramaticais. Havendo, então, uma ideia de oposição entre a preocupação com normas e o uso eficaz da linguagem escrita.

Diante disso, percebemos que no RD29 prevalece a ideia de que a língua fluida é mais valorosa e significativa do que a língua imaginária, que é ideal e coercitiva. Isso nos fornece a evidência de que, para FC, é mais pertinente produzir um texto desprovido de preocupações excessivas com as normas gramaticais, mas que garanta, sobretudo, a sua legibilidade, ou seja, é fundamental assegurar uma maior possibilidade de que o texto seja compreendido pelo leitor. Orlandi (2011) também considera que a legibilidade de um texto abrange outras questões além da “boa formação de sentenças, da coesão textual, da coerência [...] é preciso considerar, no âmbito da legibilidade, a relação do leitor com o texto e com o autor, a relação de interação que a leitura envolve” (ORLANDI, 2011, p. 183). Entendemos, igualmente, que os conceitos gramaticais são importantes, mas não faz sentido que sejam mais valorizados do que o espaço discursivo entre autor, texto e leitor. Então,

compreendemos que, ao escrever, FC se preocupa com elementos gramaticais, mas esse cuidado decorre da necessidade de produzir um texto que seja compreensível ao leitor.

É por isso que FC constrói seu discurso argumentando que erros de interpretação são problemas muito graves, pois podem causar sérios prejuízos ao seu trabalho enquanto sujeito publicitário. Daí sua preocupação em tornar seu texto sempre bem compreensível ao leitor, já que um dos objetivos da escrita publicitária é produzir um texto que atenda aos anseios e necessidades do cliente/leitor. Então, compreendemos que, ao escrever, FC busca ao máximo fazer a sua parte para que tal compreensão do texto seja bem sucedida no momento da leitura. Assim, ele tem a ilusão de que, enquanto autor, pode produzir um texto que garanta essa legibilidade esperada. Contudo, sabemos que a compreensão textual não decorre de suas partes isoladas, ou seja, apenas do autor, do leitor ou do próprio texto, mas é construída na interação entre essas partes. Para Orlandi (2011):

[...] a não compreensão ou compreensão do texto não tem de ser, necessariamente, atribuída a ele, em si mesmo. Por exemplo, em relação a um mesmo texto, tomado como produto, X pode achá-lo obscuro, Y achá-lo claro e Z achá-lo mais ou menos claro. Aí está um aspecto importante da legibilidade de um texto (ORLANDI, 2011, p.184).

Então, embora FC tenha a ilusão de que pode produzir um texto já completo e fechado, com seus sentidos e compreensões garantidos desde o momento da escrita, compreendemos que a legibilidade depende desses vários fatores enumerados por Orlandi. Sobre isso, Indurski (2010) considera que essa ilusão é própria do sujeito-autor, uma vez que todo texto se configura como um “*feito-texto*, espaço discursivo, dotado ilusoriamente de homogeneidade e completude, sendo seu fechamento da ordem do simbólico” (INDURSKI, 2010, p.73). É por isso que FC diz buscar produzir seus textos da melhor forma possível, tendo em vista garantir que eles sejam devidamente compreendidos pelos leitores. Confirmamos, então, que ele está tomado pelas ilusões de fechamento e completude, já que se assume como um sujeito-autor.

Passemos agora à fala do sujeito RL (escritor) em resposta à questão nº 9 do roteiro (- *Em sua opinião, o que é preciso para ser um bom escritor?*). Nesse momento da entrevista, ele expõe alguns critérios de julgamento

sobre a qualidade da escrita alguém, que sintetizamos da seguinte maneira: 1º. Conhecimento de mundo/leitura; 2º. Conhecimentos epilinguísticos e metalinguísticos; 3º. Prática, estudo e esforço:

(RD30) RL (escritor)

P: E o que é ser um bom escritor, então?

RL: Então (+) são muitos critérios pra isso (+) a primeira **condição** é erudição (+) cultura (+) **técnica** (+) **capacidade** de escrita (+) escrever bem (+) dominar uma linguagem (+) uma forma de expressão (+) mas aí você pode dizer “a forma como Raduan Nassarse expressa é a melhor de todas as formas?” (+) “Não”.

Em seu raciocínio, RL elabora o que chama de *primeira condição* para ser um bom escritor. O primeiro de seus critérios é a erudição, ou seja, ter conhecimentos aprofundados sobre determinado assunto e/ou sobre muitos assuntos. Vemos que para RL é importante que o sujeito que se propõe a ser um escritor seja um grande conhecedor de muitas coisas, ou pelo menos daquilo que se propõe a abordar em seu texto.

Como afirma Geraldí (1991, p.32), é importante que o sujeito escritor tenha “o que dizer” e razões para isso, uma vez que a escrita envolve conhecimento, envolve muitos saberes e envolve cultura. Ao falar sobre cultura, RL aponta para a evidência de que o conhecimento holístico, ou seja, o entendimento de todas as coisas por completo, é fundamental para o escritor: *a condição é erudição (+) cultura*. Segundo RL, é importante que saibamos sobre o próprio mundo em que vivemos, sobre os nossos hábitos, costumes, crenças, artes, filosofias – para ele o escritor não pode ser alguém alienado.

Mas, ao falar em erudição, RL aproxima a escrita do conhecimento enciclopédico, ou seja, do saber que pode ser atingível também por meio da leitura, melhor dizendo, da leitura do mundo. Então, novamente nos deparamos com a relação de interdependência entre leitura e escrita, que, inclusive, é o primeiro dos critérios que RL expõe (*a primeira condição é erudição*); provavelmente esta é a condição mais relevante para ser um bom escritor. Isso porque, conforme aponta Paulo Freire, “a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo,

mas por uma certa forma de ‘escrevê-lo’ ou de ‘reescrevê-lo’, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente” (FREIRE, 1989, p.14 – destaques do autor). Então, em seu discurso RL evidencia que as memórias de leituras do mundo, às quais um sujeito faz referência quando escreve, são fundamentais para que seja escritor.

Precisamos de conhecimento e esse conhecimento não envolve apenas a metalinguagem, os saberes sobre a própria linguagem e a gramatização (AUROUX, 1998), mas também os saberes epilinguísticos, que para Geraldi (1991, p.64) são fundamentais, já que “quem aprendeu a refletir sobre a linguagem é capaz de compreender uma gramática [...], aquele que nunca refletiu sobre a linguagem pode decorar uma gramática, mas jamais compreenderá seu sentido”. Portanto, necessitamos do saber linguístico para escrever, mas esse saber envolve tanto o uso de nossa própria língua, quanto o conhecimento aprofundado sobre as formas dessa língua. Assim, existem três domínios essenciais ao escritor – 1. Linguagem; 2. Epilinguagem e 3. Metalinguagem. Sobre tais domínios, Auroux (1998) explana que:

A expressão “conhecimento linguístico” é profundamente ambígua. Conhecer uma língua é saber falá-la. Se eu sei falar francês, de um certo modo, eu sei necessariamente o que é um nome ou um adjetivo. Isso não significa que eu saiba explicá-lo. Pode-se imaginar um estado de aprendizado da língua em que o sujeito não disporia das palavras “nomes” e “adjetivos” nem de um equivalente qualquer, mas poderia fazer frases francesas comportando nomes e adjetivos. (AUROUX, 1998, p. 76)

Compreendemos que, para RL, esses saberes que envolvem tanto o conhecimento sobre o que escrever, quanto o entendimento sobre como utilizar a linguagem escrita nas práticas reais vivenciadas ao longo da vida, são extremamente relevantes para que um sujeito escritor atinja qualidade em seus escritos. Contudo, essa qualidade não é alcançada apenas por conhecimentos epilinguísticos, como aponta Auroux (1998). Mas é importante também conhecer a metalinguagem, ou seja, conhecer a gramática, a ortografia, a “técnica”, que foi explicitada por RL como um segundo critério para que um sujeito atinja o nível de boa escrita.

Por conta disso, vemos uma aproximação entre as falas de RL (RD30) e CE (RD28) sobre as questões técnicas e de linguagem que a escrita envolve. Notamos que, para ambos os sujeitos, o ato de escrever abrange o conhecimento técnico de uma linguagem, no caso o saber sobre a língua imaginária, a metalinguagem e os conhecimentos gramaticais de nossa língua portuguesa. Assim, compreendemos que, para RL, primeiro precisamos ter conhecimento de mundo; e isso nós podemos alcançar pela leitura. Depois, precisamos ter conhecimentos de nossa língua, tanto conhecimentos epilinguísticos quanto metalinguísticos, uma vez que é por meio dessa língua que nos propomos a expressar, a escrever. E esses conhecimentos são alcançados por meio do estudo, do esforço, daquilo que RL chama de “capacidade de escrita”, ou seja, é necessário também o trabalho que a escola costuma fazer, treinando as pessoas para o domínio de uma técnica que é fundamental para a boa escrita.

Então, percebemos a evidência de que, se faltar um desses critérios, (1. Conhecimento de mundo/leitura; 2. Conhecimentos epilinguísticos e metalinguísticos; 3. Prática, estudo e esforço) certamente haverá prejuízos à qualidade da escrita, uma vez que uma boa escrita é aquela que comunga todos esses três critérios de forma harmônica e significativa. Contudo, o sujeito também expõe que não há uma fórmula pronta para se escrever bem, ou um modelo de escrita que seja o melhor de todos: *mas aí você pode dizer “a forma como Raduan Nassar se expressa é a melhor de todas as formas?”* (+) “Não”. Isso porque existe uma singularidade no ato de escrever que faz com que, por exemplo, determinado escritor escreva muito bem, mas, ao mesmo tempo, outro também escreva muito bem. Ambos escrevem bem, porém, com escritas distintas. Portanto, escrever bem é algo relativo, que depende de julgamentos e interpretações de cada sujeito, de cada leitor.

Tendo isso em vista, passemos agora à leitura discursiva de outros dois recortes, ambos pertencentes à fala do sujeito RZ (jornalista)³⁸ em resposta à questão nº15:

³⁸ Professor do curso de Jornalismo de uma universidade pública do estado do Paraná. Foi coordenador do curso de Comunicação Social/Jornalismo de uma universidade particular. Tem experiência profissional em jornalismo impresso, assessoria de imprensa e radiojornalismo. É

(RD31) *P: E qual preocupação seu trabalho de jornalismo e tal te leva a ter com a escrita?*

RZ: /.../ mas eu tenho essa preocupação. Nas redes sociais (+) parece que o povo não gosta (+) heterogeneiza a pontuação (+) as pessoas não tá usando vírgula (+) ponto e vírgula (+) parênteses (+) aspas; e eu uso muito todos os sinais de pontuação /.../ Eu uso (+) porque se você quiser enfatizar (+) cê tem que usar muito bem a pontuação, né? Então (+) eu tenho muita preocupação em escrever da maneira **mais próxima aí do que seria ideal, né? Culto (+) mas respeitando essas características, né?** Quando há variantes da norma popular também usá-las dentro do seu valor.

(RD32) RZ (jornalista)

P: E qual preocupação seu trabalho de jornalismo e tal te leva a ter com a escrita?

RZ: Por mais que eu defenda muito o combate ao preconceito linguístico (+) eu (+) eu acho que a gente tem que **respeitar, né? todas as formas de escrita** (+) eu procuro muito escrever segundo o padrão da **norma culta, no entanto**, eu gosto de usar elementos da **norma popular** (+) e não botar entre aspas, né? Porque botar entre aspas algumas palavras que são gramaticalmente consideradas erradas parece que tá pedindo desculpa, né? Se eu valorizo aquela forma (+) eu num preciso escrevê-la entre aspas, né? Por exemplo, *inzibida* é uma palavra que eu gosto muito, né? E eu não (+) quando eu uso *inzibida* eu não boto entre aspas, né?

Nesses recortes discursivos, notamos que RZ argumenta sobre a sociedade permeada por “eventos de letramentos” e de multiletramentos, mas com “práticas e níveis distintos” (KLEIMAN, 1995, p.39). Notamos isso, pois RZ afirma que muitas pessoas utilizam frequentemente a escrita nas redes sociais, mas não fazem uso dos sinais de pontuação. RZ, por sua vez, também escreve nas redes sociais com grande frequência, mas faz questão de utilizar os sinais de pontuação, pois reconhece o quanto esses sinais fazem falta na linguagem escrita. Então, percebemos que RZ e as demais pessoas citadas por ele participam de um mesmo tipo de *evento de letramento*, o da interação nas redes sociais. Contudo, ambos têm

também escritor de crônicas. Graduado em Comunicação Social/Jornalismo e mestre em Estudos da Comunicação por uma universidade pública do Estado do Paraná. Doutorando em Estudos da Linguagem pela mesma universidade.

práticas e níveis distintos, já que RZ não abre mão de utilizar a pontuação nas redes sociais, por conhecê-la. Por outro lado, os demais deixam de utilizá-la porque não têm esse mesmo nível de conhecimento.

Considerando que há níveis de letramentos em nossa sociedade, compreendemos que, para RZ, o baixo nível de letramento decorre justamente do pouco conhecimento que as pessoas têm sobre as regras gramaticais da língua portuguesa. É por isso que ele afirma que as pessoas parecem não gostar de utilizar a pontuação nas redes sociais. Ora, é evidente que o ser humano gosta bem mais daquilo que lhe é familiar e, portanto, significativo o bastante para compreendê-lo. Melhor dizendo, se as pessoas não compreendem para que serve e como utilizar a pontuação, certamente não sentirão a falta dela em seus escritos. Talvez seja por isso que a tendência em escrita digital, como aponta RZ, seja de que os textos sejam cada vez mais desprovidos de elementos normativos da língua portuguesa. Mas, assumindo-se como sujeito jornalista e professor universitário, ele se apresenta como alguém que possui um nível mais elevado de letramento e, portanto, sente falta dos elementos gramaticais na escrita comumente expressa na internet.

Notamos, então, a emergência do pré-construído de que boa parte da sociedade brasileira ainda apresenta baixo nível de letramento escolar. Apesar de todas as pessoas passarem um bom tempo de suas vidas inseridas na escola, que inclusive é gratuita e obrigatória, ainda é relativamente pequeno o número de sujeitos que têm esse letramento escolar de modo pleno. Conforme aponta Kleiman (1995), a própria concepção de ensino de escrita tem contribuído para que isso aconteça, uma vez que a escrita tem sido vista por nosso sistema educacional como conjunto de “habilidades necessárias para produzir uma linguagem cada vez mais abstrata” (KLEIMAN, 1995, p.47). Assim, compreendemos que essa representação escolar de escrita não condiz com as representações que estamos encontrando nesta pesquisa, pois a maior parte dos sujeitos investigados tem apontado que a escrita é letramento, é uso de uma língua viva, fluida e significativa.

Percebemos que no seguinte trecho: *eu tenho muita preocupação em escrever da maneira mais próxima aí do que seria **ideal**, né? Culto (+) mas respeitando essas características, né?*, RZ assume a posição-sujeito de professor-jornalista e reafirma a importância que o conhecimento dos saberes da língua

imaginária tem para ele. Ao falar sobre escrever de um modo que seja mais próximo do ideal, o sujeito explicita a sua condição de dominado pelas coerções dessa língua idealizada. Por isso, como professor-jornalista RZ não consegue produzir seu discurso de outra maneira, já que é afetado pelos fatores ideológicos dessa língua que o domina e silencia toda a natureza própria da sua humana linguagem. Ademais, assumindo-se como pesquisador na área da linguagem, RZ não apenas fala sobre a importância dessa língua ideal, como também demonstra uma afeição pela ideia de variação linguística: *Eu acho que a gente tem que **respeitar**, né? **todas as formas de escrita**.*

No RD32, percebemos com maior clareza essa afeição como mais um elemento pré-construído que compõe a memória discursiva do sujeito. Isso porque, em seu discurso, notamos a representação de que a escrita é dependente da gramática, mas com uma abertura para a variação linguística. É por isso que o sujeito afirma sempre escrever conforme a norma culta, mas reconhecendo que as variedades linguísticas existem e precisam ser respeitadas e diz que também utiliza o que chama de norma popular, buscando ao máximo valorizar essa variedade em seus textos. Podemos ver isso no seguinte trecho: *eu procuro muito escrever segundo o padrão da norma culta, **no entanto**, eu gosto de usar elementos da norma popular.* Nele observamos que, ao utilizar a conjunção adversativa *no entanto*, RZ enfatiza a ideia de contrariedade, de oposição, entre a norma culta e a norma popular, porém, tenta utilizar tanto uma quanto outra em seus escritos. Isso demarca sua representação de que a escrita é **dependente da gramática**, mas com abertura para a variação linguística.

CATEGORIA LÍNGUA IMAGINÁRIA X LÍNGUA FLUIDA na formação social escolar

Passemos agora à leitura discursiva da resposta de FB (professora EFM) à questão nº 2 do roteiro:

(RD33) FB (professora EFM)

P: E como você vê a relação entre leitura e escrita?

