

**UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO – UPF**

**Instituto de Filosofia e Ciências Humanas**

**Programa de Pós-Graduação**

**Mestrado em Letras**

**A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO SUJEITO-  
ALUNO: INTERFACES ENTRE O AMBIENTE  
ESCOLAR E O VIRTUAL**

**ANA PAULA PAULETTI JOBIM**

**PASSO FUNDO 2008**

**ANA PAULA PAULETTI JOBIM**

**A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO SUJEITO-  
ALUNO: INTERFACES ENTRE O AMBIENTE  
ESCOLAR E O VIRTUAL**

**Dissertação apresentada ao programa de Pós-  
Graduação em Letras do Instituto de Filosofia  
e Ciências Humanas da Universidade de Passo  
Fundo, como requisito final para obtenção do  
grau de Mestre em Letras, sob a orientação da  
Profª Drª Evandra Grigoletto**

**PASSO FUNDO 2008**

## **DEDICATÓRIA**

Dedico esta dissertação a meus pais, que sempre confiaram em mim, compartilhando meus ideais; aos meus mestres, que repartiram suas experiências e auxiliaram-me a trilhar este caminho; aos meus amigos e colegas, que tantas vezes, de mãos dadas, caminhamos para um mesmo objetivo; e a meu esposo, que é o meu maior incentivador, companheiro e fonte de ânimo. Enfim, a todos que, de uma forma ou outra, contribuíram para que este estudo passasse de um projeto para tornar-se realidade.

Seres humanos, pessoas daqui e de toda parte, vocês que são enxertados no hepercorpo da humanidade e cuja pulsação ecoa as gigantescas pulsações deste hipercorpo, vocês que pensam reunidos e dispersos entre o hipercórtex das nações, vocês que vivem capturados, esquarterados, nesse imenso acontecimento do mundo que não cessa de voltar a si e de recriar-se, vocês que são jogados vivos no virtual, vocês que são pegos nesse enorme salto que nossa espécie efetua em direção à nascente do fluxo do ser, sem, no núcleo mesmo desse estranho turbilhão, vocês estão em sua casa. Bem-vindos à nova morada do gênero humano. Bem-vindos aos caminhos do virtual! (Lévy, 2003, p. 150)

## **AGRADECIMENTOS**

É impossível realizar qualquer trabalho sem poder contar com o apoio de várias pessoas.

Mas, especialmente, quero agradecer a meu marido, que sempre me apoiou e incentivou, mesmo nos longos períodos que não podíamos desfrutar da companhia um do outro, pois me afastava para realizar esta pesquisa; aos meus colegas de curso, com os quais trocava experiências, angústias e material teórico; e, principalmente, à minha orientadora, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Evandra Grigoletto, que, em nenhum momento, deixou-me desanimar e me mostrou a melhor maneira de realizar esta dissertação. Obrigada a todos.

## RESUMO

A presente dissertação tem como objetivo analisar a construção da(s) identidade(s) do sujeito-aluno e o processo de construção da autoria, a partir de três gêneros textuais diferentes (apresentação, escrita no *Orkut* e a criação de um *blog*), em diferentes situações discursivas, bem como identificar o quanto o ambiente escolar e o virtual determinam a escrita do sujeito-aluno. São feitas comparações entre os textos que circulam em ambos os ambientes, observando as várias formas de subjetivação do sujeito-aluno no processo da escrita de si, de forma a analisar as implicações dessas formas na constituição da(s) identidade(s) desse sujeito. Além disso, foi observado se a escrita do sujeito-aluno possui indícios de autoria e como tais indícios são construídos nas três esferas discursivas. Para constituir uma terceira esfera discursiva, que contemplasse as interfaces entre o ambiente escolar e o virtual, foi elaborada uma proposta de encaminhamento da produção de um diário virtual, na escola, cuja produção também é objeto de análise. Para dar conta, então, desses aspectos já mencionados, a dissertação foi dividida em cinco capítulos. O primeiro capítulo, *Análise do Discurso: sujeito e sentido*, apresenta uma reflexão sobre as noções de sujeito e sentido, abordadas na teoria da AD, em sua relação com a ideologia e o interdiscurso, como também com a formação ideológica e a formação discursiva. No segundo capítulo, *Autoria e identidade: uma perspectiva discursiva*, é discutida a noção de autoria e identidade, a partir da reflexão de alguns estudiosos acerca dessas noções e o modo como ocorre a questão da autoria e da construção da identidade(s) no ambiente escolar e no virtual. No terceiro capítulo, *Escrita: ambiente escolar X ambiente virtual*, é abordada a escrita produzida tanto na instituição escolar, como na internet, fazendo um contraponto entre a produção escrita nestes dois ambientes. No quarto capítulo, *As análises: ambiente virtual e escolar*, são observadas as

diferentes formas de subjetivação do sujeito-aluno no processo da escrita de si, no ambiente escolar e no ambiente virtual, e as implicações dessas formas na constituição da(s) identidade(s) desse sujeito. No quinto capítulo, *A construção de blogs: interfaces entre o ambiente escolar e virtual*, há o encaminhamento e análise de uma proposta de escrita de um diário virtual, produzido na escola.

Palavras-chave: sujeito-aluno, ambiente escolar e virtual, identidade e autoria.

## RESUMEN

La presente disertación pretende analizar la construcción de la identidad del sujeto-alumno y el proceso de construcción de la autoría, de tres diferentes géneros textuales (presentación, en el *Orkut* y la creación de un *blog*), en diferentes situaciones discursivas, así como identificar el cuanto el ambiente escolar y el virtual determinan la escrita del sujeto-alumno. Se hacen comparaciones entre los textos que circulan en ambos ambientes, observando las diversas formas de subjetivación del sujeto-alumno en la escrita, observando si la escrita del sujeto tiene indicios de autoría en las tres esferas discursivas. Para constituir una tercera esfera discursiva, que respete las interfaces entre el ambiente escolar y virtual, se elaboró una propuesta de la producción de un diario virtual, en la escuela, cuya producción es también objeto de análisis. Para dar cuenta, entonces, estos aspectos ya mencionados, la disertación fue dividida en cinco capítulos. El primer capítulo, *Análisis de discurso: sujeto y sentido*, presenta una reflexión sobre los conceptos de sujeto y sentido, dirigida en la teoría de Análisis del Discurso, sobre su relación con la ideología y interdiscurso, y también con formación ideológica y la formación discursiva. En el segundo capítulo, *Autoría y la identidad: una perspectiva discursiva*, se examina la noción de autoría e identidad, desde la reflexión de algunos estudiosos acerca de tales conceptos y cómo ocurre la cuestión de la autoría y la construcción de la identidad. El tercer capítulo, *Escrita: ambiente escolar X ambiente virtual*, se trata de la escrita producida tanto en la institución escolar, y en la internet, haciendo un contrapunto entre la producción de escritos en estos dos ambientes. En el cuarto capítulo, *Las análisis: ambiente virtual y ambiente de la escuela*, se cumplen con las diferentes formas de subjetivación del sujeto-alumno en el proceso de la escritura de sí mismos, en el ambiente escolar y en el ambiente virtual, y las consecuencias de estas formas en la constitución de la identidad. En el capítulo quinto, *La construcción de blogs: interfaces*

*entre el ambiente escolar y virtual*, existe análisis de una propuesta para un diario escrito virtual, producido en la escuela.

Palabras clave: sujeto-estudiante, ambiente escolar y virtual, identidad y autoría.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	10
1. ANÁLISE DO DISCURSO: SUJEITO E SENTIDO .....	13
1.1 Discurso e condições de produção .....	13
1.2 Sujeito e ideologia .....	20
1.3 Formação ideológica e formação discursiva .....	27
1.4 Interdiscurso e intradiscurso .....	35
2. AUTORIA E IDENTIDADE: UMA PERSPECTIVA DISCURSIVA .....	40
2.1 A noção de autoria .....	41
2.2. O discurso e a questão da identidade .....	51
2.2.1 A construção da identidade escolar .....	55
2.2.2 O mundo virtual e a construção da identidade do sujeito do discurso .....	59
3 ESCRITA: AMBIENTE ESCOLAR X AMBIENTE VIRTUAL .....	63
3.1 A escrita e a autoria na escola .....	66
3.2 A escrita no ambiente virtual .....	74
4. AS ANÁLISES: AMBIENTE VIRTUAL E ESCOLAR .....	84
4.1 A caracterização do <i>corpus</i> .....	84
4.2 Gêneros trabalhados no ambiente virtual e escolar .....	85
4.3 As análises .....	89
4.3.1 A análise de textos produzidos pelo <i>sujeito-1</i> .....	92
4.3.2 A análise de textos produzidos pelo <i>sujeito-2</i> .....	101
4.3.3 A análise de textos produzidos pelo <i>sujeito-3</i> .....	109
4.3.4 A análise de textos produzidos pelo <i>sujeito-4</i> .....	116
4.3.5 A análise de textos produzidos pelo <i>sujeito-5</i> .....	123
4.3.6 A análise de textos produzidos pelo <i>sujeito-6</i> .....	130
4.4 Algumas considerações sobre as análises: ambiente virtual e escolar .....	136
5 A CONSTRUÇÃO DE <i>BLOGS</i> : INTERFACES ENTRE O AMBIENTE ESCOLAR E VIRTUAL .....	140
5.1 A proposta: encaminhamento de trabalho produção na interface internet/escola .....	140
5.2 As análises dos <i>blogs</i> .....	142
5.2.1 Interfaces entre o ambiente escolar e o virtual: <i>sujeito-1</i> .....	144
5.2.2 Interfaces entre o ambiente escolar e o virtual: <i>sujeito-2</i> .....	148
5.2.3 Interfaces entre o ambiente escolar e o virtual: <i>sujeito-3</i> .....	151
5.2.4 Interfaces entre o ambiente escolar e o virtual: <i>sujeito-4</i> .....	154
5.2.5 Interfaces entre o ambiente escolar e o virtual: <i>sujeito-5</i> .....	157

5.2.6 Interfaces entre o ambiente escolar e o virtual: <i>sujeito-6</i> .....	159
5.3 Algumas considerações sobre as análises: escrita de <i>blogs</i> .....	165
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	168
REFERÊNCIAS .....	173
ANEXOS .....	178

## INTRODUÇÃO

Ao entrarmos numa página do *Orkut* ou de um *blog* na internet, percebemos que há uma interação dinâmica entre sujeitos, nas quais é possível observarmos novas formas de linguagem, novos códigos, novos processos de produção de sentido e, conseqüentemente, de construção textual. Através da internet, temos inúmeras maneiras e formas de interação entre os sujeitos, as quais “quebram” com paradigmas sedimentados socialmente e culturalmente, já que real e virtual, inúmeras vezes, (con)fundem-se, entrelaçam-se, tornam-se espaços únicos. O computador configura-se, assim, como um novo espaço de interação social e, como tal, de produção discursiva.

O mundo virtual emerge, assim, como um espaço alternativo para a circulação e escrita dos mais variados gêneros textuais. O *Orkut*, por exemplo, é uma rede de relacionamentos utilizada pelos usuários da grande rede para deixar recado aos amigos, para fazer parte de uma comunidade, para namorar, “bater um papo”, conhecer novos amigos ou simplesmente “bisbilhotar” a vida alheia.

Diante de todo esse contexto e de toda a revolução no mundo das informações trazidas pela internet, é fundamental nos questionarmos sobre o papel da escola, dando ênfase ao do professor de Língua Portuguesa nesta sociedade. Como trabalhar a escrita na escola numa época em que a internet exerce um enorme poder sobre os sujeitos? Aqui, é interessante ressaltarmos o fato de que o ambiente da sala de aula não é, muitas vezes, o mais atrativo para produzir essa tarefa, tampouco o único. O mundo virtual emerge, então, como um espaço alternativo para a circulação e escrita dos mais variados gêneros textuais. É o caso do *blog*, que é uma espécie de diário virtual que aparece para substituir os diários pessoais. É evidente que temos aqui exemplos de gêneros textuais nos quais os sujeitos escrevem sobre o outro, mas principalmente sobre si. A partir disso, surge outra indagação, como trabalhar a interface entre o ambiente virtual e o escolar? Como a escola está “aproveitando” todo o conhecimento do aluno sobre a internet?

Conforme Grigoletto (2007) tanto a escola, como a internet são espaços de construção de saberes, entretanto de ordens bem distintas. A escola é um lugar institucionalizado

socialmente, com normas e regras determinadas; já, na internet, tudo, ou quase tudo é permitido, inclusive escrever de uma forma mais livre, informal, de modo a dissolver as fronteiras entre a linguagem oral e linguagem escrita, buscando a informalidade e agilidade na comunicação. Inclusive é permitido escrever sobre si mesmo para um outro, que é desconhecido, já que essa escrita realizada pela rede mundial de computadores, ocorre, na maioria das vezes, em tempo real, ou seja, os internautas estão simultaneamente conectados, através de computadores interligados em rede, trocando mensagens em um tempo real, num espaço virtual, onde a situação de conversação não ocorre face-a-face, sendo o instrumento mediador o computador. Assim, no caso da escrita, um leitor, geralmente determinado, cede lugar a um leitor desconhecido. Nesse ponto, é interessante questionarmos: Qual é a diferença entre o lugar institucionalizado escola e o ambiente virtual? Terá a internet características de um lugar institucional? A internet também possui regras próprias? Será que a escrita produzida pelos alunos é a mesma no ambiente virtual e no ambiente escolar? Trata-se de uma escrita com indícios de autoria? De que forma o sujeito-aluno se subjetiva e, por sua vez, constrói a sua identidade nesses processos de escrita?

É claro que refletir sobre a temática da escrita e da identidade, não ignorando os avanços tecnológicos trazidos pela internet, essa “nova” maneira de se comunicar, é de fundamental importância para o contexto atual e para os estudos da linguagem. E é importante porque vivemos um período de crise da identidade cultural, enquanto sujeitos sociais, frente à ideologia da globalização que, juntamente com a internet, pretende homogeneizar tudo e a todos.

Na busca de respostas a essas indagações, serão abordados aspectos fundamentais da teoria da Análise do Discurso (AD) francesa, principalmente no que diz respeito às noções de sujeito, sentido, identidade, autoria e a escrita nos ambientes escolar e virtual. Para isso, foi realizada uma pesquisa bibliográfica sobre os fundamentos da teoria da Análise do Discurso e a análise de Sequências Discursivas produzidas tanto no ambiente virtual como no escolar. A dissertação está dividida em cinco capítulos. O primeiro capítulo, *Análise do Discurso: sujeito e sentido*, apresenta uma reflexão sobre as noções de sujeito e sentido, abordadas na teoria da AD, em sua relação com a ideologia e o interdiscurso, como também com a formação ideológica e formação discursiva. No segundo capítulo, *Autoria e identidade: uma perspectiva discursiva*, discutimos a noção de autoria e identidade, a partir da reflexão de alguns estudiosos acerca dessas noções e o modo como ocorre a questão da autoria e da construção da identidade(s) no ambiente escolar e no virtual. No terceiro capítulo, *Escrita: ambiente escolar X ambiente virtual*, abordamos a escrita produzida tanto na instituição

escolar, como na internet, fazendo um contraponto entre a produção escrita nestes dois ambientes. No quarto capítulo, *As análises: ambiente virtual e escolar*, observamos e identificamos as diferentes formas de subjetivação do sujeito-aluno no processo da escrita de si, no ambiente escolar e no ambiente virtual, e as implicações dessas formas na constituição da(s) identidade(s) desse sujeito. No quinto capítulo, *A construção de blogs: interfaces entre o ambiente escolar e o virtual*, apresentamos um encaminhamento de uma proposta de trabalho, a escrita de um diário virtual, produzida na escola, ou seja, uma possibilidade de encaminhamento, de interface, entre o universo escolar e o virtual. Logo, as SDs produzidas nesta proposta também são utilizadas em nossas análises, a fim de refletirmos sobre a constituição da identidade e da autoria dos sujeitos-alunos “entre” esses dois ambientes.

Desse modo, ao “penetrarmos” na escrita do mundo virtual e escolar, procuraremos interpretar os sentidos presentes na construção da identidade do sujeito-aluno e da sua escrita, ou seja, o modo como ele se constitui como autor. Retomando o sentido literal de “penetrar”, temos presente o sentido de passar para dentro, de invadir, entrar fundo. Por isso, “penetramos” no discurso para “invadirmos” o mundo da escrita produzida pelos sujeitos tanto em sala de aula como na internet. Além disso, procuraremos mostrar como é possível o professor de Língua Portuguesa trabalhar a produção de escrita de um diário virtual, ou seja, a escrita no ambiente virtual.

## 1. ANÁLISE DO DISCURSO: SUJEITO E SENTIDO

Em um trabalho que pretende refletir sobre a temática da escrita e da identidade, na perspectiva da Análise do Discurso (AD), não ignorando os avanços tecnológicos trazidos pela internet, é de fundamental importância fazer uma reflexão sobre a noção de sujeito abordado na teoria da AD, em sua relação com a ideologia e o interdiscurso, como também sobre os conceitos formação ideológica e formação discursiva, já que iremos analisar a construção da(s) identidade(s) do sujeito-aluno, a partir da escrita de si, em diferentes esferas discursivas (ambiente virtual e escolar).

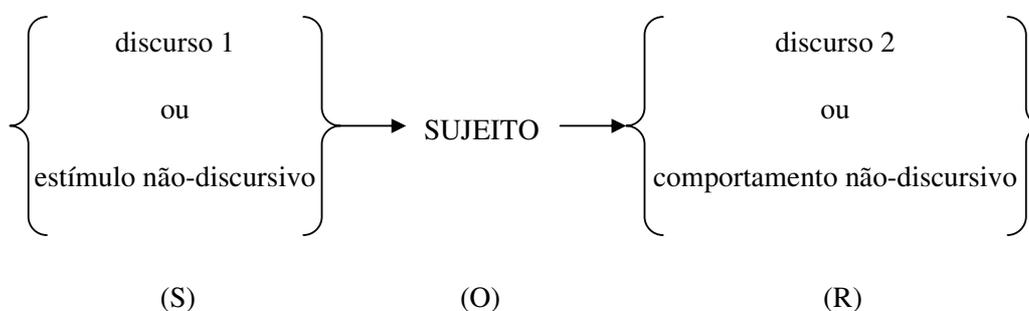
Para isso, dividimos o presente capítulo, denominado *A Análise do Discurso: sujeito e sentido*, em quatro tópicos: *Discurso e condições de produção*; *Sujeito e ideologia*; *Formação ideológica e a formação discursiva*; e *Interdiscurso e intradiscurso*. O capítulo foi dividido em tópicos por questões metodológicas, para que a exposição fosse facilitada, mas cada conceito que será abordado neste capítulo está interligado a outro, como uma teia de fios que se entrelaçam.

### 1.3 Discurso e condições de produção

Iniciamos nosso estudo através de uma reflexão sobre o discurso e as condições de produção do discurso. Para isso, é indispensável abordarmos alguns aspectos relevantes elencados por Michel Pêcheux, Orlandi e outros estudiosos da Análise do Discurso de linha francesa.

Pêcheux (1969)<sup>1</sup> afirma que duas famílias de esquemas estruturais pertencentes às condições de produção estão em competição no que diz respeito à descrição extrínseca do comportamento lingüístico em geral: o *esquema reacional*, derivado das teorias psicofisiológicas e psicológicas do comportamento, e o *esquema informacional*, derivado das teorias sociológicas e psicossociológicas da comunicação. O autor faz uma crítica ao esquema reacional da psicologia, de Skinner. Para S. Moscovici e M. Plon (1966, apud Pêcheux), o primeiro esquema vai em direção a uma apreensão do fundamento da linguagem na organização do sistema nervoso, que é sua matriz material.

Para melhor exemplificar isso, o autor apresenta a aplicação do esquema S-O-R do comportamento verbal:

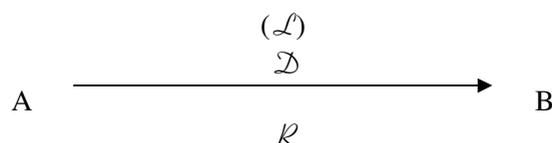


No primeiro esquema, o *S* é o lugar do produtor, o *O* é o lugar do sujeito e o *R* o destinatário. De acordo com Pêcheux, esta representação tem o inconveniente de anular o lugar do produtor e do destinatário, neste caso, o experimentador é somente o construtor de uma montagem que funciona independentemente dele. Em uma experiência sobre o comportamento verbal, ao contrário, o experimentador é uma parte da montagem, qualquer que seja a modalidade de sua presença, já que o estímulo só é estímulo em referência à situação de comunicação verbal. O esquema representado anteriormente implica excessivos esquecimentos teóricos no domínio de que nos ocupamos para ser conservado sob esta forma.

Já, o esquema *informacional* (abaixo), segundo Pêcheux (op. cit), apresenta a vantagem de pôr em cena protagonistas do discurso, bem como seu referente. O destinador envia uma mensagem ao destinatário (JAKOBSONJ, apud PÊCHEUX, 69). Para ser operante, a mensagem requer antes um contexto, denominado também como referente; em seguida, a mensagem requer um código comum, ao menos em parte. A mensagem também requer um

<sup>1</sup> Para se referir à obra *Análise Automática do Discurso* (AAD-69), será mantida a data original de publicação do livro, isto é, 1969. No entanto, quando se tratar de citação de tal obra, utilizaremos a data da obra traduzida aqui no Brasil, conforme a edição consultada para o presente trabalho.

contacto, um canal físico ou uma conexão psicológica entre o destinador e o destinatário, o que permite estabelecer e manter a comunicação. Vejamos o esquema:



Nesse esquema, temos o *A* como destinador, o *B* como destinatário, o *R* como referente, o *(L)* sendo o código lingüístico comum entre *A* e *B*, a flecha como sendo o contacto estabelecido entre destinador e destinatário e o *D* como a seqüência verbal emitida por *A* em direção a *B*.

O esquema construído a partir desta teoria mostra a mensagem como transmissão de informação. Pêcheux (1969), ao propor a ADD, também critica esse esquema, afirmando que não se trata necessariamente de uma transmissão de informação entre *A* e *B*, mas de um efeito de sentidos entre destinador e destinatário. Pêcheux pensa o sentido como sendo regulado no tempo e espaço da prática humana, *de-centralizando* o conceito de subjetividade e limitando a autonomia do objeto lingüístico. Ou seja, faz uma crítica ao objetivismo abstrato e ao subjetivismo idealista, pois a AD não trabalha nem com um sujeito onipotente nem com um sistema totalmente autônomo.

Pêcheux também faz alusão aos diferentes elementos estruturais das condições de produção do discurso. Para o autor:

os elementos *A* e *B* designam algo diferente da presença física de organismos humanos individuais. Se o que dissemos antes faz sentido, resulta pois dele que *A* e *B* designam lugares determinados na estrutura de uma formação social, lugares dos quais a sociologia pode descrever o feixe de traços objetivos característicos: assim, por exemplo, no interior da esfera da produção econômica, os lugares do patrão (diretor, chefe da empresa etc.), do funcionário de repartição, do contramestre, do operário, são marcados por propriedades diferenciais determináveis. (PÊCHEUX, 1997, p. 82).

É interessante destacarmos que estes lugares mencionados pelo teórico não são lugares empíricos, mas lugares sociais e históricos, o lugar do patrão, do chefe, do diretor. Esses lugares estão representados nos processos discursivos em que são colocados em jogo, sendo que o que funciona nesses processos é “uma série de formações imaginárias que designam o lugar que *A* e *B* se atribuem cada um a si e ao outro, a imagem que eles fazem de seu próprio

lugar e do lugar do outro” (Ibid., p. 82). Se assim ocorre, é porque existem regras de projeção que fazem parte de mecanismos de qualquer formação social, que estabelecem as relações entre as situações e as posições. Esta situação não é biunívoca, de modo que diferenças de situação podem corresponder a uma mesma posição, e uma situação pode ser representada como várias posições.

Portanto, Pêcheux, ao propor essa reflexão sobre as formações imaginárias, faz uma crítica ao esquema de Jakobson, apresentado acima, chamando a atenção para o “efeito de sentido que há entre os locutores”. Ele desloca esta questão para dizer que discurso é efeito de sentido entre interlocutores, enfatizando que o lugar social vai contribuir no dizer do sujeito, ou seja, o lugar social constitui e determina o que é dito pelo sujeito. O sujeito sempre fala de um determinado lugar social, que pode ser de professor, de aluno, patrão, filho, etc. Foi, então, a partir desta crítica ao esquema de Jakobson e a desses primeiros deslocamentos de Pêcheux, que surgiu a noção de discurso da Análise do Discurso.

O lugar social é marcado por rituais sociais e lingüísticos. Além de rituais, é marcado também pela memória. Ele fala e constitui o que falo, mas o ritual pode ser quebrado, fazendo intervir a contradição. Ainda, fazendo um contraponto com a teoria de Jakobson, podemos afirmar que ele viu sobretudo a estrutura, o regular, o homogêneo e Pêcheux vai além, abordando a noção de falha na língua, sendo a falha o lugar da contradição no discurso. Pêcheux diz que o código não é tão perfeito e está sujeito a falhas, e a falha é da ordem da imprevisibilidade.

Ainda fazendo uma crítica ao esquema elementar da comunicação, Pêcheux (1969) vai dizer que as relações de linguagem são relações de sujeitos e de sentidos, e seus efeitos são inúmeros e variados, ou seja, o discurso é efeito de sentidos entre interlocutores. Esses efeitos de sentido resultam da relação de sujeitos simbólicos que participam do discurso, dentro de circunstâncias dadas.

Tomando essa noção de discurso de Pêcheux (AAD 69), podemos considerá-lo um objeto sócio-histórico em que o lingüístico está pressuposto. “Ou seja, todo discurso produz diferentes sentidos possíveis conforme as condições de produção em que os enunciados deste discurso são (re)produzidos e as formações ideológicas do sujeito que os produz, bem como que os interpreta” (GRIGOLETTO, 2003, p. 43). Pêcheux critica a evidência do sentido e o sujeito intencional que estaria na origem do sentido. O discurso, para a AD, é o ponto de articulação dos processos históricos/ideológicos e dos fenômenos lingüísticos. A afirmação de Grigoletto (Ibid.) é interessante sob este aspecto: o discurso é, antes de tudo, um lugar de reflexão que remete a uma noção de ideologia que não separa linguagem e sociedade na

história. Enquanto prática discursiva, o discurso deve ser concebido como processo e não como produto.

As condições de produção do discurso compreendem fundamentalmente os sujeitos e a situação. A memória também faz parte da produção do discurso. Assim, a maneira como a memória “aciona” as condições de produção é fundamental. Segundo Orlandi (2002a), a AD visa fazer compreender como os objetos simbólicos produzem sentidos, analisando assim os próprios gestos de interpretação que ela considera como atos no domínio simbólico, pois eles intervêm no real do sentido. A AD não estaciona na interpretação, trabalha seus limites, seus mecanismos, como parte dos processos de significação. Não há uma verdade oculta atrás do texto. Há gestos de interpretação que o constituem e que o analista, com seu dispositivo, deve ser capaz de compreender.

É interessante, nesse aspecto, a afirmação de Orlandi (Ibid, p. 15): “Na análise de discurso, procura-se compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história”. A AD, então, não separa a linguagem do homem e da história. A Análise do Discurso concebe a linguagem como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social. “Essa mediação, que é o discurso, torna possível tanto a permanência e a continuidade quanto o deslocamento e a transformação do homem e da realidade em que vive” (Ibid., p. 15), sendo que o que está na base da produção da existência humana é o trabalho simbólico do discurso.

A autora ainda destaca que a “AD não trabalha com a língua enquanto um sistema abstrato, mas com a língua no mundo, com maneiras de significar com homens falando, considerando a produção de sentidos enquanto membros de uma determinada forma de sociedade” (Ibid, p. 16). Essa teoria leva em conta o homem na sua história, considerando os processos e as condições de produção da linguagem. De acordo com Pêcheux (1975)<sup>2</sup>, não há discurso sem sujeito e não há sujeito<sup>3</sup> sem ideologia; o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia e é assim que a língua faz sentido. E, para Orlandi (2002a), o discurso é o lugar em que se pode observar essa relação entre língua e ideologia.

Orlandi (Ibid) também afirma que as relações de sentidos podem dizer que o que dizemos tem relação com outros dizeres e que isto faz parte dos efeitos de sentidos de nosso dizer. “Todo discurso é portanto aberto em suas relações de sentidos” (ORLANDI, 2006, p.

---

<sup>2</sup> Para se referir à obra *Semântica e discurso; uma crítica à afirmação do óbvio (AD-75)*, será mantida a data original de publicação do livro, isto é, 1975. No entanto, quando se tratar de citação de tal obra, utilizaremos a data da obra traduzida aqui no Brasil, conforme a edição consultada para o presente trabalho.

<sup>3</sup> Na próxima seção do presente capítulo, iremos trabalhar de uma maneira mais enfática e específica a noção de sujeito e ideologia.

16). Como podemos notar, a AD trabalha com a multiplicidade do sentido, a multiplicidade do dizer. O sentido está na relação com outros sentidos que já foram dito. O sentido não é de direito do leitor nem do autor. O sentido não está no professor, nem no ouvinte, nem no aluno, muito menos na sala de aula e nem na internet, pois o sentido é relação.

Fazem parte do modo como as condições de produção do discurso se estabelecem as relações de força. Para a autora citada acima, as relações de força, o lugar social do qual falamos marcam o discurso com a força da locução que este lugar representa.

Outro ponto interessante para nosso estudo, e abordado por Pêcheux, é a questão do estado dado das condições de produção:

um estado dado das condições de produção de um discurso, os elementos que constituem este estado não são simplesmente justapostos mas mantêm entre si relações suscetíveis de variar segundo a natureza dos elementos colocados em jogo: parece possível adiantar que nem todos os elementos tem uma eficácia necessariamente igual, mas que, segundo um sistema de regras, a ser definido, um dos elementos pode se tornar dominante no interior das condições de um estado dado (PÊCHEUX, 1997, p. 86).

Portanto, os lugares que o sujeito ocupa podem ser de dominante ou dominado, entre outros. Colocando-nos no espaço da sala de aula, poderíamos afirmar que o professor seria o dominante e o aluno o dominado. Neste espaço, também temos as antecipações que fizemos da imagem do outro e de como o outro nos vê. Como eu, professor de Língua Portuguesa “vejo” meu aluno, “vejo” os textos que ele escreve? Como o aluno se “vê” nas aulas de Língua Materna diante de tanta cobrança quanto à regra culta, como ele “vê” os textos que escreve? Na relação pedagógica, a representação que os alunos fazem daquilo que o professor lhes designa é que domina o discurso.

É interessante destacarmos que, na escola, temos um leitor marcado, o professor, que, muitas vezes, lê o texto do aluno com um único objetivo: dar uma nota. E na internet? Será que o outro<sup>4</sup> é marcado ou é pré-determinado? Ele existe? A determinação é social? Como a sociedade vê o sujeito moderno, que navega horas pelo mundo virtual? Como ele é aceito socialmente? Este sujeito se revela numa situação discursiva? Como?

Quanto às diversas formações imaginárias, Pêcheux (1969) afirma que elas resultam “de processos discursivos anteriores (provenientes de outras condições de produção) que deixam de funcionar, mas que deram nascimento a tomadas de posição implícitas que asseguram a possibilidade do processo discursivo em foco” (Ibid., p. 85). O autor também

---

<sup>4</sup> Mais adiante, numa próxima seção, iremos aprofundar a noção de outro e Outro da AD.

supõe que a percepção é sempre atravessada “pelo “já ouvido”<sup>5</sup> e o “já dito”, através dos quais se constitui a substância das formações imaginárias enunciadas” (1997, p. 85).

Pêcheux chama a atenção para o fato de que “todo processo discursivo supunha, por parte do emissor, uma antecipação das representações do receptor, sobre a qual se funda a estratégia do discurso” (1997, p. 84). Tendo como base esta idéia do autor, podemos fazer a seguinte indagação: que imagem o aluno, também sujeito-internauta, antecipa em relação ao possível leitor/leitores dos textos produzidos por ele? Como acontece esta antecipação no ambiente escolar e no virtual?

Em *A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas* Pêcheux e Fuchs (1975) atualizam o assunto tratado em *Por uma análise automática do discurso* (1969), a partir das críticas que Pêcheux recebeu. Então, temos uma atualização, uma reformulação de alguns conceitos fundamentais da teoria de Pêcheux, realizadas por ele mesmo. O autor avança nos conceitos já formulados e pensa em outros, como intradiscorso, interdiscorso, formação discursiva, o conceito de sujeito e o quadro epistemológico que não tinha aparecido no primeiro momento.

Os autores começam por apresentar, numa primeira parte, o quadro epistemológico da teoria da Análise do Discurso. O quadro reside na articulação de três regiões do conhecimento científico. A primeira, *o materialismo histórico*, como teoria das formações sociais e de suas transformações, compreendida como a teoria das ideologias. A segunda, a *lingüística*, como teoria dos mecanismos sintáticos e dos processos de enunciação ao mesmo tempo. E a terceira, *a teoria do discurso*, como teoria da determinação histórica dos processos semânticos. Tudo isto articulado por uma teoria da subjetividade, de natureza psicanalítica, que leva em consideração a questão do inconsciente.

Tendo isso como base, os autores reformulam uma das questões centrais que se referem à leitura, ao efeito leitor como constitutivo da subjetividade, caracterizado pelo fato de que, para que ele se realize, é necessário que as condições de existência deste efeito estejam dissimuladas para o próprio sujeito. Percebemos que nessa fase da teoria o sujeito ganhou mais um traço fundamental para sua constituição, a sua natureza psicanalítica, pois é a partir deste momento que o sujeito da AD, além de social, também é dotado de inconsciente, o que faz com que o sujeito atue sob o efeito de duas ilusões: pensa ser a fonte de seu dizer e ser responsável pelo que diz.<sup>6</sup>

---

<sup>5</sup> Grifos do autor.

<sup>6</sup> Mais adiante, em um próximo tópico, iremos abordar a questão dos esquecimentos.

Conforme o que vimos até aqui, os processos discursivos não poderiam ter sua origem no sujeito. Contudo, de acordo com a teoria pecheutiana, eles se realizam necessariamente neste mesmo sujeito. Isso remete à própria questão da constituição do sujeito e ao que chamamos seu assujeitamento. Então, se faz necessário, neste momento, abordarmos aspectos quanto à noção de sujeito e ideologia.

#### 1.4 Sujeito e ideologia

Desde seus primeiros estudos sobre a Análise do Discurso, Pêcheux trabalhou sua primeira noção de sujeito, não entendida como um “organismo humano individual”. De acordo com Orlandi (2002b), Pêcheux concebe-o como um “lugar determinado na estrutura social” (Ibid.), isto é, o sujeito aí se encontra representado, presente, mas transformado, pois funciona nos processos discursivos como uma série de formações imaginárias. O sujeito da AD é um sujeito social e não tomado em sua condição individual.

Levando em consideração o tema abordado no nosso trabalho - *A construção da identidade do sujeito-aluno: interfaces entre o ambiente escolar e o virtual* - cabe indagarmos: há na internet determinação de lugar? Os internautas rompem com essa determinação? Se rompem estão se assujeitando a outros processos? Estas são algumas das interrogações que, ao longo do trabalho, tentaremos responder.

Para Pêcheux (1969), todo processo discursivo supõe a existência de formações imaginárias. As formações imaginárias fazem parte da formação discursiva (FD)<sup>7</sup>, ou seja, as formações imaginárias determinam a inscrição do sujeito na FD com a qual ele se identifica. Também é interessante destacarmos que o sujeito está sempre se complementando, em construção, na relação com o outro. O sujeito da AD está sempre em busca da completude em função do outro<sup>8</sup>. Com base nisso, podemos nos perguntar: Como o internauta busca sua completude como sujeito? E o aluno, na sala de aula, como busca esta completude?

É interessante, neste momento do nosso estudo, falarmos da questão da interpelação, de como Pêcheux formulou essa questão. Para Pêcheux (1995, p. 154), a figura da interpelação designa:

---

<sup>7</sup> Mais adiante, em um próximo tópico, iremos trabalhar com a noção de formação discursiva.

<sup>8</sup> No tópico referente à formação discursiva e ideológica, iremos aprofundar a questão do “outro” e “Outro”.

o fato de que se trata, como indica Althusser, de uma “ilustração” de um exemplo submetido a uma forma de exposição particular, “concreta o suficiente para que possa ser reconhecida e abstrata o suficiente para que possa ser pensável e pensada, dando origem ao conhecimento”. Esta figura (...) tem mérito, primeiramente, pelo duplo sentido da palavra “interpelação”, de tornar tangível o vínculo superestrutural-determinada pela infra-estrutura econômica entre o aparelho *repressivo* de Estado (...) e os aparelhos ideológicos de Estado.

Temos presente aqui o vínculo entre o “sujeito de direito”, denominado por Pêcheux (1975) como sendo aquele que entra em relação contratual com outros sujeitos de direito, seus iguais, e o sujeito ideológico, aquele que diz ao falar de si mesmo: “Sou eu!” O autor destaca também que esse vínculo é mostrado de uma maneira tal que o teatro da consciência é observado dos bastidores, “lá de onde se fala ao sujeito, antes de que o sujeito possa dizer: “Eu falo” (PÊCHEUX, 1995, p. 154).

O autor também destaca que a interpelação tem um efeito retroativo que faz com que todo indivíduo seja “sempre-já-sujeito”. Segundo Pêcheux (1975), o sujeito é desde sempre um indivíduo interpelado em sujeito pela ideologia. Eis aí o seu assujeitamento, no qual está a questão do outro.

Em sua obra *Semântica e discurso: uma crítica à formulação do óbvio*, de 1975, o autor em evidência vai tratar de algo muito importante sobre o sujeito, propondo o que denominou de “uma teoria não subjetiva da subjetividade” (PÊCHEUX, 1995, p. 133). Uma teoria que articula entre si inconsciente e ideologia, isto é, “os processos de ‘imposição/dissimulação’ que constituem o sujeito, situam-no e, ao mesmo tempo, dissimulam para ele essa ‘situação’, assujeitamento, pela ilusão de autonomia constitutiva do sujeito” (Ibid.).

De acordo com o autor, o ideológico e o inconsciente são pensados como elementos constitutivos de todo e qualquer discurso e, conseqüentemente, de todo sujeito. Portanto, o sujeito também passa a ser elemento constitutivo da linguagem. Nesse sentido, a teoria do discurso cunhada por Pêcheux promove uma ruptura no interior da Lingüística, e essa ruptura está ligada diretamente à noção de sujeito.

Nesta mesma obra, o autor em destaque também apresenta as diferentes modalidades de desdobramento entre o *sujeito da enunciação* e o *sujeito universal*, trazendo relevantes reflexões quanto à noção de FD e forma-sujeito.<sup>9</sup>

---

<sup>9</sup> Assuntos que iremos tratar com maior ênfase na próxima seção.

Outro ponto fundamental da noção de sujeito em Pêcheux é o estudo sobre a posição-sujeito. Para o autor, é possível pensar num sujeito dividido entre as diferentes posições de sujeito que sua interpelação ideológica lhe faculta.

Conforme Pêcheux (1975), a posição-sujeito é a relação de identificação entre o sujeito enunciador e o sujeito do saber. Isso quer dizer que diferentes sujeitos, relacionados com uma mesma formação discursiva, podem ocupar distintas posições-sujeito.

De acordo com Indursky, “o sujeito, ao produzir seu discurso o faz a partir de determinadas posições de sujeito, igualmente ideológicas. Tais posições, contudo, não transformam esse sujeito em uma figura que decide livremente seu discurso, pois se trata de um sujeito socialmente constituído” (1997, p. 27).

Em resumo, o sujeito sempre está determinado por uma FD, mesmo ele tendo a ilusão de ser livre. Se tomarmos como exemplo a escrita na Internet, podemos observar que os usuários seguem certas “normas” ao escreverem, claro que são normas bem diferentes daquelas ditadas pela gramática tradicional, mas não deixam, mesmo assim, de serem normas.

É bom lembrarmos que o sujeito-aluno é, ao mesmo tempo, o sujeito-virtual, ou seja, temos um sujeito que produz discursos tanto no ambiente virtual como no da escola. Assim, “é possível pensar esse sujeito como um sujeito dividido entre as diferentes posições de sujeito que sua interpelação ideológica lhe faculta” (INDURSKY, 2000, p. 75-76). Não estamos diante de uma forma-sujeito dotada de unicidade, mas sim de um conjunto de diferentes posições de sujeito e, conseqüentemente, com diferentes formas de se relacionar com a ideologia, e é “esse elenco de posições-sujeito que vai dar conta da forma-sujeito” (INDURSKY, 2000, p.76). Por outro lado, uma forma-sujeito fragmentada abre espaço não só para os saberes de natureza semelhante, equivalente, isto é, para o parafrásico e o homogêneo, mas também cede lugar para os sentidos diferentes, divergentes, contraditórios, ou seja, para o polissêmico e o heterogêneo. Da convivência com apenas o mesmo passa-se para a coexistência com o diferente e o divergente.

A autora mencionada anteriormente também declara que o sujeito precisa identificar-se com a forma-sujeito pelo viés de uma posição-sujeito inscrita em uma formação discursiva, “pois cada posição-sujeito representa diferentes modos de se relacionar com a forma-sujeito” (INDURSKY, 2000, p.770,). Em suma, as posições que o sujeito assume resultam do trabalho discursivo da/e sobre a forma-sujeito.

Como é possível notar, os conceitos de sujeito, FD e posição-sujeito estão imbricados um em relação ao outro, pois um remete ao outro e necessita do outro para que ocorra uma

melhor compreensão dos sentidos e para que possamos falar em um sistema discursivo, ou seja, uma rede de relações.

De acordo com Indursky (1998, p. 27-28):

o sujeito, ao produzir seu discurso, o faz a partir de determinadas posições de sujeito, igualmente ideológicas. Tais posições, contudo, não transformam esse sujeito em uma figura que decide livremente seu discurso, pois se trata de um sujeito socialmente construído. No entanto, por não ter consciência de seu assujeitamento mantém fortemente arraigada a ilusão de ser plenamente responsável por seu discurso e suas posições.

Por isso, podemos afirmar que o sujeito em Análise do Discurso, não é totalmente livre nem assujeitado. Conforme Grigoletto (2003, p. 52) “o sujeito move-se entre o espaço discursivo do um e do outro, entre a incompletude e o desejo de ser completo”. Podemos dizer que por ter a ilusão de ser livre, o sujeito-aluno move-se entre o espaço da incompletude e o desejo de ser completo. Será que é isto que ocorre com o sujeito-aluno, quando ele está na internet, será que ele move-se entre o espaço discursivo do ambiente escolar e do ambiente virtual?

Resumindo, para a teoria pechetiana, o sujeito não é origem do sentido e também não é elemento de onde se origina o discurso, já que não existe um sujeito único, mas diversas posições-sujeito, lembrando que estas posições-sujeito estão relacionadas com determinadas formações discursivas e ideológicas.

Para a AD, o processo de constituição do sujeito e do sentido estão intimamente ligados, porque, no momento em que o sujeito se identifica com uma determinada formação discursiva, ao mesmo tempo, está construindo sentido(s) para este discurso. “A evidência do sujeito esconde sua interpelação (assujeitamento), assim como a evidência do sentido esconde seu caráter material, a historicidade de sua construção. Por isso, diz-se que o sentido nunca é literal” (GRIGOLETTO, *Ibid.*, p. 53). É óbvio que os processos de constituição do sujeito e do sentido estão intimamente ligados, pois tanto o sujeito como o sentido precisam da ideologia para se constituírem. Ou seja, é no e pelo movimento dos sentidos e dos sujeitos, que se constituem os efeitos de sentido de um discurso, o qual é determinado historicamente e ideologicamente.

Um dos pontos fortes da AD é re-significar a noção de ideologia a partir da consideração da linguagem. Para Orlandi (2002b), o fato de que não há sentido sem interpretação atesta a presença da ideologia, pois, diante de qualquer objeto simbólico, o homem é levado a interpretar. Segundo a autora (*Ibid.*, p. 46), “é o trabalho da ideologia:

produzir evidências, colocando o homem na relação imaginária com suas condições materiais de existência.”.

A relação de ordem simbólica com o mundo se faz de tal modo que “para que haja sentido, como dissemos, é preciso que a língua como sistema sintático passível de jogo – de equívoco, sujeita a falhas – se inscreva na história. Essa inscrição dos efeitos lingüísticos materiais na história é que é a discursividade” (ORLANDI, 2002b, p. 47).

De acordo com vários estudiosos, é o gesto de interpretação que possibilita a relação de sujeito com a língua, com a história e com os sentidos.

Sob o modo do imaginário e atravessado pela linguagem e pela história, o sujeito só tem acesso à parte do que diz. Ele é sujeito à língua e à história, pois, para se constituir, para (se) produzir sentidos, ele é afetado por elas.

