

## OS GESTOS DE LEITURA–ESCRITURA EM UMA PERSPECTIVA DISCURSIVA

Gesualda de Lourdes dos Santos RASIA<sup>1</sup>  
Ercília Ana CAZARIN<sup>2</sup>

Resumo: O estudo propõe a abordagem da relação leitura-escritura em uma perspectiva discursiva. Ler, para a Análise do Discurso (AD), diz respeito a um processo de produção de sentidos, isto é, um gesto de interpretação do sujeito que lê/interpreta, o qual, nos termos de Pêcheux (1980), “é, ao mesmo tempo, despojado e responsável pelo sentido que lê”. É essa concepção, em relação à leitura, que estamos propondo deslocar para refletir sobre o processo de escritura. Priorizamos, neste estudo, a seguinte questão: se a leitura e a interpretação são concebidas como gestos, capazes de provocar um novo *vir a ser*, o que haveria de comum entre essas noções e o processo de escritura? Entendemos que a proposta de pesquisa justifica-se pelas contribuições que pode oferecer para a abordagem da leitura e da escritura nos ambientes escolar e acadêmico. Para tanto, valemo-nos da análise de gestos de leitura produzidos por estudantes acerca de uma charge de cunho político, levando em conta a língua como materialidade do tecido discursivo, e também o fato de que os efeitos lingüísticos inscrevem-se na história para produzirem sentido. Consideramos como uma das variáveis para a constituição do processo leitura-escritura a convivência dos estudantes com práticas de leitura em materialidades digitais, nas quais a fragmentação é bem mais marcante que em textos impressos. O estudo analisa os modos como essa constituição fragmentária se deixa representar (ou não) na textualidade produzida pelos alunos.

Palavras-chave: leitura; escritura; letramento digital; sentido; interpretação.

O presente estudo é fruto de dois trabalhos de pesquisa que se ocupam com questões relacionadas às práticas de leitura e de escritura na perspectiva da Análise do Discurso (AD). Vale historiar que, por ocasião de nossa participação em uma mesa de evento internacional, constatamos que nossas pesquisas apresentavam um ponto de convergência, apesar das especificidades de foco. Ercília Cazarin pesquisa como se constitui o gesto de leitura-escritura a partir da análise de uma prática aplicada a alunos do EM. Gesualda Rasia analisa em que consiste o letramento digital e como ele se materializa nos gestos de leitura-escritura no ciberespaço. Para nós ficou fortemente

---

<sup>1</sup> UNIJUI, Departamento de Estudos da Linguagem, Arte e Comunicação. R. do Comércio, 3000, B. Universitário. 98700 000. Ijuí (RS), Brasil. ge.rasia@hotmail.com

<sup>2</sup> UNIJUI, Departamento de Estudos de Linguagem, Arte e Comunicação. R. do Comércio, 3000, B. Universitário. 98700 000. Ijuí (RS), Brasil. erciliac@unijui.edu.br

marcada a questão da fragmentação das informações e dos limites na (re)constituição dos sentidos de fatos atuais. O público alvo consiste em jovens imersos na era digital e que imaginávamos dispenderem significativa parte de seu tempo diante da tela do computador. A questão que colocamos, então, foi nos perguntar se o contato com as tecnologias digitais não teria parcela de responsabilidade no empobrecimento dos processos de leitura-escritura, por parte dos jovens, a partir de usos que não estão efetivamente voltados para práticas de letramento. Para buscar respostas a essa indagação, nos propusemos a colocar em diálogo nossas pesquisas e a aplicar junto aos alunos uma enquete na qual buscamos mapear os modos de inserção em relação às tecnologias digitais por parte dos estudantes que haviam participado da primeira etapa da pesquisa.

Para discutir a questão posta, partimos da concepção de leitura/interpretação e de escritura na perspectiva da AD, bem como do entendimento da noção de letramento digital, também à luz dos pressupostos teóricos da AD. Após isso, reportamos aos resultados da aplicação da prática de leitura/escritura, os quais relacionamos aos resultados da aplicação da enquete.