FB: /.../ [a leitura] nos ajuda com a fixação de **questões básicas do texto mesmo**, né! (+) como ortografia (+) pontuação (+) questões gramaticais (+) uso de linguagem figurada (+) as entrelinhas (+) nossa! (+) eu vejo **muita dificuldade** quanto a isso em todas as turmas que eu dou aula (+) é claro que umas mais (+) outras menos (+) mas os adolescentes e jovens vem lendo muito pouco (+) e isso tem refletido muito na qualidade dos seus escritos (+) **nem digo por questões ortográficas e gramaticais** (+) porque esses problemas **já sabemos que existem mesmo, né?** (+) mas em questões de saber o que escrever (+) de **ter conhecimento sobre determinado assunto** e poder falar sobre ele (+) [...] então (+) eu não vejo como haver boa escrita (+) não só em termos gramaticais (+) mas de conteúdo mesmo (+) se não houver boas leituras /.../

Analisando a construção desse discurso, percebemos que, ao discorrer sobre a importância da leitura, FB diz que esta contribui com as “questões básicas do texto”. Ao pensarmos sobre tais questões entendemos que, na verdade, elas correspondem aos aspectos técnicos mencionados nos recortes anteriores, ou seja, às questões normativas de uma língua imaginária. Percebemos que isso também é uma ideia advinda do interdiscurso, ou seja, é um elemento pré-construído que compõe a memória discursiva do sujeito que é cindido não apenas pela ideologia da instituição escolar, mas, sobretudo, pela língua ideal e coercitiva que lhe é dominadora. É por isso que FB relata a importância que a aprendizagem dessas questões técnicas no ambiente escolar, uma vez que ela mesma, enquanto professora, é submetida a essa língua e aos seus fatores ideológicos. Ao utilizar a expressão *mesmo, né!*, percebemos que FB enfatiza que a leitura, sem sombra de dúvida, contribui para a fixação de tais questões, entendidas como fundamentais para que a escrita seja produzida.

Ao relacionarmos sua fala aos recortes discursivos que observamos na formação social extraescolar, percebemos os efeitos parafrástico e polissêmico da linguagem. Notamos que a expressão *questões básicas* enunciada por FB pode ser observada em uma relação de paráfrase com os termos expressos pelos sujeitos CE e RL nos recortes RD28 e RD30, respectivamente. Ao falarem sobre a língua imaginária, esses sujeitos utilizaram as seguintes expressões: *questões gramaticais; questões básicas; questões técnicas e questões da linguagem*. Percebemos, então,

o deslizamento de sentido próprio do acontecimento discursivo, pois as questões gramaticais são vistas ao longo da sequência como algo cada vez mais importante para o desenvolvimento da escrita. Ou seja, as questões gramaticais são técnicas básicas e fundamentais inerentes à linguagem escrita.

Percebemos, então, que FB também é um sujeito atravessado pela formação ideológica da língua portuguesa, assim como os demais. É por isso que ela se preocupa com essas questões que a língua imaginária lhe impõe. Assumindo a posição-sujeito de professora de língua portuguesa e atuando na instituição escolar, FB constrói seu discurso como se ele fosse um espelho embaçado, no qual vemos de modo nebuloso os reflexos das cristalizações advindas dessa língua imaginária. Portanto, ela não consegue articular seu discurso de outra maneira, pois as condições de produção tanto do contexto imediato da enunciação, quanto do contexto sócio-histórico ideológico conduzem para essa construção específica. Isso porque, como temos visto, a presença da língua imaginária na instituição escolar é muito grande e ela tem forte poder ideológico.

No seguinte trecho: *nossa! (+) eu vejo muita dificuldade quanto a isso em todas as turmas que eu dou aula*, observamos que FB se refere aos aspectos metalinguísticos, que foram elencadas anteriormente em seu discurso, como a gramática, a ortografia, a pontuação, a capacidade de leitura etc., como conteúdos que os alunos têm dificuldades em aprender. Ao utilizar a interjeição *nossa!*, FB expressa o seu espanto, e talvez até desespero, ao contar que seus alunos não demonstram domínio dessas questões que ela considera como básicas. Ou melhor, que a língua dominante impõe como básicas. Além disso, ela enfatiza ainda mais esse espanto ao dizer que isso ocorre em todas as turmas que leciona, desde os sextos anos de ensino fundamental II, até os terceiros anos de ensino médio. Portanto, a aprendizagem dessas questões não acontece de modo pleno em nosso sistema de ensino, visto que cada vez os alunos gostam menos de gramática. Na contramão desse problema, Perini (1997) pontua que: “[...] deve-se estudar gramática para saber mais sobre o mundo; não para aplicá-la à solução de problemas práticos tais como ler ou escrever melhor” (PERINI, 1997, 55 – 56).

Através desse espanto demonstrado pela professora, ao dizer que seus alunos não aprendem as normas da língua, emerge a evidência da imagem

que FB tem do dever do professor de Língua Portuguesa, nesse sistema de ensino em que a língua imaginária é dominante, é de ensinar justamente essas questões técnicas que os alunos não aprendem. Inclusive, se recusam a aprender. Tal evidência nos leva a crer que essas práticas de ensino-aprendizagem centradas na língua imaginária acontecem porque os próprios professores são atravessados pela força ideológica dessa língua. A língua fluida está silenciada também no discurso de FB, uma vez que ela, enquanto sujeito, não aponta o fato de que seguramente seus alunos sabem como utilizar (e realmente utilizam) a linguagem escrita, independentemente dos elementos normativos ensinados na escola.

Mas FB diz que seus alunos têm *muita* dificuldade e esse problema de aprendizagem não se dá apenas pela falta de domínio das questões técnicas, mas, sobretudo, pela carência de conhecimento de mundo. Podemos entrever essa questão no seguinte trecho: *nem digo por questões ortográficas e gramaticais(+)* *porque **esses problemas já sabemos que existem mesmo, né?***. Notamos que FB constrói seu discurso a partir do pré-construído de que o problema com os elementos normativos é geral, e não uma questão individual: *em todas as turmas que eu dou aula*. Portanto, talvez esse já-dito sirva como consolo para a professora, que não consegue alcançar os objetivos de ensino-aprendizagem de escrita que a língua lhe impõe. No entanto, ela continua sua fala afirmando que seus alunos não desenvolvem bem a escrita, principalmente porque têm pouco conhecimento, porque leem pouco e porque não são autônomos em seus estudos.

Então, vemos as representações de escrita **como interdependente da leitura e do conhecimento e dependente da língua imaginária**. Essas representações aparecem em menor instância no universo extraescolar, mas emergem da formação social escolar, uma vez que, como vimos, a escola é um aparelho ideológico de estado dominante (ALTHUSSER, 1987) que exerce sua influência sobre as demais formações sociais. É por isso que, como vimos nos recortes RD25 e RD26 (da formação social extraescolar), os sujeitos discursivizaram acerca de certo receio e aversão à disciplina de Língua Portuguesa e à própria língua. Embora sejam escritores e lidem muito com a escrita, eles não têm boas recordações da escrita escolar, sentindo aversão a tudo que envolve as normas da

língua. Por outro lado, como vimos no RD33, o sujeito-professor tem como instrumento de trabalho justamente essa língua que os escritores tentam apagar.

Ainda pensando nessas questões, passemos agora à leitura discursiva da fala de VB (professora Ensino Fundamental e Médio e Instituição de Ensino Superior) em resposta à questão nº6:

(RD34) VB (professora EFM e IES)

P: O que é escrever bem?

VB: /.../ o escritor é aquilo que consegue dizer aquilo que ele precisa dizer. Agora (+) pra ele fazer isso (+) ele precisa ter domínio da escrita. Então, **ele tem que escrever com coerência (+) ele tem que escrever com coesão, né? Tem que ser clareza (+) objetividade (+) e também vai depender do gênero que ele vai escrever também, né?** Então (+) se a gente fosse pensar num texto acadêmico (+) que é a nossa área (+) ele teria que ter essas qualidades, né? Ter clareza (+) ter coerência (+) ter coesão e escrever tudo aquilo que ele precisa dizer, né? Para o seu leitor.

Percebemos aqui que o sujeito VB também olha para a escrita através dos dizeres já cristalizados historicamente na formação discursiva e ideológica da língua portuguesa, que lhe é dominante. É por isso que ela afirma que, para que um sujeito tenha pleno domínio da linguagem escrita, é necessário, antes de tudo, dominar aquelas mesmas questões básicas apontadas por FB em RD33, sobretudo, coerência, coesão, clareza, objetividade e adequação ao gênero.

Notamos a heterogeneidade discursiva como elemento constituinte de seu discurso, uma vez que VB constrói sua fala a partir de dizeres também presentes nas Diretrizes Curriculares Estaduais/Língua Portuguesa (2008). Isso porque, para o documento oficial de ensino – e não apenas para ele, mas consensualmente, segundo os estudos linguísticos voltados ao texto – é importante que o educando conheça o modo como o texto escrito funciona, dominando “elementos como organização, unidade temática, coerência, coesão, intenções, interlocutor(es), dentre outros” (PARANÁ, 2008, p.68).

Observamos que esse Documento Oficial aborda o ensino de língua portuguesa a partir da concepção interacionista da linguagem e o ensino de escrita a

partir de gêneros discursivos. Vemos, então, que VB também aborda o ensino de escrita a partir da adequação aos diversos gêneros e compreende o ensino-aprendizagem a partir da concepção interacionista da linguagem. É o que podemos ver emergir no seguinte trecho: *escrever tudo aquilo que ele precisa dizer, né? para o seu leitor*, no qual VB evidencia sua imagem de que o escritor necessita produzir o seu texto tendo em vista a figura de um leitor (real ou virtual). Assim, para VB a produção escrita acontece a partir da adequação a determinado gênero, do atendimento às particularidades da língua portuguesa e da interação entre autor, texto e leitor.

Sabemos que a língua imaginária se faz muito presente nesse documento oficial balizador das práticas de ensino-aprendizagem de escrita em nosso sistema de ensino, apesar de sua concepção interacionista da linguagem, pois preconiza “que o aluno compreenda o que seja um bom texto, como é organizado, como os elementos gramaticais ligam palavras, frases, parágrafos, retomando ou avançando ideias defendidas pelo autor” (PARANÁ, 2008, p.61). Por isso, estando inserida nesse sistema e constituindo-se como um sujeito atravessado pela formação discursiva e ideológica dele, VB não consegue formular seu discurso de outra maneira, a não ser apontando para as questões que vimos acima. Compreendemos que ela também é um sujeito atravessado pela formação ideológica da língua imaginária, assim como é o próprio documento oficial. Percebemos esse atravessamento, pois, tanto o documento, quanto a fala de VB produzem a evidência de que os sujeitos que não alcançam o domínio da linguagem escrita conforme aqueles critérios não são considerados como bons escritores: *o escritor é aquilo que consegue dizer aquilo que ele precisa dizer. Agora (+) pra ele fazer isso (+) ele precisa ter domínio da escrita*. Ou seja, aqueles que não dominam tais questões da linguagem podem ser observados “na dissimétrica hierarquização que a coloca [coloca sua língua natural] como o oposto da língua do dominador, em si, superior” (ORLANDI e SOUZA, 1988, p.31).

Então, confirmamos a questão de hierarquização social e poder que a linguagem escrita carrega consigo. E essa hierarquização existe porque estamos lidando o tempo todo com uma língua imaginária, ou seja, com uma língua que não é inofensiva e que é capaz de deixar os seus efeitos sobre a realidade humana

(ORLANDI e SOUZA, 1988, p.30). Necessitamos aprender essa escrita porque vivemos em uma sociedade fundamentalmente organizada por essa língua ideal coercitiva. É por isso que o documento oficial de ensino afirma que, se a escola não desenvolver bem a sua tarefa de ensinar a partir das práticas de letramento que envolvem essa língua imaginária, “o sujeito [aluno] ficará à margem dos novos letramentos, não conseguindo se constituir no âmbito de uma sociedade letrada” (PARANÁ, 2008, p.48).

Tendo em vista aprofundar nossa reflexão, passemos agora à leitura discursiva da fala do sujeito TL (professora EFM), também em resposta à questão nº 6 do roteiro:

(RD35) TL (professora EFM)

P: E pra você (+) o que é escrever bem?

TL: Para mim (+) penso que (+) escrever bem é ter **organização** (+) **concisão** (+) **coerência** e **clareza** /.../ precisa praticar a **leitura** e a escrita (+) expandindo o vocabulário (+) trocar ideias com outros escritores e conhecer o máximo das **regras** gramaticais.

Também TL constrói seu discurso a partir da posição-sujeito de professora de Língua Portuguesa, constituindo-se como sujeito cindido ideologicamente pelas questões da língua imaginária. É por isso que também considera que escrever bem é algo que envolve o domínio de elementos técnicos da linguagem escrita, além de muito esforço e prática constante de leitura e de escrita: **organização** (+) **concisão** (+) **coerência** /.../ **clareza** /.../ **leitura** /.../ **regras** . Confirmando a teoria do sujeito e esquecimento de Pêcheux (2014), ao assumir a posição-sujeito de professora, TL tem a ilusão de que é a origem de seu dizer. Por isso, afirma com convicção que escrever envolve tais elementos, quando, na verdade, seu discurso é originário da exterioridade.

Por isso, assim como vimos em RD33 e RD34, TL igualmente retoma já-ditos advindos da língua imaginária, e das DCE/LP. São pré-construídos já cristalizados historicamente, originários da formação social escolar e acadêmica, mas que, de tanto serem difundidos, têm se tornado senso comum. É por isso que

não só TL, mas também outros sujeitos, inclusive da formação social extraescolar (RD30 e RD31), constroem seus discursos a partir dessas ideias, estabelecendo uma representação de escrita **como interdependente da leitura e do conhecimento, e dependente da língua imaginária**. É a escrita servindo a essa língua imaginária que organiza a nossa sociedade, que tem valor utilitário e que tem forte poder de dominação social.

Portanto, percebemos que os três professores compreenderam a escrita a partir dessa imagem de dependência de elementos normativos da língua, uma vez que são sujeitos atravessados pela ideologia dessa língua dominante. Então, obviamente, é essa língua que prevalece na instituição escolar, sobretudo no imaginário discursivo daqueles que assumem a posição-sujeito de professores. Isso porque é a escola e os próprios professores que assumem a missão de preparar os estudantes para sua inserção na sociedade. Como afirma Althusser (1987),

[...] é através da aprendizagem de alguns saberes práticos (savoir-faire) envolvidos na inculcação massiva da ideologia da classe dominante, que são em grande parte reproduzidas as relações de produção de uma formação social capitalista, isto é, as relações de explorados com exploradores e de exploradores com explorados. Os mecanismos que reproduzem este resultado vital para o regime capitalista são naturalmente envolvidos e dissimulados por uma ideologia da Escola universalmente reinante, visto que é uma das formas essenciais da ideologia burguesa dominante: uma ideologia que representa a Escola como um meio neutro, desprovido de ideologia (visto que ... laico), em que os mestres, respeitosos da “consciência” e da “liberdade” das crianças que lhes são confiadas (com toda a confiança) pelos “pais” (os quais são igualmente livres, isto é, proprietários dos filhos) os fazem aceder à liberdade, à moralidade e à responsabilidade de adultos pelo seu próprio exemplo, pelos conhecimentos, pela literatura e pelas suas virtudes “libertadoras” (ALTHUSSER, 1987, p.66-67 – grifos do autor).

Tendo em vista tais reflexões, passemos agora a leitura discursiva do dizer do sujeito CI (estudante EM), referente à questão nº 7 do roteiro:

(RD36) CI (estudante EM)

P: E você (+) cê escreve bem?

CI: Depende qual é esse bem RISOS Bem, bem, bem, não (+) bem, não! Não, (+) eu acho que eu escrevo bem (+) assim (+) na parte do conteúdo (+) agora (+) assim (+) **na escrita (+) assim (+) pra colocar no papel (+)**

assim (+) ortográfico e gramatical (+) aí (+) já (+) já é meio complicado.

Nesse recorte discursivo notamos que o sujeito CI, ao assumir a posição-sujeito de estudante de ensino médio, exemplifica aquela situação que FB apresentou como problemática no RD33. Notamos que, enquanto FB (sujeito-professor) apresentou seu espanto e desespero ao nos contar que seus alunos não conseguem aprender o que ela precisa ensinar, ou seja, as questões *básicas* da escrita, CI (sujeito-aluno) afirmou que realmente não escreve bem em termos de regras formais da língua, mas escreve bem em termos de conteúdo. Ou seja, o sujeito aluno apontou aquilo que a língua imaginária silenciou no sujeito professor; apontou o fato de que, apesar de não dominar as regras gramaticais, ela escreve bem, pois utiliza essa escrita de modo significativo em seu dia a dia.

Só que a ideologia escolar dominante fez com que CI sentisse receio em construir sua resposta frente à nossa posição-sujeito de professora, pesquisadora e entrevistadora. Por isso, demonstrando nervosismo através de gestos, pausas, risos e repetições ela optou por expor a existência de duas possibilidades de se escrever bem: 1. Escrever bem conforme as leis da gramática e conforme o que a escola geralmente solicita (*pra colocar no papel (+) assim (+) ortográfico e gramatical (+) aí (+) já (+) já é meio complicado*); 2. Escrever bem conforme a utilização real da língua, que é fluida e significativa (*eu escrevo bem (+) assim (+) na parte do conteúdo*). Percebemos, então, que o sujeito aluno expõe justamente o que Orlandi e Souza (1988) entendem como língua imaginária e língua fluida, emergindo a ideia de que o que prevalece no ambiente escolar é justamente a língua imaginária. E essa língua imaginária age de modo a querer silenciar qualquer resquício de língua fluida que possa haver dentre professores e alunos.