Orlandi (2002b, p. 35) destaca o fato de que, quando nascemos, o discurso:

[...] já está em processo e nós é que entramos nesse processo. Eles não se originam em nós. Isso não significa que não haja singularidade na maneira como a língua e a história nos afetam. Mas não somos o início delas. Elas se realizam em nós em sua materialidade. Essa é uma determinação para que haja sentidos e sujeitos. Por isso é que dizemos que o esquecimento é estruturante. Ele é parte da constituição dos sujeitos e dos sentidos.

Outro aspecto importante da obra pechetiana é a questão dos esquecimentos. Pêcheux (1975) aponta duas formas de esquecimento. Conforme Grigoletto (2003), a noção de esquecimento vai ter uma função essencial na compreensão da ilusão de que o sujeito é a origem do sentido em que ele enuncia. Para a autora, a Análise do Discurso vai trabalhar essa ilusão do sujeito como origem, através dos processos discursivos, mostrando que nem a linguagem, nem o sentido são transparentes. “Apesar do sujeito não ser a fonte nem a origem do sentido, ele carrega consigo essa ilusão” (GRIGOLETTO, *Ibid.*, p. 51).

O esquecimento número *um*, também chamado de esquecimento ideológico, é da instância do inconsciente e resultado do modo pelo qual somos afetados pela ideologia. Já, o esquecimento número *dois* é o da ordem da enunciação, uma vez que o sujeito retoma o seu dizer através do não-dito.

É claramente perceptível a ligação entre o esquecimento nº 1 e nº 2:

o sujeito *pode penetrar conscientemente* na zona do nº 2 e que ele o faz em realidade constantemente por um retorno de seu discurso sobre si, uma antecipação de seu efeito, e pela consideração da defasagem que aí introduz o discurso de um outro. Na medida em que o sujeito se corrige para explicitar a si próprio o que disse, para aprofundar 'o que pensa' e formulá-lo mais adequadamente, pode-se dizer que esta zona nº 2, que é a dos *processos de enunciação*, se caracteriza por um funcionamento do tipo pré-consciente/consciente. Por oposição, o esquecimento nº 1, cuja zona é inacessível ao sujeito, precisamente por esta razão, aparece como constitutivo da subjetividade na língua. Desta maneira, pode-se adiantar que este recalque (tendo ao mesmo tempo como objeto o próprio processo discursivo e o interdiscurso, ao qual ele se articula por relações de contradição, de submissão ou de usurpação) é de natureza *inconsciente*, no sentido em que a ideologia é constitutivamente inconsciente dela mesma (...) (PÊCHEUX, 1995, p. 177-178).

Apesar de haver uma ligação entre os dois esquecimentos, enquanto o esquecimento nº 2 se caracteriza por um funcionamento do tipo pré-consciente/consciente, o esquecimento nº 1 é de natureza inconsciente. Então, como é possível notar, o esquecimento nº 1 determina o funcionamento do esquecimento nº 2.

O autor também chama a atenção para o fato de que esta oposição entre o esquecimento nº 1 e nº 2 tem relação com a oposição já mencionada entre a situação empírica concreta na qual encontramos o sujeito, marcada pela identificação imaginária onde o outro é um outro eu, outro com o minúsculo, e o processo de interpelação-assujeitamento do sujeito, que se refere ao que Lacan denomina pelo "Outro" com O maiúsculo. Assim, a relação entre os dois esquecimentos remete à relação entre a condição de existência, não-subjetiva, da ilusão subjetiva e as formas subjetivas de sua realização.

Pêcheux (ibid.) destaca que o recalque que caracteriza o esquecimento nº 1 regula a relação entre dito e não-dito no esquecimento nº 2, onde se estrutura a seqüência discursiva.

Resumindo, podemos afirmar que, a partir da obra de Pêcheux, AD 75, o sujeito não é só social, mas também inconsciente, o que faz com que ele atue sob o efeito de duas ilusões: pensa ser a fonte de seu dizer e ser responsável pelo que diz. Quanto à ideologia, podemos dizer que ela interpela os indivíduos em sujeitos, sem que eles se dêem conta de tal interpelação, isto é, não há sujeito sem ideologia, embora ela não seja um processo da ordem do consciente. Estamos aqui falando da existência histórica do sujeito, ou seja, trata-se daquilo que Pêcheux, à semelhança de Althusser, designou de forma-sujeito. Fica evidente que, para Pêcheux, o sujeito, além de social, é histórico, portanto, ideológico, é dotado de inconsciente. O sujeito da AD é, então, duplamente afetado: em seu funcionamento psíquico, pelo inconsciente, em seu funcionamento social, pela ideologia.

Para Orlandi (Ibid), a forma-sujeito histórica que corresponde à sociedade atual representa bem a contradição: é um sujeito ao mesmo tempo livre e submisso. Ele é capaz de

uma liberdade sem limites e uma submissão sem falhas: pode tudo dizer, contanto que se submeta à língua para sabê-la. Essa é a base do que chamamos assujeitamento.

Segundo a autora, para não se ter apenas uma concepção intemporal, a-histórica e mesmo biológica da subjetividade, é preciso procurar compreendê-la através da historicidade. Aí temos a ambigüidade da noção de sujeito que, se determina o que diz, no entanto, é determinado pela exterioridade na sua relação com os sentidos.

Como dissemos, o interdiscurso – a memória discursiva – sustenta o dizer em uma estratificação de formulações já feitas mas esquecidas que vão construindo uma história de sentidos. É sobre essa memória, de que não detemos o controle, que nossos sentidos se constroem, dando-nos a impressão de sabermos do que estamos falando. Como sabemos, aí se forma a ilusão de que somos a origem do que dizemos. Resta acentuar o fato de que este apagamento é necessário para que o sujeito se estabeleça em um lugar possível no movimento da identidade e dos sentidos: eles não retornam apenas, eles se projetam em outros sentidos, constituindo outras possibilidades dos sujeitos se subjetivarem (ORLANDI, 2002b, p. 52).

A memória discursiva não é propriedade de ninguém, ou seja, de nenhum sujeito. As formulações são esquecidas, ao mesmo tempo que vão construindo o que Orlandi chama de história de sentidos. E é sobre essa memória que temos a ilusão de ter controle, de ser a fonte do dizer. É claro que este apagamento é necessário para que o sujeito construa a sua identidade e também para a construção do movimento dos sentidos.

A autora destaca o fato de a interpretação aparecer em dois momentos da análise. Em um primeiro momento, a interpretação faz parte do objeto de análise, pois o sujeito que fala interpreta e o analista deve procurar descrever esse gesto de interpretação do sujeito. Em um segundo momento, é bom lembrarmos que não há descrição sem interpretação, então, o próprio analista está envolvido na interpretação. Sendo assim, o analista do discurso não interpreta, ele trabalha nos limites da interpretação, já que ele não se coloca fora da história, do simbólico ou da ideologia.

Na teoria pechetiana, a ideologia e o inconsciente são estruturas-funcionamentos, sendo que sua característica comum é de dissimular sua existência no interior de seu próprio funcionamento, “produzindo um tecido de evidências “subjetivas”, entendendo-se “subjetivas” não como “que afetam o sujeito”, mas, mais fortemente, como nas quais se constitui o sujeito” (ORLANDI, *Ibid.*, p. 46).

Por fim, iremos trazer uma reflexão feita por Zoppi-Fontana (2005), que ilustra perfeitamente como é abordado a noção de sujeito na teoria pechetiana e, conseqüentemente, no presente trabalho.

Lembrando dos milhares de sujeitos ardidos pelo sol, pela sede, pela fome, pela guerra, pela indiferença; e lembrando, também, dos outros tantos que ensaiam formas várias de resistência na rua, no campo, na selva, e fazem arder as máquinas de classificar que se esforçam sempre renovadas em prendê-los, enquadrá-los, esmagá-los nas identidades previsíveis do discurso administrativo, do direito, do consenso, do jogo democrático, das liberdades individuais, do livre mercado, da guerra preventiva, da produtividade acadêmica.

E é lembrando e querendo compreender esses sujeitos teimosos, ensimesmados e ardentes, que resistem coletivamente ao rolo compressor das identificações individualistas e universalizantes que fazem do sujeito mero suporte biológico de deveres e direitos, que defendendo e desejando, nos rios espaços do academicismo universitário, alguns poucos sujeitos ardentes, que, levando aos extremos as questões imperdoáveis, nos sacudam, como Michel Pêcheux, com seus textos malditos (ZOPPI-FONTANA, *Ibid.*, p. 56-57).

Seria o sujeito-aluno um sujeito “ardido pelo sol”, ou melhor, por uma instituição denominada escola, um sujeito “esmagado por uma máquina compressor”, que tira suas identidades, em nome de uma forma “correta” de escrita? Um sujeito que, muitas vezes, busca uma forma de resistência ao que é “cobrado” na escola, principalmente pelos professores de Língua Portuguesa, que, na ânsia de ensinar a linguagem culta, acabam por impor uma escrita padrão, que não leva em conta a criatividade do aluno e a questão da autoria? Porém, temos alguns “sujeitos teimosos” que, quem sabe na internet, buscam uma forma de resistência, uma busca de suas ou de outras identidades através da escrita de si.

### **1.3 Formação ideológica e formação discursiva**

Nossa reflexão sobre formação ideológica e discursiva será guiada pelo desenrolar dos estudos da Análise do Discurso, originários das reflexões de Foucault e Pêcheux, complementando com outros estudiosos da AD.

Em *A Arqueologia do Saber*, Foucault (1997), é o primeiro a falar em formações discursivas. O autor declara que, ao observar as relações de enunciados, deparou-se “com séries lacunares e amaranhadas, jogos de diferenças, de desvios, de substituições, de transformações” (FOUCAULT, 1997, p. 42). Com base nessas constatações, Foucault chega à conclusão de que seria necessário descrever “sistemas de dispersão” (*Ibid.*, p. 43), que estão relacionados com as formações discursivas.

Para o autor (*Ibid.*, p. 43):

No caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma formação discursiva (...)

Notamos que as regras de formação permitem a determinação dos elementos que compõem o discurso e determinam uma formação discursiva. É possível perceber que, em *A Arqueologia do Saber*, Foucault concebe o discurso como dispersão e a formação discursiva como sendo um sistema enunciativo geral que vai definir o tipo de um discurso.

Mais adiante, no capítulo em que trata da Formação das Estratégias, o autor define o que é a formação discursiva:

todo este jogo de relações constitui um princípio de determinação que admite ou exclui no interior de um discurso dado, um certo número de enunciados (...), uma formação discursiva não ocupa todo o volume possível que lhe abrem de direito os sistemas de formação de seus objetos, de suas enunciações, de seus conceitos; é essencialmente lacunar e isto pelo sistema de formação de suas escolhas estratégicas. Daí que, retomada, colocada e interpretada em uma nova constelação, uma formação discursiva dada pode fazer aparecer novas possibilidades (Ibid., p. 83).

Através desta citação, é possível perceber que, para Foucault, a individualização das formações discursivas é regida por regularidades, que determinam os limites da FD e que podem admitir ou excluir certo número de enunciados. É possível perceber que o autor afasta a ideologia como princípio organizador de uma repartição, pois a considera inadequada para servir como princípio organizador de uma formação discursiva (INDURSKY, 2007).

As primeiras formulações de Pêcheux sobre formação discursiva encontram-se na obra *A propósito da Análise Automática do Discurso*, de autoria dele e de Fuchs (1975). Os autores abordam, nesse texto, a noção de FD, estabelecendo uma relação entre discurso e ideologia:

se deve conceber o discursivo como um dos aspectos materiais do que chamamos de materialidade ideológica. Dito de outro modo, a espécie discursiva pertence ao gênero ideológico, o que é mesmo que dizer que as formações ideológicas comportam necessariamente, como um de seus componentes, uma ou várias formações discursivas interligadas que determinam o que pode e deve ser dito, a partir de uma posição dada numa conjuntura, isto é, numa relação de lugares no interior de um aparelho ideológico (PÊCHEUX & FUCHS, 1997, p. 166-167).

Como é possível notar, eles retomam a noção de formação discursiva (FD) de Foucault e o fazem a partir do conceito de formação ideológica (FI) que, conforme os autores,

é o elemento suscetível de intervir, como uma força confrontada a outras forças, na conjuntura ideológica característica de uma formação social. Elas comportam uma ou inúmeras formações discursivas interligadas, que determinam o que pode e deve ser dito a partir de uma posição dada, excluindo ou apagando o que não deve ser dito. A noção de FD, para Pêcheux, está entrelaçada com a noção de ideologia, o que não foi tratado por Foucault. E essa é uma das contribuições que Pêcheux traz para a noção de FD e, conseqüentemente, para a AD.

Pêcheux & Fuchs (1975) também chamam a atenção para a questão do funcionamento da instância ideológica quanto à reprodução das relações de produção no que se convencionou chamar interpelação, ou assujeitamento do sujeito como sujeito ideológico, “... de tal modo que cada um seja conduzido, sem se dar conta, e tendo a impressão de estar exercendo sua livre vontade, a ocupar o seu lugar em uma ou outra das duas classes sociais antagonistas do modo de produção” (PÊCHEUX & FUCHS, 1975, p. 166), o que é assegurado materialmente pela existência de realidades complexas denominadas por Althusser como aparelhos ideológicos do Estado. Esta é a primeira vez que Pêcheux fala sobre a luta de classes em conflito uma com as outras. Segundo o autor, é impossível identificar ideologia e discurso. Deve-se sim conceber o discursivo como um dos aspectos materiais do que chamamos materialidade ideológica. Assim, as formações ideológicas comportam uma ou várias formações discursivas interligadas que determinam o que pode e deve ser dito, isto é, uma certa relação de lugares no interior de um aparelho ideológico, inscrita numa relação de classes. De acordo com o autor, toda formação discursiva deriva de condições de produção específicas. Pêcheux volta ao conceito que ele mesmo formulou em 69, ressaltando a questão das condições de produção e de um não sujeito empírico, individual, mas sim um sujeito do discurso.

Para Pêcheux e Fuchs, uma “formação discursiva existe historicamente no interior de determinadas relações de classes; pode fornecer elementos que se integram em novas formações discursivas, constituindo-se de novas relações ideológicas, que colocam em jogo novas formações discursivas” (Ibid., p. 168). Temos em evidência três conceitos-chave trabalhados por Pêcheux, o de formação ideológica, formação discursiva e condições de produção.

Na AD 75, Pêcheux e Fuchs chamam a atenção para a questão do ponto da exterioridade relativa de uma formação ideológica (FI) em relação a uma formação discursiva que se traduz no próprio interior desta formação discursiva (FD): ela designa o efeito necessário de elementos ideológicos não-discursivos numa determinada FD.

o 'sentido' de uma seqüência só é materialmente concebível na medida em que se concebe esta seqüência como pertencente necessariamente a esta ou àquela formação discursiva (o que implica, de passagem, que ela possa ter vários sentidos). É este fato de toda seqüência pertencer necessariamente a uma formação discursiva para que seja 'dotada de sentido' que se acha recalcado para (ou pelo?) sujeito e recoberto para este último, pela ilusão de estar na fonte do sentido, sob a forma da retomada pelo sujeito de um sentido universal preexistente... (PÊCHEUX & FUCHS, Ibid., p. 169).

De acordo com a citação anterior, o sentido de uma seqüência está indiscutivelmente interligado à formação discursiva. E é justamente por isso que o sujeito tem a ilusão de ser a fonte de sentido.

Em 1975, Pêcheux, em seu livro *Semântica e discurso: uma crítica a afirmação do óbvio*, afirma que a noção de FD corresponde a um domínio de saber, constituído de enunciados discursivos que representam um modo de relacionar-se com a ideologia vigente.

Na AD (1975), Pêcheux acrescenta outras noções ao estudo da formação discursiva, como é o caso da forma-sujeito. A FD, então, passa a ter seus saberes regulados pela forma-sujeito. Também é nesta obra que o autor introduz a tomada de posição: “a tomada de posição resulta de um retorno do Sujeito no sujeito, de modo que a não-coincidência subjetiva que caracteriza a dualidade sujeito/objeto, pela qual o sujeito se separa daquilo de que ele toma consciência - reconhecimento pela qual o sujeito se identifica consigo mesmo, com seus semelhantes e com o Sujeito” (PÊCHEUX, 1995, p.172). Com base nessa passagem, podemos afirmar que o autor, neste momento, entende que o sujeito, ao tomar posição, identifica-se plenamente com seus semelhantes e com o Sujeito (forma-sujeito do saber), ou seja, “neste momento, ainda não há espaço para alteridade e a diferença nem para a contradição” (INDURSKY, 2007, p. 80).

Partindo do pressuposto de “que toda prática discursiva está inserida no complexo contraditório-desigual-sobredeterminado das formações discursivas que caracteriza a instância ideológica em condições históricas dadas” (PÊCHEUX, 1995, p.213) e de que não existe prática sem sujeito, Pêcheux apresenta as diferentes modalidades de desdobramento entre *sujeito da enunciação e o sujeito universal*, apontando para a noção do efeito do complexo das formações discursivas na *forma-sujeito*. Pêcheux relaciona a *forma-sujeito* com o sujeito do saber de uma determinada formação discursiva. É através da *forma-sujeito* que o sujeito do discurso se inscreve em uma determinada FD, com a qual ele se (des)identifica e que o constitui sujeito.

Na *primeira modalidade*, Pêcheux refere-se à superposição entre o sujeito do discurso e o sujeito universal, a qual marca a reduplicação da identificação. Nessa modalidade, ocorre

a identificação plena do sujeito com a forma-sujeito da FD. Na *segunda modalidade*, Pêcheux caracteriza o discurso de mau sujeito, discurso em que o sujeito, através de uma tomada de posição, se contrapõe ao sujeito universal, à forma-sujeito. Temos nesta modalidade uma contestação em relação ao que diz a forma-sujeito, ou seja, o sujeito contra-identifica-se com alguns saberes da FD, no interior da mesma FD. Para Indursky, esta segunda modalidade “traz para o interior da FD o discurso-outro, a alteridade, e isto resulta em uma FD heterogênea” (Ibid., 2007, p. 80). A *terceira modalidade* funciona sob o modo da desidentificação, uma tomada de posição não-subjetiva, que conduz ao trabalho de transformação-deslocamento da forma-sujeito. O sujeito do discurso desidentifica-se de uma formação discursiva e sua forma-sujeito para deslocar sua identificação para outra formação discursiva adversa a sua respectiva forma-sujeito.

O autor mostra, a partir dessas três modalidades, que a ideologia não desaparece; ela funciona de certo modo às avessas, ou seja, sobre e contra si mesmo, através do desarranjo-rearranjo do complexo das formações ideológicas e das formações discursivas encontradas, intrincadas nesse complexo.

A desidentificação (terceira modalidade) funciona como uma “interpelação ideológica com seu funcionamento às avessas” (Ibid., p.270). Portanto, essa desidentificação não implica um desassujeitamento, uma dessubjetivização ou um apagamento do sujeito; o sentido não “morre”, o sujeito não “desaparece”. A repercussão consiste num trabalho na e sobre a forma-sujeito, em particular na e sobre a forma-sujeito do discurso.

Refletindo sobre as três modalidades apresentadas por Pêcheux, Indursky (1998), afirma que a forma-sujeito não pode ser concebida apenas como um bloco uniforme e homogêneo, como a primeira modalidade de tomada de posição preconiza. É preciso pensar o que sucede quando o trabalho na e sobre a forma-sujeito conduz ao movimento de desidentificação.

O sujeito, ao desidentificar-se, insere-se em outro grupo e organizará seus saberes na referida formação discursiva. Nesse caso, o trabalho na e sobre a forma-sujeito conduz o sujeito do discurso a desidentificar-se com uma formação discursiva e sua forma-sujeito para identificar-se com outra formação discursiva e sua respectiva forma-sujeito. Não se trata de uma simples e pura dessubjetivização, a partir da qual o sujeito torna-se livre. O que ocorre é o desligamento de uma forma de subjetivização para outra, é a desidentificação de uma forma-sujeito e seus saberes e a decorrente identificação com uma outra forma-sujeito e seu domínio de saber (Cf. INDURSKY Ibid.).

É a forma-sujeito que regula o que o sujeito, no nosso caso o sujeito-aluno, pode e deve dizer e, também o que pode, mas convém que não seja dito em uma determinada formação discursiva. Tomemos como exemplo o momento em que um aluno está escrevendo um texto dissertativo para ser avaliado pelo professor, que tem como tema *as drogas*. É comum ouvirmos os alunos falarem *escrevi isso porque sei que a professora de Português vai gostar*, ou então, *não escrevi aquilo porque a professora não ia gostar*.

A AD parte do pressuposto de que o sujeito não é fonte do sentido, mas se forma por um trabalho de rede de memória, que, segundo Grigoletto (2003), é acionado pelas diferentes formações discursivas, que vão representar, no interior do discurso, diferentes posições-sujeito. E essas diferentes posições-sujeito só são possíveis porque o discurso não é homogêneo.

Grigoletto (2005b), ao fazer alusão às modalidades apresentadas por Pêcheux, afirma que o que pode ter falhado na proposta do autor sobre a *terceira modalidade* de subjetivação do sujeito foi o próprio inconsciente, isto é, a constatação de que, mesmo o sujeito se desidentificando com os saberes da FD que o domina, ele continua afetado pelo inconsciente e determinado pela ideologia, o que nos sugere que o sujeito não se torna livre, mesmo nesse processo de desidentificação. O que ocorre é o deslocamento de uma *forma-sujeito* para outra, isto é, ele se desidentifica com determinados saberes, mas imediatamente identifica-se com outros, inscrevendo-se numa nova *forma-sujeito* e, conseqüentemente, numa nova FD, o que não supõe o “apagamento” total dos saberes com os quais ele está se desidentificando.

Ainda, de acordo com Grigoletto (Ibid., p. 65), “é possível pensar numa ruptura da *forma-sujeito*; no entanto, essa ruptura não significa o apagamento de saberes que circulavam e eram dominantes na *forma-sujeito* anterior”. Será que é isto que ocorre com o *sujeito-autor-aluno*, quando ele se distancia do ambiente escolar para escrever no ambiente virtual?

Tais saberes, que circulam no ambiente escolar e são dominantes numa dada *forma-sujeito*, ficam recalçados e podem “retornar” em determinados movimentos do sujeito, ainda que sempre produzindo novos efeitos de sentido. Desta maneira, o que rompem são os sentidos e não, necessariamente, os saberes.

Há a formação discursiva dominante, porém as modalidades descritas conduzem à identificação, contra-identificação e desidentificação em relação à *forma-sujeito* dominante. Isto significa também que a *terceira modalidade*, que leva à desidentificação em relação à *forma-sujeito* dominante, conduz a operação de identificação com alguma outra *forma-sujeito* não-dominante.

Pêcheux (Ibid.) afirma que o “recalque” inconsciente e o assujeitamento ideológico estão materialmente ligados, sem estar confundidos no interior do que se poderia designar como o processo do significante na interpelação e na identificação. O autor acrescenta que o caráter comum dessas duas estruturas consiste em dissimular sua própria existência no interior do seu funcionamento, produzindo um tecido de evidências subjetivas.

Para Pêcheux (Ibid., p. 160) “as palavras, expressões, proposições, etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam, o que quer dizer que elas adquirem seu sentido em referência a essas posições, isto é, em referência as formações-ideológicas (...) nas quais essas posições se inscrevem.” Segundo o autor, o sentido de uma palavra, uma expressão etc., não existe em si mesmo, ao contrário é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio histórico no qual as palavras, expressões são produzidas (reproduzidas). Elas mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam. As formações discursivas são a projeção, na linguagem, das formações ideológicas. Dessa forma, as palavras adquirem seu sentido em referência às formações ideológicas nas quais essas posições se inscrevem.

Para melhor ilustrar o que Pêcheux afirma, tomamos como exemplo a palavra *prova*. Na posição do dominante, no caso da sala de aula (professor), ela é vista, muitas vezes, como um instrumento para a verificação da aprendizagem do aluno, para dar uma nota. Na posição do dominado (aluno), ela é um instrumento ameaçador e geralmente causador de muitos medos.

Pêcheux, em 1983, em sua obra *O discurso: estrutura ou acontecimento*, afirma que as palavras não têm um sentido ligado a sua literalidade. O sentido é sempre uma palavra por outra, pois ele existe nas relações de metáfora acontecendo nas FDs que são seu lugar histórico provisório.

Agora, estamos diante de uma FD que se fragmenta em um conjunto de diferentes posições de sujeito e é isso que vai dar conta da forma-sujeito. Uma forma-sujeito “fragmentada abre espaço não só para o semelhante, mas também para o diferente, o divergente, o contraditório” (INDURSKY, 2007, p. 84). É daí que teremos uma FD heterogênea que terá como traço constitutivo a contradição.

É possível notar, que “estamos longe de obter unanimidade no interior da Formação Discursiva” (INDURSKY, 2007, p. 84). Para melhor esclarecer esta questão, Indursky menciona o texto “*Só há causa daquilo que falha ou o inverno político francês: início de uma retificação*”, de Pêcheux, no qual o autor afirma que certos sentidos são constituídos a partir

de uma determinada interpelação/identificação, que, a partir de certo momento, podem ser questionados e um sentido pode tornar-se um outro e isto mostra que, de fato, não há ritual sem falhas, enfraquecimento e brechas.

Com base nestas afirmações, Indursky (2007) pontua que a “falha no ritual se dá no momento em que ocorre o encontro do sujeito do discurso com a linguagem histórica” (Ibid., p.84). Deste encontro pode haver alguns tipos de falha no ritual. Para a autora, “o primeiro dá origem à entrada de novos saberes” (INDURSKY, Ibid, p. 84), produzindo a transformação/reconfiguração de uma formação discursiva, o que, para Courtine (1981), trata-se da reconfiguração constante das fronteiras instáveis de uma formação discursiva. A segunda falha no ritual “pode significar não apenas a transformação/reconfiguração da Formação discursiva, mas a fragmentação da própria Forma-sujeito” (INDURSKY, Ibid., p. 85). A terceira falha leva-nos a presenciar mais que a fragmentação da forma-sujeito, leva-nos a instauração de uma nova posição-sujeito que traz para o interior da FD saberes que não só lhe eram alheios, em um determinado momento, “como também eram interditados, causando alvoroço e estranhamento nas fileiras dos sentidos da referida FD” (Ibid., p. 85). A autora denominou isto de acontecimento enunciativo, o que consiste em capturar o exato momento em que se dá a instauração de uma nova posição-sujeito no interior de uma formação discursiva.

É interessante abordarmos a questão de falhas no ritual, pois é porque o ritual é sujeito a falhas que o sujeito pode se contra-identificar com os saberes de sua FD e passar a questioná-los, ocupando diferentes posições-sujeito.

Neste momento de nosso estudo, podemos nos interrogar: Por que a Análise do Discurso trabalha com a noção de FD e FI? A Análise do Discurso trabalha com a noção de formação discursiva enquanto componente da Formação ideológica com a finalidade de apreender o funcionamento da ideologia na constituição do discurso.

Ainda, para Indursky (2000, p. 74) “pode-se pensar que, se há um complexo de formações discursivas ligadas entre si, há igualmente um complexo de formas-sujeito também ligadas entre si e a desidentificação conduz à identificação com alguma destas outras formas-sujeito, que podemos entender como secundárias”. Pensando já nas análises que serão apresentadas no último capítulo do trabalho, podemos perguntar: será que quando o sujeito-aluno escreve no ambiente virtual ele está se desidentificando de uma formação discursiva para outra? E qual será esta formação discursiva?

Para Orlandi (2002a), a noção de formação discursiva nos permite compreender o processo de produção dos sentidos, a sua relação com a ideologia e também dá ao analista a possibilidade de estabelecer regularidades no funcionamento do discurso.

Em outro trabalho, Orlandi (2006), menciona que os sentidos não estão assim predeterminados por propriedades da língua, mas dependem de relações constituídas nas/pelas formações discursivas. Para Orlandi, as palavras falam com outras palavras. Toda palavra é parte de um discurso e todo discurso se delinea na relação com outros dizeres presentes e dizeres que se alojam na nossa memória. “Dizer que a palavra significa em relação a outras, é afirmar essa articulação de formações discursivas dominadas pelo interdiscurso em sua objetividade material contraditória” (ORLANDI, *Ibid.*, p. 44).

Assim, uma expressão, uma palavra se constitui pela sua inserção em uma formação discursiva e não outra. Para Orlandi (2006) palavras, expressões literalmente diferentes podem, no interior de uma mesma formação discursiva dada, ter o mesmo sentido.

Com base em nosso estudo sobre a noção de Formação Discursiva, podemos afirmar que a FD inscreve-se no interior do interdiscurso e o sujeito está inscrito no interior de uma FD, com a qual se identifica. É, portanto, o conceito de interdiscurso e intradiscorso, que passamos a discutir.

#### **1.4 Interdiscurso e intradiscorso**

Ao falar de formação discursiva e formações ideológicas, em sua obra *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio* (1975), Pêcheux faz uma alusão explícita ao conceito de interdiscurso. O autor propõe chamar de interdiscurso “a esse todo complexo com dominante das formações discursivas, esclarecendo que também ele é submetido à lei de desigualdade-contradição-subordinação que (...) caracteriza o complexo das formações ideológicas”. (PÊCHEUX, 1995, p. 162). Como é possível notar, o autor associa o interdiscurso às formações ideológicas. E fazendo par com o interdiscurso, ele também formula o conceito de intradiscorso. Vejamos. O intradiscorso é o

funcionamento do discurso com relação a si mesmo (...) o que eu disse agora, com relação ao que eu disse antes e ao que direi depois, o que garante o fio do discurso (...) o intradiscurso, enquanto fio do discurso do sujeito, é, a rigor, um efeito do interdiscurso sobre si mesmo, uma interioridade inteiramente determinada como tal (...) a forma-sujeito tende a absorver-esquecer o interdiscurso no intradiscurso, isto é, ela simula o interdiscurso no intradiscurso, de modo que o interdiscurso aparece como o puro já-dito do intra-discurso (PÊCHEUX, 1995, p. 166).

Conforme a citação acima, podemos afirmar que, para Pêcheux (1975), o intradiscurso, enquanto “fio do discurso” do sujeito é um efeito do interdiscurso sobre si mesmo e a forma-sujeito tende a absorver-esquecer o interdiscurso no intradiscurso, isto é, ela simula o interdiscurso no intradiscurso. A forma-sujeito realiza a incorporação, dissimulação dos elementos do interdiscurso.

Segundo Orlandi (2006), o conjunto de formações discursivas forma um complexo com dominante. Esse complexo com dominante das formações discursivas é o que é denominado de interdiscurso, que também está afetado pelo complexo de formações ideológicas.

Para a autora:

O interdiscurso é irrepresentável. Ele é constituído de todo dizer já-dito. Ele é o saber, a memória discursiva. Aquilo que preside todo dizer. É ele que fornece a cada sujeito sua realidade enquanto sistema de evidências e de significações percebidas, experimentadas. E é pelo funcionamento do interdiscurso que o sujeito não pode reconhecer sua subordinação-assujeitamento ao Outro, pois, pelo efeito de transparência, esse assujeitamento se apresenta sob forma da autonomia (ORLANDI, 2006, p.18).

Resumindo, o “Outro” aí mencionado é o interdiscurso e, para que uma palavra tenha sentido, é preciso que ela já faça sentido.

Outro aspecto interessante abordado por Orlandi (2002b) é de que a memória tem suas características, quando pensada em relação ao discurso. Nessa perspectiva, ela é tratada como interdiscurso. As redes de memória, o que o sujeito vai resgatando para produzir interpretação, é o que constituem o interdiscurso. O interdiscurso é visto como aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente, é o que se chama de memória discursiva:

o saber discursivo que torna possível todo dizer que retoma sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra. O interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em situação discursiva dada. [...] O dizer não é propriedade particular. As palavras não são só nossas (ORLANDI, 2002a, p. 31).

O que é dito em outro lugar também tem significado em “nossas” palavras. Segundo a autora, sob o ponto de vista discursivo, perguntar para o sujeito o que ele quis dizer quando disse “algo” é inútil, pois, quando o sujeito diz, pensa que sabe o que diz, mas não tem acesso ou controle sobre o modo pelo qual os sentidos se constituem nele. Há uma relação entre o já-dito e o que está dizendo (que existe entre o interdiscurso e o intradiscurso), ou seja, a constituição do sentido e sua formulação. O fato de que há um já-dito que sustenta a possibilidade mesma de todo dizer é fundamental para se compreender o funcionamento do discurso, a sua relação com os sujeitos e com a ideologia.

Para Orlandi (2002a), a observação do interdiscurso nos permite remeter o dizer a toda a uma filiação de dizeres, a uma memória, e a identificá-lo em sua historicidade, em sua significância, mostrando seus compromissos políticos e ideológicos.

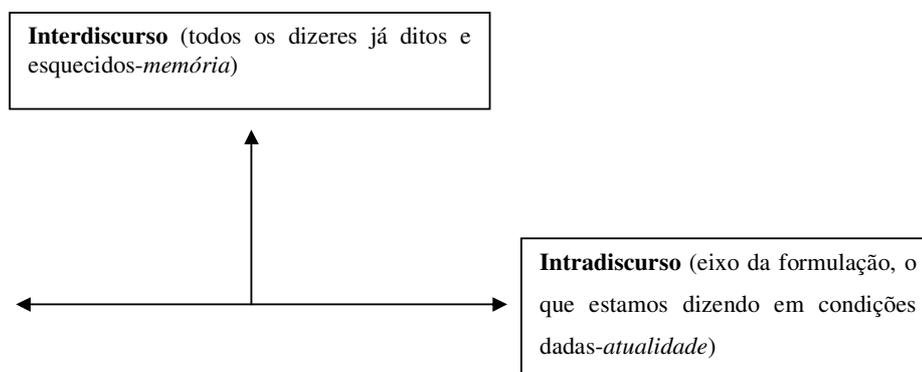
O interdiscurso determina o intradiscurso e a memória discursiva faz parte do interdiscurso, pois o intradiscurso pode remeter a diferentes memórias discursivas. Quanto ao sujeito, podemos afirmar que ele faz o “movimento” de recortar determinados saberes do interdiscurso, linearizando-os no intradiscurso.

É evidente que a constituição determina a formulação, pois só podemos dizer, ou seja, formular, se nos colocamos na perspectiva do dizível (interdiscurso, memória). Segundo a autora referida anteriormente, todo dizer se encontra na confluência dos dois eixos: o da memória (constituição) e o da atualidade (formulação), ou seja, na confluência entre o inter e o intradiscurso.

Somos levados a compreender o interdiscurso como memória discursiva, mas não de modo a superpor os conceitos. Para a autora, o conceito de memória discursiva não substitui o de interdiscurso, pois, ao se fazer discursividade, o interdiscurso é recortado em unidades significantes, constituindo-se em memória discursiva.

Como podemos notar, há uma relação entre o já-dito e o que se está dizendo que é a que existe entre o interdiscurso e o intradiscurso, ente a constituição do sentido e sua formulação. Courtine (1984 apud ORLANDI, 2002a p. 32-33) afirma que “o que estamos chamando de interdiscurso” pode ser representado “como um eixo vertical onde teríamos todos os dizeres já ditos - e esquecidos - em uma estratificação de enunciados que, em seu conjunto, representa o dizível. E teríamos o eixo horizontal – o intradiscurso – que seria o

eixo da formulação, isto é, aquilo que estamos dizendo naquele momento dado, em condições dadas”. Teríamos, então, o seguinte gráfico:



Através das colocações de Courtine e do gráfico apresentado, podemos afirmar que o discurso coloca em relação o dito (já dito está posto antes do sujeito dizer) e o não dito e que o sujeito é controlado pelo dizer. Também poderíamos dizer que o sujeito coloca as palavras em movimento de significação, ao trabalhar no espaço tenso entre o inter e o intradiscurso.

Conforme podemos evidenciar, para Courtine, o intradiscurso é onde se realiza a seqüencialização dos elementos do saber. Assim, o intradiscurso assume uma dimensão horizontal e o interdiscurso uma visão vertical. São dois conceitos interligados, por isso, falar de discurso é falar do interdiscurso e do intradiscurso.

Orlandi (2002b, p. 33-34) destaca que:

É preciso não confundir o que é interdiscurso e o que é intertexto. O interdiscurso é todo o conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos. Para que minhas palavras tenham sentido é preciso que elas já façam sentido. E isto é efeito do interdiscurso: é preciso que o que foi dito por um sujeito específico, em um momento particular se apague na memória para que, passando para o “anônimo”, possa fazer sentido em “minhas” palavras.

O interdiscurso é da ordem do saber discursivo, memória afetada pelo esquecimento, na constituição do dizer; já, o intradiscurso é a formulação, o que estamos dizendo naquele momento dado.

De acordo com Grigoletto (2003), parafraseando Pêcheux, o intradiscurso é o efeito do interdiscurso sobre si mesmo, uma vez que incorpora, no eixo sintagmático, a relação de possibilidade de substituição entre elementos como se estes tivessem um sentido literal. Então, é a partir do interdiscurso que poderão ser analisadas as modalidades de

assujeitamento. Para melhor exemplificar esta questão do assujeitamento, faremos uma referência a uma citação de Courtine (COURTINE 1981, p.35, apud GRIGOLETTO 2003): “É, portanto, na relação entre o interdiscurso de uma FD e o intradiscurso de uma seqüência discursiva produzida por um sujeito enunciator a partir de um lugar inscrito em uma relação de lugares no seio desta FD, que é preciso situar os processos pelos quais o sujeito falante é interpelado-assujeitado em sujeito do seu discurso”. Em suma, o intradiscurso é contraditório por natureza, mas essas contradições desaparecem, tornando o sentido evidente pelo efeito do trabalho do interdiscurso sobre o dizer. Por isso, a FD só simula a transparência do sentido, mas a contradição existe.

## 2. AUTORIA E IDENTIDADE: UMA PERSPECTIVA DISCURSIVA

Procuraremos discutir, nesse capítulo, a noção de autoria, a partir de algumas reflexões de Foucault, Orlandi e de outros estudiosos acerca dessa noção, enfatizando a importância dela para a Análise do Discurso, bem como de que maneira essa noção está sendo abordada atualmente na AD.

Passaremos da noção de sujeito, tratada no capítulo anterior, para a de autor. A função de autor é uma das funções, ou posições, ocupadas pelo sujeito. Essa função é responsável pela organização do sentido e pela unidade do texto, produzindo o efeito de continuidade do sujeito.

Para a presente dissertação, que tem o objetivo observar se a escrita do sujeito-aluno possui indícios de autoria e como tais indícios são construídos nas duas esferas discursivas (ambiente escolar e virtual), como também de comparar o modo como o sujeito-aluno constrói identidade(s), através da escrita de si, na escola e na internet, é indispensável pensarmos na relação do autor com o texto. Para uma melhor organização do capítulo, ele foi dividido em quatro subseções: *A noção de autoria*, onde trataremos da noção de autoria na Análise do Discurso, partindo das idéias de Foucault; *O discurso e a questão da identidade*, onde trataremos mais especificamente da constituição da identidade do sujeito do discurso; *A construção da identidade escolar*, onde refletiremos sobre a construção da identidade do sujeito-aluno e, por último, *O mundo virtual e a construção da identidade do sujeito do discurso*, onde refletiremos sobre a constituição da identidade do sujeito-internauta, ou seja, no ciberespaço.

## 2.1 A noção de autoria

Iniciaremos com as idéias de Foucault (1992), já que suas reflexões sobre autoria são uma das fontes teóricas da Análise do Discurso. Para Foucault (Ibid.), o autor é o princípio de agrupamento do discurso, unidade e origem de suas significações, sendo que ele é responsável pelo texto que produz.

Trabalhando essa questão, Foucault afirma que “a noção-autor constitui o momento forte da individualização na história das idéias, dos conhecimentos, das literaturas na história da filosofia também, e na das ciências” (Ibid., p. 33). Para melhor ilustrar isto, o autor em questão retoma as palavras de Beckett “Que importa quem fala, disse alguém, que importa” (BECKETT, apud FOUCAULT, 1992). Para Foucault, deve-se reconhecer nesta indiferença um dos princípios éticos fundamentais da escrita contemporânea. É “um princípio que não marca a escrita como resultado, mas a domina como prática” (Ibid., p. 34). Assim, é possível perceber que as questões da autoria e da escrita estão interligadas, pois temos que ter a escrita para termos o autor e, conseqüentemente, a noção de autoria.

Segundo Foucault (1992, p. 35), “a escrita é uma questão de abertura de um espaço onde o sujeito da escrita está sempre a desaparecer”. Desaparecer porque o autor tenta, mesmo que de maneira ilusória, apagar a sua individualidade na relação que estabelece entre ele e o que está escrevendo. Foucault chamou isso de desaparecimento do autor. Grigoletto (2006), seguindo a reflexão de Foucault, afirma que a escrita, muitas vezes, faz com que desapareçam as marcas de subjetividade do autor, quando, ao contrário, ela deveria fazer suscitar a presença do autor.

Outra questão relevante quanto à questão do autor, tratada por Foucault, é sobre o nome do autor. De acordo com Foucault (Ibid.), o nome de autor é um nome próprio e, conseqüentemente, apresenta os mesmos problemas que todos os nomes próprios. Mas Foucault também afirma que o nome de autor não é um nome próprio exatamente como os outros. Para ele, estas diferenças se devem ao seguinte fato:

um nome de autor não é simplesmente um elemento de um discurso (...) ele exerce relativamente aos discursos um certo papel: assegura uma função classificativa; um tal nome permite reagrupar um certo número de textos, delimitá-los, seleccioná-los, opô-los a outros texto. Além disso, o nome de autor faz com que os textos se relacionem entre si. (...) o nome de autor serve para caracterizar um certo modo de ser do discurso: para um discurso, ter um nome de autor, o facto de se poder dizer “isto foi escrito por fulano” ou “tal indivíduo é o autor”, indica que esse discurso não é um discurso quotidiano, indiferente, um discurso flutuante e passageiro, imediatamente consumível, mas que se trata de um discurso que deve ser recebido de certa maneira e que deve, numa determinada cultura, receber um certo estatuto” (FOUCAULT, 1992, p. 44-45).

Foucault, ao propor essa discussão, está dizendo que somente algumas pessoas estão autorizadas a ser autores, o que ele chama de fundadores de discursividade. E é esse deslocamento justamente que a AD propõe em relação ao modo como Foucault trabalha a noção de autoria<sup>10</sup> pois, para Foucault, somente autores consagrados, como Machado de Assis têm direito de assinar uma obra, ou seja, de serem chamados de autores. Aí poderíamos perguntar: e o discurso cotidiano? Somente tem direito de ser chamado de autor pessoas como Machado de Assis? E o que produzimos no nosso dia-a-dia não tem nenhum indício de autoria? E nós (autores do dia-a-dia) onde ficamos? Será que, na linguagem virtual, onde os internautas, na maioria das vezes, não usam e não se conhecem pelos seus nomes próprios de registro de nascimento, mas por um *nickname*, uma espécie de apelido, usando uma linguagem informal, repleta de gírias, símbolos e marcas da oralidade, há autoria? Na Internet há marcas de autoria? Como isto ocorre?

Conforme Foucault (1992), esse espaço deixado pelo desaparecimento da figura do autor, é preenchido pela função-autor, que é característica do modo de existência, circulação e funcionamento de alguns discursos no interior de uma sociedade.

Para melhor esclarecer a questão da função-autor, Foucault traz à tona duas interrogações relevantes: “Como é que se caracteriza, na nossa cultura, um discurso portador da função autor? Em que é que se opõe aos outros discursos?” (Ibid., p. 46).

A fim de responder a essas duas indagações, o autor diz que o discurso não era, na sua origem, um produto, uma coisa ou um bem, mas sim, era essencialmente um ato. Assim, ele também deixa claro que a função autor não se exerce de forma universal e constante sobre todos os discursos.

Foucault afirma que a função-autor não se forma espontaneamente como atribuição de um discurso a um indivíduo. “É antes o resultado de uma operação complexa que constrói um certo ser racional a que chamamos o autor” (Ibid., p. 50).

---

<sup>10</sup> A noção de autoria para a AD será explorada em seguida.

Foucault também destaca o fato de que “podemos encontrar através dos tempos uma certa invariável nas regras de construção do autor” (Ibid., p. 51). Podemos afirmar que o autor de hoje, do mundo do hipertexto, por exemplo, é diferente de outros autores do início do século passado, quando nem havia computador e, muito menos, a internet.

Na tentativa de definir o que é o autor, Foucault afirma que:

o autor é aquilo que permite explicar tanto a presença de certos acontecimentos numa obra como as suas transformações, as suas deformações, as suas modificações diversas (e isto através da biografia do autor, da delimitação de sua perspectiva individual, da análise de sua origem social ou da sua posição de classe, da revelação do seu projecto fundamental). O autor é igualmente o princípio de uma certa unidade de escrita, pelo que todas as diferenças são reduzidas pelos princípios da evolução, da maturação ou da influência (FOUCAULT, 1992, p. 53).

Para Foucault, o autor é uma espécie de foco de expressão, que, sob formas mais ou menos acabadas, se manifesta da mesma maneira, com o mesmo valor nas obras, nos rascunhos, nas cartas, etc.

Conforme Foucault, o texto traz sempre consigo um certo número de signos que reenviam para o autor. Ele também destaca que esses signos não atuam da mesma maneira nos discursos providos da função autor e nos que dela são desprovidos.

