

Introdução

Sobre escritos e escritas

Em seu livro *O último leitor*, Ricardo Piglia inscreve sua leitura do que seja o trabalho intelectual: a exibição da cultura como resto, como matriz significante. Contrapõe a esta visão aquela que tem nas leituras feitas pelo pesquisador a exibição da cultura que as projetou.

A aparente cisão entre *exibição da cultura como resto* e *exibição da cultura projetada em leituras* que o autor atribui a tomadas de posições distintas, o aparente deslocamento de visão proposto por ele, marca uma *posição subjetiva*, um modo de ler a leitura, a cultura, a escrita, e que revela um entredito.

Lemos, por entre o dito, que em um e outro pólo desse par dicotômico existe algo comum aos dois que apresenta, apesar da contraposição explicitada, uma representação do trabalho intelectual: *a exibição de*.

Os textos - materialização dos discursos -, a leitura, a escrita - processos que se revelam como efeitos de sentido do funcionamento discursivo -, a cultura - espécie de “arquivo da humanidade” que movimentam essas instâncias e por elas é continuamente redimensionada - não *exibem*, antes tensionam, modalizam dizeres e os reencaminham, redirecionam a redes discursivas.

Caso tomássemos pouso na palavra *exibição*, acomodar-nos-íamos no conforto de uma *representação*. No lugar disso, pensamos em tomar a leitura e a escrita de Piglia, e em decorrência a nossa, a contrapelo, tentando ler os textos e os discursos sob nossa análise em seus *modos de produção de representações*.

Para isso, nossa pesquisa fundamenta-se nos princípios e procedimentos da Análise de Discurso (doravante AD) de linha francesa, o que pressupõe o imbricamento teórico e conceitual das áreas de conhecimento que a conformam, a Linguística, a História e a Psicanálise, imbricamento que modalizará nossos gestos de leitura e escrita.

Este trabalho, portanto, seguiu esta trilha e este movimento de leitura e escrita: tomar como base leituras e escritas – de teóricos que fundamentaram nossa pesquisa e as que compuseram o *corpus* que se constituiu como materialidade para investidas significantes -, por nós modalizadas como pesquisadores, de e sobre uma dada cultura, a escolarizada, e em determinada instância, organizadas em um diálogo de *formações* (discursivas, imaginárias, ideológicas). Circunscrevemos nossa análise à ambiência escolarizada de ensino superior brasileira, privada, representada por uma instituição em particular.

Consideramos *ambiência* o circuito, o fluxo significativo por meio do qual leituras e escritas se materializam e se dão a ler a partir de certos determinantes. Em nosso caso, tais determinantes recaem sobre os textos e os discursos produzidos na escola, pelas representações que nela circulam, projetam-se em outras ambiências e para a qual outras tantas convergem.

A expressão *ambiência escolarizada de Ensino Superior* tenta demarcar uma das condições de produção dos textos e discursos por nós analisados: textos escritos, produzidos e monitorados em atividades de aula de cursos de ensino superior, portanto caracterizados como acadêmicos, e que revelam marcas do processo de escolarização do sujeito, de modo geral, e do processo de ensino de língua em especial, marcas ressaltadas pelo fato de tais atividades desenvolverem-se em disciplinas que, apesar de nomenclatura diversa (Comunicação e Expressão, Leitura e Produção Textual, Língua Portuguesa), têm por objetivo o aperfeiçoamento do discente na língua materna.

Como *objetivo amplo* neste trabalho, tentamos lê-los não no que exibiam, mas no que tensionavam por entre suas produções. Do que resultou em uma pesquisa *de caráter qualitativo e não participativo* (com exceção de uma atividade - analisada no item 4.2 do Capítulo 4 - desenvolvida durante uma aula de Língua Portuguesa ministrada por nós na instituição em estudo).