Observamos em seu discurso a evidência do forte poder segregador que a língua imaginária e a própria instituição escolar têm para com os alunos, pois CI pareceu se sentir um pouco nervosa e incomodada ao formular sua resposta perante nossa posição-sujeito de professora de Língua Portuguesa. Assim, ela não pode dizer que escreve completamente bem e que realmente é alguém que tem boa escrita, pois sabe que a escola ou a sua professora de Língua Portuguesa

certamente diria o contrário, ou ao menos faria algumas objeções (precisa melhorar ortografia, pontuação, concordância etc.). Então, olhando por esse lado que a escola se encontra, é difícil para um aluno poder dizer que escreve bem, embora faça usos significativos da escrita em seu dia a dia. Portanto, por essa perspectiva escolar, escrever bem é algo que está **sempre** em constante construção, não sendo possível nunca (ou quase nunca) alcançar plenamente um modelo ideal de boa escrita.

No decorrer da conversa, CI confessou que utiliza a escrita fora da escola para escrever músicas e poemas, como podemos ver no seguinte recorte discursivo:

(RD37) CI (estudante EM)

P: E quando e como você utiliza a escrita no seu dia a dia?

CI: Ah (+) quase sempre eu uso, né? Fazer **música** (+) **poema** (+) **cordel**. Quando eu acho (+) quando eu vejo uma palavra legal (+) assim (+) num livro que eu li (+) eu gosto de copiar elas (+) colocar no cordel também (+) num poema que eu faço (+) numa poesia [...] mais por diversão, né?! Porque eu gosto de fazer (+) é uma coisa que me diverte (+) me distrai, mas (+) assim (+) tipo (+) tem que escrever sério “dez a dez” quando for fazer um texto pra vestibular.

Notamos que, embora diga que não compreenda plenamente as regras da língua portuguesa e não tenha domínio sobre elas, CI não só escreve fora da escola, como também demonstra gostar de escrever por diversão. Percebemos que sua escrita por lazer é realmente significativa, apesar de não atender aos padrões que são exigidos pela escola. Assim, no RD37 ela novamente construiu seu discurso a partir da imagem de que existe uma distinção entre a escrita prazerosa, livre e significativa e a escrita comumente exigida na escola e nos exames vestibulares. Isso porque ela tem ciência de que escreve fora da escola por gosto e diversão “afrontando às leis da língua” (VERÍSSIMO, 1996, p. 10), mas que precisará escrever *sério*, ou seja, conforme a língua imaginária, quando necessitar produzir um texto de vestibular.

Portanto, embora tente se livrar das amarras que a ideologia escolar e a língua imaginária lhe impõe, CI sabe que, de um jeito ou de outro, precisará

aprender aquilo que a professora de Língua Portuguesa comumente ensina e cobra. Isso porque o mundo fora da escola também exige esse tipo de escrita, pois gira em torno dessa língua imaginária e dessa escrita que decorre de uma língua dominante.

Ainda sobre tais questões, observemos agora os dizeres do sujeito EC (estudante Cursinho Ensino Pré Vestibular) em resposta à questão nº 13 do roteiro:

(RD38) EC (estud. CEPV)

P: E você escreve na sala de aula? Com qual finalidade?

EC: A finalidade de treinamento pro vestibular. **Muito treinamento!** Muitas vezes antes [do vestibular] eu escrevia mais como ativismo (+) porque quando era Ensino Fundamental eu fui entusiasmada (+) comecei a escrever **poesias** (+) daí (+) eu escrevia mais pra esse fim (+) porque **eu gostava** (+) e não com a finalidade que eu tenho hoje (+) que é passar no vestibular (+) só redação. Antes era uma coisa mais por **prazer** (+) hoje é mais por **obrigação** /.../

(RD39) EC (estud. CEPV)

P: E você escreve na sala de aula? Com qual finalidade?

EC: /.../ escrevo pra mim (+) muitas vezes pra expressar os meus sentimentos (+) que (+) às vezes (+) quando aparece alguma coisa que a gente fica muito chateado (+) é mais fácil escrever e colocar ali tudo o que você sentiu RISOS (+) diferente do vestibular (+) que é um tema ali que eles **impõem** (+) muitas vezes ligado à atualidade, né? Então (+) cê tem que tá totalmente atento e tem que tá tudo **dentro da ordem** (+) tudo do jeito que é **o certo** (+) os **padrões** que eles esperam dos alunos, né? /.../ É tudo pra passar uma **prova** (+) E é triste, né?! Porque imagina (+) assim (+) tanto alunos escritores fantásticos que deve ter ali que ficam seguindo aquele padrão que a universidade obriga a gente a seguir.

Em RD38 e RD39 também prevalece a ideia de que a língua imaginária se faz muito presente no universo escolar, mas não é bem vista pelos estudantes. Notamos o deslizamento de sentido entre os vocábulos *prazer* e *obrigação*, por meio do qual compreendemos que a escrita fluida, natural, significativa e prazerosa é silenciada na instituição de ensino pela escrita normativa, coercitiva e segregadora. Tal caráter segregador é muito evidente, pois EC relata que necessitou abandonar seu hábito de escrever poesias por prazer para poder se

dedicar ao treinamento das redações que são exigidas no exame vestibular. Ou seja, ela precisou silenciar aquilo que mais gostava de fazer e que lhe era significativo, pois certamente sabia que se não fosse aprovada no vestibular teria menores chances de subir na tal hierarquia social, própria de nossa sociedade.

Se nossa sociedade tem essa característica, é óbvio que a linguagem escrita não poderia ser diferente, uma vez que a escrita surge devido às necessidades sociais (AUROUX, 1998). É por isso que a professora MG (RD9) disse que aqueles que não sabem ler e escrever são sujeitos que vivem à margem de nossa sociedade. Ou seja, vivem à margem porque nossa sociedade é desigual e, portanto, é organizada por uma língua ideal e coercitiva. Então, diante dessa sociedade alguns estudantes lutam e se esforçam, deixando-se silenciar para atender às exigências de uma civilização que os obriga a fazer coisas insignificantes para terem um lugar no mundo.

É por isso que EC utiliza as seguintes palavras e expressões: *muito treinamento; obrigação; impõem; dentro da ordem; o certo; padrões; prova*. Percebemos que aparecem bem mais palavras de crítica à língua ideal e coercitiva do que palavras como as seguintes: *poesias; prazer; eu gostava*. Além disso, essas três últimas aparecem relacionadas ao passado, com conotação saudosista sobre algo que não pertence mais à estudante. Já as primeiras aparecem em relação ao tempo presente, ou seja, é o que ela atualmente vivencia ao frequentar um cursinho pré-vestibular.

Assim, quanto mais os anos escolares vão passando, maiores vão se tornando as exigências porque o sujeito vai cada vez mais se preparando para uma possível inserção nessa tal sociedade hierarquizada. Devido a essa dimensão utilitária da linguagem escrita (escrever para o vestibular, aprender a ler e escrever para ascender socialmente), notamos que os sujeitos acabam sendo silenciados juntamente com sua língua natural (ORLANDI e SOUZA, 1988). É por isso que necessitam se submeter a tais obrigações e imposições, sendo que esse contexto transforma a escrita em “arame farpado mais poderoso para bloquear o acesso ao poder” (GNERRE, 1991, p. 22).

Passemos agora aos dizeres do sujeito TS (estudante Graduação em Letras)³⁹ em resposta às questões nº 6 e nº 7, respectivamente:

(RD40) TS (estudante GL):

P: Você acha que você escreve bem?

TS: Olha (+) acho que não (+) ainda posso melhorar (+) principalmente nos meus textos acadêmicos que tenho **muitas dificuldades** com os **padrões** da língua portuguesa (+) e por fazer letras (+) essa **cobrança** é inevitável né (+) a gente **nunca** acha que já está muito bem na escrita, né? /.../

(RD41) TS (estudante GL):

P: Ahan, e para você, o que é escrever bem?

TS: A depende do estilo de escrita (+) quando se refere a um texto científico é claro que tem que escrever com uma **linguagem científica** (+) utilizando os **padrões da língua portuguesa** (+) mas outros tipos de escrita não precisa disso (+) as escritas rotineiras do dia a dia, por exemplo. E também quando escrevo meus textos literários (+) quando escrevo **não me preocupo com nada** (+) não me preocupo com **desvios** de língua portuguesa (+) como já disse escrevo por gosto (+) escrevo pra mim. Então (+) é diferente a minha escrita (+) os meus contos (+) escrevo porque é meu **hobby**. Já aqui na universidade (+) na área acadêmica **tenho que** me preocupar com a linguagem científica e com os **padrões da língua** né? Não tem jeito!

Nesses recortes discursivos notamos que o sujeito TS, assim como vimos nos recortes anteriores, também apresenta dificuldades com os padrões da língua portuguesa. Ao assumir a posição-sujeito de graduando do curso de Letras, ele nos relata que tem dificuldades em produzir os textos que são exigidos no ambiente acadêmico devido às normatizações da língua. Através do advérbio de intensidade “muitas”, ele acentua essas dificuldades, argumentando que, por cursar Letras, inevitavelmente vivencia uma cobrança muito grande. Ao dizer que *nunca acha que já está bem na escrita*, ele nos deixa a evidência de que já é um sujeito

³⁹ Graduando do 4º ano do curso de Letras Português e Espanhol em uma universidade estadual do Paraná. Escritor de contos e romances. Atua como Técnico em Administração em Instituição de Ensino Público.

atravessado pela formação ideológica da língua imaginária, uma vez que exige de si mesmo uma escrita ideal, que atenda aos padrões do universo acadêmico. Então, compreendemos que, ao assumir tal posição-sujeito, tais cobranças não são feitas apenas pelos outros, mas, sobretudo, por si mesmo, pois TS sabe que precisa dominar essa escrita, a fim de se manter nesse universo acadêmico.

Suspendemos também a evidência de que, para TS, a escrita decorrente da língua imaginária, presente no ambiente acadêmico, configura-se como um processo contínuo no qual o sujeito escritor nunca consegue chegar a excelência, pois sempre terá algo para aprender ou para desenvolver melhor. É por essa razão que ao ser questionado sobre o que é escrever bem, TS logo afirmou que depende de qual escrita estamos falando. Isso porque, para ele, a escrita do ambiente universitário carrega consigo algumas exigências, o que não acontece com a escrita prazerosa. Ao utilizar a expressão *é claro*, percebe-se que o sujeito entende como óbvia a ideia de que a escrita científica, própria do ambiente universitário, exige preocupações com as normas da língua portuguesa. Portanto, estando em uma universidade, na posição-sujeito de estudante, obviamente ele precisa ter o máximo domínio desses conhecimentos da língua dominante para que possa escrever bem.

Por outro lado, ele também discorre sobre sua relação com uma escrita menos exigente, que envolve gosto, prazer e despreocupação com elementos normativos. Sobre isso, percebemos que, assim como os demais sujeitos estudantes, TS também aborda a escrita literária como oposto da escrita ideal e coercitiva que a instituição escolar e a própria língua portuguesa impõem. Então, ao construir seu discurso, TS se apoia no pré-construído de que a escrita literária se constitui como fruição, mas tal fruição é deslocada do ambiente escolar/acadêmico. Ou seja, o sujeito tem a ilusão de que sua escrita é um ato solitário, por isso afirma o seguinte: *escrevo pra mim*, desconsiderando a existência de um leitor real ou virtual. No entanto, sabemos que não há como um sujeito se constituir como escritor se não houver a figura de um público leitor. Por isso, ele tem a ilusão de que não há um leitor em vista, mas, na verdade, está apenas desprezando um leitor insatisfatório (talvez rejeite o sujeito professor, enquanto possível leitor) e reservando-se para um leitor ideal. Portanto, depreende-se da fala de TS o já posto por Candido, que o

escritor é fundamentalmente “dependente do público leitor” (CANDIDO, 2011 [1965], p. 86).

Assim, ao refletirmos sobre os dizeres dos sujeitos estudantes, percebemos como eles evidenciam a questão do letramento literário, relacionada a uma imagem de escrita como fruição. Contudo, essa imagem de escrita prazerosa e significativa aparece bastante afastada do ambiente escolar. Conforme pontua Candido, “negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade” (CANDIDO, 2011 [1970], p.188), porém a sociedade em que vivemos age de forma a podar toda forma de humanização que poderíamos ter. Entendemos que a instituição escolar poderia contribuir para essa humanização, porém, ao se constituir como aparelho ideológico de estado dominante (ALTHUSSER, 1987), ela acaba nos privando ainda mais dessa humanização devido aos interesses de alguns, ou seja, devido aos anseios daqueles que estão no topo da hierarquia social.

É por isso que, ao discorrer sobre escrita, os sujeitos estudantes separaram a escrita escolar/acadêmica da escrita literária/fruição, fazendo emergir a ideia de que a escola tem trabalhado com uma prática de escrita muito mais ideal e coercitiva do que fluida e significativa, ocasionando certo repúdio e ódio à língua portuguesa, como observam Gasparoti e Ruiz (2011). Assim, compreendemos que esses estudantes são sujeitos que, de certo modo, utilizam uma escrita significativa em algum momento de suas vidas, mas ela acaba sendo silenciada no ambiente escolar devido às obrigações que a formação ideológica dominante lhes impõe. Então, o professor, ao constituir-se como sujeito atravessado pela formação ideológica da língua portuguesa dominante, acaba contribuindo para que esses estudantes sejam silenciados no ambiente escolar.

Conforme já explicitado no quadro síntese das categorias de análise, ao realizamos o cruzamento dos dados advindos dos universos extraescolar e escolar no interior desta categoria de análise – *Língua imaginária x Língua Fluida* – consideramos a presença das seguintes representações, organizadas da mais para a menos recorrente: 1. *Escrita como dependente da língua imaginária*; 2. *Escrita como interdependente da leitura e do conhecimento*; 3. *Escrita como dependente de prática, estudo e esforço*; 4. *Escrita como prática social de valor utilitário e poder*. Ao observarmos a recorrência dessas representações, notamos que há prevalência

da imagem de escrita como dependente da língua imaginária, considerando que as outras três representações aparecem nas leituras discursivas como relacionadas a esta primeira. Por isso, entendemos que é a língua imaginária a responsável por organizar/sustentar a maior parte das atividades de escrita presentes em nossa sociedade (dentro e fora da escola) e, embora a categoria *Letramento* e a ideia de interdependência com a leitura também seja recorrente, é a língua imaginária quem respalda e baliza tudo isso. Portanto, notamos a estreita relação entre *Letramento* e *Língua imaginária x Língua fluida*, visto que a primeira é composta pela segunda. Melhor dizendo, é a língua imaginária que constrói a escrita como instrumento de poder e prática de valor utilitário, por exemplo, deixando representações como a escrita literária – prazerosa menos aparente na materialidade linguística, já que a língua imaginária quer – e por vezes consegue – oprimir a língua fluida, gerando “ódio à língua portuguesa” (GASPAROTI e Ruiz, 2011, p.20).

Tendo em vista tais reflexões, passemos agora à leitura da terceira categoria, como forma de qualificarmos um pouco mais esta nossa discussão.

CATEGORIA ENSINO-APRENDIZAGEM DE ESCRITA

Nesta seção apresentamos a análise dos dados que se relacionam especificamente ao ensino-aprendizagem de escrita, nas formações sociais extraescolar e escolar.

CATEGORIA ENSINO-APRENDIZAGEM DE ESCRITA na formação social extraescolar

Após as reflexões possibilitadas pelas categorias anteriores, passemos agora à leitura discursiva da fala do sujeito WS (jornalista), em resposta à questão nº 16 do roteiro, sobre a formação do sujeito escritor:

(RD42) WS (jornalista):

P: Em sua opinião, é possível formar um sujeito escritor? Como?

Sim, todo mundo se forma, né?! Não necessariamente na faculdade (+) quando a gente fala “se formar” (+) todo mundo vai se formando profissionalmente, né? Agora (+) tem que ter **vocação** (+) se o cara não tiver vocação pra escrever (+) não adianta (+) igual vocação pra música, né? Se o cara já não tiver uma vocação e um (+) um pré-talento (+) uma pré-condição praquilo ali (+) num tem jeito (+) eu fiquei dois anos fazendo aula de violão e num consigo tocar “Parabéns pra você!” (+) aí (+) tem uns caras aí que eu conheço que pegam o violão (+) nuunca fazem aula (+) e em um mês tão tocando barbaramente o violão, né? Em um mês de estudo, por quê? Porque eles têm uma vocação praquilo (+) tem um talento já praquilo (+) estudam e desenvolvem aquele talento. Agora (+) se o cara num tem **taleento** nenhum pra escrever nem vocação pra isso (+) num adianta ele ficar estudando (+) que ele num vai se formar um bom escritor (+) às vezes ele tem talento e vocação pra outras coisas (+) isso é natural, né? Cada pessoa tem talento e vocação pra algum tipo de coisa. Então (+) se ele tiver talento e vocação pra ser escritor (+) claro que é possível que ele se forme um escritor (+) **ESTUDANDO** muito!