Como é possível notar, a função-autor, para Foucault, não se exerce uniformemente e da mesma maneira sobre todos os discursos, em todos os tempos e em todas as formas de civilização, e se define através de uma série de operações específicas e complexas; “não reenvia pura e simplesmente para um indivíduo real, podendo dar lugar a vários “eus” em simultâneo, a várias posições-sujeitos que classes diferentes de indivíduos podem ocupar” (FOUCAULT, 1992. p. 56-57).

Dentro da obra *O que é um autor?*, de Foucault, temos a fala de Goldmann, comentando o texto de Foucault, sobre o assunto em questão. Segundo ele, a idéia do indivíduo como autor último de um texto, e nomeadamente de um texto importante e significativo, torna-se cada vez menos sustentável. O autor também afirma que somos obrigados a substituir o sujeito individual por um sujeito coletivo ou trans-individual. Isso ocorre nos blogs, onde temos um sujeito que escreve seu blog e outros que são, ao mesmo tempo, leitores e autores, pois lêem o que está escrito e também escrevem, deixam recados ao escritor do *blog*.

De acordo com Foucault (1970), o princípio de autoria consiste no autor como princípio de agrupamento do discurso, unidade e origem de suas significações. Ou seja, o autor como a base de coerência do discurso.

Em Orlandi (1988), é possível perceber que a autora toma a noção de autoria, que é uma extensão da de Foucault, como a própria unidade do texto, sendo um efeito discursivo que deriva do princípio de autoria. Dessa maneira, Orlandi dá um alcance maior à noção de autoria e especifica a mesma como sendo necessária para qualquer discurso, colocando-o na origem da textualidade.

Orlandi, diferentemente de Foucault, procura entender a noção de autoria “para uso corrente, enquanto função enunciativa do sujeito, distinta da de enunciador e de locutor (...) Para nós, a função-autor se realiza toda vez que o produtor da linguagem se representa na origem, produzindo um texto com unidade do dizer comum, afetada pela responsabilidade social” (ORLANDI, 1996, p. 69).

Retomando mais algumas reflexões de Foucault (1970), Orlandi afirma que:

o princípio do autor limita o acaso do discurso pelo jogo de uma identidade que tem forma da individualidade e do eu. É assim que pensamos a autoria como uma função discursiva: se o locutor se representa como eu no discurso e o enunciador é a perspectiva que esse eu assume, a função discursiva autor é a função que esse eu assume enquanto produtor da linguagem, produtor de texto. Ela é, das dimensões do sujeito, a que está mais determinada pela exterioridade – contexto sócio-histórico – e mais afetada pelas exigências de coerência, não contradição, responsabilidade etc. (ORLANDI, 2002, p. 75).

Conforme a citação acima, a autoria é a função mais afetada pelo contato com o social e está mais submetida às regras das instituições, portanto, nela são mais visíveis os procedimentos disciplinares. É isto que ocorre com a autoria na escola, uma instituição social, onde o aluno, ao escrever um texto nas aulas de Língua Portuguesa, está submetido a regras do português-padrão, que é o dito “correto” pelos professores e “cobrado” na escrita do sujeito-aluno. Também temos que lembrar que este mesmo sujeito-aluno não precisa seguir estas regras fixas na escrita no ambiente virtual. Mas será que ele também não tem que seguir “regras” institucionalizadas pelo ambiente virtual?

Orlandi (2002) também afirma que se o:

sujeito é opaco e o discurso não é transparente, no entanto o texto deve ser coerente, não contraditório e seu autor deve ser visível, colocando-se na origem de seu dizer. É do autor que se exige: coerência, respeito às normas estabelecidas, explicitação, clareza, conhecimento das regras textuais, originalidade, relevância e, entre outras coisas, unidade, não-contradição, progressão e duração de seu discurso, ou melhor, de seu texto (ORLANDI, 2002, p. 76).

São justamente estas regras que o professor de Língua Portuguesa espera que seus alunos “sigam” quando estão produzindo um texto.

Para Orlandi (op. cit), essas exigências têm um objetivo, o de tornar o sujeito visível, enquanto autor, com suas intenções, objetivos, direção argumentativa. Como autor, o sujeito, ao mesmo tempo em que reconhece uma exterioridade à qual ele deve se referir, também se remete a sua exterioridade, construindo, desse modo, sua identidade como autor. Trabalhando esta articulação, ele “aprende” a assumir o papel de autor e aquilo que isso implica. A isso, a autora chamou de assunção da autoria. Não basta falar para ser autor. “A assunção da autoria implica uma inserção do sujeito na cultura, uma posição dele no contexto histórico-social. Aprender a se representar como autor é assumir, diante das instâncias institucionais, esse papel social na sua relação com a linguagem: constituir-se e mostrar-se autor” (ORLANDI, 2002, p. 76). Logo, o autor tem de ser visível pela sociedade, sendo responsável pelos sentidos que sustenta.

Nesse sentido, a autora retoma a questão da responsabilidade do autor, não só em relação ao dizer, mas também em relação à sociedade. Na questão da sociedade, está incluído o leitor, que é o outro no discurso de quem escreve. Segundo Grigoletto (2006), estas responsabilidades do autor aumentam, são mais exigidas, quando se trata do autor de um discurso institucionalizado, como os dos textos produzidos pelo sujeito-aluno na escola. É bom lembrarmos que, na internet, a escrita é mais livre, sem tantas regras fixas<sup>11</sup>. Outra responsabilidade exigida do autor é a da legibilidade, ou seja, é preciso que o outro (leitor) consiga atribuir sentido àquilo que leu.

Não poderíamos deixar de mencionar que essa função do sujeito-autor tem seu pólo correspondente, que é o leitor. De tal modo isso é assim que se cobra do leitor um modo de leitura específico, pois ele está, como o autor, afetado pela sua inserção no social e no histórico. Para Orlandi (2002), o leitor tem sua identidade configurada enquanto tal pelo lugar social em que se define “sua” leitura, pela qual, também, é considerado responsável. Isso varia segundo a forma histórica, social e ainda quanto à esfera discursiva. Poderíamos dizer que se é autor ou leitor de maneiras diferentes no ambiente escolar e no virtual, embora o

---

<sup>11</sup> Aprofundaremos este aspecto em uma próxima seção, na qual abordaremos a escrita específica da Internet.

sujeito seja o mesmo. Sabemos que não ocorre do mesmo modo, hoje, a leitura e a escrita em relação há anos atrás, quando não havia todos estes avanços tecnológicos, e muito menos a Internet. Logo, a relação com a interpretação é diferente, nas diferentes épocas e esferas discursivas.

Conforme Orlandi (1996, p. 69), “a função do autor é tocada de modo particular pela história: o autor consegue formular, no interior do formulável, e se constituir, com seu enunciado, numa história de formulações”. Isto quer dizer que o autor, mesmo não instaurando discursividade (como o autor “original” de Foucault), produz um lugar de interpretação no meio dos outros. “O sujeito só se faz autor se o que ele produz for interpretável. Ele inscreve sua formulação no interdiscurso, ele historiciza seu dizer. Porque assume sua posição de autor, ele produz assim um evento interpretativo. O que só repete não o faz” (ORLANDI, *Ibid.*, 69).

Para melhor explicar as questões elencadas acima, a autora distingue três tipos de repetição. A primeira, a *repetição empírica*, exercício mnemônico, que não historiciza. A segunda, a *repetição formal*, técnica de produzir frases, exercício gramatical que também não historiciza. A última repetição é a *histórica*, que inscreve o dizer no repetível enquanto memória constitutiva, saber discursivo, interdiscurso. Poderíamos também relacionar esta repetição com a questão da presença/ausência de autoria, pois pouco se trabalha com a autoria na escola, porém se exige que os textos dos alunos tenham autoria. Como “cobrar” autoria dos alunos se o professor trabalha quase que somente com a repetição *empírica* e com a *formal*?

Com base nisto, podemos afirmar que, na escola, ocorre a repetição *empírica* e a *formal*, porém a constituição do autor supõe a repetição *histórica*, ou seja, não é qualquer repetição, mas sim, a que vai possibilitar a singularidade do sujeito, a sua inscrição sócio-histórica. Então, é indispensável que, nas aulas de Língua Portuguesa, o professor trabalhe com a repetição histórica. E como o professor pode fazer isso? Através de atividades de leitura e de escrita em que o sujeito-aluno possa observar o modo como ocorre a repetição histórica, o modo como se inscreve o dizer no repetível. Para Orlandi (1996), o dizível é o repetível, ou seja, tem como condição a repetição. Como podemos notar, na função-autor, aparece de forma mais visível o efeito da historicidade inscrita na linguagem.

Ao tratar da autoria, Orlandi também fala da questão da interpretação, pois é a noção de autor que está em questão nas formas de interpretação:

O que caracteriza a autoria é a produção de um gesto de interpretação, ou seja, na função-autor o sujeito é responsável pelo sentido do que diz, em outras palavras, ele é responsável por uma formulação do sentido. O modo como ele faz isso é que caracteriza sua autoria. Como, naquilo que lhe faz sentido, ele faz sentido. Como ele interpreta o que o interpreta. (ORLANDI, 1996, p. 97).

A partir desta citação, podemos afirmar que a autoria é afetada pela interpretação, já que na função autor o sujeito é responsável pela formulação do sentido, seja dentro de uma sala de aula ou numa sala de bate-papo na internet. Como vimos, é impossível tratar da questão da autoria sem falar da interpretação.

É através da interpretação que a historicidade se atualiza na função-autor, ou seja, “a autoria ao mesmo tempo constrói e é construída pela interpretação” (Ibid., p. 75). Com base nisso a autora afirma que a constituição do autor supõe a repetição e a interpretação.

Orlandi também destaca que é necessário reconhecer que os fatos estão sujeitos à interpretação e que a língua, “na medida em que é constituída pelo deslize, pela falha, pela ambigüidade, faz lugar para a interpretação” (Ibid., p. 97), pois não há como regulamentar o uso dos sentidos, apesar de muitas vezes as regras e gramáticas tentarem fazer que ocorra uma padronização, uma regulamentação dos sentidos.

Neste momento, é interessante ser ressaltada a questão da incompletude da linguagem. Para Orlandi, o “incompleto na linguagem é o lugar do possível, é condição do movimento dos sentidos e dos sujeitos. É na incompletude que inscrevemos a questão do silêncio, e, por esta via, a da interpretação como movimento.” (ORLANDI, 1996, p. 71).

A autora afirma que há certas condições em que há estancamento do movimento da interpretação, lugar em que há silenciamento da autoria. Segundo ela, todo discurso resulta:

de um efeito de sustentação no já dito que, por sua vez, só funciona quando as vozes que se poderiam identificar em cada formulação particular se apagam e trazem o sentido para o regime do anonimato e da universalidade. Ilusão de que o sentido nasce ali, não tem história. Esse é um silenciamento necessário, inconsciente, constitutivo para que o sujeito estabeleça sua posição, o lugar de seu dizer possível (ORLANDI, Ibid., 71)

É dessa ilusão que resulta o movimento da identidade e o movimento dos sentidos. Eles se transformam, deslocam seu lugar na rede de filiações históricas, se projetam em novos sentidos. O autor é função da forma-sujeito e dos modos de individuação sócio-historicamente determinados.

Outro ponto interessante para nossa pesquisa que Orlandi traz é a questão de que está havendo uma transformação na relação sujeito/autor. Será que é isto que está acontecendo

com a questão da autoria no mundo virtual? E no ambiente escolar como ela ocorre? Ela é “igual” nos dois ambientes?

Ao falarmos da noção de autoria, também temos que tratar a questão outro e Outro. No caso do ambiente escolar, este outro é quase sempre, unicamente, o professor; já, no ambiente da internet, este outro é virtual e, na maioria das vezes, desconhecido. E o Outro é a historicidade, concebida sob a forma do interdiscurso.

A posição-autor se faz na relação com a constituição de um lugar de interpretação definido pela relação com o Outro e o outro. É assim que se configura a determinação ideológica da autoria.

Para Orlandi, o autor fica determinado por dois aspectos. O *primeiro* pelo fato de que não pode dizer coisas que não têm sentido e o *segundo* é que deve dizer coisas que tenham um sentido para um interlocutor determinado. Esse interlocutor, no caso da internet, nem sempre é tão determinado assim, pois, na maioria das vezes, o sujeito não conhece este outro virtual, que se identifica apenas com um “apelido”. “Desse modo a historicidade se atualiza na função-autor através da interpretação” (ORLANDI, 1996, p. 75). Aí se confrontam a história do dizer do sujeito-autor e a história do sujeito-leitor. E a autoria, por sua vez, ao mesmo tempo, constrói e é construída pela interpretação. Conforme a autora, a formulação do autor está determinada pelo interpretável, referido às condições de produção, e pelo interpretável, referido ao dizível.

Quando o sujeito se coloca como autor, ele também está em pleno processo de interpretação, pois ele está atribuindo sentido às suas próprias palavras em condições específicas, que podem ser tanto num ambiente mais formal, como o escolar, ou em um ambiente menos informal, como o da internet.

Ao falarmos de autoria, também temos que tratar da questão do equívoco. Pêcheux (1990) fala da opacidade e da equívocidade da linguagem. O autor trabalha com a incompletude constitutiva da linguagem, a impossibilidade de tudo ser dito, apontando para a necessidade de perguntarmos pelos sentidos, de colocarmos as interpretações em suspenso, mesmo para o que pode parecer óbvio.

Como sabemos, o sujeito, para se constituir autor, precisa da ilusão de que a sua escrita não apresenta equívoco, de que pode dizer tudo. Mas, ao contrário, ele escreve cometendo equívocos.

toda descrição está intrinsecamente exposta ao equívoco da língua: todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro (a não ser que a proibição da interpretação própria ao logicamente estável se exerça sobre ele explicitamente). Todo enunciado, toda seqüência de enunciados é, pois, linguisticamente descritível como uma série (léxico-sintaticamente determinada) de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar a interpretação. (Pêcheux, 1997, p. 53).

É de suma importância destacarmos que a língua é voltada ao equívoco. Conforme Pêcheux (Ibid.), é neste ponto que se encontra a questão das disciplinas de interpretação, é porque existe o outro nas sociedades e na história, é que ocorre a existência de uma relação abrindo a possibilidade de interpretar. “E é porque há essa ligação que as filiações históricas podem-se organizar em memórias, e as relações sociais em redes de significantes” (PÊCHEUX, 1997, p. 54).

Para o autor, esse discurso-outro marca, do interior da materialidade, a insistência do outro como lei do espaço social e da memória histórica, logo, como o princípio do real sócio-histórico. E é com base nisso que Pêcheux justifica o termo de disciplina de interpretação.

Pêcheux (1990) também declara que não há identificação plenamente bem sucedida, isto é, ligação sócio-histórica que não seja afetada, de uma maneira ou de outra, por uma “infelicidade” no sentido performativo do termo, isto é, sobre o outro, objeto da identificação.

Segundo o autor, “através das descrições regulares de montagens discursivas, se pode detectar os momentos de interpretações enquanto atos que surgem como tomadas de posição, reconhecidas como tais, isto é, como efeitos de identificação assumidos e não negados” (PÊCHEUX, 1990, p. 57).

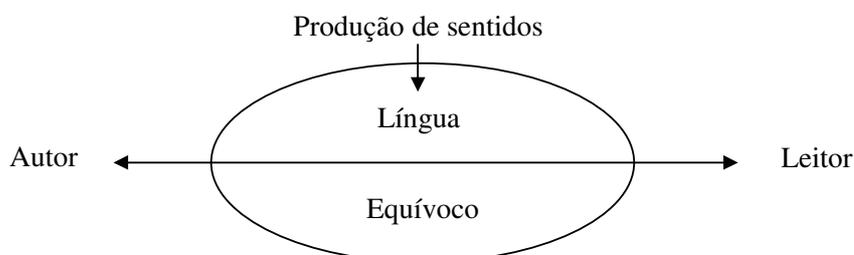
A análise do discurso apresenta uma concepção de língua que aceita transgressões, que é capaz de deslocamentos. Os espaços discursivos por ela percorridos são “aqueles não-estabilizados logicamente, nos quais se podem perceber pontos de deriva possíveis dos enunciados. Tais pontos constituem modos de resistência da própria língua e vão ter a historicidade de seus sentidos apreendida através de gestos de interpretação” (LEANDRO FERREIRA, 2000, p.28). A partir dessa noção de língua, é possível percebermos o equívoco.

Para Leandro Ferreira (2000), a relação com o equívoco afeta toda a língua. Através de diferentes formas, encoberto sob diferentes marcas sintáticas, o equívoco se manifesta, “vem à tona e ganha corpo e significação. O modo de materializar-se pode ser pelo viés da falha, do excesso, do repetido, do parecido, do absurdo, do nonsense, e por aí se estendem as possibilidades” (Ibid., p.108). O que há em comum no modo do equívoco materializar-se é a ruptura do fio discursivo e o impacto efetivo na condição “de fazer e desfazer sentidos” (Ibid.,

p.108). Isso acontece porque a língua é passível de jogo, capaz de deslocamentos, transgressões, de rearranjos.

Estas brincadeiras e jogos que a língua permite nos mostram a “natureza não-fechada da língua e a possibilidade sempre presente de (des)construir os sentidos, alterar sua direção e jogar com eles” (Ibid. p. 118). É por esse espaço em aberto que vão surgir os equívocos. É neste lugar do jogo da língua o lugar de examinar o equívoco. É, muitas vezes, no espaço do jogo, da brincadeira com a língua que percebemos melhor o funcionamento dos fatos que surpreendem a linguagem, “perturbam a ordem do sistema e driblam suas regras” (Ibid., p.14). Porém, é comum, entre os professores de Língua Portuguesa, encontrarmos uma corrente que deseja que seus alunos escrevam uma “língua ideal”, em que o professor “regula” tanto a produção escrita quanto a interpretação. Então, surge o questionamento: como é possível jogar/brincar com a língua em um ambiente assim?

Com a noção de equívoco, segundo Leandro Ferreira, ganhou corpo a noção de resistência e uma concepção de língua que incorpora ao seu interior os fatos postos, muitas vezes, como indesejáveis, problemáticos. A AD vai se interessar por esse campo, “por vezes escorregadio, onde se dão falhas, os deslocamentos” (Ibid., p. 119) e os equívocos. Teríamos assim:



Como já dissemos anteriormente e mostramos no gráfico acima, a língua para a AD é capaz de deslocamentos, falhas, equívocos e ao escrever, o sujeito-autor está colocando as palavras em funcionamento, produzindo sentidos, e estas são passíveis de sentidos contraditórios, de diferentes interpretações, já que os fatos, os sentidos se formulam com razões distintas, tanto para o sujeito-autor, que está “jogando” com as palavras, como também para o sujeito-leitor.

Nas diferentes formas da sociedade, há diferentes maneiras de se constituir a autoria. “A forma própria de nossa formação social é a que vê no autor o responsável pelo texto,

garantindo sua coerência, não-contradição, unidade, progressão e fecho” (ORLANDI, 1996, p. 142).

A autora também chama a atenção para o fato de que há dois acontecimentos de linguagem fundamentais contemporaneamente. O *primeiro* fato é o da mídia, que impõe sua forma de gerenciamento dos gestos de interpretação (pelo modo como circula, pelo seu ritmo, sua natureza, etc.). E o *segundo* é a informatização, que pratica certa forma bem particular de linguagem. Esses acontecimentos produzem efeitos sobre a autoria. “Expressamos isto dizendo que a noção de autor está em franco processo de transformação. O que fica afetado é a relação com a exterioridade, os modos de presença da exterioridade, quer pelo modo como funciona a censura, quer pelo modo como se administra a relação com a originalidade” (ORLANDI, *Ibid.*, p. 140).

Como podemos notar, esses movimentos produzem efeitos sobre a autoria. E essa transformação na autoria afeta o discurso produzido pelo sujeito-aluno no ambiente virtual, pois pertencemos a uma sociedade contemporânea que vive estas modificações na autoria, mas mesmo assim, a escola, muitas vezes, continua sendo este lugar de repetição empírica e formal. É importante, que a escola leve em conta certos aspectos sobre a linguagem utilizada na mídia. Tomamos como exemplo as gírias, bordões trazidos pelas novelas, que muitas vezes acabam sendo incorporados no vocabulário de todos os brasileiros, indiferentemente se moram na região sul ou no nordeste. Também é necessário que o trabalho em sala de aula aborde, de forma crítica, a questão do que é produzido pelos meios de comunicação e do modo como a mídia interpreta os fatos.

## **2.2. O discurso e a questão da identidade**

Na seção anterior, tratamos da questão da autoria. Relacionada a esta questão e ao modo como a AD concebe o sujeito está a noção de identidade. É relevante, para o nosso trabalho, discutirmos como se constrói a(s) identidade(s) do sujeito no processo de escrita, tanto no ambiente escolar como no virtual.

Iniciamos destacando que não estaremos abordando um conceito tradicional de identidade, como sendo algo homogêneo, estável, transparente e impenetrável. Estaremos falando de uma noção de identidade abordada pela AD, ou seja, um conceito em movimento, em constante mutação, heterogêneo, afetado pela dimensão ideológica e histórica do dizer. Uma noção de identidade que leva em conta o fato de que a língua, como já dissemos

anteriormente, não é estável e está em constante processo de desenvolvimento, assim como a construção da identidade.

No primeiro capítulo, trabalhamos com a questão dos movimentos identificatórios do sujeito, os quais Pêcheux (1975) chamou de modalidades das tomadas de posição<sup>12</sup> e que estão relacionadas com a constituição da identidade do sujeito. É neste movimento de identificação/desidentificação/contra-identificação do sujeito com a formação discursiva que ele constitui a sua identidade (GRIGOLETO, 2006).

a identificação do sujeito com determinado saber de uma FD e sua(s) forma(s)-sujeito é que vai determinar a posição ou as posições que ele vai ocupar no discurso. Logo, considerando que os movimentos de identificação do sujeito são do nível da formulação do dizer, a identidade, sendo do nível da constituição do discurso, pode trabalhar/mobilizar vários desses movimentos (Ibid., p. 204).

Como mencionamos no capítulo *AD: Sujeito e sentido*, o nível da constituição é da ordem do interdiscurso, onde os saberes circulam. Segundo Grigoletto (Ibid.), o sujeito, ao se identificar com determinado saber desta ordem vai estar afetado/determinado por um lugar social e, conseqüentemente, vai construir uma identidade. Ao passar para o nível da formulação, inscrevendo o seu dizer no intradiscurso, o lugar social que esse sujeito ocupa vai determinar a sua inscrição num determinado lugar discursivo, “sob a qual podem se desdobrar diferentes posições-sujeito no discurso, as quais são ocupadas graças ao movimento de identificação que esse sujeito produz com outro(s) discurso (s)”. Por isso, é possível pensarmos a identidade como uma construção sócio-histórica e ideológica, que mobiliza as dimensões simbólica e imaginária do sujeito do discurso (Ibid., p.208).

No livro *A celebração do outro arquivo, memória e identidade línguas (materna e estrangeira), plurilingüismo e tradução* (2007) Coracini, diz que “cada um de nós tem a ilusão de que se faz um, de que é um, de que tem uma identidade, inventada pelo outro e assumida como sua; ficção que se faz verdade para si e para os outros (Ibid., p.09). Então, a noção de identidade é atravessada pela questão do outro, que, como um espelho, nos refletimos e nos vemos. Muitas vezes, assumimos identidades que nem são nossas, mas que são uma ficção, uma invenção do outro. Este outro que pode ser o colega, o amigo, o professor de Língua Portuguesa e, no caso da internet, um outro virtual que, na maioria das vezes, é desconhecido, um outro que, segundo Coracini, procuramos agradar e ser amáveis,

---

<sup>12</sup> As modalidades de tomada de posição estão especificadas no primeiro capítulo, na seção denominada “*O sujeito e a ideologia*”.

no desejo de nos completarmos, de nos fazer reconhecer como sujeitos-objetos de seu reconhecimento e amor.

Acreditamos que a identidade do sujeito aluno e internauta<sup>13</sup> é construída pelo imaginário social que, ao mesmo tempo em que constrói as auto-imagens de um e de outro, é por elas construída.

Coracini (2003, p. 151), no artigo *Língua estrangeira e língua materna uma questão de sujeito e identidade*, ao tratar da questão da complexidade da identidade traz a tona algumas idéias de Kristeva (1991), que diz que “o outro, o estrangeiro, habita em nós, de modo que somos o que o outro pensa que somos; a imagem que fazemos de nós mesmos é construída, ao longo da vida, por aqueles com quem convivemos e estes vão provocando em nós deslocamentos, ressignificações, novas identificações pela linguagem”. Embora o sujeito do discurso busque, a todo o momento, a sua individualidade, esse anseio depara-se com a presença de outros.

Para melhor esclarecer esta questão do outro, Coracini (Ibid., p. 57) traz uma passagem de Ana Costa (1998): “Nosso eu é uma ficção construída, no lugar de um desejo corporal qualquer, que necessita o reconhecimento do outro para que se torne algo possível de compartilhar”. Aqui, fica evidente como o sujeito “precisa” do outro para se constituir, já que o que somos e pensamos está carregado do dizer do outro. Trata-se do dizer alheio que nos precede e que herdamos, sem saber como nem por quê. “O que somos e o que vemos está carregado, portanto, do que ficou silenciosamente abafado na memória discursiva, como um saber anônimo, esquecido (CORACINI, 2003, p. 59). Por isto, não há “outro modo de se dizer que não seja através do olhar e da voz do outro” (Ibid., p. 60).

Só podemos então falar de identidade como tendo sua existência no imaginário do sujeito que se constrói nos e pelos discursos imbricados que o vão construindo, dentre os quais o discurso escolar e o da internet.

No contexto em que estamos vivendo, denominado por alguns de pós-modernidade, vemos a excessiva valorização da tecnologia em detrimento do homem, a valorização do *ter* e não do *ser*, uma supremacia de valores liberais, individualistas e competitivos. Uma sociedade que prega a inclusão de todos, mas que contraditoriamente exclui “no exato momento em que pensa ou diz estar incluindo – escancara a sua complexidade e nos deixa a todos (ainda sujeitos do desejo e da falta, que carregamos valores tradicionais e idealistas) perplexos diante

---

<sup>13</sup> É importante destacarmos que, no próximo capítulo, daremos ênfase à maneira como é construída a identidade do sujeito-aluno no ambiente virtual e no escolar, através de uma análise de textos sobre a escrita de si.

do outro (que também nos constitui), outro que julga tudo poder, sujeito do gozo, da pulsão ou do consumo” (GRIGOLETTO, 2007, p.10). É neste mundo que vivem os sujeitos pós-modernos, sujeitos que constituem sua identidade em vários ambientes, no caso do nosso estudo, no escolar e no da internet.

Alguns afirmam que estamos vivendo um período que está sendo caracterizado pela crise de identidade ou pelo sentimento de perda de identidade, tanto individual, como social e nacional, provocado, dentre várias coisas, pela globalização. Esta pretende a centralização e a homogeneização de quase tudo e todos. Estamos vivendo um momento de indagações, problematizações, incertezas e dúvidas inclusive quanto a nossa(s) identidade(s), cujos limites são flexíveis e fluidos. É comum questionarmos-nos quem somos, a razão de nossas vidas, o motivo de agirmos de tal forma, o porquê de nossas escolhas... (Cf. CORACINI, 2003).

Para Hall (1997), o processo de identificação tornou-se mais provisório, variável e problemático e é isso que produz, no sujeito pós-moderno, o fato dele não ter uma identidade fixa, essencial ou permanente. Assim, o “sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um ‘eu’ coerente. (...) A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia” (HALL, 1997, p. 13-14).

Aqui, cabe levantarmos a seguinte pergunta: como a escola e a internet constroem a subjetividade, determinando a formação do imaginário dos alunos e, conseqüentemente, a construção da identidade desses sujeitos?

Como sabemos, existe identidade social e individual. Ao falar da identidade social e individual, Coracini (2007) define-as como um rol de características que, ao mesmo tempo em que identificam um indivíduo a outros semelhantes, distinguem-no dos indivíduos do mesmo grupo, como também distinguem os grupos entre si. Isto acontece muito na internet, principalmente no *Orkut* e nos *blogs*, onde é comum haver comunidades de internautas que se identificam com coisas em comuns, por exemplo, a comunidade de MIAs e ANAs<sup>14</sup>.

Lévy (1996), na obra *O que é o virtual?*, diz que produzimos relações do texto conosco, com nossa vida autônoma, nossa aura semântica, mas também relacionamos “o texto a outros textos, a outros discursos, a imagens, afetos, a toda a imensa reserva flutuante de desejos e de signos que nos constituem. Aqui, não é mais a unidade do texto que está em jogo, mas a construção de si, construção sempre a refazer, inacabada” (Ibid., p.36). Em trabalho anterior (GRIGOLETTO e JOBIM, 2007), afirmamos que essa busca da construção de si é a busca do sujeito por uma identidade, a qual é incompleta e idealizada no outro. Lévy fala do

---

<sup>14</sup> Para melhor compreensão do assunto ler, o texto *A busca da identidade pela/na escrita virtual: uma análise de blogs “antipeso”*, de Evandra Grigoletto e Ana Paula Jobim.

sujeito-leitor, mas sabemos que o “sujeito-autor também constrói esse jogo identitário ao produzir um texto, projetando no sujeito-leitor o desejo de reconhecimento, na tentativa de construir relações de identificação” (Ibid., p. 72).

No artigo *Palavras de intervalo no decorrer da vida ou por uma política imaginária da identidade e da linguagem*, publicado no livro *Identidade e Discurso* (2003), Scherer, Morales e Leclerq afirmam que, na identidade, também há o encontro com a diferença, pois encontrar a diferença não é dar lugar a ruptura, nem comigo, nem no encontro com o outro. A identidade é, então, marcada pela diferença. E é o que, em princípio, nos diferencia uns dos outros (CORACINI, 2003).

Scherer, Morales e Leclerq (2003) também chamam atenção para a questão da ilusão da identidade única (que diz respeito ao mito de Babel em nós), o que nos revela certo medo da diversidade, como se fosse possível, ao nascermos, assumirmos uma única identidade e a levarmos por toda a nossa vida, sem ao menos, questioná-la, e mudá-la.

No artigo *A denegação como possibilidade de ‘captura’ do não-um tecido do dizer* (2003), Hoff, a partir das idéias de Nasio (1995), também distingue dois tipos de identificação, a *imaginária* e a *simbólica*. Na *primeira*, os componentes são a imagem e o eu e a produção da linguagem dá-se a partir do jogo de formações imaginárias. Na *segunda*, o interdiscurso e a alteridade são de suma importância e designam a produção do sujeito do inconsciente. Dentro de nós, é possível afirmar que há identidades contraditórias, o que implica dizer que “há sempre falta e nunca um ajuste completo, uma totalidade” (Ibid., p. 289). Por isso, as identificações são (re)construídas por meio da diferença.

Como vimos, o sujeito do discurso está constantemente em busca da construção da sua identidade(s), através do outro, na verdade a identidade está sempre em construção, em um movimento coletivo, pois jamais, embora ocorra a busca da “individualidade”, o sujeito está só. Portanto, a identidade é um processo, é elástica, provisória e instável, como o sujeito pós-moderno.

### **2.2.1 A construção da(s) identidade (s) escolar**

Nesta seção, daremos ênfase à construção da(s) identidade(s) na vida escolar, de maneira mais específica, nas aulas de Língua Portuguesa.

No texto *Identidade lingüística escolar* (1998), Orlandi trata da produção da identidade lingüística vista no cotidiano da vida escolar. Ela inicia seu estudo a partir de *quatro* afirmações sobre a identidade.

A *primeira* é de que a identidade é um movimento na história, ou seja, ela não é homogênea e se transforma. “É preciso que haja uma unidade do sujeito, para que, no movimento de sua identidade, ele se desloque nas distintas posições” (Ibid., p. 204): somos professores, alunos, usuários da internet, somos esposas, donas de casa, somos aquele que dá aula, que faz compras no supermercado etc. Na articulação entre unidade e dispersão, o movimento da identidade “se faz como um percurso na história, com suas determinações e deslocamentos. Sem menosprezar a injunção a ser-se o mesmo na relação com o Outro que, por sua vez, nos identifica” (Ibid., p.205). Para a autora, a identidade ganha aqui um sentido particular, pois o reconhecimento da diferença, no sistema capitalista, não implica em sua aceitação. “Daí que a questão da língua faz parte desse valor” (Ibid., p.205), já que o estado, reconhecendo as diferenças, procura, no entanto, apagá-las. Segundo Orlandi, o reconhecimento e o investimento no apagamento da diferença fazem parte do *movimento da identidade* (termo usado pela autora). Percebemos que isso, às vezes, acontece na escola. Ela prega a inclusão, mas tenta ao mesmo tempo apagar as diferenças. E, como afirma a autora, onde há “censura (apagamento), há resistência, migração de sentidos, transferências obrigadas” (Ibid., p. 205). É claro que o sujeito-aluno, principalmente o adolescente, quer ser diferente, quer resistir. Então, cabe perguntarmos: onde e como ele procura ser diferente? Será que é na internet?

A *segunda* afirmação é de que, ao significar, o sujeito se significa. Isto quer dizer que sujeito e sentido “se configuram ao mesmo tempo e é nisto que consistem os processos de identificação” (Orlandi, 1998, p. 205). Ao corrigir um texto, muitas vezes, o professor risca-o todo, quase que o reescrevendo, ou seja, ele acaba intervindo nos sentidos que o aluno está produzindo e, conseqüentemente, está interferindo na constituição da sua identidade. É claro que isto não ocorre quando ele escreve em um ambiente virtual, pois não tem um *professor* para corrigi-lo, porém existe a presença do outro, que muitas vezes é desconhecido.

A *terceira* afirmação é que identidade “não resulta de processos de aprendizagem, mas refere isso sim, a posições que se constituem em processos de memória afetados pelo inconsciente e pela ideologia” (Ibid., p. 204).

A *quarta*, e última afirmação de Orlandi (1998), é de que todo processo de significação é constituído por uma “mexida” em redes de filiações históricas, sendo, ao mesmo tempo, repetição e deslocamento.

Se pensarmos assim, não se trata, quando refletimos sobre a identidade lingüística, de pensar apenas o domínio que o aluno tem da língua portuguesa, mas de observar o modo como ele se relaciona com a ordem do simbólico, ou seja, com o discurso da/na escola, inclusive com o discurso gramatical que constitui sua relação com a língua portuguesa (ORLANDI, *Ibid.*, p. 207).

Através desta citação, é possível afirmar que, ao tratarmos da identidade lingüística, temos que pensá-la não somente no domínio que o aluno tem da língua portuguesa, mas o modo como o aluno se relaciona com o discurso da/na e sobre a escola .

Segundo a autora, o que se tem buscado em alguns projetos escolares é a chamada competência técnica, ou seja, a racionalização da repetição formal<sup>15</sup>. É considerado como bom aluno o que (re)produz melhor os enunciados do ponto de vista formal. Daí “a produção em série de clonezinhos bem sucedidos lingüisticamente” (*Ibid.*, p. 209). Esta repetição, a formal, acaba por produzir alunos que escrevem textos perfeitos na correção gramatical, com pouca criatividade, e “chochos, sem aluno dentro”. Seriam os textos em que os alunos não se sentem autores, apenas reprodutores de uma gramática, de um esquema padrão de escrita.

A posição de Orlandi é a de que se deve atravessar o imaginário e trabalhar a repetição histórica, acessar os discursos para refletir e não apenas reproduzir. “Aí não se trabalharia o erro, mas o equívoco constitutivo da relação língua/história, em seus processos de significação” (*Ibid.*, p. 209). Esta proposta estaria trabalhando com a questão da identidade, levando a uma maior compreensão dos significados e à constituição da autoria. E a autora vai além, dizendo que a escola deve levar ao deslocamento da identidade, para que o sujeito-aluno não seja o lugar cego que resulta automaticamente dos processos de identificação.

Coracini, em seu livro *Identidade e Discurso* (2003), também trata da questão da identidade na escola. Para ela, pouco ou quase nada de construção de identidade é trabalhada na escola, pois

a escola trabalha no sentido de abafar as diferentes vozes que constituem o sujeito, tornando-o mero repetidor da voz do livro didático e/ou do professor, seguidor de esquemas e modelos fornecidos *a priori*, cujo objetivo parece ser o de dar consciência de um processo que também é construído a partir de generalizações e de modelos ideais do ‘bom leitor’, do ‘bom produtor de textos’, do ‘bom aluno’. Aliás, a própria homogeneização da ‘língua-padrão’, tanto no ensino da língua materna como no ensino de língua estrangeira, produz como efeito o abafamento da heterogeneidade, das diferenças, promovendo uns ao lugar de centro e relegando outros às margens (CORACINI, 2003, p. 151-152).

---

<sup>15</sup> No capítulo anterior, foi abordado de maneira mais específica os três tipos de repetição, inclusive a formal.

Podemos destacar que, apesar destes efeitos de abafamento provocados pela escola, o sujeito encontra-se em transformação. Quanto à questão do “bom produtor de textos”, é comum ouvirmos, nas escolas, que o bom aluno nas aulas de redação é aquele que escreve de acordo com a norma culta, com a gramática e, de vez em quando, se fala no que tem boas idéias. Parece-nos que, na escola, nem sempre é permitido ao aluno construir sua identidade pela diferença, já que ele deve seguir modelos de gramática, dicionários, apostilas, entre outros.

A autora também destaca que o desejo de controle é cultural, próprio do sujeito que acredita ser capaz de controlar a si e ao outro pela linguagem. “A instituição escola e, como decorrência, o ensino, não poderia deixar de se pautar na crença da possibilidade de controle da aprendizagem pelo professor e pelo próprio aluno, na crença de que o que se ensina é verdade, de que é o texto que autoriza um ou alguns sentidos, de que para escrever, basta conhecer as convenções que regem os tipos de textos” (Ibid., p. 152). É claro que não podemos deixar de mencionar que quem, no caso da escola, controla o outro pela linguagem é o professor, como se ele fosse “dono” do saber e dos sentidos. Ainda, não há dúvida de que os livros didáticos, as gramáticas, os dicionários, entre outros, constituem vozes muito poderosas na construção do imaginário de uns e de outros (do professor e do aluno), conseqüentemente, de sua identidade.

Segundo Coracini (Ibid.), ao tratarmos da questão da identidade na escola, temos que levar em conta dois pressupostos básicos. O *primeiro* de que os sujeitos, professor e aluno, se constituem na heterogeneidade, ou seja, resultam de uma pluralidade de vozes que se cruzam em consonância ou em dissonância, provocando conflitos e contradições. O *segundo* de que não há sujeito sem discurso e vice-versa.

Como foi possível notar, na discussão trazida por esta seção, a escola, muitas vezes, ignora a construção da(s) identidade(s) do sujeito-aluno, e, por sua vez, a multiplicidade de sentidos. Na sala de aula, parece que temos que “esconder, ignorar” a construção da identidade, ignorar as transformações do mundo pós-moderno e, principalmente não questionar quanto aos saberes pré-determinados por essa instituição, que insiste em trabalhar com modelos e reproduções.

### 2.2.2 O mundo virtual e a construção da identidade do sujeito do discurso

Nesta seção, trabalharemos de forma mais específica a questão do sujeito e da construção da(s) identidade (s) no mundo virtual.

No texto *O impacto identitário das novas tecnologias da informação e comunicação (internet)*, Kleiman e Vieira (2006) declaram que, com o avanço da tecnologia, ocorreram mudanças no modo de conceber as práticas de discurso; novas formas de expressão estão se instalando e os nossos adolescentes não podem ficar de fora. As alterações são profundas e mudam desde a forma da construção da(s) identidade(s) até o modo de o sujeito comunicar-se com o outro.

Kleiman e Vieira (2006, p. 121) afirmam que as “principais alterações que a nova tecnologia traz para a formação de identidades decorrem da mudança do que tradicionalmente entendíamos por tempo e espaço. A compreensão espaço-temporal permite ao sujeito estar simultaneamente em espaços diferentes, a chamada bilocação”. Pois, agora, não temos mais um espaço físico, mas virtual que nos permite falar, utilizando a rede mundial de computadores com um sujeito, usuário da internet, que esteja conectado, em qualquer lugar do mundo. “Decorrente da bilocação, o sujeito do discurso pode estar aqui e aí no espaço de seu interlocutor que está teclando com ele na internet” (Ibid., p. 121). Essa possibilidade agrega o que as autoras denominam de “superpoderes” ao sujeito contemporâneo, que tem uma maior mobilidade e o livre trânsito, tornando as barreiras geográficas inexistentes na rede de computadores.

As autoras seguem afirmando que, com o surgimento de novas tecnologias, ocorre a emancipação da identidade. “O sujeito livra-se não só da noção de espaço, de tempo como também da noção de território” (Ibid., p.122). Isso acelera a construção de nova identidade emancipada e isenta o sujeito de responsabilidades. É bom lembrarmos que na AD o sujeito não tem consciência de todos esses movimentos, pois ele é um sujeito assujeitado e inconsciente.

Para melhor esclarecer o assunto, Turkle (1996, p. 26) apud Kleiman e Vieira (2006, p. 124) afirma: “as telas dos computadores são os novos espaços para a nossa fantasia (...) Nós estamos usando a vida nas telas dos computadores para tornarmo-nos mais confortáveis com a nova maneira de pensar sobre evolução, relacionamento, sexualidade, política e identidade”. Fica evidente que a internet, além de ligar milhões de pessoas em um novo espaço, está mudando o nosso modo de pensar, a natureza de nossa sexualidade, a forma de

nossas comunidades (muitas vezes virtuais) e a constituição identitária. Estamos aprendendo a viver o mundo virtual, o ciberespaço já faz parte de nosso dia-a-dia.

No mundo virtual, é possível criar personagens, ou seja, assumir outras identidades. Para Turkle (1996) apud Kleiman e Vieira (2006) os efeitos desses jogos e personagens recaem sobre a identidade do sujeito, pois o sujeito cria um mundo mediado pelo computador e encontra outros personagens que o colocam em um novo relacionamento com a sua própria identidade(s).

Coracini (2006), em um texto intitulado *Identidades múltipla e sociedade do espetáculo: impacto das novas tecnologias de comunicação*, também vai tratar da questão da identidade e as novas tecnologias. Ela acredita que, ao mesmo tempo em que a internet aproxima as pessoas, também as afasta, transforma os relacionamentos que perdem muito com a falta de contato físico para dar lugar à frieza da distância, do invisível, que passa a existir pelo imaginário, pela fantasia.

Muitos jovens declaram que a internet torna a comunicação mais fácil, pois você não vê a outra pessoa, podendo, desta maneira, dizer o que quiser, sem censura. Isso aponta para o “comprometimento da sociabilidade tal como ela foi até hoje concebida, ou melhor, para a inevitável mudança nas relações sociais e, portanto, na constituição identitária do sujeito que as mudanças tecnológicas vão trazendo” (CORACINI, 2006, p. 139).

A rede mundial de computadores está alterando até os nossos hábitos. É possível viver quase sem sair de casa, ou “sem se levantar da frente do computador” (Ibid., p. 140). Podemos nos comunicar, fazer compras, pagar dívidas e até cursos universitários estão disponíveis via internet. Até mesmo encontros são possíveis através de *blogs* e o *Orkut*. Sabemos que “a internet favorece, pela rapidez, contatos cada vez mais rápidos, quase imediatos com o outro, conhecido ou não (no mesmo país ou em outros), e até contatos consigo mesmo, através de *blogs* (diários virtuais) e de *fotoblogs* (diários com exibição de fotos em séries)” (Ibid., p. 140).

A isso Coracini denomina de imobilidade atroficante, não apenas porque impede a mobilidade física, mas porque estabelece uma relação à distância com o outro. “Nesse sentido, essa imobilidade, que acomoda e transforma, inevitavelmente, o corpo e a mente, traz – e já está trazendo, ainda que não o tenhamos percebido - mudanças para constituição identitária do sujeito. Trata-se, sobretudo, de uma escritura de si e do outro” (Ibid., p. 141). Tudo isto vai alterar a relação do sujeito com o mundo, com as novas tecnologias, com o outro e consigo mesmo. É claro que interessa-nos pensar quem é esse sujeito do mundo virtual, que, na era pós-modernismo, dominado pela ideologia da globalização, sofre os

poderes da mídia e do surgimento das novas tecnologias, que desempenham papel de grande importância para a construção da identidade(s).

Outra questão levantada por Coracini é a tendência atual de uma ruptura entre o público e o privado. São os *Big Brothers* da vida, as *web cup* ou os diários virtuais, onde pessoas, na busca da celebridade instantânea, se prestam a uma superexposição da vida privada, saem do anonimato em busca da fama. Isto ocorre porque existe uma “curiosidade pela vida do outro, as identificações com o outro que vive problemas, dúvidas, angústias e alegrias semelhantes aos seus ou o desejo do outro que, diferente, provoca nele, internauta ou telespectador, o desejo de ser o que não é e de ter o que não pode, sustenta sonhos, ilusões, fantasias e a esperança numa realidade impossível” (Ibid., p. 144). Quem sabe é isto que torna tão popular o *Big Brother* nos países em que passa o programa, o desejo de ser outro, de viver como o outro e, ao mesmo tempo, de saber como é o outro, de penetrar na intimidade alheia, o que é uma maneira de penetrar na própria intimidade “na medida em que nos assemelhamos ao outro ou na medida em que o outro se constitui (o outro cujos traços nos identificamos)” (Ibid., p. 144). Hoje, o jovem, determinado pela mídia, acaba por naturalizar a exposição da vida íntima.