Importante demarcarmos a significância dessas caracterizações e, portanto, o espaço de atuação do analista. A posição tomada pelo analista de discurso é, em conformidade com os pressupostos teóricos e metodológicos da área, a de *entremeio*. Face à interpretação, inerente a todo processo de simbolização, o analista tenta ler para além do efeito de transparência da linguagem, de uma referencialidade posta a priori e de um sujeito centrado, senhor de seu dizer. Desse modo, seu investimento analítico é da ordem discursiva, que considera a linguagem em sua opacidade, o sujeito descentrado e a materialidade discursiva, com suas falhas, equívocos e em seu trabalho ideológico.

Portanto, ao nos referirmos ainda a uma nomenclatura que pode remeter a pesquisa ao campo do diagnóstico, da intervenção, da relação entre sujeitos e da partilha de conhecimentos, como pode ocorrer ao se identificar a pesquisa como *pesquisa qualitativa*, a estamos remetendo, em contrapartida, a um movimento de interpretação que *não reflete os dados obtidos*, mas *situa os fatos de linguagem* tentando compreendê-los como inscrição simbólica. A caracterização *não participativa* vem demarcar a atuação da dispersão subjetiva - e não da relação entre indivíduos e sujeitos - promovida pelo funcionamento da linguagem, pela produção de discursos e os efeitos de sentido deflagrados nos processos de leitura e

escrita. Assim, o trabalho do analista funda-se principalmente em um *deslocamento* de posição frente ao objeto de estudo, a partir do qual, tentando ler os modos de produção de sentidos em determinadas condições, *constrói* interpretações, como *sujeito produtor* de discursos e sentidos e não simplesmente como *sujeito expositor*, posição vista por nós como impossível de se ocupar, pois marcada do exterior da História, do simbólico, da ideologia.

Como o que nos interessou foram os textos produzidos em uma ambiência escolarizada de Ensino Superior como marcas de um processo de escolarização dos sujeitos e esse processo clivado pelo ensino de Língua Portuguesa, cotejamos as produções de alunos do ensino superior com outras provenientes de escolas públicas de Ensinos Fundamental I e II (com exceção de um texto, proveniente da rede particular de ensino). O fato de a proveniência desses textos ser de escolas públicas decorre de a) ser essa a ambiência de origem de 75% dos alunos da instituição em estudo e de esse dado mostrar-se a nós de relevância para lermos seus modos de ler e dizer a partir de um arquivo e de uma memória escolar pautados sobre e sob determinadas práticas e b) ser essa a ambiência para a qual retorna a maioria dos alunos formados dessa instituição, uma vez que os cursos superiores dos quais as produções para análise foram selecionados são de licenciatura em Letras e Pedagogia, cujo desenho curricular deve ser organizado em torno da formação docente e cujo objeto de estudo deve ser prioritariamente o ensino de língua.

Justifica-se ainda tal recorte pela trajetória profissional da pesquisadora nesta instituição e pelos interesses e preocupações que foram se delineando a partir de seu percurso acadêmico.

A instituição em estudo iniciou suas atividades em agosto de 1999, época em que igualmente demos início ao trabalho docente no Ensino Superior. De 1999 a 2002, nossa atuação como professora de Língua Portuguesa percorreu diversos cursos. No período de 2002 a 2007, ocorreu o acúmulo de funções: docente nos cursos de licenciatura em Letras e Pedagogia e coordenadora dos mesmos cursos. Tal trajetória, simultânea ao início e término dos estudos e pesquisas no curso de Doutorado, construiu determinados *modos de ler e dizer*

- a prática docente, auscultada sob perspectivas diversas – a de docente nos cursos de Letras e Pedagogia, em sua atuação com os professores dos cursos; a de coordenadora, em seu trabalho com os discentes e docentes dos cursos; a de coordenadora, em sua relação com o grupo gestor (outras coordenações) e mantenedor da instituição;
- a prática discente em suas produções acadêmicas marcadas pelo discurso pedagógico – dos docentes que lecionavam nos cursos, o que incluía a própria

pesquisadora, e dos alunos, muitos deles já professores da rede pública; movimento determinado pelas apropriações discursivas que se iam constituindo *entre discursos*;