### **Sobre leitura/escritura na perspectiva da AD**

Na perspectiva discursiva, o modo de dizer não é indiferente aos sentidos e “todo o discurso se instaura em um espaço de tensão entre a sistematicidade da língua, a historicidade e a interdiscursividade” (MALDIDIER,1992, p.18). Partindo desses pressupostos, neste texto, procuramos explicitar como o *lugar social* (posição-sujeito) em que estão inscritos aqueles que escrevem afeta o processo de escritura. Explicamos como estamos entendendo as noções de escrita e de escritura. A primeira está sendo

tomada como o processo de legitimação e transcrição da língua, mais precisamente, de uma variedade lingüística de prestígio que se apresenta como pretensamente hegemônica (GALLO, 1992). Escritura está sendo concebida como gesto de interpretação do sujeito que, quando do processo de interpretação, e posterior (re)textualização, apresenta-se como responsável por aquilo que escreve.

### **Os gestos de leitura/escritura como práticas de letramento**

A noção de letramento, desenvolvida, no Brasil, inicialmente pelas autoras Leda Tfouni, Magda Soares e Ângela Kleiman<sup>3</sup>, diz respeito a “práticas sociais de leitura e escrita e aos eventos em que essas práticas são postas em ação, bem como as conseqüências delas sobre a sociedade.” E acrescenta Tfouni que “são as conseqüências sociais e históricas da introdução da escrita em uma sociedade, as mudanças sociais e discursivas que ocorrem em uma sociedade quando ela se torna letrada” (1995, p. 20). A implicação da dimensão social na abordagem do letramento leva a pensar sobre as nuances que a sociedade digital imprime para as práticas de leitura e de escrita e sobre os modos de relacionamento dos sujeitos com a leitura e a escrita nesse contexto. Tendo em vista que o domínio da técnica de escrita gráfica não foi suficiente para tornar os sujeitos letrados, razão até porque foi cunhada a designação *letramento*, em contraste a *alfabetização*, há que se pensar as dimensões que assume a inserção dos sujeitos (ou não) na condição de letrados digitais. Tfouni (1995) chama atenção, no âmbito da discussão da tecnologia de escrita impressa convencional, para o fato de que não há sujeitos iletrados, mas sim letrados em diferentes graus, dado que, em uma sociedade que tem escrita, os sujeitos conseguem ler, ainda que minimamente, rótulos de

---

<sup>3</sup> Referimo-nos às obras *Letramento: um tema em três gêneros*, de Magda Soares, publicada pela Autêntica, em 2003; e *Significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*, de Ângela Kleiman, publicada pela Mercado de Letras, em 2003.

produtos, símbolos gráficos, cédulas de dinheiro, entre outros suportes de escrita. Se pensarmos, no entanto, no âmbito das tecnologias digitais, esse cenário muda. Em que pese a rápida multiplicação de oferta e procura de suportes tecnológicos para escrita e comunicação em geral, significativa parcela da população brasileira ainda não tem acesso a esses meios, por razões econômicas. Vale dizer que o não acesso se torna, em alguns casos, simultaneamente, causa e efeito do desconhecimento total dos modos de operacionalização das referidas tecnologias.

Em que pese o caráter econômico-político que assume a má distribuição do acesso à internet, queremos pautar aqui uma outra faceta da mesma questão, na esteira da discussão em torno do letramento digital: em que medida o sujeito é mais ou menos letrado com relação ao uso dessas tecnologias? Assim como saber ler e escrever não implica necessariamente um alto grau de letramento, saber operar um computador, utilizar programas como o Word ou navegar na internet não é sinônimo, no nosso ponto de vista, de ser letrado digital. Primeiramente, porque essa questão, dentre outras, implica graus diferentes de conhecimento e domínio das ferramentas citadas. Mas, mais importante que isso, porque, no nosso ponto de vista, ser um sujeito digitalmente letrado corresponde a ser capaz de refletir sobre os deslocamentos que esse tal domínio provoca na relação com o conhecimento, com a produção de leitura e escrita, basicamente.

Para Michel Pêcheux, pensador ao qual se tributa o fundamento da AD, é fundamental pensar o processo de escritura como gesto, para além da noção de instrumento, pois consideramos, a partir dos referenciais dessa teoria, que o sujeito, em suas diferentes práticas, não é dono do seu dizer, mas afetado pelas distintas historicidades em que está imerso, isto é, pela posição sócio-histórica em que se inscreve em um determinado contexto.

Em razão disso, mais que uma linguagem, consideramos a escrita digital como uma discursividade, na esteira do pensamento de Chartier (2002), o qual defende a irrupção de uma nova ordem, na medida em que, segundo ele, o mundo eletrônico provoca uma tríplice ruptura: propõe uma nova técnica de difusão da escrita, incita uma nova relação com os textos, impõe-lhes uma nova forma de inscrição” (p.21-22).