Nas salas de bate papo, nos *blogs*, no *Orkut*, etc., é possível partilhar experiências, medos, alegrias e desejos com outros internautas, grupos de companheiros que raramente se conhecem, que não possuem comprometimento uns com os outros, que apenas “desabafam” ou invadem identidades, “narrando-se sem se narrarem, dizendo-se, sem se dizerem” (Ibid., p. 145). Ao navegarmos em um *blog* ou no *Orkut*, percebemos que os usuários usam um tom de confiança, numa linguagem que foge à norma culta, é dinâmica e, por isso, repleta de uso de abreviações e sinais de pontuação, para revelarem “a narrativa da própria vida que bem poderia ser a sua, e que, por isso mesmo, sempre tem muito seu, dos acontecimentos mais relevantes e até dos mais banais” (Ibid., p. 145). Todas essas confidências são expostas a uma multidão de leitores que também podem dar a sua opinião, deixar o seu recado, ou seja, ao mesmo tempo em que é leitor, o sujeito também pode ser autor do *Orkut* ou do *blog* produzido por outra pessoa. Tudo isto remete-nos ao momento histórico-social em que vivemos, caracterizado por Coracini (2006) como a era do espetáculo, banalidade que espanta a poucos e já faz parte da vida de muitos. E é por isso que desperta a curiosidade no leitor, através da instauração de um processo de identificação.

Na internet, é permitido a invenção, a troca de nome, das características pessoais, hábitos, profissão, enfim, de tudo. Espaço em que é possível ser outro, o outro que, muito provavelmente, desejaríamos ser, mas que não somos, o outro que detestaríamos ser, e que

somos um pouco, talvez. Alguns abafam seu nome próprio, sua origem, na ilusão de mudar de identidade, de ser outro, de buscar no outro o preenchimento da falta que o constitui e assim, através da ficção, construir a sua própria identidade (Cf. CORACINI, 2006).

Seriam, então, os diários virtuais “mais um espaço criado pela sociedade do espetáculo para a sua encenação e, desta vez, o protagonista do espetáculo é o ‘eu’ que se exhibe ao público, ao se (re)velar pela e na linguagem escrita” (Ibid., p. 148). Teríamos o sujeito inconsciente, que se submete à linguagem se (re)velando nas brechas do significante, que ao mesmo tempo o protege e o esconde, como se fosse um jogo, no qual “revela-se” “escondendo-se”.

Mais adiante, Coracini (2006) faz alusão ao sujeito onipotente, que tem a ilusão de liberdade (conquistada no ciberespaço), de livre expressão de si, de controle de si e do outro, constituindo-se numa fonte de prazer e de onipotência. Um sujeito que crê tudo ser capaz e tudo poder. Assim, a concepção que prevalece nas chamadas novas tecnologias é a de sujeito cartesiano, que quer o controle de si e do outro.

Ao finalizar esta seção, gostaria de ilustrar com uma citação de Derrida (2004): o computador “pode ocupar mais de um lugar e desempenhar muitos papéis, num face a face, mas também retraído; provavelmente diante de nós, mas também invisível e sem rosto por detrás de sua tela. Como um deus oculto, mas que ressona um pouco, capaz de se dissimular até no enfrentamento” (DERRIDA, 2006, p. 154 apud CORACINI, 2004, p. 143). É este “deus oculto” que está trazendo uma revolução no modo das pessoas interagirem umas com as outras e, conseqüentemente, na vida destas. Afinal, quem, na era digital, consegue viver sem a internet? Sem as facilidades do correio eletrônico?

Para finalizarmos, é bom deixarmos claro que estamos trabalhando com a noção de autoria e identidade entrelaçadas, pois acreditamos que uma completa a outra, já que é através da escrita e do princípio de autoria que o sujeito, aluno ou internauta, se constitui como sujeito do discurso e busca a construção de sua identidade(s).

### 3 ESCRITA: AMBIENTE ESCOLAR X AMBIENTE VIRTUAL

A escrita é uma relação do sujeito com a história, subentendendo sua relação com o simbólico. É dessa noção de escrita que trataremos agora. Para melhor organização e entendimento do trabalho, dividimos o capítulo em duas seções. A primeira abordará a escrita no ambiente escolar, e a segunda a escrita no ambiente virtual.

Antes de abordarmos a escrita nos dois ambientes citados acima, destacaremos algumas questões fundamentais sobre a noção de escrita na Análise do Discurso.

Em um artigo denominado *À for da pele: indivíduo e sociedade*, Orlandi (2006) afirma que a escrita é uma relação do sujeito com a história, subentendendo sua relação com o simbólico. Então, a inscrição do sujeito no mundo das letras é um “gesto simbólico-histórico que lhe dá unidade, corpo, no corpo social” (Ibid.,p. 24). Sendo assim, não podemos separar escrita, sujeito, histórico e simbólico.

Para a autora, os modos de individualização do sujeito da escrita se dão de formas diferentes nas diversas conjunturas históricas.

O sujeito medieval se individualiza de modo diferente pela escrita em relação ao sujeito moderno, capitalista. Indo mais além podemos considerar que há um conjunto de elaborações comuns que se dão com o sujeito capitalista. Contemporâneo do desenvolvimento de novas tecnologias da escrita, este sujeito se individualiza em um mundo que as inscrições são parte de sua relação com o simbólico: pichações, grafite, tatuagens. São partes de um universo simbólico comum (ORLANDI, 2006, p. 24-25).

Com base nesta afirmação, podemos dizer que o sujeito-aluno de cinquenta anos atrás, quando não existia a internet, se individualizava de modo diferente pela escrita em relação ao sujeito-aluno de hoje, da era do mundo virtual, pois este sujeito se individualiza em um mundo que as inscrições são parte de sua relação com o simbólico, seja por meio de tatuagens, ou pela escrita virtual.

A relação com a sociedade é a relação com a linguagem. “Esta, por sua vez, é um fato social. É pela linguagem que o sujeito se constitui e é também pela linguagem que ele elabora sua relação com o grupo” (Ibid., p. 25). E, como sabemos, a escrita faz parte da linguagem verbal e é a partir da escrita, tanto na escola como na internet, que o sujeito-aluno constitui-se como sujeito, constrói sua(s) identidade(s) e relaciona-se com outros sujeitos.

A forma da sociedade está assim diretamente relacionada com a existência ou a ausência da escrita (ORLANDI, 2002, p.233). A partir destas colocações de Orlandi, podemos pensar a escrita como um mecanismo de poder que impõe aos sujeitos determinadas formas de inserção social (GRIGOLETTO & JOBIM, 2007). Não podemos deixar de mencionar que tanto no ambiente escolar como no virtual temos regras próprias para a escrita que em cada ambiente se produz. Com isso queremos dizer que as regras produzidas no ambiente virtual são de natureza diferente das regras produzidas no ambiente escolar, porém os dois ambientes sofrem determinações históricas e sociais.

Comentamos em outro trabalho (GRIGOLETTO & JOBIM, 2007) que a “leitura não pode ser tomada como um processo separado da escrita” já que o processo de leitura sempre projeta um outro, o leitor, e a escrita somente passará a produzir sentido a partir da leitura.<sup>16</sup>

Também vimos a escrita como um processo interminável, incompleta, como uma materialidade discursiva lacunar, que abriga em sua constituição a alteridade do sujeito, a qual está marcada pela dimensão inconsciente dos sujeitos que se inscrevem nesse processo (GRIGOLETTO & JOBIM, Ibid). Podemos ter, em alguns casos, um sujeito-autor e ao mesmo tempo leitor, como no caso da escrita na internet. Nesse sentido, Grigoletto (2006, p.207) afirma que a escrita pressupõe tanto a singularidade do sujeito quanto a determinação do outro – “o(s) sujeito(s) a quem se dirige, o lugar que ele próprio ocupa socialmente, mas também o lugar que o seu leitor ocupa.” Por exemplo, na sala de aula, o professor ocupa a posição de “autoridade”, de quem vai avaliar o texto do sujeito-aluno e, muitas vezes, ele é o único interlocutor. Há uma diferença entre os interlocutores do texto do mundo virtual e os interlocutores do texto produzido na escola. O problema é que o texto da escola vai ter apenas um interlocutor, geralmente o professor, ao contrário do texto produzido na internet que terá vários interlocutores, em tempo real ou não.

Nesse sentido é importante destacarmos que:

---

<sup>16</sup> Na seção deste capítulo que trata especificamente da escrita no ambiente virtual abordaremos de maneira mais aprofundada esta questão ao tratarmos do hipertexto.

o sentido de um texto só se produz a partir do gesto de interpretação do leitor, o qual se constitui na sua relação com o texto e com as filiações institucionais. E é com base nessas relações, as quais estão inscritas numa memória histórica, são afetadas pelo ideológico e atravessadas pelas relações de poder, que podemos dizer que o sentido sempre pode ser outro. Disso resulta a consideração de que todo o texto, e, por sua vez, o sentido, é constitutivamente heterogêneo (GRIGOLETTO & JOBIM, *Ibid.*, p. 68).

No caso da escrita na sala de aula, o sujeito-aluno está filiado à instituição escola e a todo poder que esta instituição historicamente e socialmente representa, ou seja, o sujeito-aluno, ao escrever um determinado texto na escola, está submetido a leis, normas, relações de poder, que determinam a inscrição, o modo de subjetivação do sujeito nesse ambiente, o escolar<sup>17</sup>.

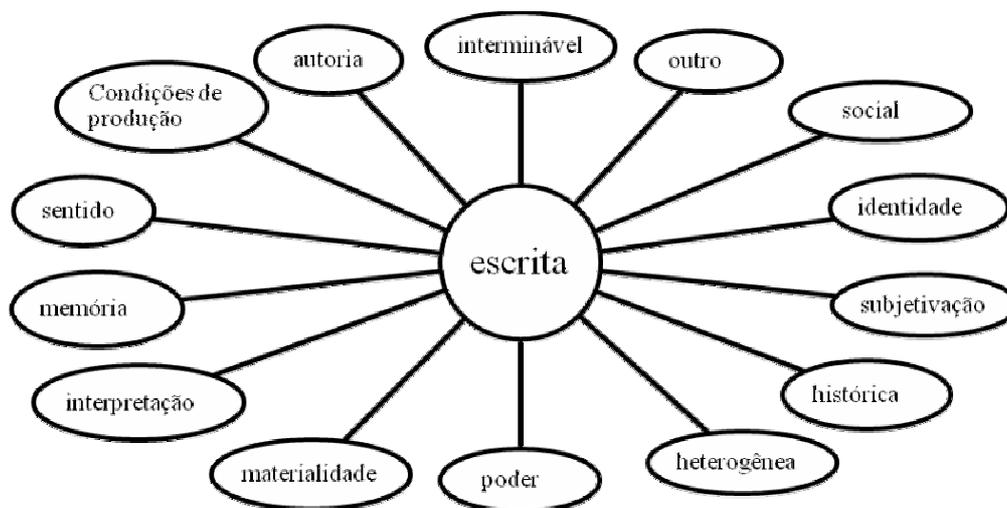
Conforme Orlandi (2002, p. 233) “a escrita especifica a natureza da memória, ou seja, define o estatuto da memória (o saber discursivo que determina a produção dos sentidos dos sujeitos), definindo, assim, pelo menos em parte, os processos de individualização do sujeito”. Então, é pelo processo da escrita que o sujeito se subjetiva e ocupa determinadas posições-sujeito. Por exemplo, na escrita no *Orkut*, principalmente quando o sujeito está escrevendo sobre si mesmo, o sujeito busca na escrita uma das maneiras de construir sua(s) identidade(s), por meio das relações de identificação com o sujeito-leitor.

De acordo com a autora “é preciso pensar a escrita em relação ao real da história e à historicidade do sujeito (e do sentido). Se, no primeiro caso, consideramos a relação da escrita com a Instituição no confronto do simbólico com o político, no segundo, é a relação do homem com o simbólico que se apresenta, pondo em jogo a constituição do sujeito em sua relação com a ideologia” (*Ibid.*, p. 235). Como podemos notar, não podemos ver a escrita de forma separada da história nem do sujeito, pois é na escrita que se materializam os fios da história, ou seja, o sujeito busca sua subjetivação e a construção de sua(s) identidade(s) no gesto da escrita (Cf. GRIGOLETTO & JOBIM, *Ibid.*).

Para melhor entendimento da maneira como a Análise Discursiva compreende a noção da escrita e, conseqüentemente, a maneira como ela será abordada, na presente dissertação, terminamos a seção com o esquema abaixo, que nos leva a dizer que a escrita articula-se entre o histórico, o social, o ideológico, as relações de poder, o simbólico e a busca da subjetivação.

---

<sup>17</sup> Na próxima seção do presente capítulo, trabalharemos especificamente da escrita no ambiente escolar.



### 3.1 A escrita e a autoria na escola

No artigo *Texto e autoria* (2006), Lagazzi-Rodrigues declara que a autoria é pouco tematizada no ambiente escolar, quase que raramente praticada, ficando *estabelecida e repetida* como qualidade ou condição de autor; autor este visto como um escritor, apenas de obras artísticas, literárias ou científicas. “Uma possibilidade sonhada por alguns alunos: um dia serei escritor. Uma vontade muitas vezes guardada em poemas e contos que esperam o grande momento de virem a público e se tornarem um livro! E na maioria dos casos, uma condição nunca aventada por alunos! Eu, autor?” (LAGAZZI-RODRIGUES, 2006,32). Como é possível perceber, há uma grande distância entre os alunos e a autoria, como se a mesma fosse algo impossível de alcançar. Outra coisa que nos chama a atenção é o fato de que, muitas vezes, se chama de autor/escritor somente o sujeito que escreveu um livro literário ou científico, como se os outros sujeitos jamais pudessem ser escritores, autores de outros tipos de discurso. Foi essa questão que Orlandi (1997) trouxe em debate, pois, se pensássemos que somente há autor em obras científicas e literárias, não haveria princípios de autoria em textos produzidos no nosso dia-a-dia, nem na sala de aula e, muito menos, no mundo virtual.

Segundo Rodrigues (Ibid.), essa distância, quando percorrida, faz com que a condição de autor saia do plano mítico e se torne um conceito produtivo em nossa relação de sujeito de linguagem com a escrita e com outras linguagens não verbais, algo possível de ser alcançado pelos alunos.

Muitas vezes, a questão da autoria é vista na escola como algo que envolve a inspiração, como sendo quase que algo divino, um dom. Conforme a autora, a forma de dizer, o significante é a base sobre a qual os sentidos se produzem, em diferentes condições. Por isso, a inspiração deve ser entendida como um processo relacional entre significantes, e entre significantes e significados, na história. Portanto, a autoria se produz no trabalho com o significante, delimitando textos. Um trabalho em que as condições de produção são determinantes.

Gallo (1992) declara sobre a questão da autoria na escola que:

O que está envolvido é a questão do acreditar-se autor, sentir que produziu, realmente, um livro, etc., o que, do ponto de vista da Análise do Discurso, é percebido pela forma de representação do sujeito que neste caso coloca-se no lugar de autor, representa-se como tal, ocupa uma posição. Essa forma de constituição do sujeito é que permite reconhecer a assunção da autoria, realmente. Quando, no entanto, autoria se elabora mas não é explicitada para o sujeito, este não se constitui como sujeito-autor (aquele que se representa como tal) e a autoria é nesse caso, apenas um dos efeitos de sentido produzidos pelo D. E. (...) Sendo assim, o que está em jogo, aqui são as formações imaginárias que presidem toda a produção. Portanto, como se trata de uma passagem, o que procuramos mostrar é a autoria sendo construída enquanto efeito de sentido, para em seguida mostrar o sujeito se constituindo enquanto sujeito-autor (GALLO, 1992, p. 99-100).

Com base na citação acima, é bom destacarmos que nem sempre, nas atividades propostas pelos professores de Língua Portuguesa, os alunos conseguem “acreditar-se, sentir-se” autor, ou seja, colocam-se no lugar, na posição de autor, pois, na maioria das vezes, apenas fazem atividades mecânicas, de mera cópia ou reprodução de aspectos ditados pela norma culta e por uma gramática normativa. A escola deveria, sim, trabalhar com os efeitos de sentido produzidos pela autoria e, conseqüentemente, teríamos o sujeito-aluno se constituindo enquanto sujeito-autor. Aqui, é relevante fazermos as seguintes indagações: será que o aluno tem a oportunidade de “acreditar-se” e “sentir-se” autor? Será que é “permitido” que ele se coloque no lugar de autor, que se constitua sujeito-autor?

Outro ponto relevante tratado por Gallo (Ibid.) é sobre a função autor, quando ela declara que cabe ao sujeito-aluno perceber que ele próprio tem de assumir a arbitrariedade do sentido construído, enquanto um gesto de autoria.

Outra questão interessante para nosso estudo é a noção de fechamento de um texto. Conforme Pêcheux (1975), o autor não realiza jamais o fechamento completo de um texto, aparecendo, ao longo do texto, pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar à interpretação, ao equívoco, ao trabalho da história na língua. Veremos, no próximo capítulo, por exemplo,

que esta é uma característica do hipertexto. Não podemos trabalhar com o texto, em sala de aula, como se ele tivesse um fechamento, com um significado único e fechado, esquecendo que o texto é lugar de interpretações, reflexões, historicidade e de equívoco.

Ao abordar a questão da escrita na escola, Rodrigues (2006) se utiliza de algumas reflexões de Pfeiffer sobre o tema. Pfeiffer aponta para a necessidade que o aluno tem de buscar pontos de referencialidade seguros para poder responder às exigências do professor, dentro de determinados padrões. Essa prática acaba por valorizar a paráfrase, excluindo práticas que levem em conta a originalidade e criatividade dos alunos, como se o sujeito-aluno só soubesse “copiar” e muito pouco “criar”. O professor espera muito do aluno em seus momentos de escrita, porém esse muito é quase sempre específico, pré-determinado por um sistema, por uma língua padrão.

O professor ocupa a posição de quem tem a autoridade de ler os textos em sala de aula, filtrando os sentidos que nestes se constituem. É o professor que apresenta o sentido único e autorizado de cada texto, para que em seguida o aluno possa dizer estes mesmos sentidos em seu texto, apagando o lugar do professor como produtor dos sentidos que constrói.

É desse processo de autorização que quero falar: vejam que o aluno sofre uma autorização para ler e escrever vindo do professor (...) Os textos passam por um processo de re-autorização: são re-autorizados para o aluno (PFEIFFER apud RODRIGUES, *ibid.*, p. 98).

É possível perceber que, na posição de autoridade interpretativa do professor, funciona o processo de uma re-autoria que autoriza o aluno a ser autor de determinados sentidos e não de outros. O professor apresenta ao aluno a posição de autor que ele pode ocupar, construir, com base em suas interpretações, seu conhecimento de mundo e suas leituras. O professor de Língua Portuguesa, muitas vezes, parece querer “pegar” a “mão do aluno” e levar para a sua leitura (leitura de professor), sem deixar que o próprio educando estabeleça relações, interpretações e significados, como se tivesse limitando o aluno, neste movimento de re-autoria, a “sentir” e escrever somente o que o professor deseja. É como um instrutor de auto-escola ensinar alguém a dirigir só com aulas teóricas, com base somente na visão e experiência de motorista do instrutor (você deve colocar a chave no carro assim, depois, colocar o pé deste modo e acelerar, etc), sem nunca deixar a pessoa se quer ter alguma aula prática e, depois, lhe dar uma prova e, com base nisto, uma carteira de motorista. Com certeza, esta pessoa não conseguiria dirigir, porém teria toda a visão do instrutor de auto-escola da maneira como ele (instrutor) dirige. O pior ainda seria se o instrutor cobrasse que o aluno ligasse a chave de um automóvel e sáísse dirigindo-o de maneira esplêndida. É quase

isso que acontece nas aulas de Língua Portuguesa. Exige-se do aluno autoria em seus textos, porém o professor quase sempre autoriza o aluno a ser autor somente de determinados sentidos e não de outros, como se ele pudesse “experimentar” alguns “sabores” e outros não. Claro que só os sabores previamente “experimentados” e avaliados como bons pelo professor.

De acordo com Rodrigues (Ibid.), assumir a autoria, colocando-se na origem de seu dizer, é fazer do dizer algo imaginariamente seu, que seja considerado original e relevante, que tenha clareza e unidade. É responsabilizar-se pelo que foi dito e pelo que foi silenciado. A autora em questão ainda declara que “o aprendizado da autoria é uma prática no processo da textualidade, prática de textualização” (Ibid., p. 93) e acrescenta que é uma prática em concomitância, ou seja, o autor se constitui à medida que o texto se configura. Isto quer dizer que, para que o sujeito-aluno constitua um texto, e, ao mesmo tempo, se constitua como autor é necessário que ele se responsabilize pelo que foi dito e silenciado, ou seja, que a escola disponibilize momentos e espaços de autoria, e não de mera reprodução.

De certo modo, explicitar o princípio de autoria é desvelar o que produz o apagamento do sujeito. O discurso se inscreve no sujeito. E essa inscrição, esse efeito discursivo, resulta no apagamento do sujeito.

Quando se pensam as condições de produção da escrita, é preciso compreender o processo em que se dá a assunção, por parte do sujeito, de seu papel de autor. Aprender a se colocar como autor é assumir, diante da instituição-escola e fora dela (no ambiente virtual), esse papel social, na sua relação com a linguagem: constituir-se e mostrar-se autor.

Como vimos no capítulo anterior da presente dissertação, a AD opera com a distinção entre semântica lingüística e semântica discursiva (Cf. Pêcheux, 1975). Ao manter essa distinção, a AD visa atingir o lugar específico da língua que corresponde à construção do efeito-sujeito. O efeito-sujeito é o efeito ideológico necessariamente inscrito na linguagem, pelo qual o sujeito tem a impressão de ser a fonte do sentido do que diz, quando, na verdade, retoma sentidos preexistentes e da realidade de seu pensamento, já que, para ele, o que diz só poderia ser dito do modo como diz. As intenções que produzem a organização textual, e que resultam na unidade do texto, indicam aspectos cruciais do funcionamento discursivo. É na passagem da dispersão do sujeito (em suas diferentes posições) para a identidade do autor e da dispersão dos textos para a unidade do discurso que podemos apreender a constituição da ilusão da autonomia do sujeito.

Ao refletir sobre a questão da autoria na escola, Orlandi (1988) afirma que a escola não forma escritores, o escritor se faz na vida, sem receita, já que a escola não ultrapassa a formação da média. O essencial não é aprendido na escola, escola e criação não vivem juntas.

Orlandi (1996) também faz referência a um autor não-singular. Para melhor ilustrar isso, ela dá o exemplo do que hoje ocorre com a ciência feita em laboratórios, por equipes. E a autora questiona: “Em que isto afeta a interpretação?” (Ibid., p. 141). Pensando no mundo virtual, também poderíamos pensar em autores não-singulares, que escrevem em conjunto, o que ocorre muito na escrita produzida em *blogs* e no *Orkut*. É bom irmos além do questionamento feito por Orlandi e indagarmos: em que isso afeta a questão da autoria?<sup>18</sup>

A assunção da autoria na escola é diferente de produzir um texto que simplesmente se inscreva na norma culta, na “língua ideal”, mas sim é necessário que o aluno se sinta um autor, que tenhamos presente a função-autor, que o aluno se coloque no lugar de autor, que se represente *como tal*, que ocupe uma *posição*. “Essa forma de constituição do sujeito é que permite reconhecer a assunção da autoria, realmente” (GALLO, 1992, p.99).

Em outras palavras, poderíamos afirmar que a autoria está presente no texto tanto de um romance, como de uma crônica e de textos produzidos na internet, claro que de formas diferentes, pois os princípios e os discursos são distintos.

Segundo Orlandi (1998) muito se tem trabalhado com modelos ideais de escrita na escola, mas ela lembra que a reprodução de modelos é previsível e até desejável em certas situações de linguagem que definem tipos como cartas, ofícios, etc. Mas quando se trata de textos que não devem seguir modelos pré-estabelecidos e, conseqüentemente de autoria, já entram outros fatores importantes, como o estético, o surpreendente, a ficção, a questão da identidade, entre outros. Não se deve, pois, perder de vista que temos diferentes relações com as diferentes formas de linguagem em termos de modelos, porém, muitas vezes, a escola iguala tudo, como se tudo fosse a mesma coisa, como se tivéssemos um único discurso, como se todos os alunos escrevessem da mesma maneira e com o mesmo estilo.

Os dois ambientes, o virtual e o escolar, são espaços de construção de saberes, porém de ordens bem distintas. No espaço escolar, como mencionamos, além das regras bem determinadas e de uma formalidade exigida em relação à norma culta, também temos um leitor marcado, que, na maioria das vezes, é o professor.

As relações de poder e as formas de resistência que se exercem no contexto escolar afetam o sujeito-aluno, enquanto autor de um texto, enquanto efeito do lugar social que ele ocupa nessa posição. Apesar de todas as imposições feitas pela escola e pela figura do

---

<sup>18</sup> Exploraremos esta questão no capítulo das análises.

professor de Língua Portuguesa, o aluno encontra espaço para a resistência e, conseqüentemente, para a busca da identidade e da autoria<sup>19</sup>.

Gallo (1992) também traz reflexões interessantes sobre a escrita no espaço escolar. Segundo a autora, o discurso escrito produz um sentido único e sem ambigüidades, um discurso que recebe sua legitimidade institucionalmente. Ao invés de a escola trabalhar com a reprodução do discurso escrito, através de modelos, deveria fazer a passagem do discurso oral para o discurso escrito, o que só se dá pela assunção da autoria (cf. Gallo, 1992).

A autora também diz que a escola, algumas vezes, apaga o processo de assunção de autoria e faz com que os alunos permaneçam aquém do deslocamento pelo qual o sujeito se assume como autor, isto é, a escola não permite que o sujeito-aluno se constitua como sujeito do discurso escrito. Porém, a escola imagina-se como transmissora desse conhecimento, mas não o é de fato. No ambiente escolar, as reflexões sobre a escrita geralmente acontecem “de fora para dentro”, o que deveria ser ao contrário. Assim, os estudantes acabam por somente produzir um texto, sem assumirem o sentido construído, sem se colocarem na posição de autor, simplesmente produzem um texto que está inscrito no discurso escrito.

Mais adiante, Gallo (op. cit) menciona que há diferença entre re-produzir um texto de discurso escrito e produzir tal texto. Na re-produção, o sujeito-aluno não consegue explicitar para ele mesmo como ele produziu o seu texto. “A explicitação dessa produção deveria ser justamente a função da escola porque é através dessa explicitação que o aluno poderá compreender o D.E.<sup>20</sup> e não somente reproduzi-lo. O texto do D.E. sempre terá a Função-Autor elaborada, mas é na Escola que essa elaboração poderia e deveria ser explicitada.” (Ibid., p. 106). A escola deve cumprir com um de seus maiores objetivos, o de tornar possível a função-autor nos textos produzidos no espaço da sala de aula. É claro que esse é um processo permanente e que a escola deve explicitar e aprofundar o processo, para que o aluno seja capaz de escrever, com autoria, dentro e fora da escola.

Grigoletto (2007) também menciona esta questão e chama a atenção para o fato de que a “escola é a principal mantenedora do discurso escrito, mas não uma instituição produtora. Aos alunos é apresentado o discurso da escrita como o discurso legitimado socialmente, por isso, serve como objeto de estudo e, algumas vezes, até de análise, mas não é ensinado” (Ibid.,

---

<sup>19</sup> Veremos isso de forma mais clara no último capítulo da dissertação, onde analisaremos a questão da identidade e da autoria em textos produzidos no ambiente escolar.

<sup>20</sup> DE (discurso escrito).

p. 02). A partir desta afirmação, podemos dizer, então, que a escola prioriza o discurso escrito em detrimento do discurso oral, o qual está presente, com suas marcas, escrita virtual<sup>21</sup>.

Na apresentação do livro *Questões de Escrita*, Schons & Rösing (2005), ao refletirem sobre a escrita, afirmam que a escrita articula-se entre o lingüístico, o histórico e o pedagógico e é de natureza múltipla, lugar de interpretação, espaço simbólico e trabalho de memória. Também não podemos esquecer que a escrita é um espaço de construção da(s) identidade(s). Essa noção de escrita, apresentada pelas autoras, nos mostra diferentes possibilidades de olhar, perceber, pesquisar e refletir sobre/no processo da produção escrita sobre si, tanto no espaço da sala de aula, como no virtual. Conforme as autoras, escrever significa falar de si, falar em escrita implica falar na vida, pois, ao produzirmos algo escrito, estamos produzindo sentidos e nos entregando a gestos de interpretação.

Schons (2005), no texto *Escrita, efeito de memória e produção de sentidos*, ao abordar a questão da escrita no espaço escolar, diz que a escola trabalha com a escrita como uma estrutura, que não produz sentidos e não tem autoria, pois essa instituição acredita que se pode domesticar a palavra e enquadrá-la em qualquer estrutura, como se pudéssemos assumir a escrita de olhos vendados.

A autora também menciona que as escolas são:

as principais responsáveis pela construção do saber sistemático das sociedades modernas apesar de nem sempre saberem por que ensinam, então as chamadas ‘verdades absolutas’, principalmente aquelas que consolidam o saber dos livros didáticos, são, também, aqueles que cristalizam um saber dissociado da realidade do aluno, visto que estão mais ligadas às definições, trabalho, assim, mais a memorização das regras gramaticais (SCHONS, 2005, p. 150)

Em outras palavras, a escola cristaliza saberes socialmente chamados de “verdades absolutas”, que não podem nem ser questionadas e muito menos gerar dúvidas. Na escola predomina o discurso autoritário, que apresenta somente um caminho: o do saber institucionalizado, o saber legítimo (SCHONS, 2005).

Para a autora, a escola não trabalha com a chamada “leitura do mundo”, pois ela aborda exclusivamente o mundo da escola, “tratando logo de excluir o histórico-social do aluno” (Ibid., p. 153). Se a escola exclui o histórico-social do aluno, também podemos afirmar que deve excluir a escrita de si e a construção da(s) identidade(s). Schons destaca que é necessário lançarmos um olhar sobre o aluno e lembrar que ele também pode, quer e precisa

---

<sup>21</sup> Na próxima seção, iremos aprofundar esta questão.

falar. Vamos além, dizendo que ele precisa escrever e falar sobre si, sobre sua história “que pode ser dita e que pode ser repensada, deslocada” (Ibid., p. 153). Como podemos notar, é necessário na escola existir um espaço para o aluno escrever sobre seus medos, desejos, projetos de vida no ambiente escolar. Talvez, isso justifique o grande número de sujeitos-alunos que cada vez mais procuram os *blogs* e *Orkut* para escreverem sobre suas vidas.

Mariani (2006), na apresentação da obra *A escrita e os escritos: reflexões em análise do discurso e psicanálise*, declara que, na administração escolar, encontra-se a materialidade de gestos de inclusão e exclusão, gestos que prescrevem ou proscovem o sujeito na história e na sociedade. Como sabemos, muitas vezes, a instituição escolar contribui para a fixação de determinados sentidos, em detrimento de outros, para o processo de exclusão social. Ela acaba, em algumas situações, por excluir muitos estudantes, principalmente quando estamos falando em escrita, pois é comum ouvirmos os alunos, mesmo depois de frequentarem várias séries do Ensino Fundamental, falarem: “eu não sei escrever”, “não gosto de escrever” ou “como gostaria de saber escrever bem”.

Araújo e Rösing (2005), ao refletirem sobre a questão da leitura e escrita, comentam que, infelizmente, ambas não estão integradas no trabalho de sala de aula, pois a partir “de textos fragmentados, os alunos são requisitados a construir textos completos – o que revela uma inocência no processo ensino-aprendizagem. Igualmente, muitas atividades de produção escrita são sugeridas sem levar em consideração o contexto, os próprios agentes da ação comunicativa e o objetivo que motiva essa comunicação” (Ibid., p. 190). E isso acaba por gerar textos construídos sem um propósito real.

As autoras também destacam que não é comum constatar iniciativas por parte do professor de realizar levantamento dos interesses, dos anseios, das necessidades dos alunos em diferentes turmas, de diferentes contextos. Isso, a nosso ver, contribui para um ensino de Língua Portuguesa pouco motivador e desinteressante, no que diz respeito à produção de textos escritos, pois, além de seguir um modelo, o aluno, quase sempre, tem que escrever sobre temas pré-estabelecidos pelo professor, ou seja, de acordo com o gosto do professor. Na maioria das vezes, o sujeito-autor não tem uma motivação pessoal para escrever, escreve somente para que o professor faça a leitura de seu texto e atribua uma nota. Já no mundo virtual, o sujeito escolhe o que lhe interessa ler e escrever por interesse próprio, por sua própria motivação. É bom lembrarmos que na internet, o leitor, está em contato com um vasto número de hipertextos, dos mais variados assuntos, que nem sempre são os melhores possíveis, pois existem *links* que abordam assuntos referentes à prostituição, pedofilia, sexo e drogas.

A nosso ver, o trabalho do professor de Língua Portuguesa deve ser o de explorar a função-autor, de trabalhar as várias interpretações possíveis, os diferentes gêneros textuais e de possibilitar que o sujeito-aluno sinta-se e coloque-se no papel de autor.

### 3.2 A escrita no ambiente virtual

Em meados de 1995, começaram a aparecer no nosso país os primeiros provedores de acesso à Internet. O Brasil começava a dar seus primeiros passos na rede mundial, que permite ao usuário estar conectado ao resto do mundo, através de um computador. A escrita utilizada no mundo virtual é repleta de particularidades, como o uso exagerado de abreviações e sinais de pontuação, uso de *emotions*, de uma linguagem informal, muito parecida com a linguagem falada. Como podemos evidenciar, os internautas fazem uso de uma escrita rápida, viva e espontânea.

Um movimento geral de virtualização afeta hoje não apenas a informação e a comunicação, mas a vida de muitas pessoas, já que os computadores e as redes digitais estão cada vez mais presentes em nosso cotidiano. A Internet cresce rapidamente e incorpora em nosso vocabulário inúmeras palavras que, há alguns anos atrás, não faziam parte da nossa linguagem cotidiana, como *ciberespaço* ou *espaço virtual*, comunidade virtual, entre muitas outras expressões.

Inicialmente, vamos deixar claro o que significa *espaço virtual*. Segundo Lévy (1996), o virtual, rigorosamente definido, tem somente uma pequena afinidade com o falso, o ilusório ou o imaginário. Trata-se, ao contrário, de um modo de ser fecundo e poderoso, que põe em jogo processos de criação e a plenitude da presença física.

contrariamente ao possível, estático e já constituído, o virtual é como o complexo problemático, o nó de tendências ou de forças que acompanha uma situação, um acontecimento, um objeto ou uma entidade qualquer, e que chama um processo de resolução: a atualização. Esse complexo problemático pertence à entidade considerada e constitui inclusive uma de suas dimensões maiores (Lévy, *Ibid.*, p. 16).

Como podemos observar, por um lado, a entidade carrega e produz suas virtualidades. Um acontecimento, por exemplo, reorganiza uma problemática anterior e é suscetível de receber interpretações variadas. Por outro lado, o virtual constitui a entidade: as virtualidades

inerentes a um ser, sua problemática, o nó de tensões, de coerções e de projetos que o animam, as questões que o movem são uma parte essencial de sua determinação.

Realidade virtual é outra expressão muito comum no nosso cotidiano e que vem interligada ao que foi dito anteriormente, embora empregada em nosso vocabulário recentemente. Tal realidade se refere a algo que, em certo sentido, sempre foi do conhecimento de todos. Os acontecimentos descritos em obras literárias de ficção ou vistos em novelas, filmes e teatro apresentam uma realidade virtual, ou seja, uma realidade que, conquanto não exista no plano real, existe no plano virtual, isto é, imaginado ou potencial.

O sentido da expressão realidade virtual e de suas formas derivadas - loja virtual, empresa virtual, sexo virtual, bate-papo virtual, entre outras - não tem, atualmente, entretanto, essa conotação de fictício, apenas imaginado. Por exemplo, quando hoje falamos em Shopping Center virtual, não estamos nos referindo a um shopping que existe apenas na ficção ou na imaginação. Estamos nos referindo, isto sim, a um shopping que existe, ainda que sua existência ou realidade não possa ser delimitada precisamente em termos espaço-temporais. Tanto o shopping Center virtual existe que é possível receber as compras feitas através da Internet em casa. Percebemos que a realidade virtual de hoje se distingue conceitualmente do reino do ficcional e do imaginário, o que a torna diferente da realidade comumente vista como tal é o fato de que a realidade virtual é uma realidade tornada possível pela revolução da informática – dos computadores e das telecomunicações. Tendo isso como base, podemos afirmar que o bate-papo virtual existe, não é imaginário, já que um usuário conversa com outro, apesar de não estarem face a face e de utilizarem a rede mundial de computadores para que essa conversação ocorra.

Notamos, através desse exemplo e de muitas outras situações que ocorrem diariamente na rede mundial de computadores, que há interfaces entre real e virtual, ou seja, real e virtual se (con)fundem, a ponto de o sujeito não saber mais o que faz parte do mundo virtual e o que faz parte do mundo real. Um exemplo disto são os namoros na internet, alguns usuários chegam a fazer sexo pela internet, o denominado sexo virtual.

Diferentemente do que acontece na produção escrita na escola, o discurso produzido na internet ocorre em um tempo *on line*, num espaço virtual, onde a situação de conversação não ocorre face a face, e o instrumento mediador é o computador. Cada mensagem é elaborada pelo internauta e enviada somente depois dele acionar o comando de enviar. As mensagens não são arquivadas, sendo que, se não forem salvas, podem ser perdidas com a interrupção da interação. No texto produzido no espaço virtual, os interlocutores estão limitados aos recursos de programação do computador, que os obriga a elaborar por escrito

seus enunciados, ainda que se concebam falando nas interações de que fazem parte, sendo que o computador mostra-se como um novo espaço de interação e contexto social de produção discursiva.

Na escrita da rede, as fronteiras do discurso escrito e do discurso da oralidade se dissolvem. “Trata-se de uma escrita que se situa no entremeio do discurso da escrita e do discurso da oralidade” (GRIGOLETTO, 2007). E a autora segue afirmando que isto significa que devemos contemplar nesse processo as contradições inerentes aos dois discursos, ou seja, trabalhar no intervalo entre o discurso escrito e o da oralidade, “não valorizando um em detrimento do outro, mas dando legitimidade aos dois. Significa, ainda, considerar os lapsos, as falhas, ou chamados ‘erros’ da escrita virtual, os silenciamentos, os sinais gráficos, as imagens como elementos que constituem a materialidade da escrita virtual (Ibid., p. 04). Assim, o espaço virtual, além de legitimar o discurso escrito, também legitima o discurso oral.

Segundo (GRIGOLETTO & JOBIM 2007), vivemos numa sociedade pautada pela cultura ocidental cristã, portanto, numa sociedade da escrita. Uma sociedade que, na maioria das vezes, valoriza o que está escrito, desvalorizando o oral. Como se a cultura escrita fosse superior as culturas faladas.

a oralidade se esgueira de forma marginal em situações muito particulares e que são rupturas em relação à nossa ideologia dominante escrita. Mesmo quando pensamos estarmos na oralidade, estamos na oralização da escrita. Nossos enunciados já têm a forma material da escrita, no modo mesmo em que se configura nossa memória discursiva. E, cada vez mais, as tecnologias da escrita se sofisticam, se naturalizam, deixando pouco espaço para a irrupção da oralidade (ORLANDI, 2002, p. 232).

A internet, tomada como um espaço onde se produz a escrita virtual, é um dos exemplos dessas tecnologias da escrita de que Orlandi nos fala e que, em muitos aspectos, substitui a oralidade e torna-se quase que indispensável para que o sujeito pós-moderno adquira a condição de cidadão.

Ao refletir sobre a questão do discurso da oralidade e da escrita, Gallo (1992) afirma que o discurso da oralidade é aquele que produz um sentido ambíguo e inacabado e o discurso da escrita produz um sentido único e sem ambigüidade, sendo legitimado institucionalmente. Com base nisto, podemos levantar a seguinte comparação: o discurso escrito é como escrever na rocha, ficará marcado para sempre. Já o discurso oral é como escrever na areia, uma onda pode apagá-lo a qualquer momento.

Outra característica da escrita produzida na internet é a dinamicidade e rapidez, pois, muitas vezes, a comunicação, em tempo real, tem que ser dinâmica, o que faz com que os

usuários não tenham muito tempo para elaborar seus textos. Sendo assim, utilizam abreviações, símbolos e sinais que tornam a comunicação mais ágil, aproximando cada vez mais o discurso escrito do da oralidade.

O usuário, quando está conectado à internet, não pode dispersar seu tempo digitando as palavras de forma rigorosamente correta, consultando dicionários ou gramáticas, pois o tempo na rede mundial de computadores custa dinheiro, além de que, cada vez mais, as pessoas têm pouco tempo para conversarem umas com as outras devido às inúmeras tarefas do seu dia-a-dia. Também devemos levar em conta o fato de que algumas pessoas têm dificuldade em redigir um texto seguindo, rigorosamente, as normas da língua culta. O sujeito-internauta pode simultaneamente estar “teclando” com mais de um interlocutor, no espaço virtual, o que o faz ser o mais ágil possível, já que ele tem que teclar no computador o que está “dizendo” ao outro(s) interlocutor/interlocutores.

No ambiente virtual, a escrita, recebe uma nova configuração e é (re) inventada pelos sujeitos internautas, num processo que produz relações de identificação com o outro, mesmo este outro sendo desconhecido.

A internet, então legitima essa forma de escrita outra, cheia de lapsos, atos falhos, silenciamentos, ausências, produzida pelo sujeito-internauta que busca, na escrita virtual, uma forma não só de subjetivar-se, mas também de preencher a falta, de satisfazer o seu desejo pelo outro que o constitui irremediavelmente. Estamos diante, portanto, não apenas de uma (re)invenção da escrita, mas também de uma nova forma de escritura da sociedade, com paradigmas móveis e informações transitórias. Ou seja, o modo como a escrita se inscreve na sociedade atual produz uma nova forma de escritura dessa sociedade, onde os sujeitos estão submetidos às novas tecnologias as quais exercem sobre eles relações de poder, determinam o modo como o sujeito moderno se relaciona com a escrita (GRIGOLETTO, 2007, p.04-05).

A partir desta reflexão da autora, podemos dizer que a escrita ganhou espaço de evidência no mundo virtual, na chamada sociedade digital. Estamos, então, presenciando uma nova forma de escritura, “a qual passa pela legitimação da internet como um espaço institucional, onde a escrita é elemento estruturante” (Ibid., p. 05). De acordo com a autora em questão, a legitimação da internet como espaço institucional não se dá somente pela importância que ela assume no mundo dos negócios e do trabalho, mas também pelo espaço criado para a escrita e a leitura, através do hipertexto.

Também, podemos afirmar que, na escrita no espaço virtual, há o desejo de informalidade. O computador revela-se como um novo contexto social de produção discursiva.

De acordo com Lévy (1996), é evidente que o leitor de um livro ou de um artigo no papel se confronta com um objeto físico sobre o qual uma certa versão do texto está integralmente manifesta. Com certeza, ele pode anotar nas margens, recortar, colar, fazer montagens, mas o texto inicial está lá, já realizado integralmente. Na leitura em tela, essa presença extensiva e preliminar à leitura desaparece. O suporte digital – disquete, disco rígido, disco ótico – não contém um texto legível por humanos, mas uma série de códigos informáticos que serão eventualmente traduzidos por um computador em sinais alfabéticos para um dispositivo de apresentação. Então, a tela apresenta-se como uma pequena janela a partir da qual o leitor explora uma reserva potencial.

É óbvio que o leitor em tela é mais ativo que o leitor em papel: ler em tela é, antes mesmo de interpretar, enviar um comando a um computador para que lance esta ou aquela realização parcial do texto sobre uma pequena superfície luminosa. Segundo o autor mencionado anteriormente, o suporte digital permite novos tipos de leituras e de escritas coletivas. Um *continuum* variado se estende assim entre a leitura individual de um texto preciso e a navegação em vastas redes digitais no interior das quais um grande número de usuários anota, aumenta, conecta os textos uns aos outros por meio de ligações hipertextuais. A tela introduz uma pequena revolução: não é mais o navegador que segue as instruções de leitura e se desloca fisicamente no hipertexto, virando as páginas, transportando obras, percorrendo com suas pernas a biblioteca, mas sim temos um texto móvel, caleidoscópico, que apresenta suas facetas. Dobra-se e desdobra-se à vontade diante do leitor.