- as concepções de leitura e escrita que se conformavam nos cursos de licenciatura dessa instituição, pelo intercâmbio de representações;
- as posições subjetivas, marcadas pelas práticas discursivas na ambiência em estudo e determinadas pelo diálogo entre formações (discursivas, imaginárias, ideológicas);
- o quadro institucional amplo (com suas demandas e sujeições a outros órgãos institucionais), enfim;
- o diálogo com o outro-Outro.

Inserida no centro da cidade de Osasco, a instituição em estudo recebe alunos da própria localidade, das cidades e das regiões vizinhas, e que possuem um perfil com as seguintes características:

- 75% são provenientes de escolas públicas;
- 90%, no processo vestibular, obtêm a nota mínima na prova de redação (3,0 – três –, de zero a 10,0 – dez);
- 75% possuem renda mensal que varia de 3 (três) a 5 (cinco) salários mínimos e trabalham, em sua maioria, no setor de prestação de serviços (no caso dos cursos de Letras e Pedagogia, muitos atuam como docentes).

Tal perfil, de uma instituição em particular, compõe com outras da região e de fora dela um mais amplo, o que nos remete à leitura de um quadro maior, passível de ser analisado pelo que hoje caracteriza um segmento em franco crescimento: o da rede educacional que absorve um contingente de alunos cuja formação básica desenvolve-se na escola pública, mas que não consegue dar prosseguimento a ela, em um nível superior - de formação acadêmica e profissional - em universidades públicas. Esse movimento apresenta sua contraface: em sua maioria, os alunos que têm sua formação acadêmica e profissional superior em universidades públicas provêm da rede educacional particular.

Tal cenário pode ser lido em rastros significantes. Em cursos de licenciatura da instituição em estudo, como funcionam os movimentos de leitura e escrita de seus discentes em diálogo com

- uma memória escolar construída em ambiências com práticas específicas;

- posições subjetivas e representações complexas de seus docentes, dos próprios discentes e de seus gestores sobre a docência e o que a caracteriza fundamentalmente: a formação docente e discente e as concepções sobre linguagem que norteiam essa formação;
- posições subjetivas, representações e demandas administrativas de gestores que devem alimentar a rede educacional que vislumbra no mercado financeiro sua maior atuação?

Focando nosso olhar sobre esse quadro, inscrevemos nosso *objetivo específico* neste trabalho, o de construir *gestos de interpretação* sobre as produções discentes de cursos de licenciatura que, materializados no fio discursivo, possam, por sua vez, criar condições para leituras (e escritas) dessas marcas significantes. Estabelecemos que tais condições estão indicadas nos *modos de ler e dizer dos sujeitos*:

- *teóricos* que nos auxiliaram a ler na cisão entre linguagens, entre *representação de e modos de representação de*, por entre as tensões que envolvem determinantes sociais, econômicos, culturais, ideológicos e que encontram na língua sua materialização;
- *produtores de textos e autores de discursos*, que revelam em suas produções, por nós analisadas, as marcas da rede complexa que envolve *o escrito e a escrita*;
- *da pesquisa*, materializada em uma proposta de leitura de produções escolares e acadêmicas que auxilie a reflexão sobre o funcionamento da língua, e por meio dela, sobre as formações docente e discente, retroalimentadas em cursos de licenciatura.

Nossos objetivos caminham à contramão de tentativas de resolução de tensões, ambigüidades ou de formulações de alguma espécie de manual que dê conta de enquadramentos discursivos; tais tentativas iriam de encontro a nossas preocupações e questionamentos. Percorremos, ao contrário, um fluxo discursivo, construído por *gestos de interpretação* - dentre eles os nossos - dados, por sua vez, a ler em seus múltiplos dizeres.