Tais formas de inscrição tecem lugares de pertencimento e de exclusão, ou ainda lugares fronteiros, em cuja borda os sujeitos se situam. Esses lugares instauram-se a partir de uma outra rede, tramada pelos fios de uma memória que não é cognitiva e nem cronológica, mas lacunar, como o é toda memória. Mas é também e principalmente histórica, porque se ressignifica nas diferentes apropriações e deslocamentos desenhadas nos lugares onde enunciados e saberes se estabilizam.

Nossa hipótese é que a escrita digital, não raro, é lugar da escrita ordinária com simulacro de criação, e por isso espaço de subjetivação, ilusória, é certo, porque se dá ao sujeito sob a forma de plenitude de criação. Por ser o ciberespaço o lugar onde os sujeitos podem ser “todos e nenhum”, fica opacificado o fato de que há a inserção dos sujeitos em uma cadeia de dizeres pré-colocada, com códigos gráficos e formas de funcionamento próprias. Tais códigos e formas são, talvez, materialidades que forneçam pistas para se pensar possibilidades de ruptura na relação do sujeito com o processo de escritura, ou mesmo seu inverso, a constituição do espaço do repetível travestido de novidade.

No trajeto em que se reflete sobre o processo de escritura, assume estatuto de relevância o lugar do leitor, que, historicamente, é quem certifica a autoria de escritos e, no caso da esfera digital, constitui instância que se torna ainda mais determinante, dada a fragmentação dos modos de acesso/distribuição dos conteúdos disponibilizados.

O sujeito que escreve no ciberespaço habita o entremeio que reside na fronteira entre o anonimato e o universal. A condição para certificação dessa escrita é o olhar outro, olhar responsivo. Claro que o texto impresso canônico também se impõe sob a égide do olhar outro para estabelecer-se na sociedade. No entanto, o texto digital não goza da estabilidade material que tem o texto impresso. Seu signo inicial é a perda, a ausência, ou presença-ausente.

Os dizeres que linearizam no ciberespaço se constituem sob o efeito de uma aparente dispersão, como se não se vinculassem a uma referência maior, como se cada um fosse autônomo para dizer o que bem entendesse e da forma como quisesse. Porém, tal não se dá de modo tão absolutamente disperso assim. Ao contrário, pré-existem domínios de saberes aos quais os sujeitos identificam-se e a partir dos quais enunciam.

Ser letrado digital, nessa perspectiva, consiste, para nós, na capacidade (maior ou menor) de o sujeito internauta reconhecer as possibilidades de busca em diferentes sítios e as implicações de responsabilidade nos gestos de escolha e de rejeição que faz em relação a uns e a outros, no sentido de entender que”, desse modo, está se filiando a algumas redes de significação e rejeitando outras. A possibilidade de fazer emergir a diferença e posicionar-se diante dela está relacionada à sua constituição como sujeito leitor (RASIA 2008).

Assim, a partir de como diferentes alunos, na produção de um texto escrito, discursivizaram a leitura/interpretação de uma mesma charge<sup>4</sup>, nosso interesse é refletir sobre o efeito de autoria no espaço escolar.

A metodologia proposta para essa etapa da pesquisa foi a de apresentar, sem discussão prévia<sup>5</sup>, uma mesma charge a partir da qual o sujeito-leitor foi desafiado a

---

<sup>4</sup> Charge é uma representação pictórica, de caráter burlesco e caricatural, em que se satiriza um fato específico, em geral de caráter político e que é do conhecimento público (RABAÇA, 1995).

escrever um texto, no fundo, a textualizar, de forma escrita, a leitura/interpretação do referido texto.

### **A charge**

A charge, objeto de leitura, foi publicada pelo Jornal Zero Hora, nº 15536, em 10 de março de 2008, na coluna de Marco Aurélio (p.3). Estava fortemente relacionada às notícias veiculadas na mídia, sobre a invasão do território equatoriano pelo governo da Colômbia, em 01 de março de 2008. Fato esse que desencadeou o conflito diplomático entre Colômbia e Equador, no qual, o governo da Venezuela também acabou se envolvendo. Uma charge, conforme Rabaça (1995), tem como objetivo a crítica humorística de um fato ou acontecimento específico, em geral de natureza política. No nosso ponto de vista, consideramos que esse gênero textual entrelaça fortemente o humor e *o político*.