Sendo assim, o contexto cibernético não só possibilita que a escrita ocupe espaços antes reservados para as interações orais, como também possibilita a existência de um novo tipo de texto: o hipertexto, que é híbrido na constituição dos fatos lingüísticos, isto é, incorpora textos escritos e orais e diferentes recursos audiovisuais, como fotografia, som e vídeo. Isso ocorreu devido a uma série de transformações tecnológicas que foram sendo agregadas, mudando de forma gradativa não só o suporte da escrita como também o perfil lingüístico dessa escrita.

Como é possível notar, a noção de texto no ambiente virtual é vinculada à noção de hipertexto. Segundo Chartier (2007), o texto vinculado na rede mundial de computadores, ou hipertexto, é um texto móvel, maleável, aberto.

Cabe lembrarmos que, para a AD:

todo e qualquer texto é atravessado pela dispersão, no entanto, parece-me que o hipertexto, ao invés de produzir um efeito de unidade, de completude, de evidência de sentido, que é o que se espera de um texto impresso, produz o efeito de dispersão, de incompletude, de provisoriedade. Então, o seu fechamento é da ordem do simbólico, se é que se produz esse efeito de fechamento (GRIGOLETTO, 2007, p. 07).

Acreditamos que as palavras *incompletude* e *provisoriidade* definem claramente a noção de texto e hipertexto vinculadas à escrita na internet, pois o texto produzido, nesse ambiente, além de ser dinâmico, ágil e criativo é, a todo momento, “escrito” por vários sujeitos, que ora assumem o papel de autores, ora de leitores.

Ao abordar a questão do autor de textos eletrônicos, Chartier (2007) comenta que a textualidade eletrônica permite desenvolver demonstrações de acordo com uma lógica, que nem sempre é linear ou dedutiva, mas sim permite uma articulação aberta, relacional, do raciocínio, tornada possível pela multiplicação das relações hipertextuais. E ele continua sua reflexão, afirmando que a escrita no ambiente virtual “conduz à supressão do nome e da figura do autor como fiadores da identidade e da autenticidade do texto, o qual é constantemente alterado por uma escrita múltipla e coletiva” (Ibid., p. 208), pois, como já vimos anteriormente, o autor pode assumir o papel de leitor e vice-versa, o que muitas vezes, gera uma produção escrita coletiva. Esta textualidade coletiva já era apontada por Foucault, na conferência inaugural, em 1970, do Collège de France, coletividade que permite que o texto seja aberto a várias escritas, a vários sujeitos-autores e a inúmeras apropriações, como também alterações.

Conforme a Análise do Discurso, o texto:

só pode ser pensado como um espaço discursivo heterogêneo e simbolicamente fechado pelo trabalho discursivo do sujeito-autor: ao costurar e organizar os recortes heterogêneos, dispersos e provenientes de diferentes cadeias discursivas, é produzida a textualização desses elementos, a qual é responsável pelos efeitos de apagamento das marcas de sua procedência, de sua exterioridade/heterogeneidade/dispersão (INDURSKY, 2007, p. 72).

Aqui, cabe questionarmos se há o chamado efeito-texto no ambiente virtual. Temos que lembrar que, na internet, as funções autor e leitor se (con)fundem. Como afirma Lévy (1996, p. 46) “a partir do hipertexto, toda leitura tornou-se um ato de escrita”. Assim, podemos dizer que, tanto o autor como o leitor, não ocupam um único lugar e que os papéis se invertem e se completam, na medida em que o sujeito vai se constituindo como leitor e como autor do texto eletrônico. Então, podemos dizer que, com o texto eletrônico, temos um novo

jeito de observar e refletir sobre o texto escrito, onde o virtual, o sujeito e o hipertexto apresentam uma relação múltipla e não fixa.

Conforme Correia e Andrade (2007), se a hipertextualidade não é uma invenção moderna, já que se encontram alguns registros históricos dessa estrutura narrativa em algumas obras de ciência, literatura e filosofia, ela ganhou impulso com o avanço da crescente ação dialógica entre o homem e a técnica. Para as autoras, as infinitas possibilidades de conexões entre partes de textos e textos completos favorecem a flexibilização das fronteiras entre diferentes áreas do conhecimento humano.

Segundo Lévy (1996), o hipertexto é um conjunto de nós ligados por conexões. Estes nós podem ser palavras, páginas, imagens, gráficos, seqüências sonoras, documentos complexos que podem eles mesmos ser hipertextos.

Trouxemos diferentes autores para refletirmos sobre o conceito de hipertextualidade, pois os conceitos trabalhados por esses autores se entrelaçam entre si, já que um completa o sentido do outro e nos ajudam a uma melhor compreensão sobre o que seja o hipertexto. Com base nestes autores, podemos dizer que hipertexto é um modo de interagir com textos e não só uma ferramenta como os processadores de textos, onde o leitor assume um papel ativo, pois é ao mesmo tempo, co-autor. Sendo assim, a rede hipertextual traz novas concepções acerca da autoria do texto elaborado, já que aquele que escreve também é leitor e vice-versa. Temos, então, uma escrita coletiva, com diferentes autores que representam lugares sociais distintos. De acordo com Lévy (1996), a escrita e a leitura, no hipertexto, trocam de papéis. Não há um lugar móvel, fixo nem para o autor nem para o leitor, tampouco para o texto.

Grigoletto (2007), ao refletir sobre a questão da autoria na escrita no ambiente virtual, cita a tese de mestrado de Pfeiffer (1995), intitulada *Que autor é este?*, fazendo o seguinte comentário sobre as reflexões dessa autora,

No caso da escritura virtual, o sujeito-internauta está determinado sim pelas regras da língua, mas não controlado por elas. Considerando as características que são inerentes à escrita virtual, o sujeito, por não ser controlado pelas regras da língua e da própria textualização, tem a ilusão de que está livre para escrever como bem entende, sem a preocupação com o erro. Mas, na verdade, ele está também afetado pelos mecanismos de controle social e pela própria internet como instituição, quando ele se submete, se expõe ao lugar do outro. A diferença é que ele não tem consciência disso. A FD que regula o que pode e deve ser dito no ambiente virtual possui fronteiras bastante 'elásticas', devido à heterogeneidade de dizeres de diferentes campos de saberes que circulam socialmente e que se inscrevem no ambiente virtual (GRIGOLETTO, 2007, p. 04).

Percebemos que, mesmo no espaço virtual, o sujeito continua afetado, seja pela instituição (internet), por mecanismos sociais, pelo outro, submetido a leis, regras, normas. É claro que se trata de normas bem distintas das de outras instituições, como as da escola, mas que também determinam a inscrição, o modo de subjetivação do sujeito nesse espaço. “E um desses modos de subjetivação é a escrita de si” (GRIGOLETTO e JOBIM, 2007, p. 68), onde o sujeito internauta busca, no gesto de escritura, uma das maneiras de construir sua identidade, por meio das relações de identificação com o outro.

Aqui, é interessante refletirmos sobre a escrita de si no mundo virtual, já que iremos analisar este tipo de escrita produzida tanto no ambiente escolar como no virtual.

Conforme Coracini (2005) a escrita de si na internet é marcada

pele forte (des)comprometimento: ao mesmo tempo, compromisso com o outro – a quem confessa suas dúvidas – e descompromisso total, pois, ao contrário do que ocorre com o texto-papel, o texto-tela, escrito num dado instante, perde sua importância no instante seguinte, podendo inclusive, ser apagado no espaço de circulação e, com ele, as confidências, as intimidades, as revelações... (CORACINI, 2005, p. 44)

Com base nesta afirmação, podemos dizer que o texto produzido na internet, muitas vezes para um sujeito desconhecido, pode ser facilmente “deletado”, isto é, não é preciso assumir tanto compromisso, tanta responsabilidade em relação a este texto, diferentemente do que ocorre na escola.

Schons (2005, p. 140) refletindo sobre a escrita, menciona que “quando escrevemos, estamos sempre fazendo rascunhos em nossas vidas, os quais cruzam com tantas outras vidas rascunhadas e (re)desenhadas, e que a nossa escrita implica escolhas, talvez diferentes daquelas que já estão legitimadas”. Em relação ao mundo virtual, poderíamos dizer que, quando o sujeito internauta está escrevendo sobre si, ele está rascunhando sobre a sua vida.

A escrita virtual é um elemento estruturante do ciberespaço, “o qual por sua vez, está inserido e é determinado pelas relações sociais, mas ao mesmo tempo, determina, isto é cria regras própria para a escrita que nele se produz” (GRIGOLETO e JOBIM, 2007, p. 66). A escrita virtual tem um formato próprio, que a diferencia da escrita produzida em outro ambiente, por exemplo, o escolar, mas não está livre das determinações sociais e das regras que são próprias do hipertexto.

Ao falarmos da escrita, não podemos deixar de falar também da leitura, pois a leitura não pode ser tomada como um processo separado da escrita e vice-versa. Isto significa dizer que o processo de escrita projeta sempre um leitor e a escrita só produz sentido a partir do ato

de leitura. Como bem nos lembra Lévy (1996, p. 46) “toda leitura tornou-se um ato de escrita”.

No artigo *Hipertexto, blogs e leitores escritores*, Luccio e Costa (2007) afirmam:

O novo relacionamento entre leitores e textos possibilitado pela tela do computador e pela internet fez surgir o leitor de telas, aquele que batizamos neste estudo de ‘leitor hiperextensivo’. Este não é mais somente um leitor furioso e sedento por textos como o leitor que surgiu no século XVIII; é um leitor que pode participar da confecção de um texto, é um leitor interativo [...] (LUCCIO e COSTA, 2007, p. 98).

Isto significa que o hipertexto, através da tela do computador, convida o sujeito internauta a intervir no texto. Então, ler é, ao mesmo tempo, escrever no mundo virtual. O internauta pratica uma nova “leitura-escrita”<sup>22</sup> na qual leitores e escritores se mesclam.

No hipertexto, o leitor tem ao seu dispor não mais um todo fechado, mas sim possíveis caminhos de navegação entre múltiplos textos. Considerando a produção textual, a escrita impressa pressupõe um texto que foi revisado, editado e muito trabalhado antes que o produto final chegue ao leitor. Essa característica não tipifica o hipertexto aberto. Neste hipertexto, a escrita é vista não mais como um produto, e sim, como um processo de construção dinâmico, uma característica até bem pouco tempo atribuída exclusivamente à fala.

É bom lembrarmos que, a nosso ver, não podemos falar de um texto acabado no mundo virtual, mas de um texto escrito por muitos e que não tem um fim rígido, ou seja, fronteiras estáticas.

Como nos lembra Lévy (1996), foi através do desenvolvimento da informática que foi criada a tela com múltiplas janelas de trabalho; a possibilidade de manipular, com a ajuda de um mouse, complexos informacionais representados na tela por um símbolo gráfico; as conexões associativas (hipertextuais) em bancos de dados ou entre documentos escritos por autores diversos; ou grafos dinâmicos para representar estruturas conceituais.

O monitor de um computador é apenas uma janela aberta de maneira instável sobre um texto que é perfeitamente irrepresentável: é um hipertexto, isto é, uma enorme rede de relações virtuais que permite um número ilimitado de percursos distintos, podendo o usuário navegar quase sem barreiras em um vasto número de enunciados que ele faz aparecer ou desaparecer e que se tornarão estáveis com a impressão.

---

<sup>22</sup> Termo utilizado por Luccio e Costa (2007, p.99).

Para Lévy (1996), todos os textos públicos acessíveis pela rede mundial de computadores fazem virtualmente parte de um mesmo imenso hipertexto em crescimento ininterrupto, sendo que os hiperdocumentos acessíveis por uma rede informática são poderosos instrumentos de escrita-leitura coletiva.

Para finalizarmos esta seção, gostaríamos de dizer que, quando o sujeito se encontra “teclando” na frente da tela do computador, ele está singularizando-se no gesto da escrita, está também buscando construir sua identidade e sua relação com o outro e com o mundo, pelos quais está sempre determinado/afetado, subjetivando-se por um gesto que é mediado pelo simbólico e que segue algumas determinações específicas do ambiente virtual.

## 4. AS ANÁLISES: AMBIENTE VIRTUAL E ESCOLAR

Com o propósito de teorizarmos nas análises o que foi discutido na parte teórica da presente dissertação, traremos agora uma análise de seqüências discursivas, produzidas tanto no ambiente escolar (apresentação) como no ambiente virtual (*Orkut*). Para uma melhor organização e entendimento, traremos inicialmente uma caracterização do *corpus* analisado, em seguida, um apanhado dos gêneros trabalhados e, posteriormente, as análises propriamente ditas.

### 4.1 A caracterização do *corpus*

Escolhemos, para fazer a análise, seqüências discursivas de textos de alunos de sétima série, da Escola Municipal de Ensino Fundamental Antonio Zambrzycki, de Getúlio Vargas. Os textos foram produzidos pelos mesmos sujeitos, mas em ambientes diferentes: na escola e na internet (*Orkut*). Foram produzidos durante o segundo semestre do ano de 2007. Foram selecionadas as SDs de seis sujeitos, os quais denominaremos de *sujeito 1*, *sujeito 2* e assim por diante. Os sujeitos selecionados possuem entre doze e quinze anos.

Escolhemos trabalhar com adolescentes por tratar-se de “uma geração em que muitos de seus representantes cresceram já sob os signos do ciberespaço” (RASIA, 2007, p. 02). É interessante destacarmos essa questão, pois, ao trabalharmos com a análise de SDs produzidas por jovens, estamos falando de uma geração da era da internet, das salas de bate-papo, e das salas de relacionamento, que é o caso do *Orkut*. Já para nós, adultos, muitas vezes, há estranheza ao escrever no mundo virtual, pois não fomos criados neste universo. Também é bom lembrarmos que o Brasil é líder em usuários do *Orkut* e que a maioria são adolescentes,

os quais, freqüentemente, estão navegando a procura de amigos, de lazer, namoro entre outros.

É interessante mencionarmos que escolhemos trabalharmos com três gêneros textuais diferentes, em ambientes distintos: a apresentação (produzida no ambiente escolar), a escrita de/no *Orkut* (ambiente virtual) e, em um terceiro momento, no capítulo cinco, a proposta de uma produção de um diário virtual, na escola, que trabalha a interface entre os dois ambientes<sup>23</sup>. Optamos por trabalhar com dois ambientes diferentes – virtual e escolar – e em gêneros textuais distintos para podermos melhor observar e analisar como ocorre a construção da identidade e da autoria em cada um, bem como percebermos as regularidades e rupturas presentes em cada gênero.

#### **4.2 Gêneros trabalhados no ambiente virtual e no escolar**

Julgamos importante destacar alguns aspectos relevantes quanto à noção de gênero textual. O entendimento do universo dos gêneros discursivos, dos quais fazemos uso nas práticas sociais, nos faz pensar na importância de sua abordagem no contexto de nossa dissertação e no trabalho da escola. Isso porque o ensino, permeado pela grande diversidade de gêneros e o conhecimento do seu funcionamento, torna-se fundamental para entender o processo de produção e compreensão textual.

Além disso, a comunicação verbal é moldada às formas dos gêneros, mediante os usos sociais que fazemos por meio da linguagem. O discurso não é algo estático, isolado, seja na oralidade ou na escrita, mas diz respeito a uma seleção de usos coletivos da língua que são legitimados por alguma esfera da atividade humana socialmente organizada.

Recentemente, a discussão a respeito do gênero textual começou a ser ampliada, ganhou um sentido mais completo, referindo-se também aos textos que utilizamos nas mais diversas situações de comunicação. Essa posição foi possível por intermédio de um pensador que se dedicou ao estudo da linguagem, entendida como um processo de interação verbal, Mikhail Bakhtin.

O percurso feito pelo autor é entendido na perspectiva de que toda a ação humana está ligada às mais diferentes possibilidades de uso da linguagem. Como fazemos uso da língua, seja oral ou escrita, não por meio de frases desconexas e sem sentido, mas mediante

---

<sup>23</sup> Mostraremos nas análises o que caracteriza especificamente cada gênero trabalhado.

enunciados concretos e sempre novos, cada momento de utilização da linguagem corresponde a um campo da atividade humana, proferido pelos manipuladores de cada esfera comunicativa.

Tendo ou não consciência do conjunto de características dos enunciados que produzimos, são elas que configuram os diferentes discursos, que podem ser entendidos, segundo Bakhtin (2003), mediante três aspectos: o conteúdo (tema), o estilo (usos específicos da língua) e, o mais importante, a construção composicional.

A comunicação discursiva se dá através dos mais diferentes gêneros. A escolha para a manifestação de determinado enunciado é influenciada pelo campo de atividade no qual estamos inseridos, pela temática do assunto discutido, pelo momento concreto comunicativo e, também, pela posição que cada participante ocupa na interação com a linguagem. Conforme o propósito do falante, o gênero escolhido se materializa numa forma discursiva.

O domínio deste ou daquele gênero é que conduz à atividade discursiva. De nada adianta dominarmos apenas as formas da língua, se não as usamos na prática, para produzir e entender os diversos modos de dizer, que dominam as esferas da comunicação social.

Para complementar essa idéia, Bakhtin diz: “quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso” (2003, p. 285).

O “livre projeto de discurso” que o autor coloca em sua fala diz respeito à liberdade que todo falante possui de, mediante a sua criatividade, combinar as formas da língua com as formas de enunciado, ou seja, os gêneros discursivos, a fim de compreender que, através das relações dialógicas que perpassam o universo do discurso, a comunicação verbal é possível e significativa. É importante fazermos um deslocamento desta questão na perspectiva teórica da Análise do Discurso, pois para a AD o falante não possui toda essa liberdade. Também não podemos deixar de destacar a contribuição de Bakhtin sobre os gêneros, pois ele os conceitua como tipos relativamente estáveis de enunciados.

Ao pensar sobre esta questão, Schons & Grigoletto (2007) afirmam que o gênero textual vem carregado de significações, as quais refletem as falhas, os desvios e os efeitos ideológicos, ou seja, as formas relativamente estáveis estão abertas às transformações. Para nosso estudo, que tem como base a teoria da AD, temos que apontar o gênero como possibilidade de ruptura. “E a ruptura não vai se dar senão em função do sujeito-leitor do texto, o qual, assim como o texto, possui a característica de incompletude” (SCHONS &

GRIGOLETTO , p.216, 2007). Com base no exposto podemos dizer que o sentido se constrói na relação texto, autor e leitor, podendo criar a possibilidade da produção de outros sentidos.

Para melhor esclarecer isto as autoras fazem uma distinção entre texto e discurso, na perspectiva teórica da AD. O texto vai contemplar questões da ordem sócio-histórica, é considerado como materialidade do discurso, o que significa tratar a historicidade como constitutiva do texto. Na teoria do discurso, o texto apresenta uma exterioridade constitutiva, o que nos permite afirmar que “ao trabalharmos com o texto, não se está apenas analisando o texto em si, mas o(s) discurso(s) nele atravessados” (SCHONS & GRIGOLETTO , p.217,2007). Assim, tanto em um texto produzido na escola como no ambiente virtual, existe um sujeito-autor que se encontra afetado por uma ideologia e que passa a inscrever sentidos, a partir daquilo que escreve.

A partir dos estudos de Bakhtin sobre a questão dos gêneros do discurso, muito se tem discutido a respeito. E um dos autores que investiga o assunto é Marcuschi, abordando a influência das novas tecnologias no surgimento de novos gêneros.

As inovações tecnológicas na área da comunicação contribuíram para a produção de novos gêneros e, conseqüentemente, novas formas de observar a linguagem em uso, seja oral ou escrita. Segundo Marcuschi, “os grandes suportes tecnológicos da comunicação tais como o rádio, a televisão, o jornal, a revista, a internet, [...] vão por sua vez proporcionando e abrigando gêneros novos bastante característicos.” (2005, p.20) Mediante esses suportes, surgem formas discursivas novas, como a reportagem jornalística, o telefonema, o editorial, as aulas virtuais (chats), *Orkut*, etc. É a mescla constante que abre espaço para pensar a linguagem em uso, na relação entre oralidade e escrita, pois os gêneros distribuem-se pelas duas modalidades num contínuo, desde os mais informais aos mais formais, em todos os contextos.

Segundo Marcuschi (2005, p. 3), “entendemos como suporte de um gênero um lócus físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto”. Nessa definição de suporte, podemos observar que uma superfície física, em formato específico, suporta, fixa e mostra um texto. Percebemos, assim, que a função básica do suporte é fixar o texto e, desse modo, torná-lo acessível para fins comunicativos.

Marcuschi ressalta o fato de que a leitura que se faz dos textos é afetada pelo suporte, isto é, não se lê da mesma maneira uma apresentação produzida na escola e um diário virtual produzido na Internet. Até mesmo porque o primeiro geralmente está

transcrito em folhas de papel, e o segundo na tela do computador, rolando verticalmente. Segundo Chartier (1994, apud MARCUSCHI, 2005), de fato se lê de forma diversa o mesmo texto quando está em suportes diversos, não no sentido de se compreender diferentemente o texto, e sim, no sentido de se manter com ele uma relação diferente, ou seja, há uma relação diferente ao se ler um pedido de socorro escrito em um livro de ficção e o mesmo pedido escrito em uma folha e colado na porta de um carro. Isso quer dizer que nós não operamos do mesmo modo com os textos em suportes diversos, mas isso não quer dizer ainda que os suportes veiculem conteúdos diversos para os mesmos textos.

Pensando nos gêneros emergentes na mídia virtual e nos novos gêneros textuais, Marcuschi (2003, p. 19), afirma que os gêneros não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa, uma vez que:

caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a necessidades e atividades sócio-culturais, bem como na relação com inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita.

Podemos perceber que, nos últimos dois séculos, houve um crescimento no surgimento de novos gêneros textuais provocado principalmente pelo crescimento de novas tecnologias. Como destaca Marcuschi (2003), não são propriamente as tecnologias *per se* que originam os gêneros e sim a intensidade dos usos dessas tecnologias e suas interferências nas atividades diárias.

É óbvio que, nos últimos dois séculos, foram as novas tecnologias, em especial as ligadas à área da comunicação, que propiciaram o surgimento de novos gêneros. Segundo Marcuschi (2003), não são propriamente as tecnologias que originam os gêneros e sim a intensidade dos usos dessas tecnologias e suas interferências nas atividades comunicativas do dia-a-dia. Sendo assim, o rádio, a televisão, o jornal, a revista, a Internet e outros suportes tecnológicos da comunicação propiciam e abrigam gêneros novos, com muitas características particulares, já que esses gêneros têm uma presença marcante e grande centralidade nas atividades comunicativas da realidade social que ajudam a criar.

Esses novos gêneros não são inovações absolutas, sem uma ancoragem em outros gêneros já existentes. Conforme Bakhtin (2003) existe a transmutação dos gêneros e a

assimilação de um gênero por outro gerando novos. Como podemos notar, a tecnologia favorece o surgimento de formas inovadoras, porém, não absolutamente novas. É o caso da conversação na sala de bate-papo, que apresenta similaridade com a conversação face a face, embora uma utilize a linguagem falada e a outra a escrita.

Esses gêneros que emergiram no último século criam formas comunicativas próprias com um certo hibridismo que desafia as relações entre oralidade e escrita, o que evidenciamos na linguagem usada pelos internautas no *Orkut*. Podemos afirmar que a comunicação na Internet tem o potencial de acelerar a evolução de gênero textual, tendo em vista a natureza do meio tecnológico e os modos como se desenvolvem.

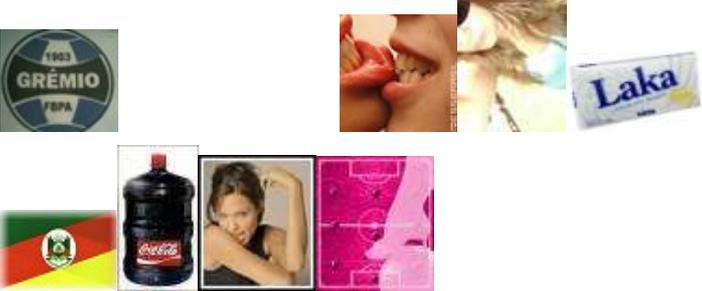
### 4.3 As análises

Na sala de aula, foi solicitado aos alunos que escrevessem um texto falando sobre si, em forma de uma apresentação. Conforme veremos nas análises, há certas regularidades presentes nos textos produzidos pelos sujeitos, tanto no ambiente escolar como no da internet, porém de natureza diferente<sup>24</sup>.

Ao analisar os textos produzidos no ambiente virtual, observamos certas regularidades como:

Regularidades	Exemplos
Uso de abreviações	TC VC Ñ TB BJS q p/ c/ Tmb BJO KBÇA BLZ GET ñ QTS t qro
Emotions mais utilizados	: -)  :-P =:-

<sup>24</sup> Aprofundaremos mais esta questão nas SDs analisadas a seguir.

	<p>l-  ☹  ⊗  d:-)  X-)  :-)  l-)  :-V  :-)=  (-)(-)  :-X</p>
<p>Uso de fotografias, desenhos, imagens, vídeos, símbolos</p>	
<p>Comentários/recados deixados pelos leitores</p>	<p>Aline: Porque voce é o motivo da minha existência! *.*  o vit?  q posso dize dele  *super gente boa  *legal  *meio maluco mas tudo bem  *super divertido  ti adoluuuu!!!</p> <p>**^^Bruna: olha to eu aki pra dexa testimonial pra minha migona  pq ela eh a mais  *legau  *divertida  *companheira  *quirida  *parcera</p>
<p>Uso de pontuação exagerada</p>	<p>Vida???</p> <p>aguarde.....</p> <p>TY GOSTO MUITO!!!!!!!</p>
<p>Uso de letras maiúsculas</p>	<p>MIGUXA!</p> <p>Amo/conheço/adoro o MATIAS</p> <p>LoUqUiNhAaAaAa..</p>

	<p>--- ATENÇÃO!!! ---</p> <p><b>TE ADOROOO<sup>333</sup></b></p>
Alongamento de letras	<p><i>Huuuu gostosa</i></p> <p>ti adoluuuu!!!!</p> <p>O mais novo garçommm du pedaçoووو.</p> <p>teamoooooooooooooooooooooooooooo</p> <p>kkkkkkkkkkkkkkkkkkkkkkkkkkkkkk</p>
Uso de onomatopéias	<p><i>Tumtumtum!!</i></p> <p><i>TOC TOC</i></p> <p><i>TIC TAC</i></p>
Uso de nickname	<p>Suka</p> <p>LuUhH</p> <p>♥ kah</p> <p>Shibby</p> <p>ēīz Łeīłā</p> <p>ΔΕ Σ</p> <p>^.^Jéh</p>

Através desse quadro-resumo, notamos que, mesmo na escrita no ambiente virtual, há certas regularidades, ou seja, o sujeito segue certas normas próprias da internet. É interessante destacarmos o fato de que o sujeito-internauta tem a ilusão de uma escrita livre, sem normas, sem a cobrança da instituição escolar e não se dá conta dessa determinação de uma forma-sujeito da tecnologia que impõe também certas regras na escrita da internet. Como observamos o sujeito sempre está determinado por uma FD, mesmo ele tendo a ilusão de ser livre. É possível pensarmos esse “sujeito como um sujeito dividido entre as diferentes posições de sujeito que sua interpelação ideológica lhe faculta (INDURSKY, 2000, p. 75-76). Não estamos diante de uma forma-sujeito dotada de unicidade, mas sim de um conjunto de diferentes posições que o sujeito-autor assume no ambiente escolar e no virtual. É a forma-sujeito que regula o que o sujeito pode e deve dizer e, ainda, o que pode, mas convém que não seja dito. Então, seria a forma-sujeito da tecnologia que determina o uso de *emotions*, *nickname*, abreviações e outras regularidades que vimos acima, no ambiente virtual, diferentemente de quando produz um texto em sala de aula.

Para Grigoletto (2006, p. 204) “a identificação do sujeito com determinado saber de uma FD ou sua(s) forma(s)-sujeito é que vai determinar a posição ou as posições que ele vai ocupar no discurso”. O sujeito-autor, ao se identificar com determinado saber, vai estar afetado/determinado por um lugar social. Assim, ao produzir um texto no mundo virtual, ele

está afetado pelo modo de escrita na internet e pela presença do outro, mas ele não se dá conta dessa afetação, pensando ser livre para dizer o que quiser.

Estas regularidades têm relação com o gênero (*Orkut*) e com o suporte digital. Pois como podemos notar, há uma mescla entre a linguagem escrita e oral, através do uso de expressões típicas do discurso oral e do uso exagerado de pontuação, da linguagem informal e de *emotions*, como a escrita de si, através da pergunta – “quem sou eu?” e depoimentos de leitores da página de relacionamentos, o que caracteriza o gênero em evidência. Nos gêneros presentes no computador, é comum encontrarmos um sujeito que tem a ilusão de ser livre, de não estar seguindo normas, mas que está assujeitado e determinado pelo outro, pelo desejo de ser completo e pelas regras impostas pelo mundo digital e pelo gênero.

É interessante mencionarmos que os textos produzidos pelos alunos no *Orkut* foram escritos pelos sujeitos em suas casas, sem nenhuma solicitação da professora e foram lidos e analisados por nós. Agora, analisaremos as SDs específicas de cada sujeito-autor, tanto no ambiente virtual como no escolar.

#### **4.3.1 A análise de textos produzidos pelo sujeito-1**

##### **A escrita no ambiente virtual**

Sabemos que, quando um internauta vai criar a sua “conta” no *Orkut*, ele terá que responder a alguns itens para formar o seu “perfil”<sup>25</sup>, a partir de questões pré-estabelecidas, como se possui algum relacionamento, data de aniversário, idade, idioma(s) que fala, interesses no *Orkut*, quem é, humor, se bebe, paixões, cor do cabelo e olhos, preferências musicais e de filmes, entre outras. Notamos que são questões que envolvem a escrita de si, características físicas e psicológicas do usuário da internet. Em alguns itens, já há opções de respostas para o sujeito clicar, como ocorre no item que fala sobre estilo, no qual aparecem as seguintes opções como resposta: alternativo, casual, clássico, contemporâneo, só visto estilistas famosos, elegante, na moda, urbano, minimalista, natural, aventura. O internauta só deve escolher uma. Portanto, percebemos que há certas regularidades, “respostas prontas”, o que aponta para o efeito ideológico da determinação dos sentidos. Observamos, por exemplo, que não aparece nenhuma opção de moda praia, caubói, ou até mesmo um modo de vestir

---

<sup>25</sup> O perfil pode ser caracterizado como o gênero dessa escrita de si do Orkut.

mais regionalizado. Ou seja, o sentido que se evidencia aí, através do mecanismo de funcionamento da ideologia, é de que um jeito de se vestir se sobressai ao outro, ou seja, como se existisse uma maneira melhor de vestir-se do que a outra, apagando o jeito regional de vestir-se, como se todos tivessem que estar de acordo com a moda urbana e moderna. Estas questões apontam para regras de escrita, próprias do ambiente virtual, o que significa que escrever na internet não é tão livre quanto os sujeitos tem a ilusão de que é. Assim como na escola, eles também estão sujeitos a padrões e regras pré-estabelecidas, ou seja, a internet também possui suas próprias normas, que devem ser seguidas e respeitadas pelos usuários. Regras como as que vimos, por exemplo, ao fazermos um perfil no *Orkut*, quando se tem perguntas e respostas pré-estabelecidas, onde só cabe ao usuário clicar em um determinado lugar.

Ao mesmo tempo em que percebemos estas regularidades na página do *Orkut*, também ela é atravessada pela contradição<sup>26</sup>. É o usuário da página quem vai escolher as opções que vai clicar e o que vai escrever nos itens onde não aparecem opções pré-estabelecidas, como em *quem sou eu*.

Por exemplo, o *sujeito-1*, ao preencher o item sobre a cidade onde mora, respondeu:

SD1:Gety City, Brasil

Percebemos que ele usa *Gety City* para responder que mora em Getúlio Vargas. Utilizando-se de uma palavra da língua inglesa e de outra que ele cria, aproxima a palavra Getúlio, da língua portuguesa, com a palavra city, da língua inglesa. Assim ele cria um novo vocábulo, ocupando um lugar de resistência em relação à norma-padrão, imposta pela escola.

Os usuários da internet utilizam características do discurso oral, como as que se articulam na entonação, pausas, criando códigos de escrita específicos, como o alongamento de letras que são utilizadas pelos internautas, muitas vezes, com o objetivo de acentuar valorativamente o enunciado. Tornam, assim, essa escrita repleta de marcas da oralidade. Como podemos notar, a escrita virtual situa-se no entremeio do discurso da oralidade e da escrita. Pereira e Moura (2007), procuram situar a escrita da Internet num *continuum* em que a linguagem falada e a escrita se fundem. A fugacidade, a espontaneidade, o imediatismo

---

<sup>26</sup> Para Pêcheux (1969), ao abordar a questão dos deslizamentos da língua, a falha é o lugar de contradição no discurso, pois o código não é tão perfeito e está sujeito a falhas, e a falha é da ordem da imprevisibilidade. Então, a contradição, ao nosso ver, são os deslizamentos, as falhas na língua.

apresentam-se como características próprias da escrita eletrônica e, no entanto, não deixam de apresentar aspectos fundamentais e característicos da oralidade.

As duas modalidades, fala e escrita, se completam. Sendo assim, o texto pode, atualmente, numa rapidez imediata, ser escrito, lido, apropriado e modificado e lançado novamente à grande rede. Desse modo, a leitura e a escrita já não são mais separadas no tempo e no espaço, aproximam-se numa intersecção entre oralidade e escrita. Isso quer dizer que o texto produzido na Internet deve ser situado no continuum dos gêneros escritos correlacionados com os textos falados. É o que percebemos no corpus analisado, pois, no *Orkut*, o sujeito-internauta utiliza uma linguagem escrita “teclada”, mas utiliza vários elementos da linguagem falada, como podemos observar em várias SDs, inclusive na SD2.

Ao declarar o que aprendeu em relacionamentos anteriores, o sujeito em questão, responde:

SD2: ã basta soment vc amar...mas sim ambos se amarem.... pô ficar com ele entao ....

Nesse exemplo, temos o uso de duas abreviações, que são utilizadas pelos internautas para que a comunicação seja mais rápida, dinâmica. Temos a abreviação de ã (não) e vc (você). Como podemos notar, os internautas usam, ao mesmo tempo, o alfabeto tradicional e recursos específicos utilizados na linguagem virtual, como as caracteretas, os scripts e outros que marcam a natureza processual e dinâmico-discursiva dessa comunicação, aproximando-a da conversação face a face, cotidiana, mas materializada na escrita teclada.

Em vez de o usuário ter utilizado o verbo poder em sua forma habitual, na terceira pessoa do imperativo afirmativo, ele abreviou como se estivesse falando. Também temos, nessa SD, a palavra “então” que está sem o til e *soment* sem o *e*, elisão da vogal. É comum, na linguagem utilizada no *Orkut*, encontrarmos palavras grafadas sem os acentos agudo e circunflexo, já que escrever como se fala torna a escrita mais rápida. Eis a posição de resistência que mencionamos anteriormente, e que tem a ver com a constituição da identidade desse sujeito-internauta. É possível afirmarmos que, se o internauta escrevesse esta mesma seqüência discursiva em um texto produzido na escola, a professora, provavelmente, iria dizer que ele escreveu errado o verbo *poder* e a palavra *então*, em uma visão que leva em conta a gramática tradicional. Notamos também que há termos do discurso oral, como *pô*, com expressões do discurso escrito, tudo isso no mesmo discurso, o virtual. Vejamos, na SD2, a

maneira como o *sujeito-I* resiste às regras da escrita padrão e assemelha a escrita da internet com o discurso oral.

Observamos que a página do *Orkut* traz as mais variadas informações do usuário, como dos amigos que se comunicam com ele através de recados, fotos, filmes. O usuário também pode preencher perfis com diferentes finalidades: profissional, pessoal ou social. O internauta, ao entrar nessas lacunas, busca sua completude, procurando preencher os espaços de falta que lhe são constitutivos. Através da página do *Orkut*, ele pensa “preencher” a falta de um amor, de amigos, de sonhos, etc., o que lhe proporciona a ilusão de ter alguns de seus anseios atendidos, o desejo da completude.

No capítulo em que falamos da questão da autoria, declaramos que há espaço, na internet, tanto para o sujeito ocupar a posição de autor como de leitor. Conforme Orlandi (2002), cobra-se do leitor um modo de leitura específico, pois ele e o autor estão afetados pelo social e pelo histórico. Assim, ao abrir sua “conta” no *Orkut*, o usuário escreve o seu perfil e também pode escrever recados para seus amigos *on-line*, ou seja, ocupará a sua função-autor, que pode ser ocupada por qualquer membro do *Orkut*, e também a de leitor. Mas tanto do autor como do leitor, que também poderá ocupar a posição de autor, será cobrada a responsabilidade do dizer, já que no *Orkut* os textos são assinados, seja pelo nome verdadeiro, por um pseudônimo, pelas fotografias, a partir das quais é possível identificar visualmente o autor de determinada página, ou pelo fato de o internauta assumir a responsabilidade e a origem de seu dizer, na ilusão de que pode dizer tudo. Conforme Grigoletto (2007), o usuário da rede mundial de computadores é afetado pela ilusão de dizer tudo e não ser cobrado, regulado por esse dizer. Notamos que ele tem a ilusão de liberdade, mas, na verdade, ele está afetado pelo outro, seja ele o leitor, o próprio provedor do *Orkut*, a sociedade, etc. Temos aqui uma característica do hipertexto, na qual o sujeito pode ocupar a posição de autor e também de leitor. Então, ao mesmo tempo em que os outros “espiam” a sua vida, ele também poderá “espionar” a vida dos outros, o que, conseqüentemente, irá afetar o que os outros escrevem na rede.

É possível percebermos bem essa questão na seguinte seqüência discursiva:

SD3:

Acima de td meu namorado  
e minha familia...  
ah ñ vo esquecer do timão:GRÊMIO...

Ao falar de suas paixões, o sujeito cita o namorado, a família e o time para o qual torce: Grêmio. O *sujeito-1* se coloca no lugar de namorada, de membro de uma família e de torcedora de um time de futebol. Temos, aqui, a busca da completude, da construção de uma identidade na/pela determinação, no/pelo olhar do outro. Na AD não consideramos o sujeito totalmente livre nem totalmente assujeitado, “a AD reconhece no sujeito um caráter contraditório que, marcado pela incompletude, anseia pela completude, pela vontade de querer ser inteiro” (GRIGOLETTO, 2007, p. 70). Assim, numa relação entre identidade e alteridade, o sujeito ele é mais a complementação do outro. No caso da SD3, uma complementação através do namorado, da família o do time de futebol. Coracini (2003) compara as múltiplas identificações – imaginárias e/ou simbólicas – com traços do outro, com fios, que em movimento se tecem e se entrecruzam para formar outros fios, como uma rede. Então, o *sujeito-1* estaria entrecruzando vários fios identificatórios, na construção de uma rede, com o desejo de preencher a sua falta, “o que o sujeito deseja é o desejo do outro, ou seja, que o outro o deseje” (CORACINI, 2003, p.203).

Temos a seguir um exemplo de um recado de um leitor, retirado da página do *Orkut* do *sujeito-1*. Percebemos que, nesta SD, o leitor deixará sua função de leitor para assumir a função de sujeito-autor:

SD4:

Os dias passam, e a gente ve que está sendo rápido de mais.....  
 mas por que?  
 por que o tempo não podia parar enquanto estou com vc?  
 pois aqueles momentos magicos, que eu passo com vc não tem preço, não tem coisa melhor.....por que não  
 podia ser 24 horas por dia ao seu lado?  
 seu eu estou com vc, eu me sinto completo, eu sou só o corpo, mas vc é minha alma.....vc é minha  
 existência.....melhor q vc só mesmo duas de vc.....perfeita do jeito q vc é.....é impossivel não se  
 apaixonar.....mas isso pra mim é pouco.....eu não só estou apaixonado por vc, mas muito mais q isso, eu to  
 louco de amor por vc.....e esse amor é maior que qualquer coisa.....  
 e assim eu percebo por que Deus fez os dias passarem.....  
 pra me mostrar que passa dia, passa semana, mês, ano, 10000000000 anos, que sejá.....mas cada dia eu  
 vo te ama mais, por que vc é tudo o que eu sonhei e muito maissssss.....nunca que eu imaginei amar alguem  
 do jeito q eu te amo.  
 bjus meu anjinh

Mesmo sabendo que várias pessoas vão ler o seu recado, o namorado do *sujeito-1* deixa sua declaração de amor *cada dia eu vo te ama mais*, também revela seus desejos e anseios: *por que não podia ser 24 horas por dia ao seu lado?* Notamos que ele escreve como se estivesse falando, declarando seu amor pessoalmente à pessoa amada, como se não estivesse ninguém “ouvindo” suas juras de amor eterno. Os usuários que passarem a acessar a

página do *Orkut* tornar-se-ão testemunhas desta história de amor, mesmo que não conheçam o casal.

Poderíamos afirmar que o *Orkut* é um “espaço que é de todos e de ninguém ao mesmo tempo, onde predomina o anonimato, a memória é fugaz e a escrita é fluida” (GRIGOLETTO 2006, p.217). No *Orkut*, temos uma escrita que não se preocupa com a linguagem padrão, com a normatização da gramática, mas que, mesmo assim, não está livre de determinações. A escrita de si torna-se, então, pública e passa a ser determinada não só pelo social, mas também pelo olhar do leitor, que produz relações de identificação com o autor.

Também nos chamou a atenção nessa SD o uso demasiado de pontos finais, em muitos casos, como se fosse um “alongamento reticências”. Os sinais de pontuação são usados, muitas vezes em excesso, com o objetivo de dar à escrita a entonação própria da fala.

Podemos notar a partir de algumas marcas lingüísticas como *a gente vê, o tempo não podia parar enquanto estou com vc, podia ser 24 horas por dia ao seu lado, vc é minha existência* que o internauta busca a sua identificação pelo outro, principalmente pela namorada, pois, ao longo de todo o recado deixado por ele, no *Orkut* da namorada, repete várias vezes o *vc*, e chega a afirmar que ela é a sua própria existência, ou seja, identifica-se tanto com a namorada que não consegue imaginar-se sem a mesma, gostaria de passar vinte e quatro horas ao lado dela, o que comprova a busca do sujeito-leitor de sua completude no outro.

Como foi possível notar, o *sujeito-1* utilizou uma linguagem ágil para escrever no ambiente eletrônico. Também ele exerceu o papel de autor e de leitor dos recados deixados na sua página do *Orkut*. Observamos que a autoria da “conta” passou a ser coletiva, pois, além de ele exercer o papel de autor, teve outros autores como o namorado do sujeito e a sua irmã. Já, quanto à questão da identidade(s), o *sujeito-1* demonstra construir sua identidade(s), principalmente através da sua relação com seu namorado e com as descobertas em relação ao sentimento e ao amor, e que é comum acontecer com os adolescentes, pois estão em uma fase de descobertas, principalmente quanto ao amor e a sexualidade.

A seguir, veremos o que este mesmo sujeito escreveu em um texto produzido no ambiente escolar.

### A escrita no ambiente escolar

O texto produzido pelo *sujeito-1*, no ambiente escolar, é iniciado pelo título *Minha apresentação*. O sujeito inicia seu texto assim:

SD1: Oi! Eu me chamo (...)

Ele inicia como se estivesse cumprimentando o leitor, mostrando certa intimidade. E logo acrescenta seu nome, apresentando-se. Daí, talvez, o título do texto: *Minha apresentação*. Depois, traz informações como idade, nome da escola, pais e irmã, elementos comuns a qualquer apresentação pessoal.

Também nos chamou a atenção a seguinte seqüência discursiva:

SD2: Tenho muitos amigos e amigas. Juntos nós saímos, estudamos, brincamos, curtimos computador, internet, ...

Notamos que o sujeito deixa claro que é usuário da internet, não somente ele, mas também seus amigos, o que demonstra uma identificação não somente com a internet, mas também com os amigos, pois possuem os mesmos gostos. É interessante mencionarmos a questão da imagem de si e dos outros que o sujeito-1 projeta no seu texto, pois ela não somente identifica-se com os amigos como com o que fazem juntos, *saímos, estudamos, brincamos, curtimos computador, internet, ...* Ela nos passa a imagem de sujeitos modernos, que além de terem acesso a internet, também “curtem” saírem, estudarem e brincarem, coisas naturais e comuns na vida dos adolescentes.

Na SD3, o aluno fala de suas preferências, o que também é comum na escrita de apresentações.

SD3: Eu sou uma aluna muito boa, pois gosto de estudar. Gosto de todas as matérias, porém não gosto muito de ler.