Analisando esse recorte discursivo, notamos que, ao questionarmos sobre a formação do sujeito “escritor”, WS logo compreendeu que falávamos do escritor enquanto literato, ou seja, do sujeito que atua como autor/criador de obras literárias. Possivelmente houve uma ambiguidade devido à formulação da questão, de modo que nossa pergunta induziu a essa compreensão de que falávamos apenas de uma das acepções da palavra “escritor”. Por isso, ao formular seu discurso, WS partiu do pré-construído de que a escrita exige talento e, sobretudo, muito esforço e dedicação. Percebemos isso, pois o sujeito afirma que ser escritor é decorrência de ter aptidão para a escrita e, principalmente, é algo que envolve muito estudo: *claro que é possível que ele se forme um escritor (+) ESTUDANDO muito!* Notamos que, embora considere o talento como primeiro pré-requisito para a formação do sujeito escritor, WS valoriza a questão do ensino-aprendizagem, ou seja, a importância que a instituição escolar tem na formação de sujeitos escritores.

Percebemos essa ideia de valorização do estudo uma vez que o sujeito ampliou seu tom de sua voz, como podemos observar no seguinte trecho, por meio da transcrição em caixa alta: *claro que é possível que **ele se forme** um escritor (+) ESTUDANDO muito!* Para WS a formação de um sujeito escritor por meio do estudo é extremamente importante, mas esse estudo não depende apenas da

instituição escolar. Através da utilização do verbo *formar* no presente do subjuntivo, junto ao pronome reflexivo “se” (*é possível que **ele se forme** um escritor*), emerge o pré-construído de que é o próprio sujeito escritor quem tem maior responsabilidade por sua própria formação. Ou seja, WS constrói sua fala com base no interdiscurso, retomando dizeres já cristalizados historicamente sobre a importância do esforço individual, da dedicação e do estudo contínuo, uma vez que a escola não consegue ensinar alguém que não tenha vontade de aprender. Daí emerge a representação de escrita **como dependente de esforço próprio, estudo e auxílio da escola**.

Entendemos, então, que o sujeito observa o estudo como algo permanente, para que a aprendizagem e o domínio da escrita realmente aconteçam, uma vez que, ao utilizar o verbo *estudar* no gerúndio, acrescido do advérbio de intensidade *muito*, ele formula a ideia de que o estudo precisa ser uma tarefa realizada ao longo de toda a vida do sujeito escritor. Portanto, para WS não é possível que alguém se forme escritor se não tiver dedicação intensa e estudo contínuo, já que a aprendizagem da escrita, decorrente de nossa língua portuguesa, é algo bastante complexo e idealizado. Como vimos em RD 40, a ideia posta é de que dificilmente alguém consegue afirmar que já escreve excelentemente bem, pois sempre tem algo para aperfeiçoar. Isso acontece, pois a língua imaginária é uma língua produto e a escrita decorrente dessa língua se constitui como um processo, ou seja, uma construção que se dá por meio de muito esforço, estudo, técnica e dedicação.

Então, observamos que WS entende a formação do sujeito escritor como algo que está intrinsecamente relacionado a alguns fatores específicos, como esforço próprio, estudo constante e auxílio da escola, de modo que se faltar um desses fatores haverá prejuízos na possível formação. Utilizando a metáfora da aula de violão, o sujeito deixa a evidência de que o ensino formal também é importante, mas apenas ele sozinho não forma um escritor: *nuunca fazem aula (+) e em um mês tão tocando barbaramente o violão, né? Em um mês de estudo, por quê? Porque eles têm uma vocação praquilo*. Ou seja, para WS, não é possível formar um escritor apenas com o trabalho de ensino-aprendizagem que é realizado na escola, uma vez que também é necessário que o sujeito-aluno tenha talento, vontade e muita dedicação. Por isso, entendemos que é na interação com esse conjunto de fatores

específicos que o sujeito escritor vai se formando. Percebemos então, a representação de escrita **como prática social de ensino-aprendizagem além da escola.**

Exemplo disso é que, ao longo da análise dos recortes analisados a propósito da explanação das categorias anteriores, vimos sujeitos que não apresentavam domínio pleno dos conteúdos escolares, mas escreviam literatura fora da escola. Ou seja, são sujeitos que têm talento, vontade e dedicação. Mas que, com a ajuda do letramento escolar, poderiam avançar bem mais nesse processo de formação. Ao refletir sobre isso, Cosson (2016) expõe o seguinte aprendizado:

Um escritor de romances populares declarou, em uma entrevista, orgulhosamente ser autodidata, mas confidenciou que se ressentia da ausência de ordenamento e da facilidade de manipular os textos que o letramento literário feito pela escola proporciona. Para ele, dominar o discurso literário havia sido um processo muito mais difícil do que para aqueles que frequentaram com regularidade a escola e nela completaram a sua formação (COSSON, 2016, p.27).

Ampliando tais reflexões, observemos a seguir a fala do sujeito RL (escritor) em resposta à questão nº 6:

(RD43) RL (escritor)

P: E pra você, o que é escrever bem?

RL: /.../ escrever bem é **ter se esforçado muito** (+) não é só talento (+) talento é uma coisa que também ajuda (+) mas só talento sem treino (+) sem esforço (+) sem dedicação (+) por exemplo (+) um grande pianista(+)
ele precisa de oito horas de treino (+) no mínimo (+) por dia (+) para ser um virtuose de piano /.../ **isso só se consegue com muito treino**/.../ (+) então (+) escrever bem (+) para mim (+) **é resultado de muito esforço** (+) agora (+) como eu te falei (+) escrever bem (+) em nível (+) digamos (+) das necessidades que nós temos todos os dias(+)
todo mundo pode escrever bem (+) isso a escola pode perfeitamente ensinar (+) ou seja (+) como construir bons períodos (+) períodos coordenados (+) orações subordinadas (+) a crase (+) o uso das conjunções (+) tudo isso a escola pode fornecer (+) com leitura e as devidas orientações (+) uma pessoa ao final do ensino (+) ela consegue escrever boas cartas (+) bons ofícios (+) consegue escrever bons textos dissertativos (+) o básico que é o básico pra você lidar com dia a dia (+) escrever bons recados (+) isso daí é o básico (+) ela consegue se expressar (+) pelo menos (+) ela consegue transmitir suas ideias e dizer “Eu penso isso ou não penso aquilo” /.../

Percebemos que na posição-sujeito de escritor de obras literárias, RL constrói seu discurso com base em determinada formação discursiva e ideológica. Portanto, ao ser questionado sobre o que é escrever bem, ele logo pensou em escrita literária e construiu seu discurso de modo a distinguir o que seria escrever bem em literatura e o que seria escrever bem em nossas práticas de utilização diária da leitura e da escrita. Então, apoiando-se no interdiscurso, ele projeta sua fala a partir da ideia de que todas as pessoas conseguem, sim, escrever bem, em termos de escrita utilitária e prática, uma vez que isso a escola pode ajudar a construir. Contudo, escrever bem em termos artísticos é algo que ele entende como resultado de muita dedicação, estudo e treino. Então, aproximamos seu discurso da fala do sujeito WS no RD42, ao dizer que é possível que alguém se forme escritor, desde que estude e se esforce muito. Afirmando que a escrita envolve uma quantidade bastante significativa de treinos e dedicações, emerge a ideia de que dominar essa escrita se configura **como algo árduo e complexo**

Notamos que quando RL disse que *todos* podem aprender a escrita básica do dia a dia, como bilhetes, ofícios e textos dissertativos, ele se refere às práticas mais fracas de letramento (TFOUNI, 2010), ou seja, aos usos utilitários da escrita, inclusive, tratando-os como sinônimo de alfabetização. Então, é evidente que RL trabalha sua fala a partir da ideia de que é apenas isso (práticas fracas de letramento) que a escola costuma dar conta de ensinar para a maioria da população, uma vez que os demais são privilegiados por outras razões, como talento, predisposição, interesse e muito treino.

É por isso que ele disse que a escola pode perfeitamente ensinar as regras básicas da linguagem escrita, ou seja, os elementos gramaticais e ortográficos como períodos coordenados, orações subordinadas, a crase etc., que são os elementos *básicos* da escrita decorrente da língua imaginária. Compreendemos que, se os sujeitos fazem uso desse letramento fraco e do valor utilitário dessa escrita em seu dia a dia, certamente o domínio de alguns desses elementos técnicos já é suficiente para que “sobrevivam” em seu meio social. Por isso, emerge a evidência de que a escrita realmente serve a uma sociedade desigual, responsável pela produção de uma língua imaginária para sua própria

organização. E nessa organização social a literatura acaba se constituindo como uma arte/cultura reservada a apenas alguns privilegiados, apenas alguns que se destoam dessa prática de ensino-aprendizagem fraca de letramento.

Portanto, percebe-se que RL constrói em seu discurso uma imagem de que a aula de Língua Portuguesa é o momento dedicado à aprendizagem das técnicas básicas da língua imaginária que necessitamos em nosso dia a dia. Assim, nota-se emergir o pré-construído de que a escola é a instituição responsável pela preparação dos sujeitos para a sociedade, e esse já-dito está relacionado ao que vemos na Lei nº 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Básica:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996, p. 8)

Segundo o documento, a LDB também envolve a educação formal proporcionada pela escola como uma preparação para a inserção do sujeito-estudante em seu meio social, justamente nesse meio social capitalista em que vivemos. Por isso, a aula de língua portuguesa é vista por RL como momento em que os estudantes aprendem as técnicas necessárias de qualificação para o trabalho, de “exercício de cidadania”. É um ensino-aprendizagem que prega princípios de liberdade, mas que, na verdade, é muito mais segregador e coercitivo do que libertador. Isso acontece porque essas práticas de ensino-aprendizagem são pensadas por alguns (os dominadores), mas recaem sobre outros (os dominados). Então, ressurgem aqui o pré-construído pela ideia de Althusser (1987), uma vez que a escola realmente se constitui em nossa sociedade como um forte aparelho ideológico de estado dominante. Ela poderia libertar os sujeitos pelo conhecimento, mas, na realidade, ela segrega. E essa segregação acontece porque é uma característica do próprio ser humano. Então, percebemos também a representação de escrita **como dependente da língua imaginária**, sendo que, certamente, é essa imagem que prevalece sobre o ensino-aprendizagem de escrita.

Observemos a seguir algumas reflexões a respeito do ensino-aprendizagem da escrita pelo universo escolar.

CATEGORIA ENSINO-APRENDIZAGEM DE ESCRITA na formação social escolar

Passemos agora a leitura discursiva dos dizeres dos sujeitos GB (estudante Graduação em Jornalismo), em resposta à questão nº 17 do roteiro, também sobre a formação do escritor:

(RD44) GB (estudante GJ)

P: Em sua opinião, é possível formar um sujeito escritor? Como?

GB: Num sei se é possível formar um sujeito escritor (+) eu acho que o sujeito escritor mesmo meio que (+) ele é uma **relação dialética** entre a pessoa (+) o **sujeito** e as **experiências** dela (+) né? Então, esse escritor (+) ele vai se formando com as experiências (+) com a **leitura** dele e com a **produção** dele (+) você adquire uma (+) uma característica de escrita (+) um tipo de escrita (+) um tipo de linguagem que você usa (+) um jeito de escrever (+) mas são coisas que você adquire com o tempo (+) é difícil que a faculdade forme isso até porque não é muito a questão à qual a Academia deveria estar voltada, né? Porque ela está mais voltada a uma questão de formação de uma pessoa capaz de **se formar um cidadão** (+) um sujeito (+) agora (+) tipo (+) aí o mercado (+) ele já tem mais uma capacidade de padronizar (+) você ter manuais de redação (+) que é o que você faz em alguns casos (+) ou que palavras você usa em outros (+) ou como que você estrutura uma notícia (+) então (+) eu acho que os **manuais de redação** têm mais capacidade de formar um sujeito escritor do que a faculdade, né? A universidade.

Em sua fala, GB mostra compreender a formação do escritor como uma relação dialética entre ele e suas próprias experiências, vivências e leituras. Ou seja, emerge o pré-construído de que o sujeito escritor advém de sua própria força de vontade e estudo, de modo que as pessoas aprendem a escrever bem a partir de leituras, escritas, estudos e muitas reescritas, o que aproxima seu discurso do que vimos no RD42 - WS, sobre a necessidade de *estudar muito* e da representação de escrita **como dependente de esforço próprio, estudo e auxílio da escola**. Assim, para GB a aprendizagem da escrita não é algo dependente apenas da instituição de ensino, no caso, a universidade. Aprender sobre escrita é algo que vai além dos muros da escola ou da academia, porque envolve práticas de utilização efetiva da língua. Percebemos, então, o retorno de um já-dito, também presente na fala de WS

de que nós aprendemos muito mais com nossas próprias experiências, do que com os ensinamentos formais.

A princípio notamos uma contradição entre essa fala de GB e o que vimos em RD43 – RL, sobre a aprendizagem na escola. Mas percebemos que tal contradição é justamente o lugar onde acontece o deslizamento de sentido, uma vez que, enquanto RL (RD43) afirma que a escola é o espaço onde se ensina/aprende as técnicas básicas, GB complementa que é na vida que se aprimora o que era básico. Portanto, a escola não dá conta de ensinar tudo, mas ela fornece alguns conhecimentos que, aliados à experiência singular de cada sujeito, podem se tornar práticas efetivas de utilização da linguagem. E quando falamos em práticas efetivas, ainda estamos falando de língua imaginária, pois é ela que mais uma vez prevalece socialmente. É ela que costumeiramente é ensinada pelas instituições de ensino e são as suas técnicas que nós aprimoramos em nossas vivências. Portanto, a língua imaginária realmente é parte intrínseca de nossa construção social, estando presente a representação de escrita **como dependente da língua imaginária**.

Sobre isso, analisemos agora a fala do sujeito MG (professora Ensino Fundamental e Médio), em resposta à questão nº 7:

(RD45) MG (professora EFM)

P: *E pensando (+) assim (+) em ser um sujeito escritor, você acha que (+) refletindo (+) você escreve bem?*

MG: Quando a gente escreve na hora que você lê e você fala assim “Puxa vida! Mas não tá bacana como eu gosto (+) né?! Como eu gostaria que fosse”. **Eu vejo a escrita como trabalho (+) né?!** Então, quanto mais você escreve (+) mais você acha que falta alguma coisa na sua escrita e mais você corre atrás da perfeição (+) eu acho que nunca tá perfeito (+) sempre preciso de alguma coisa.

Nesse recorte percebemos que, assim como no RD43 e RD44, MG também constrói seu discurso a partir da formação discursiva e ideológica da língua imaginária. Por isso, ela afirma que escrever é trabalho (FIAD, 1994), ou seja, envolve muito estudo, esforço, escritas e reescritas. Por meio da constituição de seu discurso compreendemos que não existe uma escrita perfeita, uma vez que a escrita

que advém da língua imaginária é uma construção. Portanto, as práticas de ensino-aprendizagem de escrita que têm sido realizadas nas escolas certamente também são construções, uma vez que envolvem técnicas e treinos em prol de uma perfeição que é inatingível. Assim, aqueles que adquirem maior domínio dessas técnicas, ou que mais se aproximam dessa “perfeição” na escrita, são sujeitos que terão maiores chances de ascender socialmente, já que vivemos em uma sociedade hierárquica.

Ao observarmos as representações aparentes na materialidade linguística desta última categoria: 1. *Escrita como dependente da língua imaginária;* 2. *Escrita como dependente de esforço próprio, estudo e auxílio da escola;* 3. *Escrita como prática social de ensino-aprendizagem além da escola,* percebemos que, apesar da pouca quantidade de dados específicos apresentados, há uma relação bastante estreita entre *Ensino-aprendizagem de escrita* e as demais categorias. Obviamente, como foi possível perceber ao longo das análises (em todas as categorias), o ensino-aprendizagem tem sido permeado, tanto dentro quanto fora da escola, pela língua imaginária, sendo que esta continua sendo a representação mais recorrente nesta categoria, assim como vimos na categoria anterior. É por isso que a representação de escrita como dependente de esforço próprio, estudo e auxílio da escola aparece em seguida, fruto inevitável da língua ideal e coercitiva. Em contrapartida, a representação de escrita como prática social de ensino-aprendizagem além da escola aparece com menor recorrência, justamente pela disparidade existente entre língua imaginária e língua fluida.

A seguir apresentamos o cruzamento das categorias e representações de escrita nas formações sociais extraescolar e escolar.

EM BUSCA DE UMA COMPREENSÃO...

Após realizarmos a leitura discursiva de cada um dos recortes que foram expostos nas seções anteriores, reservamos este momento para a produção de uma síntese integradora da interpretação, a fim de que possamos compreender de modo mais abrangente o todo da nossa análise. Por isso, buscamos olhar para

as categorias e seus recortes de modo a compreender o processo de produção de sentidos que se constituem no confronto entre interlocutores.