Ao solicitar aos alunos que escrevam a partir de todo e qualquer gênero textual, estamos também solicitando a leitura e a interpretação do mesmo (CAZARIN, 2008). O que difere é que, no processo de escritura, o texto precisa ser “desconstruído” através da leitura para, a partir disso, ser (re)textualizado de forma a produzir um *efeito texto*<sup>6</sup> com início, progressão e conclusão. Nesse processo, interfere a história de leitura do aluno e este, em seu texto, revelará ou não o conhecimento prévio do assunto, fator essencial para a compreensão do texto e, por conseguinte, para a escritura de um novo texto.

---

<sup>5</sup> Essa atitude de não discutir previamente o texto usado para a leitura/interpretação foi proposital e teve como preocupação central a não interferência no ponto de vista dos sujeitos da pesquisa.

<sup>6</sup> Efeito-texto porque, em análise do discurso, temos presente a incompletude do texto e do discurso, tanto no sentido de que textos se constroem a partir do *já-dito*, como apontam para seu *vir a ser*.



[marco.aurelio@zerohora.com.br](mailto:marco.aurelio@zerohora.com.br)

Dados os objetivos de nossa pesquisa, recorreremos a afirmações de Pêcheux (1988) que nos possibilitam o entendimento de que o interdiscurso delimita o conjunto do dizível histórica e lingüisticamente definido. E mais: que uma formação discursiva (FD) existe historicamente no interior de determinadas relações de classe, deriva de condições de produção específicas e, ainda que dissimuladamente, identifica um domínio de saber pela transparência de sentido que nela se constitui. Esse mesmo autor (1988, p.13-18) escreve que o interdiscurso, também determina a FD com a qual o sujeito discursivamente se identifica.

Abrimos um parêntese para explicitar o que entendemos por FD e por condições de produção, pois, em Análise do Discurso, essas noções têm especificidade própria. Uma FD representa pela linguagem a ideologia que lhe subjaz e determina aquilo que o sujeito *pode, deve e convém dizer*, mas também aquilo que ele *não pode, não deve ou não convém dizer*, ainda que disso ele nem se dê conta.

De acordo com Orlandi (1999, p. 30-34), fazemos uma distinção entre o que são as condições de produção em *sentido estrito* (circunstâncias da enunciação - contexto imediato) e as condições de produção em *sentido amplo* (contexto sócio-histórico, ideológico). A especificidade recém referida consiste justamente nisto - levar em conta a historicidade e a ideologia, constitutivas do dizer e do escrever; e, isso nos remete à relação que o sujeito estabelece com a formação discursiva em que está inscrito; nos remete, igualmente, à maneira desse sujeito acionar a memória discursiva, pois o *já-dito* também significa em nossas palavras. A autora recém citada, em texto distinto (1987), já havia escrito que todo o discurso deve ser referido às condições de sua produção, pois os interlocutores, a situação, o contexto histórico-social constituem o sentido do texto e do discurso. As condições de produção compreendem, portanto: os sujeitos e a situação, mas, em especial, o *lugar social* e o jogo imaginário que se dá entre os interlocutores.

Em análise do discurso, a prática da leitura e da interpretação é concebida como um processo de produção de sentidos, isto é, como um gesto de interpretação do sujeito que lê/interpreta e, necessariamente, precisamos levar em conta as condições de produção em sentido amplo. No texto de encerramento do *Colóquio Matérialités Discursives* (1980), Pêcheux, ao tratar da leitura, aponta para o fato de que é nas operações de recortar, de extrair, de deslocar, de confrontar que se constitui o dispositivo mais particular de leitura, que ele propõe designar como *leitura-trituração*.

O autor ressalta que um trabalho de leitura, nessa perspectiva, conduz a dar lugar ao inconcebível em um duplo gesto: conceber claramente o concebível para mostrar o inconcebível, isto é, regular um sistema e um intradiscurso<sup>7</sup> e destruir a homogeneidade imaginária dos mesmos. Uma leitura na qual “o sujeito é, ao mesmo tempo, despojado e responsável pelo sentido que lê” (op.cit., p. 53).

É essa concepção de Pêcheux, em relação à leitura, que estamos propondo deslocar para refletir sobre o processo de escritura, priorizando a seguinte questão: se a leitura e a interpretação são concebidas como gestos, capazes de provocar um novo *vir a ser*, o que haveria de comum entre essas noções e o processo de escritura?