Para um melhor entendimento e estudo desta SD, vamos dividi-la em dois períodos. No primeiro, ela inicia com uma afirmação, diz que é muito boa aluna e logo explica o

porquê, *pois gosto de estudar*, utilizando para isso a conjunção *pois*. No segundo período, também iniciado com uma afirmação, a de que ela gosta de todas as matérias, *porém não gosto muito de ler*, o sujeito usa uma conjunção adversativa para dizer que não gosta muito de ler. Percebemos que este *muito* dá a entender que um pouco até ele gosta de ler. Como sabemos, o sujeito-aluno está produzindo um texto sobre a escrita de si para, supostamente, um professor ler. Sendo assim, como iria dizer que não gosta de ler? Utilizou assim toda uma estratégia de escrita para escrever isso de uma maneira que não comprometesse a sua imagem de boa aluna, pois faz parte da formação imaginária de alguns alunos e professores de que uma boa aluna é a estudiosa, a que gosta de ler e escreve bem, de acordo com a norma culta. Cabe também questionarmos o que seria ler para o *sujeito-1*, pois também faz parte do imaginário de que ler é somente a leitura de textos literários, esquecendo, por exemplo, da leitura de jornais, de textos produzidos na internet, entre outros. Na instituição escolar, é comum ouvirmos que o bom aluno, o aluno estudioso é o que lê bastante e que geralmente gosta muito de ler, o que não é o caso do *sujeito-1*. Também temos que ressaltar o uso do, *porém* que mostra duas posições de sujeito diferentes. De acordo com Pêcheux (1975), é possível pensar um sujeito dividido entre diferentes posição de sujeito que sua interpelação ideológica lhe faculta. Temos nessa SD duas posições diferentes de um mesmo sujeito,: uma que é a de boa aluna e outra a de não gostar de ler, o que contribui para a constituição identitária desse sujeito-aluno.

Ao finalizar o texto, o sujeito afirma que:

SD4: No futuro, ainda não *sei* o que vou fazer, mas o que tenho em mente é acabar os estudos, *se* formar em alguma coisa e seguir uma profissão, para que daqui uns anos eu possa construir uma família tendo boas condições.

Ao falar de seu futuro, dos estudos, da profissão e da família há uma forte determinação e identificação institucional e social do que se espera de uma apresentação pessoal. Também há um laço de identificação entre o sujeito, a família e a escola. Temos presente, nessa seqüência, a determinação sócio-histórica e ideológica sobre o que os adultos - o que nem sempre quer dizer que é o que o jovem quer para a sua vida - esperam de um adolescente sobre o futuro: acabar os estudos, se formar, seguir uma profissão e construir uma família, como se fossem degraus, onde um levasse ao outro. Sabemos que, socialmente, circula o sentido de que, através do estudo, consegue-se uma profissão e assim boas condições. É interessante destacarmos dessa SD o uso do *sei* e do *se*. Poderíamos dizer que

este uso seria um desconhecimento das regras da língua, mas a aluna ocupa, ainda que inconscientemente, um lugar de resistência, de subjetivação, um modo de singularização através da escrita, que tem a ver com o desejo do outro e, por sua vez, com a sua constituição identitária (é a família que quer que ela se forme – por isso *SE* e não *ME*) – claro que isso é da ordem do inconsciente. Isso acontece, conforme mencionamos em capítulo anterior, porque a língua é passível de jogo, capaz de deslocamentos. Conforme Leandro Ferreira (2000) existe uma natureza não-fechada da língua e a possibilidade sempre presente de alterar e jogar com os sentidos.

O texto de *sujeito-1* é um texto que apresenta várias informações pessoais sobre o aluno e poucos erros de ortografia. Para muitos professores, seria um bom texto, pois segue aquela estrutura do gênero apresentação, ensinada pela escola. Como podemos notar o indício de autoria é diferente do que garante autoria no texto da internet. Aqui, a autoria é garantida pela coerência, pela legibilidade do dizer e até mesmo pelos aspectos gramaticais, pelo uso da norma padrão e, principalmente, pelos poucos “erros” de escrita.

No texto eletrônico, ao escrever sobre si, o sujeito falou sobre vários assuntos, mas deu ênfase a sua relação com o namorado e o quanto gosta dele. Já, no texto produzido na sala de aula, não comentou sobre esta relação, tratou de temas como o fato de ser uma boa aluna, de não gostar de ler e de sua preocupação com o futuro. Parece haver uma determinação da instituição do que se deve e não deve ser escrito em um texto produzido na ambiente escolar, mesmo o professor não tendo feito nenhuma exigência deste tipo na hora da produção escrita. A questão da construção da identidade(s) no ambiente da sala de aula é feita através de assuntos que são de ordem mais objetiva e que tem uma relação com o universo escolar e com o futuro. Quase nada de sentimentos e emoções é abordado pelo sujeito neste ambiente, o contrário do que acontece na internet. Assim, a determinação do sujeito-autor ocorre nos dois ambientes, virtual e escolar. O que difere é que no ambiente escolar ele é afetado pela posição sócio-histórica de sujeito-aluno que ele ocupa, a ideologia, ao outro, geralmente marcado pela figura do professor e a norma padrão de escrita. É interessante mencionarmos que na escola produz um discurso que pretende ser verdadeiro, no qual ao professor é atribuído a posição de sujeito dominante, enquanto ao aluno resta a posição de estar subordinado à posição do mestre, no entanto, segundo Grigoletto (2007) o sujeito-aluno se subjetiva discursivamente, tentando resistir, muitas vezes, a essas imposições. Na internet ele é afetado pela posição sócio-histórica de sujeito-internauta, a um outro, geralmente desconhecido, e as normas do mundo virtual. O que reflete na questão da autoria e da identidade, pois a sua posição como autor é diferente nos dois ambientes, como observamos na análise acima e veremos adiante.



comum, como time de futebol, gostos, mesma escola, etc. O sujeito referido participa de algumas comunidades, denominadas: *Sou colorado até morrer*, *Não sei cozinhar* e *Eu me amo*. Percebemos que, mais uma vez, há a busca da completude, da identidade(s) através do outro, que pertence à mesma comunidade, que possui gostos parecidos ou até a mesma maneira de pensar.

SD2:

Eu?  
 Eu sou só mais um!  
 Só mais um?  
 Acho que não!  
 Sou a diferença entre todos!  
 Não sou dono de verdade nenhuma, e nem quero um dia ser,  
 vivo todo dia como se fosse único,  
 como se fosse o último!  
 Não devo nada a ninguém, só a mim mesmo!!!!  
 Na real... sou igual a um pouco de cada um!  
 Sim, eu já subi no palco durante o show do Detonautas e ganhei um UPA do vocalista!  
 Eu já me apaixonei  
 Eu já chorei por perder uma paixão  
 Eu já me levantei  
 Eu já bati a poeira do corpo e segui em frente  
 Eu já sofri pacas  
 Eu já fui extremamente feliz  
 Eu já briguei com amigos por besteira  
 Eu já pedi desculpas pelas mesmas besteiras  
 Eu já fui O cara  
 Eu já fiz festa até não aguentar mais  
 Eu já dormi no ônibus e acordei sabe-se lá aonde  
 Eu já fingi conhecer pessoas que nunca vi, só pelo prazer da conversa  
 Eu já fingi ser qualquer coisa  
 Eu já atingi várias metas da minha vida  
 Eu já briguei com as ondas do mar  
 Eu já esqueci por que brigo com as pessoas  
 Eu já fiz uma pessoa feliz  
 Eu já tenho irmãs, mesmo que não de sangue  
 Eu já tive uma banda  
 Eu já tive uma banda mais de uma vez  
 Eu já tenho uma banda de novo \o/  
 Eu já fui o melhor em alguma coisa  
 Eu já perdi UMA aposta  
 Eu já ganhei várias apostas inúteis  
 Eu já perdi amigos importantes  
 Eu já ganhei novos amigos tão importantes quanto  
 Eu já escrevi uma música  
 Eu já escrevi várias músicas  
 Eu já raspei o cabelo  
 Eu já pintei o cabelo de vermelho  
 Eu já pintei o cabelo de laranja  
 Eu já pintei o cabelo de rosa  
 Eu já pintei o cabelo de azul  
 Eu já pintei o cabelo de verde  
 Eu já pintei o cabelo de roxo  
 Eu já pintei o cabelo de verde e roxo o/

Eu já não pinto mais o cabelo  
 Eu já fiz papel de troxa  
 Eu já fui muito bobo pra uma pessoa só ser  
 Eu já levei nos dedo feio  
 Eu já desisti uma vez  
 Eu já não sou o mesmo  
 Eu já não sou feliz como era  
 Eu já mudei demais e não vai ser em vão

Na SD2, o autor “revela-se”, escreve sobre si produzindo indícios, efeitos de autoria, pois ele fala de seus sentimentos, de sua vida e experiências de uma forma singular e instigante. O *sujeito-2* inicia fazendo uma interrogação: *Eu?* E, a seguir, responde a essa afirmando: *Eu sou só mais um!*. Logo depois, interroga novamente: *Só mais um?* E responde: *Acho que não!* Ele parece estar tendo um diálogo consigo mesmo, com seus sentimentos e idéias mais íntimas. Mas também dialoga, está determinado pelo outro, já que ele não quer, não admite ser “só mais um” entre os outros, ele quer ser diferente. O sujeito também escreve *sou igual a um pouco de cada um!* Eis a compreensão de que ele só se completa pelo outro, ou muitos outros.

Ao longo da SD, também percebemos a presença do *Eu* que inicia quase que todos os versos, como se o sujeito quisesse buscar esta resposta de quem é este *Eu* e como se a resposta estivesse na própria repetição deste pronome. Ele também deseja mostrar ao outro quem ele é. Essa saturação, repetição do *Eu*, é a busca da identificação do jovem: quem é esse eu? Seria então esse *Eu* responsável e dono de sua vontade, do desejo de ser completo e de procurar esta completude na escrita de si, através do olhar do outro, o leitor do *Orkut*? Orlandi (Ibid., p. 25) afirma que vivemos “em uma sociedade da indiferença, da concentração e do excesso. Desse modo as características individuais tornam-se indiscerníveis”. Então, há a necessidade do estabelecimento de comunidades, em que cada um pode desempenhar “seu desejo de reconhecimento como reconhecimento de seu desejo e de seu ser” (Ibid., p. 25). Teríamos, na SD analisada, a necessidade do estabelecimento de comunidades e do reconhecimento de si próprio através da repetição e da busca desse *Eu*, que necessita do outro para constituir-se como sujeito. Temos algumas marcas lingüísticas que mostram esse funcionamento como *Eu já tive uma **banda**/ Eu já perdi **amigos**/ Eu já fui muito bobo pra uma **pessoa**/ Eu já fingi conhecer **pessoas*** que demonstram a identificação do sujeito com uma banda, amigos e pessoas, apontando para a construção da sua identidade e da sua singularidade através destes e também através da qualificação/desqualificação que perpassa toda a apresentação onde ele enfatiza o que foi/é para constituir sua identidade: *Eu já atingi várias metas da minha vida /Eu já briguei com as ondas do mar /Eu já esqueci por que brigo com a pessoa*. Percebemos

que, ao longo do texto, o sujeito, a todo o momento, se qualifica e desqualifica, mostrando que é um sujeito que tem qualidades - *se apaixonar, fazer uma pessoa feliz, ser feliz* - e defeitos -*brigar por besteiras, fingir conhecer pessoas, desistir do que quer*, o que revela a busca da construção da sua singularidade, pois não é comum uma pessoa escrever, tornar público seus defeitos, seus erros.

No texto, também temos presente a regularidade, pois a maioria dos versos inicia com *Eu já*. O sujeito utiliza-se dessa expressão para retomar o que ele já fez em sua vida, como podemos observar em *Eu já fiz festa até não poder aguentar mais*.

Ele vai se constituindo como *Eu* à medida que vai escrevendo sobre si, sobre as suas experiências de vida, como brigas com pessoas, paixões, *show*, dormir no ônibus. São experiências comuns, mas que o transformaram no que ele é agora, no *Eu*. Por que é legal ser diferente? Temos aqui a determinação do outro, da sociedade e da mídia, espaços nos quais circula o sentido de que é legal ser diferente, que se destaca na sociedade quem é original, quem consegue chamar a atenção no meio da multidão. Temos coisas que o sujeito diz fazer de diferente, como pintar o cabelo de cores exóticas (verde, azul e laranja), e tão iguais ao mesmo tempo, como ganhar apostas e perder amigos. Notamos que sua identidade é construída a partir das coisas que ele diz fazer diferente, mas que são tão iguais e comuns na vida de todos os adolescentes. Eis aqui, novamente, a determinação do outro. A identidade desse sujeito se constitui entre o eu e o outro, entre a incompletude do eu e a ilusão de completude no/pelo outro.

O *sujeito-2* dá ênfase à cor do seu cabelo, como se, para se constituir como *Eu*, precisasse mudar de cor de cabelo. Conforme suas experiências, suas etapas, como se fosse um camaleão, ele declara que já teve o cabelo *verde, azul, roxo, rosa e laranja*, porém agora afirma que não o pinta mais. Parece que seu cabelo está em constante transformação, assim como sua vida de adolescente, associando sua(s) identidade(s) através da cor do cabelo. Para Hall (1997), o processo de identificação tornou-se mais provisório e variável, que é o que acontece com o *sujeito-2*, pois, ao mudar a cor do cabelo, ele assume uma identidade que não é fixa e permanente. Cada vez que pinta o cabelo tem a ilusão de apresentar uma nova identidade, sempre buscando sua completude nos processos de identificação que se dão pela relação eu/outro.

Para Orlandi (1996), o sujeito só se constitui autor se o que ele produz for interpretável e, ao assumir sua posição de autor, produz um evento interpretativo. É o modo como o sujeito

faz isso que caracteriza sua autoria. A autora distingue três tipos de repetição<sup>27</sup>. Na SD em destaque, temos presente a repetição *histórica*, que inscreve o dizer no repetível enquanto memória constitutiva, saber discursivo, interdiscurso. Temos aqui, então, a presença de autoria, pois a constituição do autor supõe a repetição histórica, que possibilita a singularidade do diz.

De acordo com Orlandi “Nossa sociedade vive na pele essa oscilação, essa contradição: multiplicam-se os candidatos a celebridade, numa extrema afirmação de si” (ORLANDI, 1996, p. 26). Essa relação do indivíduo com o grupo, no caso, os outros usuários da rede mundial de computadores, ocorre com a valorização extrema de si, implicando, ao mesmo tempo, uma negação dos seus limites.

O sujeito utiliza os verbos no tempo passado: *leveí, desisti, mudei* para dizer que está diferente, que mudou, assim como seus cabelos, e afirma: *Eu já não sou o mesmo/ Eu já não sou feliz como era*, deixando explícitas as transformações que passou e revelando que estas mudanças não o deixaram tão feliz. É interessante trazermos aqui a noção de memória discursiva. Segundo Pêcheux (1975), a estruturação do discursivo vai constituir a materialidade de uma certa memória social. Esse espaço da memória constitui um corpo sócio-histórico-cultural. “Os discursos exprimem uma memória coletiva na qual os sujeitos estão inscritos. É uma memória coletiva, até mesmo porque a existência de diferentes tipos de discurso implica a existência de diferentes grupos sociais” (FERNANDES, 2005, p. 56). Podemos afirmar que estas mudanças mencionadas pelo sujeito podem ser as mudanças que ele sofreu quando se tornou adolescente, pois é comum nesta fase o jovem sentir-se diferente, mudado, como se não fosse ele mesmo, como se tivesse surgindo um outro Eu, que agora deixa a infância para viver a adolescência, uma fase de novas experiências e transformações, ou seja, temos presente a memória discursiva do adolescente, de suas mudanças, do seu mundo e de seus sonhos. Ele parece estar à procura de sua identidade, de sua posição no mundo, da sua busca como eu, como adolescente.

Também temos presente, nessa apresentação, a palavra *UPA*, que resgata um saber da memória discursiva, retomando sentidos da sua infância, o que é comum nos adolescentes, já que muitos estão à procura da sua identidade que não é mais de criança e nem de adulto. Segundo Pêcheux (1997), as filiações históricas podem-se organizar em memórias. Esse discurso-outro marca a insistência do outro como lei do espaço social e da memória histórica. O lugar social, no caso, de adolescente, usuário da internet, é marcado pela memória.

---

<sup>27</sup> No segundo capítulo “Autoria e identidade: uma perspectiva discursiva” trabalhamos com os três tipos de repetição mais detalhadamente.

O final do texto promete, pois o sofrimento do sujeito não vai ser em vão, ao afirmar *Eu já mudei demais e não vai ser em vão*. Temos aqui a questão dele acreditar em si próprio, em seu futuro. Segundo Fernandes (2005, p. 56) um “discurso engloba a coletividade dos sujeitos que compartilham aspectos socioculturais e ideológicos, e mantém-se em contraposição a outros discursos. Trata-se de acontecimentos exteriores e anteriores ao texto, e de uma interdiscursividade, refletindo materialidades que intervêm na sua construção”. Temos na SD2, um dizer que se inscreve numa FD que acredita que as mudanças na vida dos jovens contribuem para um futuro melhor – e é essa que o sujeito em questão se identifica – e, outra que diz que as mudanças na vida dos jovens, como os próprios adolescentes, são “perdidos”, sem rumo, ou seja, sem futuro.

Outra SD que nos chama a atenção é uma em que o *sujeito-2* deveria escrever o nome de seus livros preferidos:

SD3: ã leio muitos livros

Ao declarar que não lê *muitos livros*, observamos que ele utiliza o termo *muitos* para remeter a um efeito de imprecisão. Tenta, assim, encobrir o fato de não ler, já que parece não ter muita intimidade com os livros.

A questão da identidade desse sujeito se estabelece, principalmente, pela relação entre o ser *diferente* e ser *igual*, através das experiências de vida dele, como se o que ele é hoje, a sua identidade(s) fosse o reflexo do que ele fez, vivenciou no passado. Agora, vamos ver como este mesmo sujeito constrói sua identidade(s) e a questão da autoria e da escrita no universo escolar.

Conforme Coracini (2005), “falar” na internet constitui uma espécie de desabafo, pois, ao escrevermos sobre nós, estamos fazendo “um rascunho de nossas vidas” (SHONS, 2005, p. 140), que pode cruzar-se ao rascunho de outros e, assim, constituir a identidade de cada sujeito. Lembramos que a escrita na internet é marcada pelo forte (des)comprometimento e, ao mesmo tempo, comprometimento com o outro (Cf. CORACINI, 2005).

### **A escrita no ambiente escolar**

Assim, como o *sujeito-1*, o *sujeito-2* também inicia seu texto com um título: *Como eu sou* e segue colocando seu nome completo, idade, nome da escola e o que faz nas horas vagas:

SD1: Meu nome é (...), tenho quatorze anos, estudo no colégio Antônio Zambrzycki, na sétima série, nas horas vagas estou na internet ou jogando jogos no computador.

O *sujeito-2* também se identifica com a internet, além de utilizar o computador para jogos. Temos presente aqui duas das grandes preferências dos jovens modernos: internet e jogos no computador. Como sabemos, a cada dia que passa, é maior o número de pessoas que, como os sujeitos mencionados acima, utilizam o computador para navegar na internet, criando um mundo paralelo ao mundo real, o mundo virtual.

O sujeito continua sua apresentação pessoal, escrevendo sobre suas qualidades:

SD2: Sou amigo, legal, inteligente, carinhoso, adoro se divertir com meus amigos, tenho olhos azuis, sou loiro, aboro<sup>28</sup> usar tenis, sou magro, estudo bastante para passar de ano o quanto antes (...)

Ele somente escreve características pessoais positivas como *amigo, legal e inteligente*. Mas será que ele só possui características positivas? E aquelas características que não temos muito orgulho de mostrar não aparecem em uma apresentação? Por quê? Ao escrevermos uma apresentação pessoal, estamos pensando, refletindo e aprendendo sobre nós mesmos, é como se estivéssemos passando a vida a limpo. Então, não seria esse o momento de refletirmos e analisarmos nossas qualidades e atitudes? Ou de que os outros soubessem disso? Talvez, o motivo de o sujeito-aluno não ter escrito sobre isso seja que, na escola, não se dá tempo, nem oportunidades para que esse tipo de reflexão mais profunda ocorra. Ou talvez, seja porque, em nossa sociedade, somos acostumados a ver somente os defeitos dos outros e não os nossos próprios defeitos.

Também chamou a nossa atenção o fato de o *sujeito-2* afirmar que estuda bastante para passar de ano o quanto antes, como se quisesse sair, se “livrar” o quanto antes da escola. Ele estuda, não com o propósito de aprender, mas sim de passar de ano. O aluno tem um único objetivo quando estuda: o de se ver livre da escola. Aqui, ele deixa claro que não gosta de estudar, nem da escola. É comum ouvirmos isto dos jovens, estudar somente para passar de ano e não para vida, como se a educação tivesse um único propósito: promover o aluno e não a vida. O aluno está refletindo em seu texto o que a sociedade “prega”: a desvalorização da educação, da escola.

---

<sup>28</sup> Temos aqui a troca de b por d. A palavra seria adoro e não *aboro*.

Outro ponto interessante para a análise é quando o sujeito afirma *adoro se divertir com meus amigos*. Temos aqui uma determinação com os amigos e uma identificação com uma posição sujeito que traz a diversão como uma das características principais da vida dos jovens, como se eles buscassem a todo o momento a diversão. Também podemos fazer alusão à questão do sujeito globalizado e a busca pelo prazer instantâneo. Como é possível notar, a constituição identitária desse sujeito ocorre através da identificação com seus amigos, com o ato de se divertir e com a sua descrição física e psicológica.

O *sujeito-2* termina seu texto colocando os nomes dos pais e afirmando que:

SD3: minha família é muito legal.

Percebemos que ele somente fala o básico, o mínimo sobre a sua família - o nome dos pais e que ela é *legal* - como se isto bastasse para descrevê-la. Temos aqui presente a questão dos aparelhos ideológicos. O sujeito é afetado pelos lugares comuns, no caso, a instituição familiar e pela escolar. Também cabe questionarmos o que seria uma família legal para o *sujeito-2*. Provavelmente, seria a que é provedora e garante aspectos quanto à formação social, psíquica e humana do indivíduo. A família *legal* mostra que o sujeito é bem formado e comportado, pois a sociedade e, principalmente a escola, valoriza a questão familiar. O sujeito coloca-se no lugar de um bom filho e bom aluno, pois possui uma boa família, o que aponta para “lugares determinados na estrutura de uma formação social” (PÊCHEUX, 1997, p.82). O lugar social é marcado por rituais sociais e lingüísticos. Além desses rituais, é marcado também pela memória. No caso da SD em destaque, a declaração de que a sua família é *muito legal* remete a uma memória discursiva de sentidos que circulam sobre a família, a qual está marcada pelo ritual social do sujeito bem comportado, que valoriza a família.

A apresentação escrita na escola pelo *sujeito-2* é bastante simples, como a SD mencionada acima. Ele escreve seu texto num único parágrafo e, como podemos notar, com frases simples e sem aprofundar nenhuma idéia. Faz uma apresentação superficial. Se fizermos um contraponto com o texto produzido pelo mesmo sujeito no ambiente virtual, é possível afirmar que ele escreve sobre si, mas pouco diz e reflete sobre si mesmo no texto produzido na sala de aula. Ao compararmos o texto produzido, pelo mesmo sujeito, na internet e na escola, notamos que são muito diferentes, pois, no ambiente virtual, o sujeito, ao escrever, “revela” sua(s) identidade(s). Já, no texto produzido na escola, quase não percebemos isso, nem parece ser o mesmo autor que escreve nos dois ambientes. Então, cabe

questionar: Por que será isso ocorre? Deve ser por todas as imposições que temos na instituição escolar, principalmente quando se fala em produção de textos nas aulas de Língua Portuguesa<sup>29</sup> e também pelo fato de o *Orkut* ser um lugar onde é permitido escrever de si a um outro, que posso ou não conhecer pessoalmente, que está e, ao mesmo tempo, não está presente, um outro virtual. O que podemos perceber é que há um processo de autoria de ordem diferente na escola e na internet. Na internet, a autoria se dá pelo equívoco, pela regularidade, como podemos perceber logo no início das análises no quadro-resumo, e também pela contradição e, na escola, principalmente pela regularidade e pela repetição. Como sabemos, a escola é um lugar de determinação dos sentidos, um lugar de suposto saber, pois a escola é vista como uma instituição produtora de verdades.

A construção da identidade do sujeito, no ambiente escolar, ocorre através da caracterização física e psicológica dele, ao contrário do que ocorreu no ambiente virtual. O sujeito pouco escreve sobre suas experiências pessoais. Ele parece estar “escondendo-se”, pois escreve pouco sobre seu “eu”, “revelando” mais a sua identidade(s) no texto produzido na internet. Vamos ver, agora, como acontece a construção da identidade(s), a autoria e a escrita tanto no ambiente da internet como no escolar com outro sujeito.

### 4.3.3 A análise de textos produzidos pelo *sujeito-3*

#### A escrita no ambiente virtual

Na página do *Orkut* do *sujeito-3*, ao escrever no espaço destinado ao nome do usuário, temos:

SD1: Felipe\_RIPA Piasetzni

A denominação *RIPA* não faz parte do nome do usuário, é o seu apelido. Percebemos que temos aqui um indício de autoria e de identidade, pois o sujeito agrega não somente um apelido, mas uma forma de ser, de se ver e de autodenominar que não faz parte da sua certidão de nascimento, mas que acrescenta como sendo seu nome próprio; é como se identifica. Ele dá ênfase ao apelido, tanto que o escreve todo em maiúscula e no meio, entre

---

<sup>29</sup> Conforme vimos no item da presente dissertação que trata especificamente da escrita no ambiente escolar.

seu nome e o sobrenome. Temos aqui um efeito de incorporação, o seu apelido é constitutivo de sua identidade. É interessante trazermos o que Gallo (1992) chama de assunção da autoria, do sujeito “acreditar-se autor” (Ibid., p. 99), ou seja, a autoria sendo construída enquanto efeito de sentido, através da incorporação do apelido RIPA ao nome próprio do sujeito-autor.

Outra forma interessante de expressão dos usuários da grande rede é o fato de utilizarem letras maiúsculas quando querem demonstrar um grande apelo, como se quisessem chamar a atenção do interlocutor para o que estão escrevendo, como podemos evidenciar acima.

Ao escrever *quem sou eu*, ele declara que:

SD2:

Um kra animado, de bem com a vida, gosto dum futebolzinho, e claro de mulheres

"Pra ser sincero eu não espero de você  
Mais do que educação,  
Beijo sem paixão,  
Crime sem castigo,  
Aperto de mãos,  
Apenas bons amigos...

Pra ser sincero eu não espero que você  
Minta  
Não se sinta capaz de enganar  
Quem não engana a si mesmo

Nós dois temos os mesmos defeitos  
Sabemos tudo a nosso respeito  
Somos suspeitos de um crime perfeito,  
Mas crimes perfeitos não deixam suspeitos.

Pra ser sincero eu não espero de você  
Mais do que educação,  
Beijo sem paixão,  
Crimes sem castigo,  
Aperto de mãos,  
Apenas bons amigos...

Pra ser sincero não espero que você  
Me perdoe  
Por ter perdido a calma  
Por ter vendido a alma ao diabo

Um dia desses  
Num desses encontros casuais  
Talvez a gente se encontre  
Talvez a gente encontre explicação

Um dia desses  
Num desses encontros casuais  
Talvez eu diga, minha amiga,

Pra ser sincero, prazer em vê-la  
Até mais... (até mais)

Nós dois temos os mesmos defeitos  
Sabemos tudo a nosso respeito  
Somos suspeitos de um crime perfeito  
Mas crimes perfeitos não deixam suspeitos."

Ele se declara animado e de bem com a vida. De alguma forma, há a necessidade de deixar explícitas suas características ao outro (que pode ser um colega, amigo, paquera, ou até mesmo alguém desconhecido), mostrando que tem características positivas, que geralmente procuramos no outro para ser amigo, colega, namorado, etc. O sujeito produz um movimento de identificação com o futebol e as mulheres, já que ele é do sexo masculino e brasileiro, e faz parte da memória que os brasileiros são bons no futebol e que as mulheres são bonitas, como se brasileiro só gostasse disto. Ao escrever que adora um futebolzinho e as mulheres, temos presente, conforme Grigoletto (2007), o sujeito do gozo e do consumo. É neste mundo que vivem os sujeitos pós-modernos.

O sujeito traz em evidência, para se apresentar, a música *Pra ser sincero* (Engenheiros do Havaí). O que representa trazer uma música dos Engenheiros? Com quem ele quer se identificar?). Então, seria o *Orkut* uma dessas comunidades segundas, na qual o sujeito em destaque busca seu reconhecimento e o do outro através da música de um grupo que representa toda uma geração de jovens, que busca expor suas dúvidas, medos e desejos. É claro que não podemos deixar de comentar que a música faz parte do imaginário de todo jovem. Nesse caso, a música fala por ele. É interessante explorarmos os efeitos de sentido da música, pois a música diz a esse sujeito e sobre ele. A música inicia dizendo o que espera do outro, ou melhor, o que não espera *não espero de você/ Mais do que educação,/Beijo sem paixão (...)* Apenas bons amigos... ou seja, temos a presença de um *eu* que desejaria mais de alguém, mais do que ser apenas amigos. E depois afirma *Nós dois temos os mesmos defeitos/ Sabemos tudo a nosso respeito*, construindo um efeito de sentido que aponta para uma vida a dois, pois se conhecem ao ponto de saberem tudo um ao respeito do outro, inclusive o fato de terem os mesmos defeitos. O *eu* da música, também dá destaque que não espera que o outro *Minta e Me perdoe*. Temos aqui duas posições-sujeito distintas, pois ao mesmo tempo em que o *eu* deseja que o outro não o perdoe e não minta, também tem o desejo de viver junto com a outra pessoa, ou seja, há um (des)identificação, o que é comprovado na seguinte passagem da música *Um dia desses/Num desses encontros casuais/Talvez a gente se encontre/Talvez a gente encontre explicação* e termina indicando que a paixão terminará em amizade *Um dia desses/Num desses encontros casuais/Talvez eu diga, minha amiga*. Assim, podemos afirmar

que a música diz ao sujeito-autor e sobre ele de uma paixão que acaba em amizade, ou seja, que não deu certo. Talvez a música diga aquilo que o sujeito-autor não teve coragem de dizer a outra pessoa.

Eis aí, mais uma vez, a busca da completude, da construção da(s) identidade(s) do sujeito em questão através da letra de uma música. Essa letra fala de sentimentos contraditórios, assim como as emoções e a vida dos adolescentes, fala de um amor, talvez não correspondido, e do medo de se magoar, de viver um amor, de pensar que essa pessoa pode representar *muito* para ele e, ao mesmo tempo, *muito pouco*, que os dois têm defeitos, e que esses podem levar ao fim de um relacionamento. O eu-lírico da música também pede desculpa por ter perdido a calma e afirma que, no futuro, podem se encontrar “Num desses encontros casuais”. A música representa muito na vida dos adolescentes, é uma das formas de eles se expressarem, pois costumam “falar”, demonstrar seus sentimentos através da música. Podemos afirmar que o sujeito utiliza a música para expressar o que não pode dizer por algum motivo. Observamos ainda que os gostos assinalados (a maior parte são objetos de consumo) música que ouve, por exemplo, estão marcadas pela moda do momento histórico social da escrita do *blog* (Cf. CORACINI, 2005).

O sujeito utiliza a expressão *Um kra animado*. O termo destacado *kra* é uma movimentação da própria língua e até mesmo comum no mundo dos adolescentes, que o utilizam com vários significados, para se referir a uma pessoa qualquer, para dar destaque a alguém, como fez o jogador de futebol Romário, ao dizer que ele é o *Kra*, ou pode simplesmente fazer referência a si próprio, que é o que acontece nessa SD. Na letra da música, também ocorre a repetição do *pra* no início de algumas estrofes (regularidade da estrutura). Sabemos que, na fala e na escrita, estamos substituindo o *para* pelo *pra*, o que aponta também para uma movimentação da língua.

Ao escrever sobre suas paixões, o *sujeito-3* afirma que a instituição escolar é uma de suas paixões e que ama a mesma. Fica óbvio, então, a sua identificação com a escola e até mesmo um certo carinho pela instituição.

SD3:

eh ela mesmo  
escola, amo a escola.

O *sujeito-3* constrói sua identidade(s) através da letra de uma música, da qual ele parece apropriar-se para falar de suas experiências, sentimentos e medos. Revela amar a

escola, mesmo não estando produzindo um texto em sala de aula. Identifica-se, então, positivamente com esta instituição, pois ela faz parte de sua vida; ele passa um grande período de tempo na escola, sendo ela também responsável pela construção da sua identidade(s). Veremos, a seguir, como este mesmo sujeito escreve no ambiente escolar, para podermos fazer um contraponto.

### **A escrita no ambiente escolar**

O *sujeito-3*, diferente do *sujeito 1* e *2*, não inicia seu texto com um título. Inicia escrevendo seu nome, portanto, ele não segue aquela estrutura ensinada pela escola, que se deve sempre iniciar um texto com o título. Vejamos como ele inicia a sua apresentação:

SD1: Meu nome é Felipe Piasetzni mais conhecido como Ripa (...)

No texto produzido na sala de aula, ele não coloca o apelido entre o nome e o sobrenome, como fez no texto produzido no ambiente virtual. Mesmo assim, deixa em evidência que tem um apelido e que é mais conhecido pelo mesmo, ou seja, a construção da sua identidade passa pela identificação com o apelido. Como nem sempre é permitido na escola, a constituição, incorporação que ele fez ao nome no *Orkut FelipeRIPAPiasetzni*, o sujeito-aluno acaba por aderir a uma forma de comentário, declarando que *é mais conhecido como Ripa*. O termo *conhecido* faz referência ao outros, colegas de escola, que o chamam assim. Temos aqui a determinação do espaço escolar, efeito ideológico do que pode e não pode ser dito na escola.

Continua seu texto com informações como nome da cidade, dos pais, da escola e da irmã. Mesmo a professora não dizendo o que deveriam escrever na apresentação pessoal, os três sujeitos escreveram coisas muito parecidas, como se tivessem seguindo um esquema padrão escrito e solicitado pela instituição escolar. Talvez, não estejam seguindo um padrão dado nesta proposta pela professora, mas que já está institucionalizado e memorizado, já faz parte do inconsciente do sujeito-aluno: “numa apresentação pessoal, produzida na escola, se escreve isso...” “e não se escreve aquilo”, como se fosse algo pronto, que bastasse só segui-lo, sem ser necessário pensar, dialogar, escrever, apagar, reescrever.

Outra coisa que chama a atenção no texto é que ele foi dividido em tópicos, como se fossem subtítulos, embora o texto não tenha um título geral. Subtítulos como: *Minhas características, Coisas que gosto mais de fazer, Coisas que gosto de comer, Meu sonho, O que eu não gosto em mim, O que me deixa alegre, O que me deixa triste* e um tópico onde ele narra uma história que aconteceu em sua vida aos três anos. O *sujeito-3* não usa título no início de sua apresentação, mas, logo depois, passa a usar subtítulos, como se quisesse organizar o texto do “jeito que foi ensinado pela escola”, ou seja, não foge por muito tempo do esquema padrão ensinado pela instituição escolar.

No tópico denominado *Meu sonho*, temos a seguinte SD:

SD2: Meu sonho é tar num time profissional e ter uma moto ou carro com som.

Nessa SD, temos presente o uso do verbo *tar*, no lugar de estar, o que demonstra uma linguagem não padrão, mais próxima do discurso oral. Eis a questão da movimentação da língua, aqui presente outra vez. Poderíamos até dizer que o sujeito conhece o uso formal do verbo, estar, pois ele utiliza o *tar* e não o *tá*, que é mais comum, isto é, ele continua a usar o *r* no final do verbo. Trata-se de uma forma do sujeito se subjetivar através da língua. Mesmo em um texto produzido na escola, a língua é capaz de movimentação, de deslize. Provavelmente o sujeito-aluno queria utilizar o *estar*. Ele não se dá conta, então, que a falha na língua pode ocorrer também na escola. Aqui temos um exemplo de equívoco que produz movimentos de autoria, ou seja, tanto no ambiente virtual como no escolar o sujeito está sujeito a falhas, ao equívoco.

Na SD3, ao declarar o que não gosta em si mesmo, o sujeito escreve que:

SD3: Eu não gosto da minha orelha e de meu nariz.

Eis, mais uma vez, uma identificação com a maneira de pensar da sociedade contemporânea e que é reforçada pela mídia, a busca pela estética, pois o sujeito não gosta de partes físicas de seu corpo: orelha e nariz, mostrando somente preocupação com a parte estética.

No último tópico, ele conta uma história real, ocorrida aos três anos de idade, quando quase morreu ao comer uma fruta venenosa, porém conseguiu se salvar. Inicia a narrativa da seguinte maneira:

SD4: Num dia ensolarado eu estava em casa (...)

O sujeito iniciou com uma expressão típica de contos de fadas e comum em textos de alunos de anos iniciais. Para a maioria dos professores de Língua Portuguesa, isto não deveria acontecer em um texto de aluno de sétima série, mas isso ocorre porque o aluno ainda não domina plenamente a linguagem padrão. Então, poderíamos afirmar que a escola está falhando em um dos seus papéis que é “ensinar” o aluno a usar adequadamente a linguagem padrão, apesar de os professores exigirem e cobrarem que seus alunos saibam utilizá-la corretamente na escrita de textos, ou seja, a instituição escolar não está propiciando a passagem enunciador/autor<sup>30</sup>. A escola imagina-se como transmissora desse conhecimento, mas não o é de fato. No ambiente escolar, as reflexões sobre a escrita geralmente acontecem “de fora para dentro”, o que deveria ser ao contrário. Isso contribui para que o sujeito-aluno, mesmo tendo passado anos na escola, não saiba usar adequadamente a linguagem padrão, pois o que lhe falta, na maioria das vezes, são práticas de leitura e de escrita, práticas que levem em conta o discurso, a produção, a circulação, os sujeitos envolvidos e, principalmente, o(s) sentido(s) dos textos.

O texto produzido pelo *sujeito-3*, na sala de aula, apresenta uma organização, com parágrafos bem curtos e com erros ortográficos. É no final do texto, no último tópico, quando o aluno traz uma narrativa pessoal, que podemos perceber de forma mais evidente a presença do sujeito-autor. E é também aqui que o sujeito foge um pouco do esquema padrão de uma apresentação pessoal trabalhado pela escola, pois ele passa a narrar um fato específico de sua vida, e não apenas traz informações como nome, gostos, idade, etc.

No ambiente virtual a posição-autor do *sujeito-3* se faz na constituição de um lugar de interpretação definido pela relação com o Outro e o outro. Como já destacamos, na internet, este outro é virtual e, na maioria das vezes, desconhecido, pois ele está “atrás” de uma tela de computador. E o Outro é a historicidade, o interdiscurso. A constituição de autor do *sujeito-3* e a constituição de sua identidade ocorrem, principalmente, pela relação do sujeito-autor com a letra de uma música dos Engenheiros do Havai, pelo seu apelido *RIPA*, pelo fato de gostar de futebol, mulheres e também pela escola.

---

<sup>30</sup> Essa passagem de enunciador para autor foi abordada, de forma mais abrangente, no capítulo anterior.

#### 4.3.4 A análise de textos produzidos pelo *sujeito-4*

##### A escrita no ambiente virtual

O *sujeito-4* apresenta em sua página do *Orkut* algumas comunidades as quais ele pertence, como:

SD1:



Vivo uma ilusão

Nas páginas do *Orkut*, é comum os internautas fazerem parte de comunidades virtuais com as quais se identificam. Ao se cadastrarem como membros de uma comunidade, recebem um *link* para ele e outros leitores poderem acessar a mesma diretamente de sua conta no *Orkut*. Ao entrarmos nesta comunidade, *Vivo uma ilusão*, é possível notar que a mesma faz referência a pessoas que sofrem ou sofreram por um amor não correspondido e, por isso, vivem uma ilusão. O verbo *vivo*, no presente, chama atenção para o fato de que o sujeito está vivenciando esta ilusão. A identificação com a imagem também é algo interessante na SD1, pois temos a parte do rosto de uma pessoa e, em evidência, a lágrima que desce do olho. O choro, de certa forma, remete-nos a uma memória discursiva de uma pessoa que está sofrendo, que está triste. A SD1 está presente na página do *Orkut* do *sujeito-4*. Aqui, temos o que Pêcheux (1995) trata como movimentos identificatórios do sujeito, os quais denominou de modalidades das tomadas de posição e que estão relacionados com a constituição da identidade do sujeito. É interessante também destacarmos o que diz Coracini (2003) a este respeito. Para a autora, as múltiplas identificações podem ser pensadas como as diferentes posições que o sujeito assume, as quais são atravessadas pelo inconsciente como um elemento estruturante do sujeito, que marca a falta que lhe é constitutiva, a qual o sujeito busca preencher em suas relações de (des)identificação com o outro. Podemos ainda perceber o atravessamento de outros discursos, de outros dizeres, no caso de uma comunidade virtual, com a qual o *sujeito-4* se identifica a tal ponto de fazer parte da mesma.

SD2:

<<MDV>>Luci: bm a Ka...  
 hj tava me lembrando,d qdo a gnte c conheceu...  
 desde pqnas...  
 ela nah eh minha irmã de sangue..+eh minha irmã  
 de coração..  
 amo mto vc miga...pq eh cm vc  
 q sempre pósso conta,com qm pósso chora,  
 e sempre com qm do altas risadas...  
 qro diz q vc eh parte fundamental da  
 minha vida...e sempre vo te ama minha melhor miga..  
 qro pode ter vc como amigas pra sempre..  
 e tbm q vcs saibam q sempre vo ta ak c vcs precisarem  
 minha vida cm certeza nah ia c taum especial  
 c nah tivése vc como minha amiga..  
 TE AMO VIU MIGA..  
 bjus

Na SD2, temos um recado deixado por uma amiga do *sujeito-4*. Mencionamos em trabalho anterior (GRIGOLETTO & JOBIM, 2007) que, no ambiente virtual, em virtude da característica de interação, os papéis da leitura e da escrita (con)fundem-se, interpenetram-se. Para Lévy “todo aquele que participa da estruturação do hipertexto, do traçado pontilhado das possíveis dobras do sentido, já é um leitor. Simetricamente, quem atualiza um percurso ou manifesta este ou aquele aspecto da reserva documental contribui para a redação conclui momentaneamente uma escrita interminável [...]. A partir do hipertexto, toda leitura tornou-se um ato de escrita” (1996, p.46). Essa questão levantada por Lévy ocorre não somente na SD2, mas em todas as páginas do *Orkut* que analisamos, pois, na escrita virtual, temos um escritor leitor e um leitor escritor.

A SD2 é iniciada assim: *hj tava me lembrando, d qdo a gnte c conheceu... desde pqnas...* . Temos presente aqui a memória discursiva que constrói sentido através da infância, assim como ocorreu com o *sujeito-2* ao utilizar a expressão *UPA*. De acordo com Lévy (op. cit), produzimos relações do texto conosco, com nossa vida autônoma, nossa aura semântica e também relacionamos o texto a outros textos, a outros discursos, a imagens, afetos a toda a imensa reserva de desejos e signos que nos constitui. “Aqui, não é mais a unidade do texto que está em jogo, mas a construção de si, construção sempre a refazer, inacabada” (LÉVY, 1996, p. 36). O sujeito inicia produzindo sentido com a história. É o que afirmamos em AD, segundo a perspectiva de Orlandi, que a identidade é um movimento na história. Assim, o movimento na história tem a ver com os sentidos, que circulam na memória discursiva sobre a infância e, por serem da ordem do já-lá, do já-dito, retornam em forma de lembranças, produzindo um movimento na identidade do sujeito, a partir de suas relações de identificação com esses dizeres/sentidos da ordem da memória. Para a autora “a identidade

resulta de processos e estes são da ordem do simbólico, do social e do político, no modo como são praticados na história, com suas causas e conseqüências” (2002, p. 235). Na SD em destaque, é através do resgate da infância, que ocorre o movimento de identificação do sujeito leitor e do autor da conta do *Orkut*, que ambos se identificam e, por sua vez, contribuem para elaboração do sentido e da construção de sua(s) identidade(s).

Além de declarar que são amigas desde pequenas, o sujeito-leitor segue afirmando que são irmãs de coração, que ama muito a amiga e espera contar sempre com ela, que ela é uma amiga *q sempre pôsso conta, com qm pôsso chora*. Notamos que há uma identificação do sujeito-leitor, ao escrever o recado na página do *Orkut*, com o sujeito-autor (a amiga). Percebemos, assim, que esse sujeito-leitor, através da escrita no *Orkut* da amiga, busca a construção de sua identidade através do olhar da amiga, com o qual produz movimento de identificação. Chama a atenção o modo como é escrita a palavra *pôsso*. Sabemos que, de acordo com a norma-padrão, a palavra não leva acento. No entanto, esse deslize aqui aponta para um efeito de autoria, pois parece que o acento é justamente uma ênfase na entonação da palavra, aproximando-a do discurso da oralidade. Ou seja, é uma marca da subjetividade e, por sua vez, da autoria desse sujeito. Segundo Orlandi (1996), o autor é determinado pelo fato de que não pode dizer coisas que não encontrem sentido numa memória do dizer, na historicidade, no interdiscurso, como também está determinado em não poder dizer coisas que não façam sentido a um interlocutor determinado, seja real, ou virtual. E, como é possível evidenciar, há sentido no que está dito na SD3. Temos aqui um princípio de autoria, de acordo com Orlandi (1996) as formas de poder e de resistência afetam o sujeito do discurso, enquanto autor, enquanto lugar social que ele ocupa. Assim, todas essas relações são constitutivas do discurso e nele se representam pelo princípio de autoria.