Ao revisitarmos nossas categorias de análise, compreendemos que não há hierarquia entre elas, apesar de terem sido, desde o início, organizadas em nosso procedimento analítico da mais recorrente para a menos recorrente. Isso nos parece contraditório e complexo, mas é nessa contradição instalada entre as ideias de hierarquia x desordem, recorrências x discrepâncias que percebemos a construção de sentidos nesse todo analítico que organiza as tais categorias. Por isso, compreendemos que todas as três categorias analisadas são igualmente importantes, múltiplas e complexas na produção de sentidos sobre a escrita.

A categoria *Letramento*, por exemplo, considerada por nós como mais recorrente dentre as demais, só pode ser vista como tal porque a categoria *Língua Imaginária x Língua Fluida* esteve o tempo todo menos explícita na materialidade linguística, porém lhe servindo de sustentação para que emergisse na materialidade discursiva. Melhor dizendo, a *Língua Imaginária x Língua Fluida* não deixou de estar ali nos atos de linguagem, ela apenas estava menos aparente, sendo necessário maior esforço de análise, buscando nas entrelinhas. Do mesmo modo, a categoria *Ensino-Aprendizagem* de escrita, embora aparente ser bem menor do que as demais, havendo menos recortes específicos nos dados sobre ela, é, na verdade, a categoria mais abrangente, porque está incluída no interior das demais.

Então, quando olhamos para a totalidade dessas categorias e para sua complexidade, compreendemos que a escrita, nosso objeto de pesquisa, é, na verdade, **uma prática social que decorre da ideia de língua imaginária**. É essa escrita decorrente de uma língua imaginária que organiza a nossa sociedade. É devido a essa organização social por meio de uma língua ideal e coercitiva que surgiram as práticas sociais e plurais de letramentos e, conseqüentemente, as práticas de ensino-aprendizagem de escrita. Como pudemos ver no decorrer das análises, as práticas de letramentos e multiletramentos não são neutras, mas sim completamente ideológicas. Conforme pontua Kleiman, elas “não são aspectos apenas da cultura mas também das estruturas de poder numa sociedade” (KLEIMAN, 1995, p.38).

As evidências subjetivas advindas dos recortes discursivos nos possibilitaram compreender que nossa sociedade é fundamentalmente constituída por relações de poder. O ser humano interage socialmente por meio dessas relações que não são neutras, pois ele se coloca no mundo e assume uma posição de sujeito estando nesse mundo. Ao passo que a tecnologia da escrita nasce devido às necessidades do próprio ser humano ao lidar com o mundo e com a linguagem, que certamente não é neutra (AUROUX, 1998), compreendemos que a escrita carrega consigo traços dessa linguagem humana. Como pontua Auroux (1998), ela não é apenas uma reprodução da fala, mas ela é uma tecnologia profundamente ideológica e capaz de transformar as relações humanas.

E por vivermos em uma sociedade em que prevalecem imagens de escrita como prática social de valor utilitário, extremamente necessária para a subsistência do ser humano perante o mundo e os demais, com certeza prevalece também a ideia de língua imaginária. Compreendemos isso, pois é justamente por nossa sociedade ser fundamentalmente hierárquica e ideológica que a língua imaginária tem força dentre nós. E essa língua imaginária age de modo a querer (e muitas vezes conseguir) apagar qualquer resquício de língua fluida que possa existir em nossas relações humanas, seja na escola ou fora dela. Portanto, nós confirmamos a nossa hipótese inicial de que **prevalece no imaginário discursivo dos sujeitos dentro e fora do ambiente escolar a ideia de língua imaginária**. Assim, tudo o que envolve a escrita, desde questões sobre o que é escrever bem ou mal, até questões sobre o que é ser escritor, perpassa por representações relacionadas à ideia de língua imaginária.

Essa ideia é, na verdade, uma construção do próprio ser humano, ou seja, a língua imaginária é uma construção. Foi construída pelo ser humano, assim como a escrita, a partir de suas necessidades, conforme as sociedades foram se desenvolvendo (AUROUX, 1998). Por isso é que ela é sistematizada, técnica, a-histórica, normativa e coercitiva (ORLANDI, 1988). Daí ela age de modo a silenciar a língua fluida do ser humano, silenciando também o próprio ser humano, como pudemos ver nas análises. Então, conforme já dito, é uma língua dominadora, frequentemente utilizada por aqueles que exercem seu poder sobre os demais. Portanto, nossa sociedade se constitui por uma relação entre dominadores e

dominados – pois, como já dito, “o poder está em toda parte” (FOUCAULT, 2004 [1978]) - e a escrita, por fazer parte dessa língua ideal e coercitiva, com certeza também é utilizada a favor daqueles que detêm o poder.

Nesse sentido, ao olharmos para o todo da materialidade discursiva, percebemos a representação de escrita como “linguagem do poder”, ou seja, como prática social de uso daqueles que detêm o poder em nossa sociedade. E quando consideramos essa representação, olhamos para a sociedade como um todo, ou seja, a escrita é uma linguagem do poder tanto na formação social extraescolar, quanto na formação social escolar. Aliás, a escola é realmente um aparelho ideológico de estado dominante, como vimos em Althusser (1987), e age de modo a preparar os sujeitos para sua inserção nesta sociedade hierarquizada em que vivemos. Por isso, é que a língua imaginária se faz extremamente presente na fala dos sujeitos que assumem a posição de professores. E é por isso também que os estudantes são submetidos à essa língua e à essa escrita. Embora demonstrem aversão às normas da linguagem escrita (GASPAROTI e RUIZ, 2011), eles sabem que necessitam dominá-las para que tenham um lugar ao sol. Portanto, são todos sujeitos atravessados pela formação ideológica da língua portuguesa, que é uma língua imaginária.

Mas essa representação realmente dialoga perfeitamente com a crônica de Veríssimo (1996), uma vez que todos esses sujeitos fazem uso de sua língua fluida notadamente quando estão fora da escola. Contudo, por serem sujeitos atravessados e dominados por uma língua imaginária, acabam não percebendo que utilizam a escrita de modo significativo mesmo quando produzem “afrontas às leis da língua” (VERÍSSIMO, 1996, p.10). Então, o imaginário discursivo, tanto dentro quanto fora da escola, é constituído pela ideia de que **a escrita que advém dessa língua natural e fluida é uma escrita ruim**. Mais do que isso, a escrita que advém da língua fluida **nem é vista como escrita pelos sujeitos**, porque para eles escrever envolve técnica, esforço, treino, conhecimentos epilinguísticos e metalinguísticos. Assim, tudo o que foge a essas regras não é escrita. Então, quem não escreve conforme essas regras não é escritor.

E todo esse imaginário discursivo, característico de nossa sociedade como um todo, é lapidado na instituição escolar, ou seja, através das práticas de

ensino-aprendizagem de escrita. Segundo as formações ideológicas da instituição escolar, é na escola que os professores devem ensinar essa escrita e é nesse mesmo ambiente que os estudantes devem aprender as técnicas dessa escrita. Inclusive, como vimos, isso está evidente nos documentos oficiais de ensino. E essa representação existe justamente porque nossa sociedade é fundamentalmente organizada dessa maneira, por meio de uma língua imaginária. Assim como pontua Orlandi (1988, p. 28), o português-brasileiro é uma língua imaginária. E mesmo que trabalhem a partir de uma perspectiva de valorização dos letramentos e multiletramentos, ainda estamos lidando com uma língua imaginária, pois ela estabelece confronto com a língua fluida o tempo todo.

Por isso a questão da escrita é realmente muito complexa. Tão complexa que percebemos que vários sujeitos sentiram dificuldades em discursivizar uma resposta para nossos questionamentos. Mesmo aqui sendo um momento reservado para o cruzamento dos dados em prol de um compreensão mais abrangente da materialidade discursiva, pedimos licença expor a seguir alguns recortes sobre essa complexidade da escrita, porque certamente eles contribuirão para a nossa compreensão:

(RD46) VB (professora EFM e IES)

P: E pra você, qual é o papel da escrita nos dias atuais? Se você tivesse que comparar a escrita de outros tempos com a escrita de hoje.

VB: Ah (+) vamos lá! Eu acho que eu vou retomar a questão número um, tá? Eu penso que a escrita é fundamental pro sujeito se (+) se colocar nesse mundo (+) pra ele defender seu discurso (+) **então** (+) a escrita vai materializar o discurso dele (+) **então** (+) por isso acho que é fundamental (+) **então** (+) **vamos lá** (+) **então** (+) por meio de um (+) de um ofício (+) por exemplo (+) se aconteceu um problema aí no bairro (+) **então** (+) a pessoa “Ai (+) vamo fazer um abaixo assinado!” (+) **então** (+) eu acho que a escrita é /.../

(RD47) RL (escritor)

P: Fale um pouco sobre o que é a escrita para você.

RL: É pertinente (+) mas ela é uma coisa que **dá muito trabalho pra responder** (+) né?! O que é a escrita para mim? **Uau! RISOS** (+) **Caracas!** (+) Eu vou ter que começar por algumas frases feitas (+)

alguns chavões pra poder chegar (+) né?! Realmente (+) a dar uma resposta (+) pelo menos (+) que satisfaça, né?! As demandas.

(RD48) LE (professor IES)

P: A primeira pergunta é: o que que é escrita pra você?

LE: Essa questão é **difíci:::l de responder!** rs

Como podemos ver nesses trechos de entrevista, os sujeitos de ambas as formações sociais demonstraram dificuldades em discursivizar acerca de sua concepção sobre escrita, de responder à nossa pergunta feita à queima-roupa. Por isso, em RD46, VB buscou intensamente elaborar sua fala da maneira que melhor lhe parecia, já que construir uma representação exata do que seja a escrita não se lhe apresenta como algo fácil, ou coisa simples de ser feita. Portanto, ela tentou ocultar essa dificuldade. O uso repetitivo do marcador *então* na materialidade linguística nos leva a inferir a necessidade que VB tem de mostrar naturalidade em dar continuidade à própria fala. No entanto, ela se contradiz com o uso excessivo de pausas, necessárias para que pudesse ter tempo suficiente de refletir sobre o que dizer e como dizer.

No RD47, RL deixou evidente o seu espanto e admiração pelo teor da pergunta, demonstrando dificuldade em articular uma resposta satisfatória. Por isso utilizou interjeições e afirmou necessitar de chavões e frases feitas para começar a sua reflexão sobre o assunto.

Do mesmo modo, no RD48, LE não escondeu a sua dificuldade em responder ao questionamento, colocando ênfase sobre a palavra “difícil”.

Portanto, além do fato de esses dados nos revelarem acerca da maneira talvez imprópria com que formulamos nossa pergunta número 1, suspendemos a evidência de que os sujeitos representam a escrita como algo muito complexo e difícil de ser pensado. Ao unirmos esses três últimos recortes à totalidade da materialidade discursiva, ou seja, às três categorias de análise, compreendemos que essa complexidade decorre justamente da contradição que existe entre a língua imaginária e a língua fluida. Isso porque, embora esses sujeitos utilizem frequentemente uma escrita fluida e significativa, as formações ideológicas e

discursivas dominantes lhes impõem que escrita é somente aquilo que aprendemos na instituição escolar. Então, torna-se muito confuso conseguir explicar essa contradição de forma expressiva, ou tentar simplificar com clareza algo que, em sua essência, é complexo e obscuro. Por isso, reafirmamos que tais sujeitos são atravessados pela formação ideológica da língua portuguesa que é imaginária e, por isso, veem a escrita como construção complexa, normativa e difícil de ser pensada. Portanto, a língua fluida e a escrita decorrente dessa língua fluida existem, mas são totalmente silenciadas no discurso dos sujeitos.

E como vimos, a instituição escolar e as práticas de ensino-aprendizagem de escrita contribuem muito para esse silenciamento. Mesmo quando consideramos as práticas de letramentos e de multiletramentos, estamos ainda participando do jogo existente entre a língua fluida e a língua imaginária. Isso porque os letramentos são ideológicos e, como se pode perceber ao longo das análises, as pessoas que têm baixo nível de letramento são relegadas à margem dos demais. Então, percebemos o deslizamento de sentido entre as ideias de baixo nível de letramento (língua fluida) e alto nível de letramento (língua imaginária). Ou seja, aqueles que são letrados, que têm pleno domínio das práticas escolarizadas de letramentos e do máximo possível de multiletramentos são sujeitos que estão no patamar da língua imaginária. Por outro lado, aqueles que fazem uso de práticas mais fracas de letramento ou que utilizam a linguagem em sua forma natural, como O Gigolô das Palavras em Veríssimo, são sujeitos que fazem uso de uma língua fluida. Mas devido às formações ideológicas dominantes, que são fortificadas na instituição escolar, esses sujeitos da língua fluida nem aparecem, ou seja, estão silenciados.

Então, percebemos que essa representação de escrita como linguagem do poder é algo que decorre da ideia de língua imaginária, uma vez que nossa língua portuguesa é uma língua ideal e coercitiva. Por ser uma linguagem do poder, notamos que a escrita não está sozinha, ou seja, ela é interdependente da leitura e do conhecimento. Assim, no cruzamento dos dados, há a evidência de que, para que os sujeitos possam estar no alto dessa hierarquia social, é necessário que dominem não apenas a escrita, até porque isso nem é possível, mas é fundamental que tenham domínio também da leitura e do conhecimento, porque leitura, escrita e

conhecimento são interdependentes. Ou seja, não há como separar essas três questões, que são elementos básicos da linguagem humana.

Notamos, portanto, que a questão do empoderamento pela escrita não se dá apenas por relações de dominação de um sujeito sobre o outro, mas, sobretudo, porque tal sujeito que domina a escrita, domina também a leitura e os conhecimentos. Ou seja, é um sujeito que adquire poder por ter domínio sobre as leis e a ciência, de modo que o que chamamos de “poder” não pode ser reduzido à ideia rasa de subjugar um sujeito em favor de outro, mas deve ser pensado como transformação social que é possível pelo domínio pleno do conjunto leitura, escrita e conhecimento.

Por conseguinte, é óbvio que, se determinados sujeitos são privados do acesso a esse conjunto “libertador”, acabam também sendo presos às amarras desse próprio conjunto que tanto pode libertar, quanto prender. Então, é evidente que do lado oposto daqueles que têm alto nível de letramento estão aqueles que têm baixo nível de letramento, melhor dizendo, estão aqueles que são relegados à margem porque, de alguma forma, lhes foi privado o acesso ao poder pelo conjunto leitura, escrita e conhecimento. E aí podemos pensar: Como fica a escola e o ensino-aprendizagem de escrita nessa conjuntura? O ensino-aprendizagem se dá conforme a configuração social. Assim, se é a língua imaginária que predomina no imaginário discursivo dos sujeitos, já que é uma língua dominante, certamente a escola produz práticas de ensino-aprendizagem de escrita com vistas a essa língua ideal e coercitiva. Isso é fato! E nós pudemos perceber isso na materialidade discursiva observada.

Por isso, a escola se constitui como instituição ideológica capaz de “libertar” os sujeitos por proporcionar mais diretamente o acesso ao conjunto leitura, escrita, conhecimento. Só que a escrita não é dependente apenas da escola, uma vez que percebemos representações de escrita como algo que ultrapassa o espaço da escola. Ou seja, a escola é responsável por lapidar e aprimorar a escrita que as pessoas conhecem, aprendem e utilizam nos ambientes externos a ela, em suas vivências.

Ao contrário do que parece, a internet também contribui para esse silenciamento, uma vez que também é uma construção do ser humano. Compreendemos isso, pois percebemos a representação de **escrita como modalidade de língua veiculada pela internet**. Ao olharmos para o todo da materialidade discursiva, notamos que a internet tem ampliado muito mais o espaço da escrita, de modo que ela está mais acessível e disponível. Portanto, é evidente que a internet e as novas tecnologias digitais de informação e comunicação não excluíram a escrita. Mas essa democratização do acesso à leitura e escrita via internet aparenta ser, na verdade, uma falsa-democratização. Isso porque muitas pessoas têm acesso a ela, mas esse acesso, na maioria das vezes, se dá por práticas fracas de letramento, configurando-se como um acesso limitado.

Como pontua Rojo (2012), se a instituição escolar não desenvolver práticas efetivas de ensino-aprendizagem a partir dessa “democratização” do acesso à tecnologia, de nada irá adiantar porque alguns sujeitos continuarão distantes do acesso ao poder proporcionado pelo conjunto leitura, escrita, conhecimento. Então, a escrita via internet também age de modo a apagar a língua fluida, uma vez que a língua ideal e coercitiva é predominante.

Portanto, compreendemos que em nossa organização social a escrita é vista como linguagem do poder, uma vez que advém da ideia de língua imaginária. E, ao passo que nossa sociedade é organizada por essa língua imaginária, a escrita acaba tendo forte carga ideológica. É por isso que ela é a linguagem daqueles que detêm o poder; não apenas o poder de subjugar os outros, mas, sobretudo, o poder de transformação social pelo domínio das leis e da ciência. Ou seja, é por dominar o conjunto leitura, escrita e conhecimento que os sujeitos podem alcançar um nível mais elevado na hierarquia social vivenciada por nós.