No primeiro movimento de análise, examinamos vinte textos produzidos por uma turma de alunos do Ensino Médio - 3º. ano, com idade entre 16 e 19 anos, de ambos os sexos, de uma escola pública, freqüentada por alunos classe média. A partir da leitura/análise dos referidos textos, foi possível compreender a regularidade existente entre certos enunciados, os quais nos colocam, como escreveu Foucault (1972), diante de uma mesma formação discursiva (FD). Dos vinte textos analisados, dezoito deles<sup>8</sup> apresentam a idéia de que Hugo Chávez<sup>9</sup> exerce ou quer exercer o domínio sobre o Brasil, ou sobre a América do Sul ou, até mesmo, sobre países da América Central - no caso citado, Cuba. Os sujeitos da pesquisa assumem um “lugar social” contrário às idéias de Hugo Chávez e, nesse sentido, compreenderam e se identificaram com o gesto interpretativo do produtor da charge, a qual apresenta parte de um chaveiro que estaria segurando o mapa da América Latina e, ao lado, escrito “*Cha'vez*” que, para o leitor, constitui-se como palavra, pois reporta a *uma significação identificável no mundo das*

---

<sup>7</sup> O intradiscurso (o fio do discurso) constitui-se como o funcionamento do discurso na sua relação consigo mesmo (o que eu digo agora, com relação ao que eu disse antes e ao que direi depois; portanto, o conjunto dos elementos de *co-referência* que garantem aquilo que se pode chamar de *fio do discurso* enquanto discurso de um sujeito) (PÊCHEUX, 1988, p.166-67).

<sup>8</sup> Dois alunos não conseguiram entender a proposta - um fugiu totalmente do tema; outro, apenas o tangenciou.

<sup>9</sup> Hugo Rafael Chávez Frías

*idéias*<sup>10</sup>. Sublinhamos que esse texto, como não poderia deixar de ser, reflete a posição-sujeito em que seu autor está inscrito, mas não é esse nosso foco de análise. O que nos interessa observar é como, a partir da leitura/interpretação da charge, os alunos produziram novos efeitos-textos e que sentidos aí afloram. Quando falamos em efeito-texto, estamos remetendo para a incompletude do texto ou do discurso que sempre jogam com o passado e apontam para um novo devir.

Os enunciados selecionados para a análise atestam a regularidade recém referida e são representativos do discurso da turma de alunos. Nossa compreensão é a de que esses alunos estão inscritos em uma mesma FD, ou seja, a que abriga saberes opostos às idéias de Hugo Chávez, daí esse efeito de regularidade enunciativa. Em AD, é consenso que uma FD é resultado de um recorte do interdiscurso e se constitui de saberes que vêm se abrigar em uma mesma região de saber, fazendo “ecoar” discursos *já ditos*, isto é, retomando enunciados já formulados em outro lugar e em outra conjuntura histórico-social, indicando, portanto, que sempre já há discurso, exterior ao sujeito. Conforme escreve Foucault (1972, p. 43-51), uma FD constitui-se de enunciados dispersos, mas marcados por certa regularidade de saberes.

Isso não significa que nela os dizeres sejam homogêneos, pois suas fronteiras são instáveis e porosas, daí a possibilidade de diferenças internas, possíveis pela existência de distintas posições-sujeito que se diferenciam na maneira de se relacionar com a forma-sujeito. É interessante entender a heterogeneidade discursiva aí presente. A mesma pode ser apreendida pela existência de diferentes posições-sujeito. No caso, no mínimo, duas estão aí presentes. Nosso desejo é demonstrá-las, relacionando-as ao imaginário que os alunos têm sobre Chávez.

---

<sup>10</sup> Entendemos, a partir de Mattoso Câmara (1991), que “Chá-vez” se trata de uma recriação operada a partir do vocábulo “Chávez” - o autor, dadas as características do texto, segmentou o mesmo pelo uso do apóstrofo.