Os diversos *gestos de leitura* formaram imbricamentos em nosso texto, uma vez que procederam de outros tantos imbricamentos teóricos e conceituais. Todos indicaram a leitura como escrita e a escrita como leitura. Desse modo, construímos no **Capítulo 1**, denominado **Imbricamentos teóricos e trilhas metodológicas: a leitura como tessitura e escrita**, um percurso inicial em que apresentamos um certo modo de ler os fenômenos da linguagem a partir da AD, área de estudo e pesquisa que fundamentou a análise de nosso

corpus. Esse certo modo de ler conforma-se a partir de um procedimento de leitura empregado por Michel Pêcheux que, ao apresentar ao leitor uma espécie de histórico de conformação da AD com suas freqüentes reformulações, matricia o processo de leitura e escrita e inscreve o nosso em forma de correlações: nossas inquietações foram postas em diálogo com as do autor e resultaram em nossas perguntas de pesquisa. Dessa maneira nossas preocupações foram se delineando, em conformidade com a especificidade estrutural da AD, como área de imbricamentos (teóricos e metodológicos), de revisões, de atualizações.

O percurso da AD retramado por Pêcheux foi por ele dividido em três épocas (*AD-1*, *AD-2* e *AD-3*) nas quais o *discurso* desponta, desde o princípio de suas reflexões, como *produção* e como *processo determinante de uma maquinaria discursiva* (*AD-1*, marcada pela publicação de *Por uma Análise Automática do Discurso*, organizada por Gadet e Hak, de 1969), pensadas posteriormente em *relação* (*AD-2*, cujas diretrizes encontram-se em *Semântica e Discurso - uma crítica à afirmação do óbvio*, de Pêcheux, datado de 1975). Ao promover o deslocamento de *máquina discursiva* para *máquina paradoxal*, estabelece o primado das *desestabilizações* (sociais, históricas, lingüísticas), que caracterizará a *AD-3*, cujas principais formulações concentram-se em *O Discurso: Estrutura ou Acontecimento*, de 1988. Neste momento, parte para seus questionamentos, que envolvem o sujeito, o texto, o discurso, a interlocução, a AD como processo, a escrita.

Este gesto de Pêcheux (o de retraçar a AD por meio de sua atualização) foi lido por nós como um *gesto fundador*, uma vez que promoveu nossos trilhamentos significantes:

- nos discursos produzidos em uma instância monitorada do ler e do escrever, no Ensino Superior, quais estratégias discursivas são acionadas (e como) para os sujeitos manifestarem o que dizem de uma determinada maneira e não de outra?
- como o outro-Outro revela-se nessas produções?
- como os modos de ler e dizer podem inscrever indícios de autoria frente à heterogeneidade constituinte dos discursos e do sujeito?

Para que pudéssemos ir à escuta desses questionamentos, consideramos o imbricamento disciplinar constituinte da AD, conformada por pressupostos teóricos da Lingüística, da História e da Psicanálise, e fomos buscar a fundamentação teórica e conceitual em, além de Pêcheux, Michel Foucault, Mikhail Bakhtin, Ferdinand de Saussure, Louis Althusser, Sigmund Freud, Jacques-Lacan, Althier-Revuz e tantos outros nomes que com eles travam diálogos significativos.

Os conceitos que subsidiarão nossa leitura e escrita neste primeiro capítulo, e que foram desenvolvidos pelos autores acima, são os de formação discursiva, sujeito, discurso, interdiscurso, heterogeneidade discursiva, memória discursiva, dialogismo, polifonia, efeitos de sentido, outro-Outro, gêneros discursivos, posições subjetivas, estratégias discursivas, autoria.