5 EFEITO DE CONCLUSÃO

Ao longo dessa empreitada pudemos perceber o quanto a linguagem escrita é importante para a nossa sociedade, tanto fora, quando dentro do ambiente escolar. Assumindo a posição-sujeito de professora de língua portuguesa da educação básica paranaense, posso dizer que, ao menos minimamente, eu conheço as necessidades que nós, professores, temos em buscar o conhecimento sobre aquilo que ensinamos diariamente. E são muitas as necessidades de conhecimento! Compreendo que nós não apenas ensinamos sobre escrita todos os dias, mas, sobretudo, vivenciamos práticas sociais diversas de letramentos dentro ou fora do espaço escolar. Do mesmo modo, os estudantes também vivenciam essas práticas e igualmente a nossa sociedade como um todo, ou seja, todas as formações sociais são dependentes da linguagem escrita, uma vez que ela é parte intrínseca de nossa forma de comunicação, interação e ação pela linguagem.

É por isso que lançamos mão de justificativas produzidas a partir das três instâncias explicitadas na introdução deste trabalho: 1. Pessoal; 2. Acadêmica e 3. Social. Observo que tais conhecimentos possibilitados por nosso gesto de leitura discursiva trouxeram modificações significativas em meu modo de viver a escrita, ao passo que tenho construído o meu caminho ao assumir as posições-sujeito de mulher, professora e pesquisadora, constituindo-me também como sujeito íntimo da escrita dentro e fora do ambiente escolar. Além disso, tais conhecimentos e reflexões sobre a escrita certamente agregaram significativamente ao estado da arte e às formações sociais extraescolar e escolar de utilização da linguagem escrita, ou seja, a toda a instância social.

E é por necessitarmos desse conhecimento sobre o que vivenciamos e ensinamos que considero extremamente relevante produzirmos reflexões sobre a linguagem escrita e sobre seu processo de constituição em nosso meio. Penso que assim corremos menos riscos de cair em práticas de ensino-aprendizagem de escrita que sejam esvaziadas de sentido. Considero que essa reflexão proporcionada pelo conhecimento sobre as representações da linguagem escrita pelos sujeitos analisados em universos que dialogam certamente contribuirá para nossas práticas diárias, uma vez que abre margem para que possamos

elaborar deslocamentos e transformações em nossos modos de ver, viver, ensinar e aprender a escrita.

Após olhar discursivamente para a escrita, através de nosso gesto interpretativo singular e único, mas passível de demais leituras e contribuições, percebi que ela não precisa ser duramente observada como *arame farpado*. Na verdade, ao lançarmos um olhar discursivo sobre a escrita, notamos que ela é *um traço de luz*, é algo que permite ao sujeito que com ela estabelece uma relação sustentada social e simbolicamente por uma ordem de sentidos (sujeito íntimo da escrita), a posição social privilegiada de acesso ao poder. Ao ser traçado dentre um emaranhado de fios discursivos, esse delicado fio de luz conduz o sujeito que dele é íntimo, ao empoderamento pela escrita. É por isso que escolhemos como epígrafe deste olhar discursivo sobre a escrita, o trecho de *A moça tecelã*, de Marina Colasanti; e é também com ele que produzimos esse nosso efeito-fecho:

Então, como se ouvisse a chegada do sol, a moça escolheu uma linha clara. E foi passando-a devagar entre os fios, delicado traço de luz que a manhã repetiu na linha do horizonte (COLASANTI, 2003, p.9).

Penso que este capítulo pode ser chamado de “efeito de conclusão” (INDURSKY, 2010, p.73), porque entendo que as representações que aqui construímos não são estanques, ou seja, podem ser alteradas ao longo da historicidade humana. Além disso, realizamos apenas uma possibilidade de leitura discursiva, o que não inviabiliza outras leituras e compreensões. Por isso, nosso trabalho permanece apenas com um efeito-fecho, já que certamente poderá ser complementado a cada leitura e reflexão que venha a ser produzida.

Por ora, como forma de gestar essa continuidade de leitura, gostaria de partilhar esta pesquisa em primeira mão com cada sujeito participante que tão gentilmente contribuiu com suas falas e representações. Sem eles, nada seria possível. E certamente, as reflexões proporcionadas por nosso olhar discursivo poderão modificar as suas vivências de alguma maneira. Por isso, considero como gratificante que cada um deles possa, assim como eu, perceber o quanto esse delicado traço de luz [a escrita] pode estar sempre iluminando as suas práticas sociais, quer seja fora ou dentro do espaço escolar.

REFERÊNCIAS

- AGUSTINI, C. L. H. GRIGOLETO, E. *Escrita, alteridade e autoria em Análise do Discurso*. Rio de Janeiro: Matruga, v.15, n.22, p.145-p. 156, jan./jun. 2008.
- ALBERTONI, P. V. *O escritor Jekupé e a literatura nativa*. 2015. 140 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de pós-graduação, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/279706/1/Lisboa_PauloVictorAlbertoni_M.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2018.
- ALTHUSSER, L. *Ideologia e aparelhos ideológicos do estado*. 3. ed. Lisboa: Editorial Presença/Martins Fontes, 1987. 120 p. Tradução de: Joaquim José de Moura Ramos.
- ALVES, C. V. P. *A escrita no contexto acadêmico: uma abordagem a partir das ideias de L.S Vygotski*. 2013. 232 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2013.
- ANTUNES, I. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ARAUJO, C. N. *A formação leitora e escritora de professores*. 2014. 219 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014. Disponível em: <http://www.uel.br/pos/mestrededu/images/stories/downloads/dissertacoes/2014/2014_-_ARAUJO_Cristina_Nalon.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2018.
- AUROUX, S. *A filosofia da linguagem*. Tradução de José Horta Nunes. Campinas: Editora da Unicamp, 1998. 251 p.
- AUROUX, S. *A revolução tecnológica da gramatização*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1992.
- AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). In: *Cadernos de estudos linguísticos*. Campinas, UNICAMP – IEL, n. 19, jul./dez. 1990, p. 25-42.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1979]. p.261-306.
- BAGNO, M. *Preconceito linguístico: o que é e como se faz*. São Paulo: Edições Loyola, 1999.
- BARBOSA, M. J. L. F. *Dos intentos à escrita convencional: algumas manifestações*. 2013. 131 f. Tese (Doutorado), Instituto de Estudos da Linguagem. Unicamp, Campinas, 2013. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/271168/1/Barbosa_MariaJoseLandivardeFigueiredo_D.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2017.
- BARONAS, R. L. *Estudos discursivos à brasileira: uma introdução*. Campinas: Pontes, 2015.
- BARTON, D.; HAMILTON, M. *Local literacies*. London: Routledge, 1998.

BOURDIEU, P. *A dominação masculina*. 11 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002 [1998]. 160p. Tradução de KÜHNER M. H.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

CANDIDO, A. *Literatura e sociedade*. 12. ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2011 [1965]. 199 p.

_____. *Vários Escritos*. O Direito à Literatura. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2011 [1970].

CASTILHO, A. T. Para o estudo das unidades discursivas. In: CASTILHO, A. T. (Org.). *Português culto falado no Brasil*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1989.

CHARTIER, R. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. Tradução Reginaldo de Moraes. São Paulo: UNESP, 1998.

_____, R. *Os desafios da escrita*. Tradução Moretto Fulvia ML. São Paulo: UNESP, 2010.

CHAVES, G. C. *A viúva de Éfeso e outros contos*. 2013. 41 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Escrita Criativa, PUC, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1017982>. Acesso em: 03 fev. 2018.

COLASANTI, M. *Doze reis e a moça no labirinto do vento*. São Paulo: Global Editora, 2003.

DIONÍSIO, Â. P. Gêneros multimodais e multiletramentos. In: KARWOSKI, Acir Mário et al (organizadores). *Gêneros textuais: reflexão e ensino*. 3.ed. – Rio de Janeiro : Nova Fronteira, 2010.

DIONÍSIO, M. de L. T. Literacias em contexto de intervenção pedagógica: um exemplo sustentado nos Novos Estudos de Literacia. *Educação (UFSM)*, Santa Maria, v. 32, n. 1, p.97-108, jan. 2007. Semestral.

FERREIRA, A. B. H. *Mini Aurélio: O dicionário da língua portuguesa*. 8. ed. Curitiba: Positivo, 2010. 960 p. Coordenação Marina Baird Ferreira.

FERREIRO, E; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed, 1999. 304 p. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco, Mário Corso.

FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. A escrita como trabalho. In: MARTINS, M. H. (Org.). *Questões de linguagem*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 1994, p. 54-63.

FISCHER, A. *A construção de letramentos na esfera acadêmica*. 2007. 341 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007. Disponível em: <<file:///C:/Users/vo/Downloads/PLL0396-D.pdf>>. Acesso em: 02 jan. 2018.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 1996.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. 23 ed. São Paulo: Graal, 2004 [1978].

FRANCISCO, K. G. *Produção ou reprodução? uma análise sobre a autoria na disciplina Produção e Recepção de Texto I*. 2012. 190 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Letras, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2012. Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/5759/1/KLEYSE_GALDINO_FRANCISCO.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2017.

FREIRE, P. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1989.

_____. *Conscientização: Teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. 3. ed. São Paulo: Centauro, 2006.

GADET, F. HAK, T. (Org.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 5. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2014 [1990]. 320 p. Tradução de Bethania S. Mariani et al.

_____. LEON, J. MALDIDIER, D. PLON M. Apresentação da conjuntura em linguística, em psicanálise e em informática aplicada ao estudo dos textos na França, em 1969. In: GADET, F.; HAK, T. *Por uma análise automática do discurso: Uma introdução à obra de Michel Pêchux*. 5. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2014 [1990]. Cap. 2. p. 39-58. Tradução de Bethania S. Mariani et al.

GALLO, S. L. *O ensino da língua escrita X o ensino do discurso escrito*. 1989. 138 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Linguística, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1989. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/CAMP_81bdbd0631813781ad8fe4ec0b55bac7>. Acesso em: 11 out. 2018.

_____. *Texto: como apre(e)nder essa matéria?* 1990. 214 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Linguística, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1990. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/CAMP_5ff8394d57f319d2d8968bda57027970>. Acesso em: 11 out. 2018.

GASPAROTI, L.; RUIZ, E. M. S. D. O ódio à língua portuguesa na internet: Representações e ensino de língua materna. *Recorte: Revista eletrônica do Programa de Mestrado em Letras, Três Corações*, v. 8, n. 2, p.1-24, jun. 2011. Semestral. Disponível em: <<http://periodicos.unincor.br/index.php/recorte/issue/view/45>>. Acesso em: 10 ago. 2018.

GERALDI, W. *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991, 252 p.

GNERRE, M. *Linguagem, escrita e poder*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991. 115 p.

GUIMARÃES, E. et al (Org.). *A palavra e a frase: Gramática e dicionário - fonologia e fonética - morfologia e sintaxe - semântica e pragmática - lexicologia e lexicografia*. Campinas: Pontes, 2006. 176 p.

HIGOUNET, C. *História concisa da escrita*. 10. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003. 187 p. Tradução de Marcos Marcionilo. INDURSKY, F. O texto nos estudos da linguagem: especificidades e limites. In: ORLANDI, E. P.; LAGAZI-RODRIGUES, S. *Discurso e textualidade*. 2. ed. Campinas: Pontes, 2010. Cap. 3. p. 33-80.

JACQUES, A. F. *A escrita de si e as representações do escritor em Cristovão Tezza*. 2014. 140 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de pós-graduação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

KLEIMAN, A. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 1995. 294 p.

LACAN, J. *Mon enseignement*. Paris: Editions du Seuil, 2005 [1967].

LAGAZZI-RODRIGUES, S. Texto e autoria. In: ORLANDI, E. P.; LAGAZZI-RODRIGUES, S. *Introdução às ciências da linguagem: Discurso e textualidade*. 2. ed. Campinas: Pontes, 2010. p. 81-104.

LANKSHEAR, C., et al. Introduction. In: LANKSHEAR, C. *Changing literacies*. Philadelphia: Open University Press, 2002. p. 1-7

LIMA, M. B. *Ctrl+C/Ctrl+V : plágio ou estratégia?: representações de professores universitários sobre a escrita de seus alunos*. 2013. 147 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, IEL, Unicamp, Campinas, 2013. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/269690/1/Lima_MarianaBatistade_M.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2017.

MARCUSCHI, L. A. *Análise da conversação*. São Paulo: Ática, 1986.

_____, L. A. A questão do suporte dos gêneros textuais. *Língua, lingüística e literatura*, João Pessoa, v. 1, n.1, p. 9-40, 2003.

_____, L. A.; DIONÍSIO, A. P. *Fala e escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 208 p.

MARX, K. ENGELS, F. *A ideologia alemã*. São Paulo: Martins Fontes, 1998 [1989]. Tradução de COSTA, L. C. C.

MILANEZ, N; SANTOS, J. J. *Análise do Discurso: Sujeitos, lugares e olhares*. São Carlos: Claraluz, 2009.

NEVES, M. H. M. *A gramática: história, teoria e análise, ensino*. São Paulo: Editora UNESP, 2002. ORLANDI, E. P. SOUZA, T. C. C. de. A língua imaginária e a língua fluida: Dois métodos de trabalho com a linguagem. In: ORLANDI, E. P. (Org.). *Política linguística na América Latina*. Campinas: Pontes, 1988. p. 27-40. (II).

ORLANDI, E. P. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. 7.ed. Campinas: Pontes, 2007.

_____, E. P.. *Análise de Discurso*. In: ORLANDI, E. P; LAGAZI-RODRIGUES, S. *Discurso e Textualidade: Análise de Discurso, O texto nos Estudos da Linguagem, Texto e autoria, Semiótica e semiologia, Filologia, Retórica e argumentação*. 2. ed. Campinas: Pontes Editores, 2010. Cap. 1. p. 11-32.

_____, E. P. *A Linguagem e seu funcionamento: As formas do discurso*. 6. ed. Campinas: Pontes, 2011.

_____, E. P. *Discurso e texto: Formulação e circulação de sentidos*. Campinas, SP: Pontes, 2001.

- _____, E. P.; LAGAZZI-RODRIGUES, S. (Org.). *Discurso e textualidade*. 2. ed. Campinas: Pontes Editores, 2010. 214 p.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Educação Básica. *Diretrizes curriculares estaduais de língua portuguesa*. Curitiba, 2008.
- PÊCHEUX, M. A análise do discurso: Três épocas (1983). In: GADET, F.; HAK, T. *Por uma análise automática do discurso*. 5. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2014 [1990]. Cap. 7. p. 307-315.
- _____. Papel da memória. In: ACHARD, P. et al. (Org.) *Papel da memória*. Tradução e introdução: José Horta Nunes. Campinas: Pontes, 1999 [1983].
- _____, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. 5. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2014 [1988]. 288 p. Tradução de E. P. Orlandiet al..
- PINHEIRO, P. A. *A escrita colaborativa por meio do uso de ferramentas digitais: ressignificando a produção textual no contexto escolar*. Calidoscópio, São Leopoldo, v. 9, n. 3, p.226-239, 2011.
- PINHEIRO, C. R. *Letramentos demandados em cursos on-line: Por uma redefinição do conceito de letramento hipertextual*. 2013. 183 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Linguística, Departamento de Letras Vernáculas, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.
- PIRES, C. L.. Briefing bem ou mal passado?: Um estudo do sistema de gêneros na cozinha publicitária. In: MOURA, Denilda. *Os desafios da língua: Pesquisas em língua falada e escrita*. Maceió: Edufal, 2008. p. 268-290.
- ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: Diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11-31.
- SCHNEIDER, G. T. *A condução argumentativa promovida por articuladores na produção textual de alunos do ensino fundamental*. 2013. 109 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Letras, Unioeste, Cascavel, 2013. Disponível em: <<https://docs.google.com/viewerng/viewer?url=http://tede.unioeste.br/bitstream/tede/2346/1/Glaci.pdf>>. Acesso em: 23 nov. 2017.
- SILLA, V. L. *O processo criativo e seus caminhos*. 2015. 165 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Letras, PUC, Rio Grande do Sul, 2015. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2370541>. Acesso em: 03 fev. 2018.
- SILVA, K. M. *Da fala para a escrita: uma abordagem da monotongação e da ditongação na escrita*. 2015. 108 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2015.
- SMITH, F. *Psycholinguistics and Reading*. London: Holt, Rinehart & Winston, 1973.
- SOARES, M. *Letramento: Um tema em três gêneros*. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. 128 p.

STREET, B. V. *Literacy in theory and practice*. Cambridge University Press: CUP, 1984.

SOUZA, S. A. F. *Conhecendo a Análise de Discurso: Linguagem, sociedade e ideologia*. Manaus: Editora Valer, 2006. 108 p.

TEIXEIRA, M. *Análise de discurso e psicanálise: elementos para uma abordagem do sentido do discurso*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

TFOUNI, L. V. *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*. Campinas: Pontes, 1988.

_____. *Letramento e Alfabetização*. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2010. 103 p.

TOMAZONI, E. *Produção textual, escrita e escola: um olhar sobre ancoragens de concepções docentes*. 2012. 376 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós Graduação em Linguística, Ufsc, Florianópolis, 2012. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/96267/310134.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 23 nov. 2017.

URBANO, H. *Marcadores Conversacionais*. In: PRETI, Dino (Org.). *Análise de textos orais*. 4. ed. São Paulo: Humanitas, 1999.