<b>Posição-sujeito 1 – Chávez é ...</b>	<b>Posição-sujeito 2 – Chávez é ...</b>
um louco	muito corajoso
alguém com esperteza	muito esperto e corajoso
uma força negativa na AL	um presidente revolucionário
autoritário	o “Napoleão Bonaparte americano”
esquerdista, totalitário e populista	idealista
alguém que tem mania de falar demais	um homem inteligente
um grande ditador e um dos mais polêmicos	um presidente que mantém o apoio popular

Essas duas posições-sujeito recém apresentadas nos levam à compreensão de que a produção escrita é atravessada pelo imaginário do sujeito que escreve. Nesse imaginário, subjaz a ideologia constitutiva do dizer/escrever. Na esteira de Sercovich (1977), salientamos que o imaginário discursivo não se explica através de uma determinada realidade, e sim como se derivando de determinados interesses sociais. Esse imaginário dos alunos é apreendido pela materialidade lingüística dos textos nos

quais se manifesta o político, entendido como as relações de forças presentes na atual conjuntura histórico-social.

Embora todos os alunos estejam inscritos em uma mesma FD, o imaginário que eles têm do presidente Chávez, bifurca-se: um grupo o “vê” também com qualidades positivas, e o outro, apenas com características negativas. Essa diferença atesta a não homogeneidade de dizeres. O sujeito-aluno recorre, pelo viés do interdiscurso, a um *já dito*, do âmbito da memória discursiva que, de certa maneira, tem relação com a história de leitura de cada sujeito. Porém, é preciso registrar que a memória de que falamos aqui não é da ordem do individual, e sim uma memória social, da ordem do lacunar. O interdiscurso abriga, de forma dispersa, enunciados *já ditos* e *a dizer* e, cada aluno, na função-autor, elege, ainda que disso não se dê conta, alguns enunciados e não outros para produzir seu texto. No caso em análise, em uma mesma FD, duas posições-sujeito se diferenciam.

É nesse sentido que o interdiscurso funciona como o *lugar do outro*, como espaço de latência de sentidos e, ao mesmo tempo, como espaço lacunar que permite diferentes gestos de interpretação; isso também vale para a FD. Nesse processo, convivem os campos da história, da língua e do inconsciente sem fronteiras fixas, e o papel do sujeito-autor, duplamente afetado (pelo inconsciente e pela ideologia), é produzir gestos de interpretação marcados pela projeção imaginária que ele faz de si, do outro e do *lugar social* em que está inscrito. Em síntese, parafraseando Orlandi (1996), o sujeito que escreve, o faz determinado por seu imaginário que, o lança em um processo histórico de interpretação e de disputa na produção de sentidos e esse processo, embora singular, é marcado pelo social, pela historicidade e pela ideologia.

## **Que efeitos de sentido aí emergem?**

A regularidade dos enunciados destacados, de uma ou de outra maneira, fazem relação a Hugo Chávez, presidente da Venezuela, como sendo alguém que tem como principal objetivo dominar o Brasil, a América Latina, etc. Cabe registrar que a maioria dos alunos leu o texto: a) associando “Chá’vez” a Hugo Chávez e evidenciando dois países - Venezuela e Brasil; b) citando escassamente outros países como Uruguai, Colômbia, Equador, Argentina, não raro, de forma equivocada; c) silenciando os demais países. Nesse sentido, se lemos bem o que escreve Orlandi (op. cit. p.34), o silenciamento sempre é acompanhado de um movimento de sentidos, mas, no caso em questão, qual(is) sentidos estariam aí sendo movimentados?

Em relação aos enunciados textualizados, ficamos a nos perguntar: seria apenas a charge oferecida à leitura que estaria possibilitando a emergência dos mesmos? Possivelmente, não, pois o fato de o referido texto constituir-se de uma imagem e da *palavra* - “Cha’vez” -, não sustenta todas as idéias apresentadas nos textos. Sabendo que “um texto é uma peça de linguagem de um processo muito mais abrangente” (ORLANDI, op. cit., p.61), entendemos que a emergência desses enunciados é produto de gestos de interpretação que se efetivam na relação do sujeito-autor com a memória social (memória discursiva). Entretanto, resta saber o que levaria os alunos, em sua grande maioria, a não conseguirem relacionar a charge com o conflito diplomático Colômbia / Equador de maneira consistente. Para exemplificar, algumas inconsistências representativas das demais: A) “Há pouco tempo nos noticiários da TV, e jornais, mostraram conflitos entre Venezuela, Bolívia e Uruguai...” T1; B) “... Após Cuba perder o seu líder Fidel Castro,...” T2. Observemos esta passagem relacionada à história do Brasil - “... No século XIX (...) aqui no Brasil iniciava a ditadura militar...”T4; etc.