Nossas preocupações, materializadas nas inquietações expostas, os autores que orientaram nossas leituras e escritas, juntamente com os conceitos por eles formulados, são discutidos a partir de produções discentes: duas produções de candidatos a acesso à instituição em estudo, uma produção de aluno de 8^o ano (antiga 7^a série) da rede pública municipal de Osasco e duas outras produções de alunos de 1^o semestre do curso de Pedagogia da instituição em estudo.

Como trabalhamos com alguns textos de circulação – teóricos, artigos, crônicas – nos cursos de licenciatura desta instituição (sugeridos por docentes ou por eles utilizados em atividades de aula), indicamos, com respectiva numeração, TA (texto de aluno) e TC (texto de circulação), todos apresentados em anexo (com exceção de *trechos* de textos – orais e escritos – e textos manuscritos e/ou digitados escaneados apresentados somente no corpo do trabalho).

Ainda constam deste capítulo duas propostas de redação de exames vestibulares (FUVEST-2005 e PUCSP-2008), igualmente apresentadas em anexo, e utilizadas em correlação com propostas de exames vestibulares da instituição em estudo (Anexos E e F).

Procuramos analisar, assim, neste primeiro capítulo, como o sujeito se movimenta, como irrompe pela materialidade discursiva, em textos produzidos em ambiências escolarizadas, quais são as estratégias por ele acionadas e determinadas por contextos específicos de produção discursiva.

A leitura desses textos, as marcas discursivas por eles projetadas, o diálogo entre posições subjetivas foram movidos por deslocamento: de uma posição centrada, auto-controlada, que antevê significados e os remete a referenciais pré-fixados, a uma posição de leitura da língua em seu funcionamento discursivo e em suas marcas significantes.

Tal deslocamento foi possível em decorrência das contribuições teóricas de autores que possibilitaram que a representação fosse repensada em outros termos, nos modos do funcionamento linguageiro, em seus determinantes culturais, em irrupções da ordem inconsciente, em seus modos de produção, enfim, em *modos de ler e dizer do sujeito*.

O **Capítulo 2**, de título **Uma herança a ser honrada**, é destinado ao tratamento desses teóricos, que fundaram uma herança conceitual há muito desconsiderada, em sua

complexidade, pelas ambiências escolares, fato que vem determinando *modos de ler e dizer* de sujeitos nelas envolvidos.

Neste capítulo, partimos de *As Palavras e as Coisas* (texto de 1966), de Foucault, para delinear as contribuições das ciências humanas, representadas aqui pela Lingüística, pela História e pela Psicanálise (áreas de conformação da AD), para uma discussão sobre *representação* e o que determinou pelo modo como tem sido apropriada pela ambiência escolar (izada).

Iniciamos essa outra incursão teórico-metodológica por Saussure, a partir do *Curso de Lingüística Geral* (1974), e o que legou aos estudos lingüísticos: apresentar a língua como objeto de estudo e o aspecto valor como definidor das relações significantes. O que suas idéias provocaram como releituras, de conceitos e da própria Lingüística, apareceram nos trabalhos de Benveniste, Jakobson, Althusser, Bakhtin, Pêcheux, Lacan, cuja interlocução retomaremos.

A Psicanálise, no diálogo travado entre Freud, Lacan, Saussure e Jakobson, adensa a construção dessa rede complexa em que a materialidade lingüística, o “fio do discurso”, é posta em intersecção e interceptação com a subjetividade, a singularidade, responsáveis pelas marcas subjetivas, pelas posições que o sujeito inscreve em seus movimentos significantes.

Por fim, Althusser, e seus interlocutores diretos – Marx, Foucault, Freud, Lacan, Pêcheux e Authier-Revuz –, será tomado em sua *leitura sintomal*, de entremeio, que concebe o discurso entre a ocultação e a explicitação de suas marcas constituintes.

As práticas discursivas constituídas no social dão-se a ler em evidências cujo modo de funcionamento não é totalmente apropriado pelo sujeito. E, nesse sentido, não é lido em sua dinâmica.