### SD3:

Alguém que nada vai te trazer de produtivo  
 Não sou produto, não to a venda, não me toque, não me use, não me empreste.  
 Eu sou grossa sim, e chata твм, e reclamação, boba e criança

A SD4 inicia com um pronome indefinido *Alguém*, para nomear o próprio sujeito-internauta. Ao invés de usar um nome próprio ou de um pronome pessoal, utiliza-se de uma palavra que é indefinida, que mostra uma certa indefinição na própria identidade do *sujeito-4*, como se fosse “mais um” no meio de tantos usuários da internet. Logo a seguir, ele afirma que nada vai trazer *de produtivo*, ou seja, “avisa” que não tem nada de bom a oferecer ao outro. Notamos aqui há uma (contra)identificação do *sujeito-4* com o outro (o leitor), o que

demonstra uma singularidade, pois na maneira como ele se desqualifica para este outro ele produz um deslocamento de sentido, como se não precisasse do outro, como se não tivesse determinado pela presença do outro – mas na AD ele sempre está determinado pela presença do outro. E a SD continua com verbos no imperativo negativo *Não sou produto, não to a venda, não me rotule, não me use, não me empreste*, o que demonstra mais uma vez um movimento de (contra)identificação com o outro e também com uma formação discursiva que diz que, ao escrever sobre si a um outro, devemos mostrar nosso “melhor”, nossas qualidades, como se quiséssemos “vender” uma imagem, como se fôssemos um produto a venda. Isso corrobora para que o sujeito-autor escreva que não é um produto e nem está a venda, ou seja, traz palavras e verbos no modo imperativo que são comuns no discurso publicitário e não em uma escrita produzida no *Orkut*. De acordo com Indursky (1998), o sujeito, ao desidentificar-se, insere-se em outro grupo e organizará seus saberes na referida formação discursiva. Então, o que temos nesta SD não se trata de uma simples e pura dessubjetivação, a partir da qual o sujeito torna-se livre. O que ocorre é o desligamento de uma forma de subjetivação, na qual qualifica o sujeito-autor, para outra, que desqualifica o sujeito-autor e retoma expressões e o modo de escrita do discurso publicitário. É a desidentificação de uma forma-sujeito<sup>31</sup> e seus saberes e a decorrente identificação com outra forma-sujeito e seu domínio de saber. E a SD continua sendo escrita num movimento de desqualificação *sou grossa sim, e chata tbm e reclamona, boba e criança*. Notamos que é nesse movimento de desqualificação e de (contra)identificação que o sujeito constitui sua identidade, através do que ele é de verdade e do que ele não gostaria de ser *um produto*, ou seja, o discurso aponta para um efeito de sentido: a constituição da identidade desse sujeito se dá em função de romper com o que o outro (leitor) espera/projeta ler em um perfil escrito no *Orkut*, o que também demonstra um movimento de autoria. Também chamou a atenção o modo como o sujeito escreveu o verbo *estou to*, notamos que há uma movimentação da língua para que o verbo seja escrito de modo mais simples e rápido, o que contribui para a dinâmica do processo de escrita na internet.

---

<sup>31</sup> Trabalhamos com a noção de forma-sujeito no capítulo um da dissertação na seção “A formação ideológica e a formação discursiva”

### A escrita no ambiente escolar

No primeiro parágrafo do texto produzido na escola, o *sujeito-4* escreve a escola que estuda, a série e sua idade:

SD1: estudo na escola Antonio Zambrzycki tou na 7ª série tenho 13 anos.

Temos aqui uma identificação, assim como vimos na análise de SDs de outros sujeitos, com a instituição escolar. Se trouxermos para nossa análise o dizer de Althusser (1985, p. 31), ao caracterizar a escola como aparelho ideológico dominante nas formações capitalistas maduras, poderíamos pensar que é difícil para um sujeito-aluno, que faz parte desse aparelho há sete ou oito anos, não se identificar com a escola, já que fica grande parte do seu dia neste ambiente. De certa forma, esta SD remete-nos à estrutura de uma apresentação, pois parece que é necessário escrever sobre a escola, idade, etc.

SD2: Eu moro na rua Pedro toniolo casa 1318 o número do meu celular é 91638556.

Na SD2, há o endereço do *sujeito-4* e o número do telefone celular. A questão da sua singularidade e, conseqüentemente, da sua identidade está ligada ao seu lugar no mundo, endereço e ao número do telefone. Essa questão de deixar explícito o endereço e o número do celular também demonstra uma vontade de ser encontrado pelo outro, de dizer onde mora e como pode ser encontrado, o desejo do contato físico, ou através do celular, com o outro, ou seja, o desejo da busca da completude através do outro. E isso, o fato de ter escrito o número do celular, também causa um estranhamento em um texto produzido na escola, pois não é comum acontecer isto. O que demonstra que há uma singularidade na escrita produzida pelo *sujeito-4* no ambiente escolar. Como podemos notar, há uma relação da autoria e da identidade com o modo como o sujeito se subjetiva na escrita.

A segunda palavra que faz parte do nome da rua está grafada com letra minúscula – *toniolo*, e também há a ausência de sinais de pontuação na SD2, o que demonstra uma falta de domínio em relação a regras ortográficas e de pontuação, ou seja, mesmo no ambiente escolar, o sujeito-aluno comete falhas, “erros”.

O fato do *sujeito-4* colocar o número do celular chama a atenção, pois há uma identificação com os avanços tecnológicos e com o interesse dos jovens. A aquisição de um

celular é o sonho de consumo da maioria dos adolescentes modernos. Vejamos que ela não usa a palavra telefone, mas *celular*, pois faz parte da memória discursiva que celular é sinônimo de comunicação rápida, mobilidade e status. Pelo menos, é esse sentido que a mídia, principalmente os anúncios publicitários, produz como sendo evidente aos consumidores.

SD3: Sou loira olhos castanhos sou descendente de Getúlio Vargas. Gostaria de me formar em Veterinária.

A SD3 inicia com a apresentação das características físicas do sujeito - *Sou loira olhos castanhos*, e logo, ela declara que é natural de Getúlio Vargas. O que chama a atenção é o fato dela ter usado para isso a expressão *sou descendente*, (descendente). Aqui há um deslizamento de sentido, pois a palavra descendente é utilizada para designar a descendência e não a cidade natural ou que a pessoa vive. Conforme o exposto anteriormente, a língua comporta em seu interior um espaço para as falhas, as brechas e o impossível. E expor à língua a suas incertezas e contradições é ilustrar o que Pêcheux dizia, de que a língua não é um ritual sem falhas. Mesmo havendo um equívoco, uma falha, há sentido no que o autor escreve, pois, quando o leitor lê o que está escrito, consegue interpretar o significado da palavra *descendente*. É interessante comentarmos que o *sujeito-4* não tem noção do equívoco que cometeu, mas que está constituindo-se autor também pelo equívoco, já que a autoria está ligada ao trabalho com a equivocidade da linguagem, pois, ao escrever, o sujeito-autor está colocando as palavras em funcionamento.

A autora encerra a SD3 escrevendo que *Gostaria de (se) me formar em Veterinária*. Temos presente aqui a preocupação com o futuro, com o que ela vai ter como profissão, pois esta é uma preocupação da maioria dos jovens. Faz parte da memória discursiva essa preocupação com a profissão, de se formar em alguma coisa, para garantir um futuro. Percebemos que, ao dizer da aluna, estão vinculados dois sentidos: um de formar-se, o *dito*; e outro, o *não-dito*, de que através do estudo *Veterinária*, o futuro está garantido, como se o estudo fosse sinônimo de uma vida melhor. Na palavra *Veterinária*, ocorre a ausência do acento agudo, o que demonstra falta de domínio em relação às regras de acentuação, o que já foi também percebido em relação à falta de sinais de pontuação e ao uso de letra minúscula no início de nomes próprios, o que demonstra que há certas regularidades em relação a esses acontecimentos na produção escrita do *sujeito-4*, ou seja, ele ainda não domina totalmente o sistema padrão de escrita.

É interessante também mencionarmos que a aluna mistura, num mesmo período, características físicas e naturalidade. E, no mesmo parágrafo, ainda cita a profissão que pretende exercer no futuro, o que demonstra que o *sujeito-4* está em busca da construção de sua identidade, que perpassa por várias identificações, tanto com suas características físicas, como com a naturalidade e com o futuro. E isso também produz sentido em termos de autoria, pois, ao abordar vários assuntos num mesmo parágrafo, ele está (des)identificando com uma determinada norma padrão que diz que, a cada assunto novo, deve-se iniciar um novo parágrafo, ou seja, o sujeito-autor produz efeitos de sentido abordando vários temas que seriam de natureza diferente ao mesmo tempo.

SD4: Tenho dois bichinhos de estimação um cachorro e um casal de caturitas.

Nesta SD, percebemos uma ligação com a anterior, pois, na anterior, ela escreveu que gostaria de se formar em veterinária e agora afirma que tem animais de estimação, um cachorro e dois pássaros, o que justifica a escolha da sua futura profissão. Na grafia da palavra caturitas, há a troca de dois *rr* por *r*, o que demonstra, mais uma vez, a falta de domínio na passagem do discurso oral para o escrito.

A questão da construção da autoria e da identidade aconteceu de formas diferentes, no ambiente virtual e no escolar. Na escrita na internet, a procura da identidade ocorre através da identificação do *sujeito-4* com comunidades virtuais e também com o outro, que, além de ler a sua página no *Orkut*, também deixa recados, exercendo a posição de autor. Ou seja, há uma autoria conjunta no *Orkut*, pois não temos somente um autor, como ocorre na sala de aula e, com diferentes autores, também temos vários leitores e várias posições-sujeito, circulando numa mesma FD, o que torna interessante a relação sujeito-autor e sujeito-leitor com o texto produzido no mundo virtual, o hipertexto. Na sala de aula, a construção da identidade e da autoria ocorreu com a identificação do sujeito-autor com o lugar onde mora, com o que pretende fazer no futuro e também com a escola onde estuda. Para Lagazzi (2006), o sentido da autoria depende do efeito da unidade e coesão do texto, o que ocorreu no texto produzido no ambiente escolar, mesmo às vezes havendo certos deslizes quanto ao uso da norma-padrão de escrita.

#### 4.3.5 A análise de textos produzidos pelo *sujeito-5*

##### A escrita no ambiente virtual

Assim, como o *sujeito-4* o *sujeito-5* também apresenta em sua página de relacionamentos comunidades as quais faz parte:

SD1:



Eu Odeio Acordar Cedo



EU ODEIO PAGODE

Na SD1, temos presente a identificação do sujeito-autor com duas comunidades: a primeira, denominada *Eu Odeio Acordar Cedo*, na qual, na imagem não verbal, observa-se a figura de Garfield deitado e enrolado em um cobertor; e a segunda, denominada *EU ODEIO PAGODE*, na qual temos o símbolo de uma marca internacional *NO STRESS*, que foi modificada para *NO PAGODE YES ROCK*. Essas duas comunidades às quais o sujeito faz referência conduzem-nos a pensar em uma forma de resistência do sujeito-autor ao fato de ter que acordar cedo, possivelmente para ir à escola, e de não gostar de um determinado tipo de música. Na segunda comunidade, o sujeito, ao produzir um movimento de resistência, busca uma identificação com o outro, pelas músicas de *rock*. Pêcheux (1975), ao tratar dos movimentos identificatórios, trabalhou com três modalidades de tomada de posições, para representar a relação do sujeito da enunciação com a forma-sujeito histórica: a identificação, a de desidentificação e a de contra-identificação. É isso que ocorre aqui. Temos uma desidentificação do sujeito como o samba e uma identificação com o *rock*, ou seja, a ideologia não desaparece, o sujeito continua assujeitado. De acordo com Indursky (1998), o sujeito, ao desidentificar-se, insere-se em outro grupo e organiza seus saberes na referida formação discursiva.

O que também chama a atenção é o uso do símbolo de uma marca internacional para dizer que odeia pagode, algo que nos identifica como brasileiros, que faz parte do imaginário e do gosto nacional. Percebemos que, além de usar um símbolo internacional, também o sujeito se identifica com um tipo de música que tem suas origens na Inglaterra e nos Estados Unidos. Faz parte da memória discursiva que o *rock* foi algo revolucionário e simbolizou toda uma geração de inquietações, rebeldia e contra-identificação com o que era referente a normas, leis e proibições. Grigoletto (2003) afirma que a memória discursiva é o retorno a algo que já é passado, que ficou na história, por isso produz esquecimento. Ao mesmo tempo ela está presente no discurso através do interdiscurso, produzindo lacunas. Podemos notar que através da expressão *YES ROCK* o discurso traz a tona, através da memória discursiva, uma rede de fios que produzem sentido(s) através daquilo que o *rock* representa. Assim, através da memória discursiva, é possível o retorno de algo que já é passado, referente ao mundo do *rock*.

SD2: *piercing(s)*

Ao responder um item sobre o que o atrai o usuário, ele responde *piercing(s)*. Esta SD tem uma relação com a anterior, pois *piercing(s)* também fizeram e fazem parte da vida dos sujeitos que se identificam com o *rock*. É comum num *show* desse gênero musical haver várias pessoas com *piercings* e tatuagens. Há um certo tipo de galera, tribos que se auto-identificam com o uso desses símbolos, como se fosse uma escrita de si na pele, termo utilizado por Orlandi (2006). Assim, essa SD reforça o que mencionamos anteriormente, a contra-identificação do sujeito com o samba e a identificação com o *rock*. Podemos evidenciar, nas contas do *Orkut*, lidas e analisadas, que há uma forte identificação do sujeito moderno, que escreve no ambiente virtual, com tatuagens e *piercings*. Eis a busca pela completude, que se concretiza, neste caso, com o *rock*, tatuagens e *piercings*, numa tentativa de preencher, assim, a falta que o constitui. Percebemos, na seqüência em destaque, que o sujeito é determinado ideologicamente pelos padrões ditados pela sociedade e pelo *rock*. Então, é entre o desejo de completude e incompletude, entre a resistência e a determinação, que o sujeito procura construir sua identidade e ocupa o lugar de autor. O sujeito em questão procura, no movimento de (des)identificação, se completar como sujeito.

SD3:

Leandro: Bom deixa eu começar... ;D  
 ah muitas coisas a falar desta garota...  
 gosto tanto dela !  
 bom ... : pq ela eh...  
 linda , 127rkt127 ,  
 divertida , alegre ,  
 paciente... na verdade ela e d+...  
 desejo soh coisas boas a vc garotinha linda! ;=)  
 te adoro minha gatinha axada...bjus

O sujeito leitor e autor diz gostar muito da autora da conta do *Orkut*, que há muitas coisas para falar dela, que ela é linda, divertida, alegre, etc., e também deseja muitas coisas boas na vida dela. O que chama a atenção nessa SD é que a proximidade entre os sujeitos se dá, também, por meio da linguagem informal que é utilizada. Entre o que podemos observar no uso de abreviações - *pq*, *vc*, *bjus*; no uso de símbolos - =), +; e na escrita - *127rkt127* e *axada*, entre outros, como se pudesse demonstrar toda a amizade e intimidade entre os dois sujeitos. Também percebemos que há relações de identificação do sujeito-leitor-autor, denominado Leandro, e a autora da página do *Orkut*: *gosto tanto dela!/ bom... : pq ela eh.../ linda*.

Em outro trabalho, (GRIGOLETTO & JOBIM 2007), comentamos que a escrita no ambiente virtual ganha novos adeptos a cada dia e nos arriscamos a dizer que, em muitos aspectos, essa escrita na internet substitui a oralidade e torna-se quase que uma necessidade para o sujeito adquirir a condição de cidadão na sociedade contemporânea, que é a sociedade do capital e da tecnologia. Também podemos pensar a escrita como um mecanismo de poder que impõe aos sujeitos determinadas formas de inserção social. É possível afirmarmos que a escrita também é um elemento estruturante do ciberespaço, o qual, por sua vez, está inserido e é determinado pelas relações sociais, mas que também determina e cria suas próprias regras de escrita, o que é possível observar, sobretudo, no quadro que aparece sobre as regularidades percebidas na escrita no mundo virtual, logo no início do presente capítulo.

SD4: Minhas amigas são várias mas são melhores msmo que sempre stamos juntos é Grasi, Kamile, Daiana, Bianca e Lucimara, são muito queridas. Quando stou de folga saio com minhas amigas assisto films me divirto ou as vess studo. AXO ELAS DEZ!

Na escrita das palavras *msmo*, *stamos*, *stou*, *films*, *vess* e *studo*, a falta da vogal *e* (elisão da vogal), que sempre ocorre antes da escrita da letra *s*, o que demonstra uma regularidade no modo de escrita do sujeito em questão. Na palavra *vess*, além da ausência do *e*, também temos a troca do *z* pelo *s*. Freitag e Fonseca e Silva (2006) no artigo *Uma análise*

*sociolingüística da língua utilizada na internet: implicações para o ensino de língua portuguesa*, com base nos estudos de Thurlow & Brown (2003), sistematizam o uso da língua em ambientes virtuais em três máximas. A primeira, máxima *dupla da brevidade e velocidade*. A segunda, *reestruturação paralingüística*. A terceira, a *aproximação fonológica*. Primeiramente, iremos abordar a máxima *dupla da brevidade e velocidade*. De acordo com Freitag e Fonseca e Silva (2006) ela está relacionada aos condicionamentos de tempo e espaço impostos à interação. Como abreviar as palavras, o uso de letras maiúsculas, que na internet significa que o usuário está “gritando”. É o que podemos notar na expressão *AXO ELAS DEZ*, Agora, iremos dar destaque à segunda máxima, da *reestruturação paralingüística*, que é dividida em homofonia de letras e números e em recuperação de vogais elididas. Conforme Freitag e Fonseca e Silva (2006) a segunda máxima está relacionada às intuições lingüísticas do usuário do mundo virtual. Como sabemos, quando o internauta está escrevendo no ambiente virtual necessita economia e rapidez, assim, procura alternativas para escrever mais, com menos espaço e mais rápido. Para Freitag e Fonseca e Silva (2006) a capacidade de recuperação de vogais também requer a intuição lingüística dos internautas. É o que ocorre na SD2, pois a recuperação de vogais elididas como nas palavras *msmo*, *stamos*, *stou*, *films*, *vess* e *studo*, só pode ocorrer por um sujeito-internauta que tenha intuições lingüísticas, tanto para escrever como para ler o que está escrito. Conforme Freitag & Fonseca e Silva (2006) as convenções da escrita no ambiente virtual são estabelecidas a partir da norma padrão, para se comunicar em ambientes virtuais, é preciso dominar a norma padrão, e também as máximas de interação. Podemos perceber, mais uma vez, que o sujeito-internauta está mesmo no ambiente virtual, assujeitado, embora tenha a ilusão de estar livre e de tudo poder escrever. Também temos presente na SD a terceira máxima, *aproximação fonológica*. Para Freitag e Fonseca e Silva (2006), a máxima da aproximação fonológica representa a quebra das convenções ortográficas em favor da economia e agilidade na comunicação. É o que podemos observar na palavra *axo*, percebemos que o *ch* tem valor de *x* – *acho/axo* – a opção utilizada pelo sujeito-autor é a mais curta. É interessante deixarmos claro que essas três máximas não ocorrem somente nesta SD e muito menos na escrita somente deste sujeito-aluno, mas que elas são percebidas na escrita, no ambiente virtual, de outros sujeitos analisados.

Ocorre, ainda, a identificação com as melhores amigas - *mas sãs melhores msmo que sempre stamos juntos é Grasi, Kamile, Daiana, Bianca e Lucimara*. Assim, ocorre a construção de sua identidade através das amigas, do grupo de amizade. Para Orlandi (1998), sujeito e sentido se configuram ao mesmo tempo e é nisto que consistem os processos de

identificação, ou seja, o *sujeito-5* vai se constituindo à medida que ocorre a sua identificação com as amigas.

SD5:

\*Sou querida;  
 \*Sincera;  
 \*Simpática;  
 \*Sensacional;  
 \*Parceira;  
 Parceira de festas...  
 LoUqUiNhAaAaAa..  
 Bom quem não conhece tá esperando o que???

Ao responder a pergunta *quem sou eu?* O *sujeito-4* escreve que é *querida, sincera, simpática, sensacional e parceira*, ou seja, utiliza de qualidades quanto a sua personalidade para dizer como é. Busca, assim, construir sua identidade de sujeito desejante, repleto de qualificações num movimento constante de se completar, se espelhar no olhar do outro, reforçando que a construção de sua identidade passa pelo olhar do outro (leitor). Isso também nos aponta para a determinação não só do lugar do qual está falando (sujeito-adolescente-usuário da rede mundial de computadores), mas também para o outro a quem está falando e com que finalidade está escrevendo em uma página de relacionamentos da internet. Ele também se auto-domina *LoUqUiNhAaAaAa*. Aqui, há um deslizamento de sentido, pois ela vinha até aqui escrevendo o que se espera escrever em uma apresentação e, agora se auto-denomina como louquinha. Notamos que ela dá ênfase a essa característica em relação as outras, pois alonga as vogais e as escreve com letra maiúscula. De acordo com a memória discursiva, para os adolescentes, louquinha seria alguém parceira de festas, animada, de bem com a vida, justamente o que o *sujeito-4* escreve que é, o que contribui para a construção da identidade do sujeito e da assunção da autoria, pois, não somente identifica-se como louquinha, como anteriormente justifica a sua identificação com a loucura. E a SD termina com uma interrogação que o *sujeito-4* lança ao leitor *Bom quem não conhece tá esperando o que???* Percebemos que ele faz um convite para que o conheçam, o que demonstra uma maneira de singularizar-se através da escrita. É interessante mencionarmos que este conhecer na internet não significa especificamente um encontro pessoal, mas um conhecer através do *Orkut*, do “teclar” na tela do computador. O sujeito-autor está convocando, interpelando o outro, ainda que desconhecido, a descobri-lo, ou seja, expõe-se ao olhar do outro, parece que busca ser vigiado pelo outro, a partir do qual também constrói sua identidade.

Como foi possível percebermos, o *sujeito-4* constitui sua identidade e a autoria no ambiente virtual através de sua identificação e (des)identificação com o *rock*, pagode, *piercing(s)* e também através de suas qualidades pessoais, o que demonstra como ele está afetado pelo olhar do outro, mesmo, que algumas vezes, numa tentativa de produzir um movimento de resistência às determinações sociais. É interessante ainda observar que, embora o sujeito-internauta não esteja determinado pelo lugar institucional, ele faz referência a qualidades de sua personalidade como simpática, sincera e querida, o que mostra a determinação social. . Na escrita na internet, a procura da identidade ocorre através da identificação do *sujeito-4* com comunidades virtuais e também com o outro, que, além de ler a sua página no *Orkut*, também deixa recados, exercendo a posição de autor. Ou seja, há uma autoria conjunta no *Orkut*, pois não temos somente um autor, como ocorre na sala de aula e, com diferentes autores, também temos vários leitores e várias posições-sujeito, circulando numa mesma FD, o que torna interessante a relação sujeito-autor e sujeito-leitor com o texto produzido no mundo virtual, o hipertexto. No texto produzido no ambiente virtual, a construção da identidade e da autoria ocorreu com a identificação do sujeito-autor com o lugar onde mora, com o que pretende fazer no futuro e também com a escola onde estuda.

### **A escrita no ambiente escolar**

Observamos como o *sujeito-5* inicia o texto que escreveu no ambiente escolar:

SD1: Oi! Prazer meu nome é Jamile tenho 13 anos e moro em Getúlio Vargas. Tenho dois irmãos uma menina, minha irmã gemea e um menino.

O *sujeito-5* inicia a escrita como se tivesse cumprimentando o leitor do texto *Oi!* E, logo depois, faz a sua apresentação *Prazer meu nome é*, escrevendo o seu nome, idade e cidade onde mora. Em trabalho anterior, afirmávamos que a “leitura não pode ser tomada como um processo separado da escrita, uma vez que o processo da escrita projeta sempre um leitor e a escrita só produz sentido a partir do ato de leitura” (GRIGOLETTO & JOBIM, 2007, p. 67). O autor tem explícita a figura do leitor do texto, a outra ponta de “ancoragem” do(s) sentidos, já que todo o texto pressupõe um autor e um leitor e ambos são responsáveis pela construção de sentido(s).

Também temos aqui a presença do outro (leitor). Conforme Coracini (2003), o outro é um estrangeiro que habita em nós, de modo que somos o que o outro pensa que somos.

Embora o sujeito busque a sua individualidade, esse anseio depara-se com a presença de outros. Na SD1, o *sujeito-5* é afetado pela presença do outro (leitor), tanto que o cumprimenta no início da sua produção escrita. Assim, tanto no ambiente virtual como no escolar, o sujeito é afetado pela presença do outro.

Na SD1, também destacamos o fato da autora ter uma irmã *gemea*, ou seja, a construção de sua identidade está vinculada ao fato de ter uma irmã gêmea. Para GRIGOLETTO & JOBIM, tomar o sujeito “na perspectiva discursiva significa não considerá-lo totalmente livre nem totalmente assujeitado, mas trabalhando, movimentando-se entre o espaço discursivo de um e do outro, entre a incompletude e o desejo de querer ser inteiro, completo” (2007, p. 70). E é essa procura da completude, do desejo de ser inteiro que ocorre com a identificação do *sujeito-5* com seus irmãos, principalmente com a irmã. A palavra *gemea* é grafada sem a presença do acento circunflexo, ou seja, não está de acordo com a norma-padrão de escrita. Isto mostra que o sujeito não domina completamente a norma culta, apesar de estar há sete, oito anos na escola. Isto ocorre, porque, conforme destaca Gallo (1996), muitas vezes, a escola não propicia ao sujeito que ele se constitua em sujeito do discurso escrito, ou seja, o sujeito-aluno não consegue fazer a passagem do discurso oral para o escrito, o que também poderemos evidenciar na próxima SD.

SD2: Minhas características são Gordinha meia alta, loira olhos castanhos e bonita claro.

Ao falar de suas características, o *sujeito-5* dá ênfase às características físicas, principalmente ao fato de ser *Gordinha*, pois escreve a palavra com letra maiúscula e também no diminutivo. O que o sujeito diz aqui, através do *não-dito*, é que ela nem é tão gorda, somente está um pouco acima do peso, por isso afirma estar apenas *Gordinha*. É interessante a auto-imagem que ele faz de si mesma, pois, depois de elencar suas características físicas, diz ser *e bonita claro*. Ocorrem, aqui, relações de identificação com os padrões estéticos de beleza, pois há uma memória discursiva presente, em nossa sociedade e, principalmente na mídia, que dita padrões magérrimos de beleza, que ser magra é sinônimo de beleza e de felicidade. Ao mesmo tempo, temos um movimento de resistência aos padrões de beleza pré-estabelecidos, pois, mesmo ela sendo gordinha, acha-se bonita. Então, é através desses movimentos de (contra)identificação com os padrões de beleza pré-estabelecidos, em relação ao peso ideal, que esse sujeito busca singularidade, procurando construir uma identidade para si.

SD3: Se quiser me conhecer melhor eu moro no Bairro Navegantes 1318 na rua Pedro Toniolo meu telefone é 33411862 ou 81348421 meliga estou te esperando.

Novamente, como ocorreu na SD1 o *sujeito-5* escreve dirigindo-se diretamente ao leitor *Se quiser me conhecer melhor eu moro....* Ele parece estar convidando o leitor a uma visita em sua casa, a seguir, dá o seu endereço completo. Também apresenta os números de telefone e acrescenta *meliga estou te esperando*. É possível afirmarmos que, através desse diálogo do autor com o leitor, ocorre o efeito de autoria, ou seja, o *sujeito-5* produz sentidos através da escrita de si e da conversa com o outro (leitor). Aqui, o sujeito assume a posição de autor. Para Orlandi (1998), o sujeito só se faz autor se o que ele produz for interpretável, porque assume sua posição de autor (se representa nesse lugar). Dessa forma, temos, nessa seqüência, a presença de um autor que, como sujeito, move-se no intradiscurso e, como autor, tem a função de ressignificar atribuindo ao discurso a organização necessária que permita ao leitor interpretar seu dizer. Como podemos notar, não é comum, numa apresentação escrita na escola, haver número de telefone para contato e este “diálogo” direto com o leitor, como se quisesse manter um contato com ele, uma “resposta”. Temos aqui uma maneira de singularizar do sujeito, de produzir sentido através de uma contra-identificação com aquilo que se espera que seja escrito numa apresentação no ambiente escolar.

É interessante destacarmos o modo como está escrita a palavra *meliga*, pois há uma união, um aglutinamento do pronome *me* e do verbo *ligar*, o que demonstra mais uma vez um modo de escrita muito próximo à oralidade, conforme vimos em outras SDs observadas.

Como podemos perceber, a construção da identidade e do efeito de autoria nos textos produzidos pelo *sujeito-5* ocorre, tanto no ambiente virtual como escolar, através da intimidade que o sujeito autor e o leitor apresentam, o que demonstra como o sujeito se subjetiva no momento da escrita, construindo assim, princípios de autoria.

#### **4.3.6 A análise de textos produzidos pelo *sujeito-6***

##### **A escrita no ambiente virtual**

Na SD1, temos uma comunidade virtual com a qual o *sujeito-6* se identifica, denominada *O Bob Esponja fuma maconha*:

SD1:



O Bob Esponja fuma maconha.

Temos o uso de um personagem de histórias infantis, *Bob Esponja*, associada ao uso de drogas, a *maconha*, o que causa um certo estranhamento, já que há a aproximação do mundo infantil com algo ilícito, criminoso, o uso de drogas. Como podemos notar, essa SD demonstra outro lado da internet, o lado dos denominados crimes virtuais, pois não seria essa comunidade uma forma de fazer apologia ao uso de drogas, até mesmo “propaganda” a algo que é proibido em nosso país, por isso, ilegal? Gostaríamos de chamar atenção para a imagem, na qual temos a figura do personagem infantil, que faz parte do imaginário e da identificação de várias crianças, usando uma espécie de gorro, que é utilizado pelos *hippies*, que também fazem o uso de drogas e representam uma geração liberal não somente quanto ao uso de drogas, mas ao sexo livre, a um novo estilo de vida, que surgiu nos anos setenta. O Bob Esponja também está segurando um aparelho de som, que retoma a questão da música, e das bandas, principalmente de *rock* que possuem uma identificação com o mundo das drogas. Além disso, o personagem está fumando um cachimbo de maconha e apresenta um olhar de quem está “chapado”. Esta aproximação do personagem infantil com o uso de drogas chama a atenção dos leitores da página do *Orkut*, já que são a maioria crianças e adolescentes e, como tais, se identificam com o personagem de desenhos animados. Ou seja, há uma aproximação do universo infantil com o uso de drogas, como se fumar maconha fosse algo tão bom que até um ídolo do universo infantil faz isso.

Aqui se abre espaço para outra discussão: cabe a quem selecionar o que as crianças e adolescentes acessam no mundo virtual? Aos pais, aos governantes, aos que defendem o estatuto da criança e do adolescente ou ao próprio dono da página de relacionamentos? A nosso ver, cabe a todos, pois toda a sociedade deve “olhar” com atenção o que invade o mundo virtual e, conseqüentemente, a vida dos usuários da internet.

SD2:



Rio Grande do Sul

Na SD2, temos outra comunidade com a qual o *sujeito-6* identifica-se, ou seja, o seu próprio estado, Rio Grande do Sul, que é representado, também, pela bandeira, um dos símbolos estaduais. Essa identificação vai muito além da bandeira, pois representa no imaginário dos gaúchos todas as tradições, costumes, história e cultura de um povo. Por trás das cores da bandeira e do seu símbolo, temos presente toda uma história de luta e de orgulho de ser gaúcho, principalmente em relação aos acontecimentos referentes à Revolução Farroupilha. Conforme Courtine (1981) os enunciados existem no tempo longo de uma memória e as formulações são tomadas no tempo curto da atualidade de uma enunciação.

SD3: amigos, companheiros para atividades, contatos profissionais, namoro (mulheres)

Ao escrever sobre seus interesses na página de relacionamentos, o usuário diz que quer fazer *amigos, companheiros para atividades, contatos profissionais e namoro (mulheres)*. O que chamou-nos a atenção foi que, ao mencionar namoro, ele especificou sua opção sexual, heterossexual, já que se trata de um sujeito-autor do sexo masculino, ele parece não querer deixar dúvidas quanto a sua opção. Rasia afirma que “a escrita digital parece recuperar uma memória que reporta a determinadas condições históricas de produção, uma memória que presentifica saberes advindos de outros lugares e atualiza-os, produzindo, a partir deles, sentidos outros” (RASIA, 2007, p. 240). Teríamos, então, o *sujeito-6* trazendo saberes advindos de outros lugares, ambiente (escolar, da mídia ou familiar) para o ambiente virtual.

De acordo com a AD, todo o discurso tem sua origem num já-dito, falamos de um dito que, ao mesmo tempo em que é sempre novo, tem sua origem já nascida sobre o silêncio de um não-dito. Foucault, em relação a isso, afirma que “tudo o que o discurso formula já se encontra articulado nesse meio-silêncio que lhe é prévio, que continua a correr obstinadamente, sob ele, mas que ele recobre e faz calar (1996, p. 28). Conforme o exposto, a relação discurso e silêncio é de constitutividade. No discurso, o silêncio não tem sentido de vazio; ao contrário, assume o sentido de “falta”, uma “ausência” que diz, que significa e constrói sentidos. Desse modo, se, por um lado, temos a escrita da opção sexual do *sujeito-6*,

por outro, temos um silenciamento que cala outra opção sexual, tratada muitas vezes, de maneira preconceituosa e até mesmo ridicularizada pela sociedade e pela mídia.

### **A escrita no ambiente escolar**

Ao iniciar o texto, o *sujeito-6* inicia com um cumprimento, como se estivesse falando com o leitor do seu texto:

SD1: Olá eu me chamo Guilherme Pellezzari, eu tenho treze anos de idade.

Para Orlandi (2002), o leitor tem sua identidade configurada enquanto tal pelo lugar social em que se define “sua” leitura, pela qual, também, é considerado responsável. Nesta SD, o sujeito-autor quer, já de início, chamar a atenção do leitor, para a constituição do(s) sentido(s) ao texto, temos aqui um indicador da presença do autor, ou seja, um sujeito que ocupa a posição-autor, assumindo a responsabilidade, juntamente com o leitor, pelo dizer. A seguir, o sujeito apresenta seu nome e sua idade, dando ênfase à repetição do *eu*. Percebemos a regularidade de um discurso que se repete e, ao se repetir, significa, porque é uma repetição que dá sustentação ao que o sujeito quer significar, ou seja, a constituição do seu eu.

SD2: Gosto muito de navegar a interneti, gosto muito de meus pais e meu irmão e a minha vó que hoje está com oitenta e dois anos.

A SD2 apresenta a repetição de um termo intensificador *muito* para dar ênfase ao tanto que gosta de navegar na internet e dos pais, assim como o *sujeito-1* que afirmava gostar de navegar na internet. O autor se identifica com a família e com a internet. A palavra muito e internet são grafadas como são pronunciadas *muinto* e *interneti*. Temos aqui uma forte influência do discurso oral, o que também ocorre na internet, ou seja, mesmo o sujeito-aluno escrevendo no ambiente escolar, que “exige” uma escrita de acordo com a forma padrão, ele não a está utilizando, ele não consegue fazer o que Gallo (1992) chama da passagem do discurso oral para o escrito. Para a referida autora, é necessário que a escola trabalhe com duas condições básicas: ensinar como se produz um texto que se inscreve no discurso escrito e dar condições para que os alunos realmente produzam esse texto. Só assim, o aluno ocupará a posição de autor.

SD3: Ano passado eu reprovei, em dois mil e sete podia tar na 8ª série junto com meus colegas da turma passada.

Na SD3, podemos perceber como o sujeito dá destaque ao fato de ter reprovado no ano anterior. Mesmo estando no início de outro ano, ele dá importância ao ocorrido, principalmente por não estar mais junto com os colegas do ano passado, ele ainda lamenta o fato ocorrido. De certa forma, essa SD remete-nos a uma memória discursiva de que não é bom reprovar de ano, e de que na nossa sociedade isto não é bem visto, principalmente no espaço escolar. É bom lembrarmos que, ao falarmos de memória discursiva, não estamos nos referindo à memória individual, mas a uma memória que diz respeito “aos sentidos entrecruzados da memória mítica, da memória social inscrita em práticas da memória construída do historiador” (PÊCHEUX, 1999, P. 50). É esse entrecruzar de sentidos, essa recorrência aos dizeres já proferidos que caracteriza a memória discursiva como lugar de movimento das significações. Ao formular seu discurso, o *sujeito-6* estabelece um movimento entre o que diz e os “já-ditos” em outros discursos.

Também chama a atenção o modo como ele utilizou o verbo estar - *tar* -, e não o uso mais comum, informalmente que é o *ta*. Isso também aconteceu em uma SD do *sujeito-3*, temos aqui, mais uma vez, uma amostra da movimentação da língua. Na perspectiva teórica que nos dá suporte para as presentes discussões, a questão da construção da identidade está ligada ao que foi exposto, pois a AD trabalha com uma noção de identidade que leva em conta o fato de que a língua não é estável e está em constante processo de movimentação e desenvolvimento, assim como a construção da identidade, ou seja, através da escrita e da movimentação da língua, é possível que o sujeito construa sua identidade.

SD4: Mas este ano vou passar para a 8ª série, gosto de todos professores uns são chatos outros legal, mais nos temos que aceitar, são os jeito deles assin.

É interessante aqui trazermos presente o dizer da SD anterior onde o *sujeito-6* escreve *Ano passado eu reprovei*, pois ele inicia esta SD com uma conjunção adversativa para afirmar que este ano ele irá passar para a 8ª série. Percebemos que a organização lingüística do texto também corrobora com o estabelecimento do efeito de autoria. No texto escrito no ambiente escolar, o uso deste *mas* está no início de um parágrafo<sup>32</sup>. Ou seja, o sujeito-autor está usando uma conjunção adversativa para mostrar uma idéia contrária a que foi dita anteriormente, em outro parágrafo.

---

<sup>32</sup> Como pode ser observado nos textos em anexo.

O sujeito também afirma que gosta de todos os professores, embora uns *chatos* e outros não, e ele tenta justificar isso afirmando que *mais nos temos que aceitar, são os jeito deles assim*. Percebemos nessa seqüência o entrecruzar de diferentes posições-sujeito. Tal funcionamento revela a contradição no modo do pensar do *sujeito-6*, que afirma que uns professores são chatos, mas que deve a *nos*, os alunos, aceitarmos o jeito de cada um, pois o professor ocupa o lugar social de dominador e o aluno coloca-se no lugar social de dominado. Por isso, tem que aceitar o professor como ele é; a imagem que se projeta dos professores é de superiores, como se os alunos tivessem que se adequar a ele, e não o contrário. De acordo com o que Pêcheux (1997) traz sobre as formações imaginárias, poderíamos afirmar que há uma série de formações imaginárias que designam o lugar que o aluno e o professor se atribuem cada um a si e ao outro, a imagem que eles fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro. Temos aqui um mecanismo de contradição que, ao se estabelecer, silencia a verdadeira relação entre professores e alunos. Notamos que o aluno até tenta revelar como isso ocorre *uns são chatos*, mas acaba silenciando o seu dizer. Como diz Orlandi (1997), em relação ao dito/não-dito ao poder dizer, ao dizer algo, apagamos necessariamente outros sentidos possíveis, mas indesejáveis numa situação discursiva dada. Como ele está escrevendo um texto no ambiente escolar, é claro que nem tudo pode ser dito, principalmente em relação aos professores.

Percebemos que, tanto no texto produzido na sala de aula como na internet, há a presença de um sujeito ocupando a posição-autor. Na escola isto ocorre, principalmente, com o *dito* e o *não-dito* em relação aos professores. Também o *sujeito-6* dá ênfase ao fato de ter reprovado, como se a sua identidade de hoje tivesse forte influência com o que ocorreu no passado. Ainda, o que chama a atenção é o fato da troca de *m* e *n* em várias palavras, o que não ocorre no mundo virtual, mesmo assim, o sujeito-aluno constitui-se autor na medida em que produz sentido(s) ao discurso. No texto produzido no mundo virtual há uma identificação com o uso de drogas, o que pode ser percebido pela comunidade virtual com a qual o sujeito identifica-se, o que demonstra uma influência da mídia e da ilegalidade. Ou seja, no ambiente virtual, cruzam-se várias formações discursivas, as quais podem trazer idéias benéficas ou coisas ruins ao sujeito que navega na internet.

#### 4.4 Algumas considerações sobre as análises: ambiente virtual e escolar

Após termos observado a escrita de seis sujeitos produzida no ambiente virtual e no escolar, notamos que há uma determinação que o gênero textual traz, pois a escrita de si, produzida através de uma apresentação no ambiente escolar, possui determinações diferentes que a escrita de si numa página de *Orkut*. A primeira apresenta uma função-autor determinada pela instituição escolar e pelo outro, que geralmente é o professor, sendo que a autoria ocorre, principalmente, através dos elementos de coesão e coerência. Já a segunda, no *Orkut*, é determinada por um suporte eletrônico, onde é possível ser autor e leitor ao mesmo tempo, onde a abertura de uma tela possibilita o contato com um vasto número de informações e possibilidades, como de anexar fotos, ver vídeos, manter contato com alguém que está em outro país, entrar em comunidades virtuais e até mesmo “assumir” um outro nome e uma outra identidade que não a sua. Percebemos que, enquanto um gênero textual tem como suporte a folha de papel, o outro tem a tela do computador e as infinitas possibilidades que esta fornece.

Ao apresentar o conceito de gênero do discurso, Bakhtin diz que “esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de dada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional” (BAKHTIN, 2003, p. 261). Ao analisarmos tais elementos nos dois gêneros trabalhados até aqui na análise, podemos afirmar que em relação ao gênero *Orkut* temos como *conteúdo* a escrita de si produzida numa página da internet, além disso, o que chama a atenção é a escrita não somente do autor da página do *Orkut*, como também do leitor que escreve seus recados. Quanto ao *estilo*, chamam a atenção as regularidades presentes quanto ao uso de abreviações, figuras de linguagem como metáforas, comparações e onomatopéias, uso de *emotions* e também o modo do sujeito subjetivar-se e construir sua identidade através da escrita – como foi possível perceber nas análises das SDs. Na estrutura *composicional*, temos a combinação da imagem mais o texto verbal, marcado pela mescla do discurso oral e escrito. O gênero apresentação, texto produzido no ambiente escolar, tem como *conteúdo* a escrita de si. O *estilo* que prevalece na maioria das SDs destacadas é uma escrita que respeita algumas regras da gramática tradicional, de coesão e coerência, embora haja algumas inadequações, conforme podemos perceber nas análises. A construção *composicional* ocorre através do texto verbal.

Outro aspecto que chamou a atenção é o modo como a escrita ocorre na internet. Muitas vezes, a questão da identificação e da identidade ocorre através da escrita íntima, informal e muito próxima da oralidade. Como podemos notar, há na internet uma escrita com características típicas da oralidade e da escrita, sendo assim, um gênero comunicativo, como um texto misto situado no entrecruzamento de fala e escrita, ou seja, a internet “traz” as características da oralidade em um veículo de comunicação que usa a linguagem escrita em tempo real. Isso também ocorre com alguns textos orais que trazem marcas da escrita, como é o caso da apresentação do Jornal Nacional, que é feita oralmente, mas tem como “pano de fundo” um texto escrito, que é lido, apresentado oralmente pelos jornalistas.

Foi possível evidenciar, nas análises dos textos produzidos por esses sujeitos, que há uma função de autor nos textos produzidos na escola, embora este ambiente nem sempre trabalhe de uma forma que contribua para a “formação” deste sujeito-autor<sup>33</sup>. Como podemos notar, o indício de autoria é diferente do que garante autoria no texto da internet. Na escola, a autoria é garantida pela coerência, pela legibilidade do dizer e até mesmo pelos aspectos gramaticais e pelo uso da norma padrão. Já no texto produzido na internet, há um efeito autor, que produz textos e também exerce a função leitor de textos eletrônicos. No ambiente, virtual há uma autoria que envolve a construção da(s) identidade(s) e que contribui para um novo olhar do sujeito-aluno em relação à maneira de “perceber e pensar o escrito” (CHARTIER, 2007, p. 220). Como é possível notar, o sujeito-aluno, quando está lendo e escrevendo um texto eletrônico, está trabalhando com o novo, com o mutável e com o híbrido. É claro que estas análises trazem somente alguns aspectos quanto à escrita, à autoria e à construção da(s) identidades na internet e na escola, pois muito ainda se tem para percorrer, quando se fala de dois ambientes tão diferentes e, ao mesmo tempo, tão indispensáveis para a vida e para a formação do sujeito.