Percebemos o esforço dos alunos em trazer informações relacionadas ao tema amplo – a política -, no entanto, as mesmas interpõem-se de forma equivocada e, mais que isso, fragmentária, não constituindo elaboração avaliativa, decorrente de efetiva análise da situação e dos elementos nela implicados. Conforme mencionado, escrever, na perspectiva da AD, consiste em recolher enunciados na rede do já-dito e organizá-los a partir de uma assunção que responde à identificação com alguns saberes em detrimento da refutação de outros, bem como corresponde a uma construção lingüístico textual que pode ser marcada por gestos de singularidade, a partir de construções sintáticas e de “escolhas” semânticas.

No esforço dos alunos, recém referido, constata-se o recolhimento de dizeres dispersos na cadeia interdiscursiva, linearizados a partir da ausência da inscrição dos sujeitos em uma ordem dos sentidos. Parece responder, esse gesto, à necessidade de dizer algo, não importando muito o quê. Esse ponto de esvaziamento leva-nos a levantar a hipótese de que talvez o modo como a leitura, na contemporaneidade, está se constituindo pode estar configurando-se como fator que tem agravado a dificuldade de os estudantes conferirem efeito de unidade a seus escritos.

Para analisar essa hipótese com mais propriedade, a partir de dados concretos, aplicamos a enquete já referida junto aos alunos envolvidos na primeira etapa da pesquisa, a partir da qual constatamos o que segue:

Dentre os 20 alunos, 17 têm computador em casa; todos têm computador disponível para uso na escola; igualmente a totalidade afirma saber operar com o computador, e apenas um afirma ser frequentador de *lan house*. Os dados da primeira parte da enquete demonstram que, de modo geral, os alunos têm acesso ao principal elemento das tecnologias digitais contemporâneas, o computador.

Destacamos, ainda, outros aspectos relevantes da enquete, quais sejam: para a grande maioria dos entrevistados, o computador doméstico é de uso compartilhado com toda a família, destacando-se, ainda, que os pais, neste grupo, fazem uso em pequena escala. Ainda, a média de utilização diária do computador é de duas a quatro horas, sobressaindo-se o turno da noite.

A segunda parte da enquete focou o aspecto mais qualitativo do uso do computador pelos alunos, aspecto esse, aliás, que nos interessa mais diretamente, no sentido de perceber os objetivos de uso. Constatamos que as atividades que se sobressaem, são, em uma escala de importância maior para menor, na ótica dos jovens, as que seguem: MSN, Orkut, baixar sites de música e ouvi-las e/ou assistir clipes, jogos, chats, leitura de e-mails, leitura de notícias e pesquisas em geral.

Os resultados da enquete evidenciam a predominância de uso em suportes/espços relacionados à comunicação instantânea, ao contato com amigos reais e/ou virtuais e ao lazer de modo geral. A utilização da internet como ferramenta de leitura e de investigação está em último plano para os jovens, o que se configura dado significativo. Não é preocupação de nossa pesquisa questionar e nem avaliar as formas de lazer e de interação presentes no ciberespaço. O que questionamos é a razão de essa ser a opção prioritária, para esse grupo de jovens, em detrimento da amplidão de possibilidades que esse espaço oferece em termos de leitura e conhecimento. Trata-se de todo um potencial desperdiçado, porque, se as práticas de leituras tradicionais, as da leitura impressa, fossem mantidas, a questão não seria tão problemática, pois os jovens estariam constituindo novas formas de lazer/comunicação e ainda lendo. Mas sabemos que o tempo de navegação que não voltado para a leitura toma o espaço que, em tese, poderia ser, também, da leitura tradicional.

Diante do quadro constatado, e do fato de que os textos demonstram, em sua grande maioria, que os alunos não têm uma argumentação consistente e nem conhecimento satisfatório da norma culta, somos levadas a formular outras questões:

a) qual(is) a(s) razão(ões) dessa falta de conhecimento?

b) Qual(is) fator(es) levam os alunos a apresentar um conhecimento fortemente fragmentado capaz de prejudicar a consistência da textualização?

c) A quem atribuir a responsabilidade disso? Qual seria a responsabilidade da Escola em relação a essa desinformação do aluno? Da não-leitura de mundo? Do desconhecimento das questões políticas, da geografia e da história?

d) Em que medida a escola está implementando ações para que os alunos constituam-se efetivamente letrados no âmbito digital?

e) O que nós, professores, poderíamos fazer diante de situações como essa?