Na confluência dessas posições teóricas, ideológicas, significantes, buscamos o registro das concepções que autores e suas áreas de estudos e pesquisas construíram sobre *representação*, sobre seu modo de funcionamento, sua inscrição na História, na cultura, nos modos como o sujeito opera suas leituras e escritas.

Todos os autores apresentados preocuparam-se com a língua em seu funcionamento, com a linguagem e seus modos de operação, com a cadeia significativa construída a partir e à revelia de uma superficialidade lingüística.

Um rastro significativo deixado pela leitura que fizemos desses autores e suas posições frente à linguagem e que nos interessa particularmente neste trabalho é como processos institucionalizados e monitorados de leitura e escrita, em ambiências escolarizadas, escamotearam essas relações, distanciaram-se de suas formulações, e inscreveram-se como

representantes da unilateralidade, de sentidos, de concepções, de abordagens e usurpadores da ambigüidade, da multiplicidade, da movência, em nome do UM.

Dessas relações também trataremos neste capítulo, a partir da análise de alguns movimentos de leitura e escrita que identificamos prioritariamente no ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio, segmento que faz parte do percurso escolar dos sujeitos cujos modos de ler e dizer analisamos neste trabalho e cuja disciplina teria como foco principal priorizar o investimento do sujeito em práticas significativas de leitura e escrita institucionalizadas e monitoradas.

Abordaremos neste momento dois teóricos que são referência para as discussões que envolvem *problemas de redação* e que, em nossa leitura, contribuem para nossos questionamentos pelo diálogo que estabelecem com posições teóricas provenientes da AD. E com isso constroem um esgarçamento discursivo necessário para que pensemos as polaridades. São eles Alcir Pécora (*Problemas de Redação* – 2002) e Maria da Graça Costa Val (*Redação e Textualidade* – 2004).

Os dois capítulos iniciais conduzem nossas reflexões sobre o *mesmo*, instância em que vemos a escola (em seus discursos escolarizado e pedagógico) projetar-se, construir seus textos e discursos auto-referenciados, e simultânea e paradoxalmente constituir-se, em seus discursos, como lugar da crítica, da transformação. Da necessidade que percebemos de um esgarçamento do dito, para que se redirecione; de uma discussão sobre as *regularidades* discursivas, promotoras, ao mesmo tempo, do UM e de reinscrições, abordaremos no **Capítulo 3, a Formação Discursiva e seus Imbricamentos Conceituais**.

Este capítulo construiu-se como um capítulo de *entremeio*. Nele concentramos o desenvolvimento do conceito de *formação discursiva*, visto por nós como central para nossas discussões. Dada sua complexidade conceitual, é apresentado em sua constituição, a da trama de conceitos: formação discursiva, formação ideológica, teoria dos dois esquecimentos (Pêcheux), práticas discursivas, processo de subjetivação, forma-sujeito, ideologia, inconsciente e memória.

O conceito de formação discursiva é apresentado em nosso trabalho já no primeiro capítulo, articula-se a outros conceitos no decorrer de nossas reflexões, mas é neste em especial que será inscrito como *núcleo conceitual* para o qual convergem outros tantos conceitos essenciais para nossas leituras e análises e, ao mesmo tempo, a partir do qual construímos nossa proposta de leitura de textos escolares. Além disso, é o conceito, tal como nós o aqui estabelecemos – tramado pelo diálogo entre posições teóricas de Pêcheux e

Foucault – que estabelecerá as articulações necessárias para a discussão que faremos, no Capítulo 4, sobre autoria.

Mais uma vez, e neste capítulo por intermédio do conceito de *formação discursiva*, marcamos no fio do discursivo de nosso texto como nosso *corpus*, as produções discentes de uma ambiência escolarizada de ensino superior, revela a complexidade que estrutura o processo de leitura e escrita, em seus determinantes lingüísticos, sociais, culturais, ideológicos, da ordem do inconsciente, da singularidade do sujeito e, como tal, demanda uma igualmente complexa investida teórica e conceitual para que se possam ler significativamente seus escritos e escritas.