VERÍSSIMO, L. F. *O Gigolô das Palavras*. 12. ed. Porto Alegre: L&PM, 1996. 112 p. Seleção e comentários de Maria da Glória Bordini.

ANEXOS

ANEXO A

Roteiro de entrevista semiestruturada _Alunos de Ensino Fundamental II, Médio e pré-vestibular

Olá, meu nome é Aldimeres, sou mestranda do programa de pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, na área de concentração Linguagem e Educação e linha de pesquisa Ensino/aprendizagem e formação do professor de língua portuguesa e outras linguagens.

A pesquisa em desenvolvimento está associada ao projeto de pesquisa ENALP (Ensino-Aprendizagem de Língua Portuguesa na Educação Presencial e Online: Múltiplos Olhares), orientado pela Profa. Dr^a Eliana Maria Severino Donaio Ruiz e tem o interesse em investigar as representações sociais acerca da escrita na contemporaneidade. Para isso, realizaremos entrevistas com diferentes pessoas inseridas, em distintos universos (escolar e extra-escolar) e diretamente envolvidas com a atividade de escrita. Nesse sentido gostaríamos de saber o que você pensa a respeito respondendo algumas questões.

1. Fale um pouco sobre o que é a escrita para você.
2. Como você vê a relação entre leitura e escrita?
3. Em que contextos e com qual finalidade você utiliza a escrita em seu dia a dia?
4. Para você, qual o papel da escrita nos dias atuais? Se você tivesse que comparar a escrita dos dias atuais com a escrita de outros tempos, o que você diria?
5. Como você vê o espaço da escrita no mundo contemporâneo em relação às outras linguagens (como imagem e som, por exemplo)?
6. Para você, o que é escrever bem?
7. Você acha que você escreve bem?

8. O que é ser escritor para você?
9. Em sua opinião, o que é preciso para ser um bom escritor?
10. Que espaços você acha que existe para o escritor, hoje, na nossa sociedade?
11. Quando e como você utiliza a escrita no seu dia a dia?
12. Você utiliza a escrita digital? Quais e em quais ocasiões?
13. Você escreve na sala de aula? O que e com qual finalidade?
14. Qual/is disciplina/s trabalha/m mais a escrita no curso que você faz?
15. Você acredita que os conteúdos dessa/s disciplina/s te ajudam a escrever melhor?
16. O que você pensa sobre a escrita nos vestibulares?
17. Há alguma coisa relacionada à escrita te marcou enquanto estudante?
18. Você gostaria de dizer algo a mais acerca de nossa pesquisa ou mais sobre esta temática?

Muito obrigada por sua contribuição.

ANEXO B

Roteiro de entrevista semiestruturada _ Alunos de graduação em Letras

Olá, meu nome é Aldimeres, sou mestranda do programa de pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, na área de concentração Linguagem e Educação e linha de pesquisa Ensino/aprendizagem e formação do professor de língua portuguesa e outras linguagens.

A pesquisa em desenvolvimento está associada ao projeto de pesquisa ENALP (Ensino-Aprendizagem de Língua Portuguesa na Educação Presencial e Online: Múltiplos Olhares), orientado pela Profa. Dr^a Eliana Maria Severino Donaio Ruiz e tem o interesse em investigar as representações sociais acerca da escrita na contemporaneidade. Para isso, realizaremos entrevistas com diferentes pessoas inseridas, em distintos universos (escolar e extra-escolar) e diretamente envolvidas com a atividade de escrita. Nesse sentido gostaríamos de saber o que você pensa a respeito respondendo algumas questões.

1. Fale um pouco sobre o que é a escrita para você.
2. Como você vê a relação entre leitura e escrita?
3. Em que contextos e com qual finalidade você utiliza a escrita em seu dia a dia?
4. Para você, qual o papel da escrita nos dias atuais? Se você tivesse que comparar a escrita dos dias atuais com a escrita de outros tempos, o que você diria?
5. Como você vê o espaço da escrita no mundo contemporâneo em relação às outras linguagens (como imagem e som, por exemplo)?
6. Para você, o que é escrever bem?
7. Você acha que você escreve bem?
8. O que é ser escritor para você?
9. Em sua opinião, o que é preciso para ser um bom escritor?

10. Que espaços você acha que existe para o escritor, hoje, na nossa sociedade?
11. Quando e como você utiliza a escrita no seu dia a dia?
12. Você utiliza a escrita digital? Quais e em quais ocasiões?
13. Como é a sua relação com a escrita no ambiente universitário?
14. Há disciplinas direcionadas ao ensino/aprendizagem da escrita? Quais?
15. Você acredita que essas disciplinas são suficientes para sua formação enquanto sujeito escritor e futuro professor?
16. Em sua opinião, é possível formar um sujeito escritor? Como?
17. Há alguma coisa relacionada à escrita te marcou enquanto estudante?
18. Você gostaria de dizer algo a mais acerca de nossa pesquisa ou mais sobre esta temática?

Muito obrigada por sua contribuição.

ANEXO C

Roteiro de entrevista semiestruturada _ Alunos de graduação em Jornalismo

Olá, meu nome é Aldimeres, sou mestranda do programa de pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, na área de concentração Linguagem e Educação e linha de pesquisa Ensino/aprendizagem e formação do professor de língua portuguesa e outras linguagens.

A pesquisa em desenvolvimento está associada ao projeto de pesquisa ENALP (Ensino-Aprendizagem de Língua Portuguesa na Educação Presencial e Online: Múltiplos Olhares), orientado pela Profa. Dr^a Eliana Maria Severino Donaio Ruiz e tem o interesse em investigar as representações sociais acerca da escrita na contemporaneidade. Para isso, realizaremos entrevistas com diferentes pessoas inseridas, em distintos universos (escolar e extra-escolar) e diretamente envolvidas com a atividade de escrita. Nesse sentido gostaríamos de saber o que você pensa a respeito respondendo algumas questões.

1. Fale um pouco sobre o que é a escrita para você.
2. Como você vê a relação entre leitura e escrita?
3. Em que contextos e com qual finalidade você utiliza a escrita em seu dia a dia?
4. Para você, qual o papel da escrita nos dias atuais? Se você tivesse que comparar a escrita dos dias atuais com a escrita de outros tempos, o que você diria?
5. Como você vê o espaço da escrita no mundo contemporâneo em relação às outras linguagens (como imagem e som, por exemplo)?
6. Para você, o que é escrever bem?
7. Você acha que você escreve bem?
8. O que é ser escritor para você?
9. Em sua opinião, o que é preciso para ser um bom escritor?

10. Que espaços você acha que existe para o escritor, hoje, na nossa sociedade?
11. Quando e como você utiliza a escrita no seu dia a dia?
12. Você utiliza a escrita digital? Quais e em quais ocasiões?
13. Quais motivos te levam a escrever?
14. Como é a sua relação com a escrita no ambiente universitário?
15. Há disciplinas direcionadas ao ensino/aprendizagem da escrita? Quais?
16. Você acredita que essas disciplinas são suficientes para sua formação como jornalista?
17. Em sua opinião, é possível formar um sujeito escritor? Como?
18. Que espaço existe para a escrita em seu ambiente de trabalho?
19. Que tipo de preocupação o seu trabalho com a escrita te leva a ter?
20. Há alguma coisa relacionada à escrita te marcou enquanto estudante/estagiário de jornalismo?
21. Você gostaria de dizer algo a mais acerca de nossa pesquisa ou mais sobre esta temática?

Muito obrigada por sua contribuição.

ANEXO D

Roteiro de entrevista semiestruturada _ Professores de Ensino Fundamental II, Médio, Pré-vestibular e Graduação em Letras

Olá, meu nome é Aldimeres, sou mestranda do programa de pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, na área de concentração Linguagem e Educação e linha de pesquisa Ensino/aprendizagem e formação do professor de língua portuguesa e outras linguagens.

A pesquisa em desenvolvimento está associada ao projeto de pesquisa ENALP (Ensino-Aprendizagem de Língua Portuguesa na Educação Presencial e Online: Múltiplos Olhares), orientado pela Profa. Dr^a Eliana Maria Severino Donaio Ruiz e tem o interesse em investigar as representações sociais acerca da escrita na contemporaneidade. Para isso, realizaremos entrevistas com diferentes pessoas inseridas, em distintos universos (escolar e extra-escolar) e diretamente envolvidas com a atividade de escrita. Nesse sentido gostaríamos de saber o que você pensa a respeito respondendo algumas questões.

1. Fale um pouco sobre o que é a escrita para você.
2. Como você vê a relação entre leitura e escrita?
3. Em que contextos e com qual finalidade você utiliza a escrita em seu dia a dia?
4. Para você, qual o papel da escrita nos dias atuais? Se você tivesse que comparar a escrita dos dias atuais com a escrita de outros tempos, o que você diria?
5. Como você vê o espaço da escrita no mundo contemporâneo em relação às outras linguagens (como imagem e som, por exemplo)?
6. Para você, o que é escrever bem?
7. Você acha que você escreve bem?
8. O que é ser escritor para você?
9. Em sua opinião, o que é preciso para ser um bom escritor?

10. Que espaços você acha que existe para o escritor, hoje, na nossa sociedade?
11. Quando e como você utiliza a escrita no seu dia a dia?
12. Você utiliza a escrita digital? Quais e em quais ocasiões?
13. Que espaço existe para a escrita em seu ambiente de trabalho?
14. Como é o trabalho de ensino-aprendizagem de escrita na sua sala de aula?
Você poderia dar alguns detalhes.
15. Você encontra alguma dificuldade para desenvolver um bom trabalho com ensino/aprendizagem de escrita em sala de aula? Se sim, quais?
16. Você acredita que os cursos de formação continuada fornecem os subsídios necessários para um bom trabalho pedagógico com a escrita em sala de aula? Qual é sua opinião sobre o enfoque dado a escrita nesses cursos?
17. Você costuma utilizar tecnologias digitais para o ensino/aprendizagem de escrita em sala de aula? Se sim, de que modo as utiliza? Se não, por quais motivos não as utiliza?
18. Em sua opinião, é possível formar um sujeito escritor? Como?
19. Há alguma coisa relacionada à escrita te marcou enquanto estudante/professor?
20. Você gostaria de dizer algo a mais acerca de nossa pesquisa ou mais sobre esta temática?

Muito obrigada por sua contribuição.

ANEXO E

Roteiro de entrevista semiestruturada _ Escritores

Olá, meu nome é Aldimeres, sou mestranda do programa de pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, na área de concentração Linguagem e Educação e linha de pesquisa Ensino/aprendizagem e formação do professor de língua portuguesa e outras linguagens.

A pesquisa em desenvolvimento está associada ao projeto de pesquisa ENALP (Ensino-Aprendizagem de Língua Portuguesa na Educação Presencial e Online: Múltiplos Olhares), orientado pela Profa. Dr^a Eliana Maria Severino Donaio Ruiz e tem o interesse em investigar as representações sociais acerca da escrita na contemporaneidade. Para isso, realizaremos entrevistas com diferentes pessoas inseridas, em distintos universos (escolar e extra-escolar) e diretamente envolvidas com a atividade de escrita. Nesse sentido gostaríamos de saber o que você pensa a respeito respondendo algumas questões.

1. Fale um pouco sobre o que é a escrita para você.
2. Como você vê a relação entre leitura e escrita?
3. Em que contextos e com qual finalidade você utiliza a escrita em seu dia a dia?
4. Para você, qual o papel da escrita nos dias atuais? Se você tivesse que comparar a escrita dos dias atuais com a escrita de outros tempos, o que você diria?
5. Como você vê o espaço da escrita no mundo contemporâneo em relação às outras linguagens (como imagem e som, por exemplo)?
6. Para você, o que é escrever bem?
7. Você acha que você escreve bem?
8. O que é ser escritor para você?
9. Em sua opinião, o que é preciso para ser um bom escritor?
10. Que espaços você acha que existe para o escritor, hoje, na nossa sociedade?

11. Quando e como você utiliza a escrita no seu dia a dia?
12. Você utiliza a escrita digital? Quais e em quais ocasiões?
13. Quais motivos te levam a escrever?
14. Como é sua relação com a escrita no seu ambiente de trabalho, enquanto escritor/literato?
15. Que tipo de preocupação o seu trabalho com a escrita te leva a ter?
16. O que você mais escreve e com quais objetivos?
17. Em sua opinião, é possível formar um sujeito escritor? Como?
18. Há alguma coisa relacionada à escrita te marcou enquanto escritor?
19. Você gostaria de dizer algo a mais acerca de nossa pesquisa ou mais sobre esta temática?

Muito obrigada por sua contribuição.

ANEXO F

Roteiro de entrevista semiestruturada _ Jornalistas

Olá, meu nome é Aldimeres, sou mestranda do programa de pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, na área de concentração Linguagem e Educação e linha de pesquisa Ensino/aprendizagem e formação do professor de língua portuguesa e outras linguagens.

A pesquisa em desenvolvimento está associada ao projeto de pesquisa ENALP (Ensino-Aprendizagem de Língua Portuguesa na Educação Presencial e Online: Múltiplos Olhares), orientado pela Profa. Dr^a Eliana Maria Severino Donaio Ruiz e tem o interesse em investigar as representações sociais acerca da escrita na contemporaneidade. Para isso, realizaremos entrevistas com diferentes pessoas inseridas, em distintos universos (escolar e extra-escolar) e diretamente envolvidas com a atividade de escrita. Nesse sentido gostaríamos de saber o que você pensa a respeito respondendo algumas questões.

1. Fale um pouco sobre o que é a escrita para você.
2. Como você vê a relação entre leitura e escrita?
3. Em que contextos e com qual finalidade você utiliza a escrita em seu dia a dia?
4. Para você, qual o papel da escrita nos dias atuais? Se você tivesse que comparar a escrita dos dias atuais com a escrita de outros tempos, o que você diria?
5. Como você vê o espaço da escrita no mundo contemporâneo em relação às outras linguagens (como imagem e som, por exemplo)?
6. Para você, o que é escrever bem?
7. Você acha que você escreve bem?
8. O que é ser escritor para você?
9. Em sua opinião, o que é preciso para ser um bom escritor?
10. Que espaços você acha que existe para o escritor, hoje, na nossa sociedade?

11. Quando e como você utiliza a escrita no seu dia a dia?
12. Você utiliza a escrita digital? Quais e em quais ocasiões?
13. Quais motivos te levam a escrever?
14. Que espaço existe para a escrita em seu ambiente de trabalho?
15. Que tipo de preocupação o seu trabalho com a escrita te leva a ter?
16. Em sua opinião, é possível formar um sujeito escritor? Como?
17. Há alguma coisa relacionada à escrita te marcou enquanto jornalista?
18. Você gostaria de dizer algo a mais acerca de nossa pesquisa ou mais sobre esta temática?

Muito obrigada por sua contribuição.

ANEXO G

Roteiro de entrevista semiestruturada _ Publicitários

Olá, meu nome é Aldimeres, sou mestranda do programa de pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, na área de concentração Linguagem e Educação e linha de pesquisa Ensino/aprendizagem e formação do professor de língua portuguesa e outras linguagens.

A pesquisa em desenvolvimento está associada ao projeto de pesquisa ENALP (Ensino-Aprendizagem de Língua Portuguesa na Educação Presencial e Online: Múltiplos Olhares), orientado pela Profa. Dr^a Eliana Maria Severino Donaio Ruiz e tem o interesse em investigar as representações sociais acerca da escrita na contemporaneidade. Para isso, realizaremos entrevistas com diferentes pessoas inseridas, em distintos universos (escolar e extra-escolar) e diretamente envolvidas com a atividade de escrita. Nesse sentido gostaríamos de saber o que você pensa a respeito respondendo algumas questões.

1. Fale um pouco sobre o que é a escrita para você.
2. Como você vê a relação entre leitura e escrita?
3. Em que contextos e com qual finalidade você utiliza a escrita em seu dia a dia?
4. Para você, qual o papel da escrita nos dias atuais? Se você tivesse que comparar a escrita dos dias atuais com a escrita de outros tempos, o que você diria?
5. Como você vê o espaço da escrita no mundo contemporâneo em relação às outras linguagens (como imagem e som, por exemplo)?
6. Para você, o que é escrever bem?
7. Você acha que você escreve bem?
8. O que é ser escritor para você?
9. Em sua opinião, o que é preciso para ser um bom escritor?
10. Que espaços você acha que existe para o escritor, hoje, na nossa sociedade?

11. Você utiliza a escrita digital? Quais e em quais ocasiões?
12. Quais motivos te levam a escrever?
13. O que você mais escreve e com quais objetivos?
14. Como é sua relação com a escrita no seu ambiente de trabalho, enquanto publicitário?
15. Que espaço existe para a escrita em seu ambiente de trabalho?
16. Que tipo de preocupação o seu trabalho (como publicitário) com a escrita te leva a ter?
17. Há alguma coisa relacionada à escrita te marcou enquanto publicitário?
18. Você gostaria de dizer algo a mais acerca de nossa pesquisa ou mais sobre esta temática?

Muito obrigada por sua contribuição.

ANEXO H

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (adultos)

Prezado/a Senhor/a:

Você, _____, está sendo convidado/a como voluntário/a, a participar da pesquisa: **“UM OLHAR DISCURSIVO SOBRE O ESCRITOR: Representações acerca do sujeito produtor de texto na cibercultura”** (título provisório), sob responsabilidade da professora/pesquisadora Aldimeres Ferraz da Silva, estudante do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, no nível de mestrado, na Universidade Estadual de Londrina.