Nosso interesse não é o de fornecer soluções pontuais para tais questões. O que estamos propondo é pensar a leitura e a escritura como processos distintos, mas de propor práticas estreitamente relacionadas entre as mesmas. Ao professor, na função-mediador, caberia, então, a tarefa de colocar o aluno diante de uma diversidade de textos e de pontos de vista para que ele, no processo de leitura, conseguisse estabelecer rupturas ou sedimentar seu ponto de vista e, posteriormente, na função-autor, pudesse produzir um texto com efeito de unidade, isto é, com início, progressão, não-contradição e uma conclusão. De acordo com Orlandi (op. cit., p.69), essas características, aliadas à responsabilidade pelo texto, são as necessárias para podermos falar em efeito de autoria.

E no que tange ao ciberespaço como instância de leitura-escrita, em seus diferentes suportes, caberia aos professores orientar os alunos para que nesse processo

consigam navegar/identificar em diferentes sítios de sentido e, ao procederem à busca de informações, sejam capazes de reconhecer as diferentes filiações na teia de dispersão, estabelecendo relações de aliança, de diferenças e divergências e, por que não, de confronto. É a partir disso que esses alunos poderão inscrever-se em diferentes lugares discursivos que os levarão a assumir posição diante dos fatos de uma e não de outra maneira.

O professor, nesse processo, seria, portanto, responsável pelo acompanhamento do aluno tanto no sentido de informar sobre as possibilidades que o ciberespaço proporciona, quanto de explicitar a ele que, ao constituir singularidade em sua textualização, estará produzindo efeito de autoria.

Para finalizar apresentamos uma outra questão que nos persegue: avaliar e publicizar ao aluno que seu texto produziu ou não esse efeito seria função de quem? Do professor? Se sim, que implicações poderão advir a partir de tal procedimento? E mais: que instrumentais/conhecimentos se fazem necessários para que o professor, nessa nova ordem, decorrente da era digital, consiga exercer esse papel de mediador entre o aluno e a multiplicidade de informações dispersas no ciberespaço? Ou será que ele também não seria um sujeito carente de letramento nessa esfera? Nossas indagações continuam e a questão está posta para a discussão.

### **Referências Bibliográficas**

CÂMARA, Jr. J. Mattoso. *Estrutura da língua portuguesa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.

CAZARIN, Ercília Ana. A análise do discurso: contribuições para o processo de escritura de textos. In CD do *V Simpósio Internacional sobre formação docente*. Editora Unijuí. 2008.

CHARTIER, Roger. *Os desafios da escrita*. São Paulo: UNESP, 2002.

FOUCAULT, Michel. *Arqueologia do Saber*. Tradução Luiz Felipe Baeta Neves. Petrópolis: Vozes, 1972.

GALLO, Solange. *Discurso da Escrita e Ensino*. Campinas: Editora da Unicamp, 1992

MALDIDIER, Denise. L'Inquiétude du Discours. In: *Discours social/Social Discourse*. Hiver-printemps, Québec/Montréal, v. 4, 1992.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Interpretação; autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

\_\_\_\_\_. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas, SP: Pontes, 1999.

\_\_\_\_\_. *A linguagem e o seu funcionamento*. Campinas, SP: Pontes, 1987.

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e Discurso*. Tradução de Eni Pulcinelli Orlandi...[et.al.].Campinas, SP: Ed. da UNICAMP, 1988.

\_\_\_\_\_. Ouverture du colloque. In *Matérialités Discursives*. Colloque des 24, 25, 26 avril 1980. Université Paris X – Nanterre. Lille: Presses Universitaires, 1981.

RABAÇA, Carlos Alberto; BARBOSA, Gustavo Guimarães. *Dicionário de Comunicação*. 2.ed. São Paulo: Ática, 1995, p.287.

RASIA, Gesualda dos Santos. *A noção de letramento na perspectiva da análise do discurso (Ad)*. In CD do V Simpósio Internacional sobre formação docente. Editora Unijuí. 2008.

SERCOVICH, Armando. *El discurso, el psiquismo y el registro imaginario*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1977.

TFOUNI, Leda Verdiani. *Letramento e alfabetização*. 7.ed. São Paulo: Cortez, 1995. (Col. Questões da nossa época).

Zero Hora, ed. 15536, de 10 de março de 2008.