Essa inscrição expressa no fio discursivo vem demarcada pelo imbricamento (conceitual, teórico, de autores) que, por sua própria conformação, promove no processo de leitura do objeto o mesmo movimento deflagrado em sua construção. O objeto, assim como propõe a AD e suas áreas de constituição, é construído *em rede* (discursiva, ideológica, de posições subjetivas) e *em rede* deve ser lido. A ambiência escolar (izada) geralmente aparta-se tanto dos *modos de produção de representações* (como as produções escritas discentes dão a ler) - incluindo-se a não promoção significativa por parte dela desses modos - como dos *modos de leitura* dessas inscrições. Posiciona-se, nos movimentos de leitura e escrita, na identificação e na reprodução de ditos, estabilizando-os e, paradoxalmente, imobilizando-os.

Utilizamos, para melhor discutirmos essas idéias, duas produções discentes que materializam as tensões que caracterizam o intercâmbio entre os processos de estabilização e desestabilização do dizer. A primeira é de um aluno do 6º ano (antiga 5ª série) da rede pública de ensino, cujo escrito projeta-se, desde o estímulo inicial da atividade em sala (uma proposta de produção ancorada em uma campanha institucional) até sua finalização como texto, em estabilizações (da ordem do discurso, do imaginário, do ideológico, de uma posição discursiva). O segundo texto, de produção discente proveniente de uma turma de 4º ano da rede particular de ensino de São Paulo, projeta o contrário: desde sua estimulação inicial (leituras a contrapelo de contos de fada), em atividades em sala, até sua finalização (a construção de uma paródia de um conto de fada), marca-se pela desestabilização (estrutural, de estilo, discursiva).

Com essas produções, avançamos na discussão sobre autoria, sobre a possibilidade de o processo de interpretação (de leitura e escrita) imprimir deslocamentos, desestabilizações, (ainda que) a partir do mesmo.

Sobre tal conceito nos detemos no **Capítulo 4**, intitulado **Ler e dizer: os nós das redes significantes**, capítulo final, que apresenta nossa proposta sobre *modos de ler* o sujeito em enunciação, ler sobre o escrito a escrita.

Este capítulo reforça nossa incursão pela Lingüística, pela Psicanálise e pela História, nosso arcabouço teórico de cuja trama a AD construiu-se auxiliando-nos metodologicamente em nossos gestos de leitura e escrita. Tais áreas de conhecimento construíram o percurso para que pensássemos a leitura e a escrita como efeitos de sentido do sujeito em processo de significação. E foi a partir dessa armação que voltamos nosso olhar para cursos de licenciatura em Letras e Pedagogia, cursos por constituição responsáveis pela formação docente e discente e cujas práticas devem priorizar o ensino de língua.

Retornamos aqui a nosso ponto inicial para tentar expandi-lo. A relação alteridade-subjetividade-singularidade, marca da constituição do sujeito, tem no efeito da contradição e na relação descrição-interpretação e interpretação-efeito de sentido sua condição estruturante: a linguagem em funcionamento.

Por intermédio das formações discursivas, as filiações (imaginárias e ideológicas) vão se conformando, se constituindo e reendereçando dizeres. As práticas discursivas, inscritas nas formações discursivas, determinam o que Pêcheux nomeou de *trabalho de reconfiguração discursiva*. O sujeito dividido em sujeito da enunciação e sujeito universal produz efeitos da forma-sujeito, caracterizados pelo autor como *recobrimento*, *separação* e *desidentificação*, fenômenos que indiciam uma maior ou menor filiação do sujeito a determinadas formações discursivas e ideológicas. Também faz parte desse processo a *apropriação*, que reinscreve significativamente o sujeito, mobilizando a todo momento as formações discursivas.