O motivo que nos leva a estudar esta temática é a conjuntura atual da ampliação da cibercultura e da intensificação do uso das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTICs) como um fator preponderante para as problemáticas que envolvem questões de ensino-aprendizagem de escrita e formação do sujeito escritor. O objetivo geral da pesquisa é contribuir com os estudos que envolvem a escrita, o ensino de produção textual e a formação do sujeito escritor, especialmente no contexto de utilização das tecnologias digitais. Os objetivos específicos são: 1º. Traçar o imaginário discursivo pertencente ao universo escolar e extraescolar, acerca do sujeito escritor e conseqüentemente da escrita na contemporaneidade tecnológica; 2º. Explicitar os processos de significação dos enunciados analisados; 3º. Sugerir ideias circunstanciais relativas ao ensino-aprendizagem de escrita e de produção de texto nesta era cibercultural e tecnológica. Quanto aos procedimentos de geração e coleta de dados, realizaremos a gravação em áudio de entrevistas com pessoas envolvidas nos seguintes universos de utilização da linguagem: escolar/acadêmico e extraescolar. Então, nosso trabalho metodológico será organizado em algumas etapas: 1. A elaboração de roteiro/questionários para a entrevista semiestruturada; 2. A realização e gravação de entrevistas com os

participantes da pesquisa, que serão escolhidos por estarem diretamente envolvidos com a escrita em seus universos de utilização da linguagem; 3. Transcrição e análise dos dados coletados. A análise dos dados será realizada através da perspectiva teórico-metodológica da Análise de Discurso franco-brasileira.

Sua participação é muito importante e ela se daria da seguinte forma: através da gravação de uma entrevista concedida à professora/pesquisadora.

DESCONFORTOS E RISCOS: Embora não possa prever, você pode correr riscos de ordem imaterial, como os emocionais, que podem acontecer durante a realização da pesquisa ou após. Existe um desconforto e risco mínimo para você que se submeter à geração dos dados, pois estarei usufruindo seu tempo e utilizando seu discurso para a pesquisa. No entanto, ao autorizar o compartilhamento de tais dados - mantendo sempre sua identidade com padrões profissionais de sigilo - estes poderão contribuir significativamente não somente para esta pesquisa, mas também para o futuro desenvolvimento de pesquisas teórico-práticas acerca do ensino/aprendizagem de produção textual.

BENEFÍCIOS: Sua contribuição nesta pesquisa se dará de forma voluntária, não havendo benefícios materiais ou financeiros para você. No entanto, sua participação contribuirá grandemente para o alcance dos objetivos de nossa pesquisa. A análise dos dados gerados através de sua participação contribuirá consideravelmente com as demais pesquisas teórico-práticas acerca da linguagem escrita, do ensino/aprendizagem de produção textual e da formação do sujeito escritor.

GARANTIA DE ESCLARECIMENTO, LIBERDADE DE RECUSA E GARANTIA DE SIGILO: Você será esclarecido/a sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios. Responsabilizo-me também, como pesquisadora, a ouvir e incluir suas considerações após a análise dos dados fornecidos por você, caso não se sinta devidamente representado nas minhas considerações.

Eu irei tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados das análises dos dados serão enviados para você sempre que solicitados e

permanecerão confidenciais. Seu nome e/ou o material que indique a sua participação não será liberado nem exposto sem a sua permissão. Você não será identificado/a em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Reafirmo também a sua garantia em se recusar a participar e retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao desenvolvimento de suas atividades, caso haja algum desconforto sofrido por você. Uma cópia deste consentimento informado será arquivada nos arquivos pessoais da pesquisadora e outra será fornecida a você.

CUSTOS DA PARTICIPAÇÃO, RESSARCIMENTO E INDENIZAÇÃO POR

EVENTUAIS DANOS: A participação no estudo não acarretará custos para você, mas não haverá compensações financeiras. Todavia, caso sinta-se prejudicado/a de alguma maneira, comprometo-me a retirar da análise de pesquisas as informações fornecidas a partir de sua participação. Esclarecemos, ainda, que o/a senhor/a não pagará e nem será remunerado/a por sua participação.

DECLARAÇÃO DO/A PARTICIPANTE OU DO/A RESPONSÁVEL PELO/A PARTICIPANTE: Eu, _____,

fui informado/a dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e revogar minha decisão se assim o desejar. A professora/pesquisadora Aldimeres Ferraz da Silva certificou-me de que todos os dados desta pesquisa serão confidenciais.

Em caso de dúvidas, a pesquisadora poderá ser contatada no telefone (43) 96082662 ou no e-mail aldimeresf@gmail.com e/ou elianaruiz@uel.br. Ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, situado junto ao LABESC – Laboratório Escola, no Campus Universitário, telefone 3371-5455, e-mail: cep268@uel.br.

Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

_____, _____ de _____ de _____.

Pesquisador Responsável:

Aldimeres Ferraz da Silva

RG: 10.477.500-4

(NOME POR EXTENSO DO PARTICIPANTE DA PESQUISA), tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar **voluntariamente** da pesquisa descrita acima.

Assinatura _____ (ou _____ impressão
dactiloscópica): _____

Data: _____

ANEXO I

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (crianças e adolescentes)

Prezado/a Senhor/a:

Gostaríamos de convidar a criança ou adolescente sob sua responsabilidade, _____, para participar como voluntário/a da pesquisa: **“UM OLHAR DISCURSIVO SOBRE O ESCRITOR: REPRESENTAÇÕES ACERCA DO SUJEITO ESCRITOR NA CIBERCULTURA”** (título provisório), sob responsabilidade da professora-pesquisadora Aldimeres Ferraz da Silva, estudante do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, no nível de mestrado, na Universidade Estadual de Londrina.

O motivo que nos leva a estudar esta temática é a conjuntura atual da ampliação da cibercultura e da intensificação do uso das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTICs) como um fator preponderante para as problemáticas que envolvem questões de ensino-aprendizagem de escrita e formação do sujeito escritor. O objetivo geral da pesquisa é contribuir com os estudos que envolvem a escrita, o ensino de produção textual e a formação do sujeito escritor, especialmente no contexto de utilização das tecnologias digitais. Os objetivos específicos são: 1º. Traçar o imaginário discursivo pertencente ao universo escolar e extraescolar, acerca do sujeito escritor e conseqüentemente da escrita na contemporaneidade tecnológica; 2º. Explicitar os processos de significação dos enunciados analisados; 3º. Sugerir ideias circunstanciais relativas ao ensino-aprendizagem de escrita e de produção de texto nesta era cibercultural e tecnológica. Quanto aos procedimentos de geração e coleta de dados, realizaremos a gravação em áudio de entrevistas com pessoas envolvidas nos seguintes universos de utilização da linguagem: escolar/acadêmico e extraescolar. Então, nosso trabalho metodológico será organizado em algumas etapas: 1. A elaboração de roteiro/questionários para a entrevista semiestruturada; 2. A realização e gravação de entrevistas com os participantes da pesquisa, que serão escolhidos por estarem diretamente envolvidos

com a escrita em seus universos de utilização da linguagem; 3. Transcrição e análise dos dados coletados. A análise dos dados será realizada através da perspectiva teórico-metodológica da Análise de Discurso franco-brasileira.

A participação da criança ou adolescente é muito importante e ela se daria da seguinte forma: através da gravação de uma entrevista concedida à professora-pesquisadora.

Esclarecemos que a participação da criança ou do adolescente é totalmente voluntária, podendo o/a senhor/a solicitar a recusa ou desistência de participação da criança ou do adolescente a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à criança ou adolescente. Esclarecemos, também, que as informações da criança ou do adolescente sob sua responsabilidade serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa (ou para esta e futuras pesquisas) e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a identidade da criança ou do adolescente.

DESCONFORTOS E RISCOS: Embora não possa prever, a criança ou adolescente pode correr riscos de ordem imaterial, como os emocionais, que podem acontecer durante a realização da pesquisa ou após. Existe um desconforto e risco mínimo para você e a criança ou adolescente que se submeter à geração dos dados, pois estarei usufruindo seu tempo e utilizando o discurso da criança ou adolescente para a pesquisa. No entanto, ao autorizar o compartilhamento de tais dados - mantendo sempre sua identidade com padrões profissionais de sigilo - estes poderão contribuir significativamente não somente para esta pesquisa, mas também para o futuro desenvolvimento de pesquisas teórico-práticas acerca do ensino/aprendizagem de produção textual.

BENEFÍCIOS: A contribuição da criança ou adolescente nesta pesquisa se dará de forma voluntária, não havendo benefícios materiais ou financeiros para o/a senhor/a e para a criança ou adolescente. No entanto, sua participação contribuirá grandemente para o alcance dos objetivos de nossa pesquisa. A análise dos dados gerados através de sua participação contribuirá consideravelmente com as demais pesquisas teórico-práticas acerca da linguagem escrita, do ensino/aprendizagem de

produção textual e da formação do sujeito escritor.

GARANTIA DE ESCLARECIMENTO, LIBERDADE DE RECUSA E GARANTIA DE SIGILO: Você e a criança ou adolescente será esclarecido/a sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. Vocês são livres para recusarem-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios. Responsabilizo-me também, como pesquisadora, a ouvir e incluir suas considerações após a análise dos dados fornecidos por você, caso não se sinta devidamente representado nas minhas considerações.

Eu irei tratar a identidade da criança ou adolescente com padrões profissionais de sigilo. Os resultados das análises dos dados serão enviados para você sempre que solicitados e permanecerão confidenciais. Seu nome e/ou o material que indique a participação da criança ou adolescente não será liberado nem exposto sem a sua permissão. A criança ou adolescente não será identificada em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Reafirmo também a sua garantia em se recusar a participar e retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao desenvolvimento de suas atividades, caso haja algum desconforto sofrido por você. Uma cópia deste consentimento informado será arquivada nos arquivos pessoais da pesquisadora e outra será fornecida a você.

CUSTOS DA PARTICIPAÇÃO, RESSARCIMENTO E INDENIZAÇÃO POR EVENTUAIS DANOS: A participação no estudo não acarretará custos ao/a senhor/a e nem a criança ou adolescente sob sua responsabilidade. Todavia, caso sintam-se prejudicados/as de alguma maneira, comprometo-me a retirar da análise de pesquisas as informações fornecidas a partir de sua participação. Esclarecemos ainda, que o/a senhor/a não pagará e nem será remunerado/a pela participação da criança ou adolescente.

Informamos que esta pesquisa atende e respeita os direitos previstos no Estatuto da Criança e do Adolescente- ECA, Lei Federal nº 8069 de 13 de julho de 1990, sendo

eles: à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. Garantimos também que será atendido o Artigo 18 do ECA: “É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor.”

DECLARAÇÃO DO/A RESPONSÁVEL PELO/A PARTICIPANTE: Eu,

_____, fui informado/a dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e revogar minha decisão se assim o desejar. A professora-pesquisadora Aldimeres Ferraz da Silva certificou-me de que todos os dados desta pesquisa serão confidenciais.

Em caso de dúvidas, a pesquisadora poderá ser contatada no telefone (43) 96082662 ou no e-mail aldimeresf@gmail.com e/ou elianaruiz@uel.br. Ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, situado junto ao LABESC – Laboratório Escola, no Campus Universitário, telefone 3371-5455, e-mail: cep268@uel.br.

Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

_____, ____ de _____ de _____.

Pesquisador Responsável:

Aldimeres Ferraz da Silva

RG: 10.477.500-4

_____ (**NOME POR EXTENSO DO RESPONSÁVEL PELO PARTICIPANTE DA PESQUISA**), tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo com a participação **voluntária** da criança ou do adolescente sob minha responsabilidade na pesquisa descrita acima.

Assinatura (ou impressão dactiloscópica): _____

Data: _____

Caso o adolescente seja maior de 12 anos, deverá constar o espaço abaixo para assinatura do menor.

Assentimento Livre e Esclarecido do Adolescente

_____ (**NOME POR EXTENSO DO PARTICIPANTE DA PESQUISA**), tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar **voluntariamente** da pesquisa descrita acima.

Assinatura _____ (ou _____ impressão dactiloscópica): _____

Data: _____

ANEXO J

Parecer Consubstanciado do CEP/UEL



Comitê de Ética em
Pesquisa Envolvendo
Serres Humanos

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
LONDRINA - UEL



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: UM OLHAR DISCURSIVO SOBRE O ESCRITOR: REPRESENTAÇÕES ACERCA DO SUJEITO PRODUTOR DE TEXTO NA CIBERCULTURA

Pesquisador: Aldimeres Ferraz da Silva

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 68387017.3.0000.5231

Instituição Proponente: CLCH - Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem - PPGEI

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.305.687

Apresentação do Projeto:

Conforme parecer 2.238.453 de 24 de agosto de 2017.

Objetivo da Pesquisa:

Conforme parecer 2.238.453 de 24 de agosto de 2017.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Conforme parecer 2.238.453 de 24 de agosto de 2017.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

No parecer 2.238.453 foi solicitado esclarecimento sobre o local de realização das entrevistas com participantes do estudo, à qual o pesquisador respondeu:

"As entrevistas com professores (ensino fundamental II, médio, pré-vestibular e superior), alunos da graduação, jornalistas e literatos acontecerão fora de seus locais e horários de trabalho e estudo, sendo que serão realizadas na residência de cada um. Para tanto, a entrevista será primeiramente agendada por e-mail ou telefone para que posteriormente seja realizada na residência de cada participante, em data e horário que lhe seja propício.

Já as entrevistas com alunos do ensino fundamental II, médio e pré-vestibular serão realizadas no ambiente escolar de cada um. Então, primeiramente conversamos com a direção das escolas (instituições co-participantes) que aceitaram a realização da coleta de dados em suas

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

UF: PR

Município: LONDRINA

CEP: 86.057-970

Telefone: (43)3371-5455

E-mail: cep268@uel.br



Comitê de Ética em
Pesquisa Envolvendo
Seres Humanos

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
LONDRINA - UEL



Continuação do Parecer: 2.305.687

dependências assinando os termos de consentimento em anexo.

É importante evidenciar que antes da realização das entrevistas serão apresentados e explicados os termos de consentimento livre e esclarecido (TCLE) a cada participante e colhidas as assinaturas. As entrevistas com professores (ensino fundamental II, médio, pré-vestibular e superior), alunos da graduação, jornalistas e literatos acontecerão fora de seus locais e horários de trabalho e estudo, sendo que serão realizadas na residência de cada um. Para tanto, a entrevista será primeiramente agendada por e-mail ou telefone para que posteriormente seja realizada na residência de cada participante, em data e horário que lhe seja propício.

Já as entrevistas com alunos do ensino fundamental II, médio e pré-vestibular serão realizadas no ambiente escolar de cada um. Então, primeiramente conversamos com a direção das escolas (instituições co-participantes) que aceitaram a realização da coleta de dados em suas dependências assinando os termos de consentimento em anexo.

É importante evidenciar que antes da realização das entrevistas serão apresentados e explicados os termos de consentimento livre e esclarecido (TCLE) a cada participante e colhidas as assinaturas."

Sobre a fonte de recursos, também questionada, o pesquisador respondona informou orçamento de R\$1.700,00 que será financiado pela mesma.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Adequados.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há.

Considerações Finais a critério do CEP:

Prezado (a) Pesquisador (a),

Este é seu parecer final de aprovação, vinculado ao Comitê de Ética em Pesquisas Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina. É sua responsabilidade imprimi-lo para apresentação aos órgãos e/ou instituições pertinentes.

Coordenação CEP/UEL.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_896899.pdf	24/08/2017 20:44:21		Aceito

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

UF: PR

Município: LONDRINA

CEP: 86.057-970

Telefone: (43)3371-5455

E-mail: cep268@uel.br



Comitê de Ética em
Pesquisa Envolvendo
Serres Humanos

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
LONDRINA - UEL



Continuação do Parecer: 2.305.687

Outros	Local_entrevistas_Aldimeres.docx	24/08/2017 20:41:34	Aldimeres Ferraz da Silva	Aceito
Orçamento	orcamento_fonte_recursos_Aldimeres.docx	24/08/2017 20:38:53	Aldimeres Ferraz da Silva	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Aldimeres.docx	24/08/2017 20:37:00	Aldimeres Ferraz da Silva	Aceito
Outros	concordancia_instituicao_Aldimeres.docx	01/06/2017 18:02:57	Aldimeres Ferraz da Silva	Aceito
Outros	EntrevistasALDIMERES.docx	01/06/2017 17:55:44	Aldimeres Ferraz da Silva	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEAldimeres.docx	13/05/2017 13:10:54	Aldimeres Ferraz da Silva	Aceito
Folha de Rosto	Aldimeres.docx	13/05/2017 13:03:14	Aldimeres Ferraz da Silva	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

LONDRINA, 29 de Setembro de 2017

Assinado por:

**Alexandrina Aparecida Maciel Cardelli
(Coordenador)**

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

UF: PR

Município: LONDRINA

Telefone: (43)3371-5455

CEP: 86.057-970

E-mail: cep268@uel.br