Relacionamos esse trabalho de reconfiguração discursiva a uma tipologia de discurso (discurso lúdico, polêmico e autoritário) proposta por Eni Orlandi (2006) em diálogo com as formulações de Bakhtin sobre gêneros de discurso.

A cristalização e o engessamento discursivos que podem promover um trabalho com tipos e gêneros discursivos, principalmente considerando-se as práticas discursivas em uma ambiência escolar, foram problematizados neste capítulo a partir de alguns textos de circulação nos cursos de licenciatura da instituição em estudo (e que geraram movimentos de leitura e escrita por nós analisados). As posições subjetivas assumidas, o modo como o outro-Outro se projeta nos textos, a irrupção significativa indicaram a tensão discursiva produzida por uma *memória* (discursiva, escolar) em confronto com a *atualização* que propõe os movimentos de leitura e escrita. O acontecimento discursivo promovido por esse confronto é

o gerador de significâncias, nem sempre lidas em seus rastros, obliteradas pelo fluxo do discurso escolarizado e, no nosso caso, pelo discurso pedagógico, que o alimenta e reforça.

Essa tensão é igualmente estabelecida pelos modos como o sujeito se inscreve entre o oral e o escrito, modalidades discursivas tratadas ainda de maneira dicotomizada, polarizada, pelas ambiências escolares e que acabam por irromper nos textos e discursos em suas significâncias (lingüísticas, culturais, inconscientes).

O discurso escolarizado construiu um caminho para o sujeito se estabelecer. Temos no ensino superior uma espécie de coroamento dessa trajetória, como analisamos nos textos produzidos na instituição em estudo.

Lançamos como proposta um modo de ler essas produções em suas significâncias e, dessa maneira, um modo de interpretar, de (re)construir uma trajetória escolar, para auscultá-la, compreendê-la, relançá-la a outras práticas e, com elas, os sujeitos que a conformam.

Por isso a Educação, por isso os cursos de licenciatura em Letras e Pedagogia, por isso um retorno à linguagem em várias de suas articulações.

Tantos conchaves teóricos, correlações, imbricamentos perfizeram antes uma escrita de *mapeamento* que de *alusões*, o que talvez confira à leitura que dela se fará uma impressão de excesso e de uma certa pretensão de se esgotar o objeto cercando-o em todos os seus ângulos. Em vez disso, o que propusemos em cada escrito foi a confirmação, a reiteração de nossos interesses: *ler em rede* o que em rede se constitui e *dizer do rigor teórico* necessário para uma investida significativa (seja do analista, do pesquisador, do docente, do gestor) nas mais diversas dinâmicas de leitura e escrita que constituem a ambiência escolar.

Concluímos nosso texto como o iniciamos, com algumas inquietações transformadas pela escrita - em sua tentativa de interpretá-las e, portanto, de conferir a elas significância, movência - em demandas do sujeito, ao sujeito, em suas práticas discursivas em ambiências escolares, focadas aqui no ensino superior.

A partir do que tensionamos nesta nossa pesquisa, como poderíamos conviver com esta crítica à trajetória da língua escolarizada, como pesquisadores e educadores que somos; como promover uma espécie de “travessia” de nossas reflexões para o cotidiano escolar, espaço em que esta trajetória efetivamente se constrói; o que acontece com uma cultura escolarizada, e portanto letrada, que valoriza o *produto* – já *significado* –, que o enfatiza, o reproduz, em detrimento do processo, significativo; quais são os efeitos que produz todo esse quadro a sujeitos letrados em sua relação com a língua escrita e oral?

O capítulo de conclusão é destinado a dialogar com esses efeitos de sentidos promovidos, em nossa trajetória acadêmica, profissional e de pesquisa, pelos *modos de ler e dizer do sujeito* em uma ambiência escolarizada de ensino superior.