Outro fato interessante percebido nas análises é que o sujeito, quando está escrevendo tanto no ambiente escolar como no virtual, está determinado por um “limite” do que pode e deve ser dito em cada ambiente, pois, como já mencionamos anteriormente, ele tem regras a seguir tanto na escola como na internet. Podemos afirmar que a escrita, tanto no ambiente escolar como no virtual, pode sim se constituir num espaço de resistência, mas que não rompe nem com as determinações sociais, tampouco com as determinações institucionais. Essa escrita produz, em alguns casos observados nas análises, certos deslocamentos, mas nunca uma ruptura com o que a sociedade espera desse sujeito.

---

<sup>33</sup> Esta questão foi abordada, de forma mais ampla, no item que tratava especificamente da escrita no ambiente escolar.

Percebemos uma diferença entre a escrita nos dois ambientes, no modo como os sujeitos se inscrevem nesses lugares e se relacionam com os outros sujeitos, através da escrita. No caso da escola, a escrita do sujeito-aluno tem um leitor marcado, geralmente o professor, o que determina fortemente a escrita do aluno, já que, muitas vezes, ele tem que seguir um formato padronizado do que pode e deve ser dito numa apresentação escrita em sala de aula. Já, na internet, temos um outro, que geralmente é desconhecido, o que, de acordo com Grigoletto (2006), poderia nos fazer supor que a escrita de si não sofreria tantas determinações da exterioridade. Porém, embora tenhamos uma escrita mais dinâmica, efêmera e menos vigiada, ela não está livre de determinações. Isso também contribui para a constituição da identidade desses sujeitos num processo de alteridade, na constituição de uma identidade heterogênea e em processo de construção. Cabe destacarmos que, na internet, a constituição da identidade também ocorre por um anonimato que torna-se público, à medida que o sujeito-autor revela-se através da tecla do computador expondo seus anseios, qualidades, defeitos, sonhos e medos.

Em várias SDs analisadas no ambiente virtual, foi possível evidenciar o sujeito ocupando um lugar de resistência em relação à norma-padrão, imposta pela escola, isto é, o fato do aluno ocupar, na escrita virtual, um lugar de resistência à norma-padrão, onde é possível “errar”, movimentar a língua e, acima de tudo, ousar através do teclar na internet. Isso mostra o modo de se subjetivar do sujeito-autor, o que tem relação com a autoria e com a construção de sua identidade.

Com base nas SDs analisadas, foi possível perceber que há uma determinação da instituição do que se deve e não deve ser escrito em um texto produzido na ambiente escolar. A questão da construção da identidade(s) no ambiente da sala de aula é feita através de assuntos que são de ordem mais objetiva e que tem uma relação com o universo escolar e com o futuro. Pouco de sentimentos e emoções é abordado pelo sujeito neste ambiente, o contrário do que acontece no ambiente virtual. Assim, a determinação do sujeito-autor ocorre nos dois ambientes, virtual e escolar. O que difere é que, no ambiente escolar, ele é afetado pela posição sócio-histórica de sujeito-aluno que ele ocupa. Já, a escrita na internet é marcada pelo forte (des)comprometimento e, ao mesmo tempo, comprometimento com o outro (Cf. CORACINI, 2005).

Também é importante destacarmos que o *Orkut* é um lugar onde é permitido escrever de si a um outro, conhecido ou desconhecido, que está e, ao mesmo tempo, não está presente, um outro virtual. O que podemos perceber é que há um processo de autoria de ordem

diferente na escola e na internet. Na internet, a autoria se dá pelo equívoco, pela regularidade e também pela contradição e, na escola, principalmente pela regularidade e pela repetição.

## **5 A CONSTRUÇÃO DE *BLOGS*: INTERFACES ENTRE O AMBIENTE ESCOLAR E O VIRTUAL**

Após a análise de seqüências discursivas produzidas no ambiente virtual e no ambiente escolar, iremos, num outro capítulo, apresentar uma proposta onde há uma possibilidade de trabalho com textos, produzidos na interface entre escola e internet.

A proposta foi encaminhada em duas turmas de oitava série da Escola Municipal de Ensino Fundamental Antonio Zambrzycki, de Getúlio Vargas, durante o primeiro semestre de 2008. É importante destacarmos que alguns dos alunos são os mesmos sujeitos do quais foram analisados os textos produzidos no ambiente virtual e escolar anteriormente.

Nosso objetivo era propor um trabalho, no ambiente escolar, que proporcionasse aos alunos a prática da escrita de si no mundo virtual. Por isso, foram trabalhados, em algumas aulas, textos que tivessem em comum a escrita de si, para que os alunos entrassem em contato com gêneros textuais que abordassem esse tema. Primeiramente apresentaremos a proposta de trabalho realizada com os sujeitos-alunos, em seguida a análise de algumas SDs e ao final, do capítulo, algumas considerações sobre as análises: escrita de *blogs*.

### **5.1 A proposta de trabalho: interface escola/internet**

Havíamos solicitado que os alunos trouxessem à escola fotografias, agendas, diários, objetos que tivessem uma ligação com o seu passado, com a memória de cada um e com o que são hoje. Iniciamos a conversa, em um círculo, com cada um expondo o que trouxe e falando um pouco sobre o significado daquilo.

Questionamos os alunos: O que vocês recordam da vida de vocês que foi engraçado? Triste? Que marcou a infância e pré-adolescência? Qual a importância de termos esse tipo de memória? O que fomos tem relação com o que somos hoje? E o que somos hoje tem relação com o que seremos? Vocês costumam registrar o dia-a-dia de vocês, através de um diário ou

até mesmo na internet? O que vocês teriam para contar de suas vidas? O que gostam ou gostariam de registrar?

A seguir, foi lido, juntamente com os alunos, o texto “Meus tempos de criança”, de Rostand Paraíso (em anexo). O nosso objetivo com a leitura desse texto era que os alunos entrassem em contato com um texto que tivesse como tema a escrita de si, através das memórias.

Depois da leitura, perguntamos aos alunos: que fato o autor resgata da memória? Em que fase da sua vida aconteceram esses fatos?

Chamamos a atenção para o fato de que o autor usa e abusa da descrição, com riqueza de detalhes. Descreve como era o jogo de botões, a bola, a emoção do gol. Sugerimos que relessem o texto para identificar os trechos em que apareciam descrições. Mostramos que, além de descrever, ele também conta como eram as partidas de futebol de botão. O autor descreve com tantos detalhes que podemos até imaginar como eram os preparativos para os jogos e as partidas. Essa forma de descrever aproxima o leitor do acontecimento narrado. Chamamos a atenção para expressões em primeira pessoa usadas pelo narrador, como “preferíamos”, “gostávamos” e “descobríamos”, a verbos que remetem ao passado e palavras ou expressões utilizadas na época e/ou que ajudam o leitor a localizar a época narrada.

Dialogamos sobre outras características que eles observavam no gênero textual trabalhado no texto: memórias. Destacamos também que memórias são textos que recuperam uma época com base em lembranças pessoais, ou seja, a escrita de si.

Logo após, fomos até o laboratório de informática da escola, para acessarmos e lermos alguns blogs e fotoblogs, observando as características desse gênero e como é diferente a escrita no mundo virtual, se comparada com aquela escrita do texto “Meus tempos de criança”, de Rostand Paraíso. Dialogamos sobre o fato de serem gêneros e suportes textuais diferentes.

Em seguida, entregamos a cada aluno o seguinte pensamento:

*“A vida não é a que a gente viveu,  
e sim a que a gente recorda,  
e como recorda para contá-la.”*

Gabriel García Márquez. Viver para contar.

A partir da leitura e diálogo sobre esse pensamento de Gabriel García Márquez, sugerimos que escrevessem um diário virtual, mais especificamente em um *blog*.

## 5.2 A análise dos *blogs* produzidos

São muitas as revoluções da escrita e da leitura ao longo das últimas décadas, principalmente, após a criação do computador e da internet. Segundo Di Luccio & Nicolacida-Costa (2007), as revoluções da escrita e da leitura alteraram e continuam alterando as relações entre os escritores e seus textos, entre os leitores e os textos lidos e, principalmente, entre os escritores e os leitores, ou seja, alteraram a questão da escrita, da autoria e da construção da identidade.

Conforme Chartier (2002), a era eletrônica provocou propôs uma nova técnica de difusão da escrita, iniciou uma nova relação com os textos. Na tela de computador, são disponibilizado diversos tipos de textos e diversos gêneros textuais, como salas de bate-papo, *blogs*, *Orkut*, *e-mail*, *fotoblog*, entre outros. Não é possível afirmar quantos gêneros textuais existem na rede mundial de computadores. Segundo Marcuschi (2005), existe um tipo de usuário e de leitor que utilizam diferentes estratégias de leitura e de comunicação em cada gênero textual diferente que há na internet. É interessante mencionarmos que estamos trabalhando com três gêneros diferentes em nossa análise, a escrita no Orkut, a escrita de uma apresentação em um texto produzido na sala de aula e um encaminhamento de trabalho de escrita num blog, na escola. É claro que as condições de produção de cada um são distintas, porém em todos temos os mesmos sujeitos envolvidos. Sujeitos esses que vivem em um universo rodeado por diferentes gêneros textuais. Optamos por fazer uma proposta de produção textual, trabalhando a interface escola/internet, a partir da escrita em *blogs*. A partir dos textos produzidos pelos alunos, buscaremos, através das análise, identificar as características do escritor e do leitor de *blogs*, como ocorre a autoria e a questão da identidade nesse novo gênero textual.

O *blog* é um dos mais recentes espaços textuais na rede, repleto de novos leitores e escritores, inclusive um vasto número de usuários que são adolescentes. “Os *blogs* popularizaram-se no Brasil entre os anos de 2000 e 2001, época em que também se tornaram conhecidos como diários virtuais. Tal termo foi adotado porque os *blogs*, inicialmente, caracterizavam-se como um espaço para a expressão de questões pessoais, ou seja, como um espaço para a escrita de si” (DI LUCCIO & NICOLACI-DA-COSTA 2007, p. 101). Os autores também destacam que, após dez anos desde o surgimento dos *blogs*, existem por volta de 75 milhões de *blogs* no mundo inteiro. Talvez, o que atraia tantos leitores e escritores de diários virtuais seja a possibilidade de acesso rápido e fácil, pois qualquer pessoa que tenha

acesso a internet pode publicar, ler e comentar qualquer texto. Além disso, a leitura de *blogs* permite que os leitores, através do *links*, sejam levados a outros textos.

Di Luccio & Nicolaci-da-Costa (2007) afirmam que o usuário da internet, ao entrar em um *blog*, tem a sua disposição alguns recursos como os *posts*, textos que podem ser alterados, apagados, atualizados, etc. A caixa de diálogos é outra ferramenta, através da qual os leitores podem deixar recados aos escritores e os *links* para os *blogs* favoritos. Também é possível anexar fotos e imagens. Como é possível perceber, o diário virtual tem várias diferenças, se comparado ao diário escrito em folha de papel.

Após encaminharmos a proposta descrita no item anterior e termos lidos os diários virtuais produzidos pelos alunos, podemos notar que há algumas regularidades. Por exemplo, em todos os *blogs* produzidos, havia fotografias. O que mais vimos foram fotografias da família, de amigos, dos animais de estimação, de namorado, viagens, festas e fotos ligadas a times de futebol. Em alguns *blogs*, havia fotografias de meninas de treze e quatorze anos vestidas como mulheres, roupas curtíssimas, muita maquiagem e poses sensuais, como se quisessem seduzir alguém, o que mostra um apelo erótico. Se observarmos a idade das meninas, todas menores de idade, podemos afirmar que isso é quase algo ilegal, pois há uma relação entre menores de idade e o sexo, o que é proibido por lei, mas que ocorre muito na rede mundial de computadores. Aqui, também temos a influência da mídia, que valoriza o corpo e a exposição do mesmo, como se mostrar barriga “saradinha” e bumbum empinado fosse algo comum na vida de adolescentes.

Quanto aos assuntos tratados, também foi possível perceber uma certa regularidade, pois abordam temas como amigos, família, festas, viagens, time de futebol, qualidades e gostos de cada um, escola, namoro, suas inseguranças, sobre a infância e sonhos para o futuro.

Utilizaram também vários recursos de escrita como abreviações, uso exagerado de sinais de pontuação e uma linguagem informal, muito parecida com a da oralidade. Também utilizaram vários recursos gráficos como muito colorido, recorte de imagens, letras de vários tamanhos, formas e cores, colorido e outros recursos como o uso de frases, pensamentos, piadas e músicas.

Para um melhor estudo e visualização do que comentamos, dividimos a análise em alguns tópicos, de acordo com as regularidades e também apresentaremos algumas singularidades apresentadas por alguns sujeitos.

### 5.2.1 Interfaces entre o ambiente escolar e o virtual: *sujeito-1*

A partir da necessidade de trabalharmos com uma proposta que trouxesse para a escola a linguagem virtual, foi proposto aos mesmos sujeitos, dos quais analisamos os textos produzidos em sala de aula e na internet, que produzissem um diário virtual. Este encaminhamento tem como objetivo além de analisarmos como os alunos se subjetivam e constituem a sua identidade através da escrita, mostrar como é possível trabalhar nas aulas de Língua Portuguesa com gêneros do mundo virtual.

SD1:

anaaahhh  
 ....amigos são como o vento....  
 ....às vezes perto....  
 ....outras longe....  
 ....mas eternos em nossos corações....

No início da SD, temos a onomatopéia *anaaahhh*, através da qual o sujeito está expressando seu sentimento, em relação ao que ele vai escrever: discurso referente aos amigos, a amizade, o que é uma marca de singularização, além de ser uma presença do discurso da oralidade, pois é comum o uso deste tipo de onomatopéia no discurso oral.

Notamos na SD1 uma referência aos amigos, através de uma comparação *amigos são como o vento*. Fazem parte da construção da identidade do sujeito as relações de amizade, principalmente na adolescência, quando se está descobrindo o mundo. A influência do grupo é fundamental e o sujeito acaba sendo assujeitado à maneira de vestir, de pensar e de se comportar do grupo, ou seja, o grupo acaba determinando a maneira de ser do sujeito. É interessante o modo como o sujeito se singulariza na sua escrita, através do uso de figuras de linguagens. Primeiramente, a metáfora, que mencionamos anteriormente, e logo depois, uma antítese *perto* e *longe*. Também, o sujeito singulariza-se através do uso de reticências no início e no final de cada frase, que nos dá a idéia de movimento do vento, da distância, pois, mais do que estar ao lado, o importante é o sentimento da amizade, que necessariamente não significa estar junto – fisicamente. A identidade do sujeito se constitui com o outro, ao comparar o amigo com o vento. Observamos o uso do articulador *mas*, que nos dá a idéia de que, mesmo os amigos estando longe (distância física), estão em nossos corações (proximidade sentimental). O modo como o sujeito se subjetiva através da escrita, ao escrever sobre os amigos, tem uma relação com a construção da sua identidade, é através do outro – amigo – que ele se subjetiva e se identifica, pois os amigos *perto* ou *longe*, sempre estarão no

coração. Conforme Pêcheux (1969), o sujeito está sempre se completando, em construção, na relação com o outro, ou seja, o sujeito em destaque está em busca da completude em função do que sejam os amigos.

SD2:



**oo shawlinn**

eh o meO shaw esse aee.....

meu cachroooooo.....

lindoooooooooo

Na SD2, observamos uma fotografia de um animal de estimação, que recebe um nome próprio, embora escrito com letra minúscula *shawlinn*. Notamos o uso de vogais repetidas, porque está escrevendo num *blog*. Ele utiliza um recurso da oralidade, o alongamento de letras, como se estivesse conversando com o leitor. Ou seja, apesar de estar produzindo um texto solicitado pelo professor, segue a regularidade da escrita na internet. A identidade também ocorre através da maneira como escreve, que aproxima a oralidade da escrita e, que por sua vez, torna a escrita mais íntima, como se o sujeito conhecesse o outro que está lendo o seu *blog* e tivesse falando com ele pessoalmente. Notamos que ele dá um papel de destaque ao cachorro, pois faz referência, em seu diário virtual, à família, aos amigos, à invernada e ao cachorro, colocando-os no mesmo patamar.

SD3:



**a invernadahhh inda falta algunsS =(**

"quando as montanhas se aplanarem e os rios secarem....

quando relampejar e trovejar no inverno...

quando chover e nevar no verão....

quando o céu e a terra se mesclarem....

somente entao me esquecerei de voces..."

aaa invernada Galpão Nativo...

mtas amizades e alegrias com essa galeeraa aeee...

ammo todossSS vcsss....

O *sujeito-1* produz um movimento de identificação com as tradições gaúchas, através da invernada artística que ele participa. Tal movimento de identificação reforça o imaginário que esse sujeito construiu sobre cultivar as tradições e também sobre a amizade. Temos, no início da SD, a palavra *invernadahhh*, onde observamos a presença de várias letras *h* no final da mesma, o que, além de ser uma maneira de dar ênfase à palavra, também é uma marca do discurso oral, como se estivesse alongando a voz. Mesmo o sujeito escrevendo na esfera escolar, há mescla de marcas do discurso oral e da escrita, ou seja, a escrita no *blog* é um entremeio do discurso oral e da escrita. É bom deixarmos claro que, pela proposta de trabalho feita em sala de aula,<sup>34</sup> eles sabiam que podiam ousar na movimentação da língua.

Também há várias regularidades presentes na escrita do sujeito, como a repetição de letras, o uso de reticências, a falta de acento nas palavras, a mescla de letras maiúsculas e minúsculas como também o uso do sinal =( . Mesmo ele produzindo um *blog* no mundo virtual, segue algumas regras, como no uso das aspas, para destacar que o pensamento escrito não é seu, ou seja, até mesmo na internet o sujeito está assujeitado a normas.

<sup>34</sup> Descrita no item *A proposta: encaminhamento de trabalho produzido na interface escola/internet* .

Notamos na SD a presença de quatro linhas que iniciam com a repetição da palavra *quando*, que ajuda a reforçar a idéia de que nunca o sujeito irá esquecer-se dos companheiros da internada, ele afirma que é impossível esquecer dos companheiros *quando o céu e a terra se mesclarem.../ somente entao me esquecerei de vocês*, ou seja, é impossível esquecer dos companheiros. Mais adiante, o sujeito reforça novamente a questão do companheirismo ao afirmar que *mtas amizades e alegrias com essa galeeraa aeee...* E termina afirmando que ama todos, colocando vários *S* no final das palavras, para mais uma vez, reforçar a idéia de que gosta de todos, o que é um traço de singularidade na sua escrita, ou seja, de autoria, pois através desse modo de escrita, além de construir sua identidade, singulariza-se como autor.

SD4:

**a galeraahh nah festah da Daiahh**

meee qui festah hein???

apavoro daianaaa...

mta massa

=]~

Temos na SD4 um recado deixado na caixa de texto por um leitor do *blog*. Ele fez esse comentário após ver fotos e ler alguns comentários sobre uma festa. Notamos que o leitor tornou-se escritor do *blog* e identificou-se com o *sujeito-1* e com a festa mencionada. Na escrita produzida pelo leitor, também temos o uso de sinais, de reticências e da repetição de letras no final das palavras como *h* e *a*, o que aponta para uma regularidade na escrita produzida pelos sujeitos, pois isto aparece tanto na escrita produzida pelos leitores quanto pelos autores dos *blogs*. Na tela do computador, qualquer texto pode ser escrito ou lido num mesmo e único suporte, no qual é possível organizar, de modo diferente e mais maleável, aquilo que um livro ou caderno em forma linear e seqüencial não permite. Ou seja, a inscrição do texto digital permite uma distribuição, organização e estruturação do texto que são diferentes de outros suportes. Para Chartier (2002), os leitores de textos digitais desenvolvem uma leitura descontínua e não linear, que busca a totalidade textual a partir de palavras-chave, *links* ou fragmentos textuais. Assim, o leitor contemporâneo está diante de uma textualidade móvel e infinita que lhe permite ser leitor e autor ao mesmo tempo, um leitor que pode participar da confecção de um texto, pois ele interage com o texto e tem a ilusão de ser livre para traçar os rumos de sua leitura. A tela convida-o a interagir com o texto; ler é, ao mesmo tempo, escrever. Conforme Lévy (1996) a tela de computador é uma nova “máquina de ler”, e

a leitura nesta “máquina” é uma montagem feita pelo escritor e pelo leitor. Essas novas características afetam tanto a autoria dos textos produzidos por esses adolescentes como a sua constituição identitária, pois, a um simples teclar do computador, ele não terá mais somente o acesso ao seu *blog* ou a sua conta no *Orkut*, mas terá sim acesso a um infinito número de textos e o contato com vários usuários da rede mundial de computador, que, como podemos observar nas análises, determinam e completam o que o sujeito escreve e a construção de sua identidade. E isso ocorre em tempo real, teclando, lendo e escrevendo na tela de um computador e sendo “vigiado” pelo olhar de vários outros, conhecidos ou não.

### 5.2.2 Interfaces entre o ambiente escolar e o virtual: *sujeito-2*

Rasia (2007), no artigo *A escrita digital: espaço intervalar de subjetivação* considera a escrita virtual, mais que uma linguagem, uma discursividade, com formas próprias de inscrição, que tecem lugares de pertencimento e de exclusão, lugares fronteiriços. Conforme a autora, esses lugares instauram-se a partir de outra tessitura, tramada pelos fios de uma memória que não é cognitiva e nem cronológica, mas lacunar, como o é toda memória. E que também é histórica, pois se ressignifica nas diferentes apropriações e deslocamentos. Como veremos nas SDs:

SD1:



Eu knd era pekena ..hehehe abraçando a Jamile ;)

Na SD1, determinadas marcas lingüísticas como *pekena* e a imagem mostram o movimento que o sujeito faz ao remeter a memória discursiva (a infância). Ao escrever, traz o passado ao texto, o que Pêcheux (1975) denomina como o encontro de um acontecimento com a atualidade, ou seja, através de certas marcas da escrita e com uma fotografia, há um movimento do passado. Notamos que a palavra *pekena* pode mencionar o fato do *sujeito-2* estar na infância e não somente o tamanho, o que podemos interpretar como um gesto de singularidade. Também chama a atenção o uso da palavra *hehehe*, para demonstrar uma

risada, pois como fazer isso em um texto escrito? O sujeito utilizou uma onomatopéia, aproximando a escrita ainda mais da oralidade e do leitor do diário virtual.

SD2:

Eu agoora de grande.. sou uma menina legal companheira gosdto mto d ouvir musik q todos os tipos .. sou extrovertida ..gosto de sair me diverti com as amigas ..ouvir musik conversar ..Naum suporte falsidades mintiras ..adoro tirar fotos ..

Na SD2, a palavra *grande* é utilizada para referir o momento atual do sujeito, ou seja, a adolescência. Há um deslizamento de sentido em relação às expressões empregadas para fazer referência à infância *pekena* (passado) e a adolescência *grande* (presente). Tais expressões revelam mais do que uma informalidade no processo da escrita, pois mostram a constituição da identidade do *sujeito-2* que parece ser construída através do que ele *era* e do que ele *é* hoje. Também notamos, mais uma vez, uma identificação do sujeito com o grupo de amigos e também com o que ele gosta de fazer, tirar fotos e ouvir músicas. E isso faz parte do imaginário e do dia-a-dia de vários adolescentes, principalmente depois do surgimento de câmeras digitais e do MP3, que possibilitaram, além de tirar fotos e ouvir músicas, anexar esses recursos na internet. Aqui, também temos a presença de uma característica do jovem moderno e globalizado, principalmente que é imposta pela mídia, pois muitos que não têm estes recursos tecnológicos são considerados desatualizados, ou seja, “fora de moda”. O *sujeito-2* utiliza reticências cada vez que quer mudar de assunto, um recurso parecido com o uso do parágrafo.

Na SD2, chama a atenção o fato de o sujeito declarar que *é legal, companheira, extrovertida*, e que gosta de *ouvir música, sair com as amigas e tirar fotos*, justamente características que se esperam de uma *menina legal*. Isso nos aponta para a determinação não só do lugar de quem está falando (aluna produzindo um *blog* na escola), mas também do lugar do outro que irá ler o seu diário virtual. Então, embora haja traços de singularidade nessa escrita, ela não chega a romper com a determinação do lugar e do outro. É importante destacarmos que os sujeitos produziram o *blog* na esfera escolar, mas o ambiente de escrita é outro: o computador. Assim, é diferente a maneira destes alunos se singularizarem quando não é só o professor que irá ler o que eles produziram, pois há uma outra maneira de se subjetivar, como podemos perceber em nossas análises. Há uma busca do *sujeito-2* de construir sua identidade num movimento constante de se complementar e de se espelhar no outro.

SD3:



essa foto naum podia faltar neeh .. do timããõ so gremistaa SEMPRE

Na SD3, o sujeito declara ser torcedora do Grêmio, *mesmo que a bola não entre* e que *o estádio se cale*, reforçando que a construção de sua identidade passa sempre pelo outro. Na parte escrita, temos a repetição da palavra *mesmo*, usada para dar ênfase ao que o sujeito sente pelo time de futebol, pois, mesmo acontecendo várias coisas ruins, ele continuará torcendo pelo Grêmio. Ao falar do manto sagrado temos a presença de outro discurso, o religioso, o que aproxima o fazer parte de uma torcida à religião, como se o time fosse uma religião. Ele afirma que o Grêmio é sua *vida* e sua *história*. Também justifica porque essa foto não pode faltar em seu diário virtual, pois será *sempre gremista*. Este “recorte” que o sujeito traz em seu *blog* mostra a forte determinação do outro (time de futebol). Na escrita, ele reforça o que produz na imagem, pois temos um fundo azul, uma das cores do time, o símbolo do Grêmio em forma de coração e as estrelas que lembram como o time já foi vitorioso diversas vezes.

No *blog* do *sujeito-2*, havia, na lista de seus *blogs* favoritos, a citação de inúmeros diários virtuais relacionados ao Grêmio. Segundo Di Luccio e Nicolaci-da-Costa (2007), a escrita virtual possibilita a criação de uma comunidade virtual gerada pelo uso de recursos disponibilizados pelo hipertexto. Notamos que a leitura de um *blog* leva a leitura de outros, pois os autores do diário virtual e o próprio leitor deixam *links* de seus *blogs* favoritos, para que sejam visitados por outros usuários da internet. Isso cria a possibilidade do leitor ter acesso a um vasto número de diários virtuais, o que possibilita e multiplica em muito os efeitos de geração de rede ou comunidade virtual. Conforme as autoras citadas acima, essa comunidade de *blogs* não é estática de leitores e escritores, mas é uma comunidade dinâmica, para qual ler e escrever são dois lados de uma mesma moeda, ou duas atividades levadas a

cabo pelas mesmas pessoas. E esse dinamismo da rede é, em grande parte, gerado pelo hipertexto, que possibilita a mobilidade, agilidade e dinâmica na produção de textos digitais.

### 5.2.3 Interfaces entre o ambiente escolar e o virtual: *sujeito-3*

Rasia (2007) chama a atenção para o fato de que, para além do micro-universo da palavra, a escrita virtual nos leva a refletir sobre a sua macro-organização, pois na internet há a possibilidade de recortes, colagens, armazenamentos, *links*, o que nos aponta para outro modo de se relacionar com a escrita. Veremos isso nas SDs analisadas a seguir.

SD1:

Daew galera q acessando meu BLOG, meu nome é WILLIAN d 13 anos, sou do signo Virgem, moro em Getulio Vargas, RS e gosto d praticar esportes. i torço p o melhor time do mundo o Grêmio, meu coração é  meu sangue já tá azul celeste.



Percebemos que o *sujeito-3* dirige-se diretamente ao leitor de seu diário virtual - *galera q acessando meu BLOG*, o que demonstra uma forma de singularizar-se como autor, pois, ao dirigir-se diretamente ao leitor, assume o efeito de autoria, pois se coloca no lugar de autor, de produtor de um diário virtual que será lido e “comentado” por vários sujeitos leitores e autores.

Logo a seguir, ele se apresenta, dizendo seu nome, idade, signo, onde mora, que gosta de praticar esportes e o time que torce. E isso mostra uma determinação do que se espera de um texto produzido em um diário virtual. Nesta SD, o coração se confunde/funde com o time, como se fosse a mesma coisa, como se precisasse tanto do coração como do Grêmio para viver, ou seja, o sangue é azul e não vermelho por causa do time que ele torce. Temos uma referência ao não-dito, pois ele não fala do Internacional, mas ao dizer que seu sangue é azul, faz referência ao vermelho, cor do time adversário. Assim, a identidade do sujeito passa pela identificação com o time, o coração se funde com o símbolo do time, como se o Grêmio fosse

algo essencial como o coração. Há uma determinação com o outro social, os sentidos que circulam sobre torcer para um time de futebol.

SD2:

Ñ so muito chegado im lê, mas quando precisa ai tem q faze uma força. Gosto d músicas, 1 dia no colégio tivemos q faze uma paródia d uma música i então eu junto com os colegas o Guilherme e o Cristiano fizemos a música Anjo e veja como ficou:

VACA

Como a Vaca  
 Você apareceu na minha cama  
 Como a Vaca  
 Repleta de ilusões e galhada  
 Como a Vaca  
 È leite e doçura no colchão  
 Que gostosuraaa  
 Você me esmagando no colchão

Linda Vaquinha

Com olhar inocente malicia desejo e paixão  
 Que me cobre de nata e leite no colchão  
 Sóóó voocê linda Vaquinha  
 Vaca  
 Não quero abrir meus olhos  
 Quero seguir vivendo um sonho  
 De sermos só você e euuu.

Ahuashuashuashuashuashu!!!!

Daew gostaram da nossa música? Engraçada né!

Na SD2, temos uma referência ao colégio: *1 dia no colégio tivemos q faze uma paródia*. Como podemos notar, o colégio, assim como o time de futebol, constituem-se em lugares de identificação do sujeito. Ele cita o colégio para escrever uma paródia da música *Anjo*, construída com outros colegas. Nessa paródia, observamos que há um gesto de singularização do sujeito, pois escreve em seu *blog* um trabalho que fez no colégio, do qual, possivelmente, gostaram, fazendo uma ponte entre o universo da escola e o mundo virtual.

A paródia é cômica e também pejorativa, pois há um deslize de sentido na palavra *vaca* que, aqui ganha outro significado, além do de animal, refere-se a uma mulher. Na paródia, há uma relação do dito e não-dito, pois faz parte do nosso imaginário o sentido pejorativo que essa palavra assume quando designa o sexo feminino. Notamos que há aqui uma visão machista da mulher, que, na letra original, é chamada de anjo. Em algumas partes da paródia há aproximação de elementos referentes ao mundo animal - de uma vaca - a mulher, como *leite* e *galhada*. Ao final, dirige-se novamente aos leitores perguntando se gostaram da música e dizendo que a mesma é engraçada.

SD3:

Tenho um priminho q mora em Caxias mas tenho fotos dele, seu nome é Lorenzo



Temos na SD3 uma montagem, o sujeito faz anexo de fotos e insere o texto as mesmas. O *sujeito-3*, ao falar que tem um primo que mora em Caxias, utiliza o conector *mas* para dizer que, mesmo ele morando longe, possui fotos do primo, o que acaba aproximando-os, apesar da distância física. E, logo em seguida, utiliza algumas fotos para, além de mostrar o seu primo, criar uma espécie de História em Quadrinhos. Temos aqui a singularidade do *sujeito-3* ao utilizar balões, como que informando o que o bebê está pensando *O q esse loko quê? Q susto!* Notamos que o efeito de autoria ocorre aqui através da criatividade do autor e, principalmente, através dos recursos que ele utilizou: fotos, balão de pensamento e linguagem verbal. O suporte digital utilizado pelo sujeito contribuiu para que ele criasse esta SD, pois, ao clicar em algumas telas do computador, é possível anexar fotografias, imagens e criar mensagens verbais.

SD4:

Você q tá afim d me conhecer melhor é só nos trocarmos MSN e é só deixar um recado no meu ORKUT, willian.tabaczinski@gmail.com  
Volte sempre a visitar meu BLOG  
TCHAU!!!!

Na SD4, o autor dirige-se, mais uma vez, diretamente ao leitor *Você* e dá o endereço do seu MSN e da sua página no *Orkut*, como que para continuar a manter contato com o

leitor, ou seja, ele apresenta outras comunidades, às quais pertence, convidando o leitor a participar também das mesmas e termina fazendo um outro convite *Volte sempre a visitar meu BLOG*. Notamos a presença das palavras *Volte* e *sempre*, que dão a idéia de retorno do leitor à página do diário virtual e o termo intensificador que reforça o que é dito pelo autor. Como podemos perceber, tanto a escrita do sujeito como a constituição identitária é determinada pelo outro, o leitor do *blog*. Segundo Coracini (2005), as narrativas de/sobre si na internet são marcadas pelo forte (des)comprometimento: ao mesmo tempo compromisso com o outro – a quem o *sujeito-3* revela suas idéias, intimidades – e descompromisso total, pois, ao contrário do que ocorre com o texto escrito no papel, o texto teclado, escrito num dado instante, pode perder sua importância no instante seguinte, sendo deletado e com ele as confidências.

Conforme o que observamos nas análises, a escrita na tela do computador impõe aos sujeitos leitores e autores outros modos de relacionamento com o texto, ou melhor, com o hipertexto. “O desaparecimento do lugar concreto e do objeto manipulável, a perda da materialidade do livro, a privação da percepção da posição de leitor com relação ao documento trazem modificações no comportamento e na produção de sentido” (CORACINI, 2005, p.44). Basta olharmos as SDs selecionadas, na análise dos *blogs*, para compreendermos que o diário virtual constitui um hipertexto, permitindo tanto ao leitor como ao autor viajar com seu mouse para outros textos, conhecer o outro ou a vida daquele que se re-vela e se des-vela pela escrita. Geralmente, os diários virtuais remetem para arquivos musicais, fotos, imagens, símbolos de times, pensamentos.

#### **5.2.4 Interfaces entre o ambiente escolar e o virtual: *sujeito-4***

É interessante refletirmos como o sujeito-aluno constrói sua identidade a partir da escrita de si, na escola, em um gênero que pertence ao *ciberespaço*, a escrita de um *blog*.

SD1:

um tempo vc persebe que o que eles fizeram na verdade vai sr pro teo bem, as vezes eles sao chatos e resmungam de tudo e mandam vc fazer tudo em casa lavar loça e coisas assim claro iso nao faz mal pr ningueem mas as vezes éah chato e mts veze a gente não intende mt bem isso

Na SD1, o *sujeito-4* refere-se à família. Em nenhum momento, ele escreve a palavra família ou pais, mas, pelo contexto e pelos termos usados, podemos notar que ele está fazendo referência a estes: *um tempo vc persebe que o que eles fizeram na verdade vai sr pro teo bem*.

O processo de constituição do sujeito e do sentido estão intimamente ligados, porque no momento em que o sujeito se identifica com uma determinada formação discursiva, está construindo sentido(s) para este discurso. Essa SD aponta laços de identificação do sujeito com a família, o que corrobora a manutenção de um *status quo*, de um imaginário sócio-histórico acerca da instituição familiar. Também podemos interpretar esse movimento do sujeito como um gesto de singularidade na sua produção escrita. Ora, ao designar os pais de *chatos*, que *resmungam* de tudo e são mandões, esse sujeito utiliza palavras da ordem do senso comum, para dizer o que acha de seus pais. Porém, ele deixa claro que, com *tempo vc persebe que o que eles fizeram na verdade vai sr pro teo bem*. Com isso, o sujeito tenta justificar o porquê de os pais agirem dessa maneira, o que demonstra uma determinação do outro e do lugar (de filho), já que estão escrevendo em um *blog* que pode ser acessado por qualquer usuário da internet, inclusive pelos seus próprios pais. Também há uma identificação com a maneira de pensar do jovem, os quais, em sua grande maioria, acham os pais mandões e chatos, assim como o *sujeito-4*.

SD2:

boom a minha infancia pasou mt mt rapido nao deo nem pra mim perceber quando vi ja tinha passado e no fundo sinto falta de ir passar e dizereem 'NOSSA QUE BEBE MAIS LINDO' ' MAIS QUE PEKENINHA MAIS FOFA' mas iso acontese com qualker um tudo que éah bom um dia pasa nada éah pra sempre por mais q vc goste e tudo mais no fundo vc sab que isso vai pasar e se vc não aproveitar enkanto éah tempo nos vamos ver que vaai pasar mt ms mt rapido msm a nosa adolescencia e por iso que devemos aproveitar cada segundo sendo unico e ineskecivel

O *sujeito-4* inicia falando de sua infância e utiliza a repetição do termo *mt mt* para dizer que a infância passou rápido. Ela afirma que ainda sente saudade de quando era criança e faz uso de expressões que as pessoas diziam '*NOSSA QUE BEBE MAIS LINDO*' '*MAIS QUE PEKENINHA MAIS FOFA*' para declarar como era bom ser criança. Notamos que ela utiliza aspas e também letras maiúsculas para destacar que aquelas falas não eram suas, mas de outras pessoas, o que demonstra que, mesmo na escrita no mundo virtual, os sujeitos utilizam regras, que muitas vezes são ensinadas e “cobradas” pela escola, mas, ao mesmo tempo que segue regras, subverte muitas outras. E isso é uma regularidade na escrita desses *blogs* que estamos analisando. Poderíamos dizer que esses adolescentes estão assumindo uma posição de resistência em relação às normas de escrita, pois, mesmo esta proposta de escrita de um diário virtual tendo sido elaborada na escola, eles estão ousando na maneira como estão escrevendo, como podemos observar nesta SD. Logo após, o *sujeito-4* utiliza uma idéia do senso comum, remetendo a um conjunto de idéias aceitas por todos em relação à adolescência

*aproveitar enquanto é hora tempo nos vamos ver que vai passar mt ms mt rapido msm a nossa adolescência e por isso que devemos aproveitar cada segundo sendo unico e inesquecível.* Aqui, também temos presente, no imaginário do adolescente, uma questão ideológica do modo de vida, de que se deve aproveitar cada segundo como se fosse único e inesquecível. Temos a preocupação do sujeito moderno com o agora, com o que é passageiro, eis a busca pela completude, que se concretiza, neste caso, com o aproveitar cada segundo da vida, levando ao preenchimento da sua falta, o que contribui para a constituição identitária do sujeito adolescente.

### SD3:

fui crescendo e conquistando a confiança dos meus pais primeiro eles me deixaram começar sair tipo das 5 as 6 e talz e daew eu comeceei a chegar na hora certa e obedecer eles ate que eles começaram a me deixar sair mais e pra mim conseguir conquistar isso eu demorei mt e tive que chegar sempre na hora marcada e coisas assim so que uma vez meus pais me deram um horario e eu cheguei bem atrasada e daew eles me deixaram sem sair e talz so q dai eu aprendi a respeitar os horarios e a compreender as coisas, mts vezes os filhos podem não entendeer mas os pais so quereem o seu beem mesmo as vezes eles fazendoo coisas que vcs nao gosta ou que te faz mal na hora vai parecer ruim mas depois que pasa

Na SD3, como em outras também observadas, temos a falta de sinais de pontuação, para sermos mais específicos, não é usado nenhum sinal de pontuação, o que aponta para características do discurso da oralidade, pois é como se ele estivesse fazendo um desabafo, como se não pudesse nem respirar. É o que acontece quando fizemos a leitura também.

O *sujeito-4* faz referência à conquista da confiança de seus pais, que está relacionado ao fato de a deixarem sair e ela chegar na hora certa. Ela declara que demorou muito para conseguir conquistar isso, porém uma vez ela não chegou no horário determinado pelos seus pais e ficou sem sair de casa; foi assim que ela aprendeu a respeitar os horários.

Notamos que a construção de sua identidade como adolescente passa pela aquisição da confiança de seus pais, através da conquista da liberdade em termos de horário para sair e chegar em casa. Novamente, temos uma determinação em relação aos pais, *mts vezes os filhos podem não entendeer mas os pais so quereem o seu beem mesmo as vezes eles fazendoo coisas que vcs nao gosta*. Há várias marcas do discurso oral no texto escrito pelo *sujeito-4*, como o uso das expressões *talz* e *daew*, o que demonstra uma singularidade na maneira de escrever, como se estivesse dizendo e não escrevendo em seu diário virtual.

É interessante destacarmos as duas maneiras que o sujeito escreve as palavras *conquistando* e *conquistar*. Notamos que, na primeira grafia, há um movimento de resistência quanto à escrita padrão, o que podemos dizer que ocorre “voluntariamente”, pois a seguir ele escreve-a de acordo com as normas de escrita, ou seja, há uma oscilação na grafia das

palavras – como *conkistando* e *conquistar*, na mesma página do blog, o que mostra que não há uma regra fixa na maneira de escrever. Podemos afirmar que isto é uma marca própria de escrita desse sujeito-aluno, o que aponta para uma singularização.

Como podemos perceber, há uma necessidade do sujeito-autor de expor-se ao outro, na intimidade, na sua relação com os pais. O *sujeito-4*, ao expor sua vida, procura preencher os espaços de falta que lhe são constitutivos. Na internet, ele pode preencher a falta de amor, de confiança por parte dos pais, de segurança, etc, o que produz a ilusão de tudo dizer e de ter quase todos seus desejos atendidos, o desejo pela completude. Podemos afirmar que essa escrita que subverte será uma maneira do sujeito preencher essa falta. É assim que o *sujeito-4* constitui-se como autor e constrói sua identidade através da escrita no diário virtual.

### 5.2.5 Interfaces entre o ambiente escolar e o virtual: *sujeito-5*

Já comentamos anteriormente que, apesar da busca incessante do sujeito por sua individualidade, ele se depara com a falta, com a incompletude, com a presença do outro, que o constituem e constituem seu dizer. Contudo, o desejo de completude permanece, e ocorre na internet ocorre através da escrita. É o que tentaremos mostrar nos recortes de algumas SDs produzidas pelo *sujeito-5*.

SD1:

minha adolescencia é cheia d limetes q eu respeito. sao inpostos pelos meos pais pela sociedade e por mim msm  
 pelos meos pais sao impostos mts limetes como sair com alguem mais velho voltar na ora combinada entre outras ....  
 na sociedade sao impostos limetes para todos  
 n abusar da minha libertad éah o principal limite imposto por mim pois na adolescencia ninguem q nd com nd so pensamos em nos divertir fazer festa ter experiencias ..  
 eu tenho responsabilidade pr com a minha liberdade sei o que devo o q n devo o q poso e o q n poso fazer

Temos, na SD1, uma determinação da família *meos pais* e da sociedade. O adolescente afirma respeitar limites, que são impostos pelos pais e pela sociedade. Ele dá destaque ao fato de ter uma adolescência *cheia d limetes* que são respeitados por ele. O *sujeito-5* traz o discurso de outros sujeitos, que estão presentes na memória discursiva *na adolescencia ninguem q nd com nd so pensamos em nos divertir fazer festa ter experiencias ..* E, ao mesmo tempo em que se identifica com esse discurso-outro, também ocorre um movimento de (des)identificação, pois, logo a seguir, afirma *eu tenho responsabilidade pr com a minha*

*liberdade sei o que devo o q n devo o q poso e o q n poso fazer.* Observamos, mais uma vez, a identificação não somente com o lugar social, mas também com o outro e com o que se espera que escreva um adolescente em um *blog*.

SD2:

nesa idd éah mt dificel conkistar a confiança dos pais pois alem de ser a idade da bobeira os pais tem mts desconfianças dos filhos  
meos pais me acompanham bastante sabem tudo sobre mim conhecem minhas amizades onde vou e com quem vou nunca presisei esconder nd por isso eles confiam em mim e eu neles se todos os pais e filhos tivessem essa confiança mt coisa iria mudar.

É interessante destacarmos a visão que o *sujeito-5* tem da adolescência que, como afirmamos na SD1, é determinada pela sociedade, pelo outro e pelo gênero textual. Essa determinação também ocorre por parte dos pais - *nesa idd éah mt dificel conkistar a confiança dos pais*. A seguir, utiliza uma idéia de senso comum para justificar porque é difícil conquistar a confiança dos pais, pois a adolescência é a *idade da bobeira*. Além disso, os pais têm *mts desconfianças dos filhos*. Notamos que, assim como o *sujeito-4*, o *sujeito-5* apresenta, em seu diário virtual, temas referentes à adolescência e à conquista da confiança dos pais, o que se é esperado em um *blog* escrito por adolescentes. A seguir, ele afirma que seus pais *acompanham bastante* e sabem *tudo* sobre sua vida, inclusive conhecem suas *amizades*, o que demonstra novamente uma determinação em relação ao lugar que o sujeito ocupa (filha – adolescente) e o que se espera de pais que possuem um filho adolescente em casa. Chamamos a atenção para a existência de algumas regularidades da escrita desses adolescentes, que subvertem a ortografia em algumas palavras e em outras não, como é o caso da palavra *idade* que ora aparece grafada como *idd* e ora como *idade*. Percebemos que, em alguns momentos, o sujeito subverte as regras e em outros não, o que demonstra que ele reconhece a maneira “correta” de grafá-la e que na internet é permitido tanto usar uma forma como a outra, o que representa, na constituição da sua identidade, o desejo de completude, a ilusão de ser livre.

Segundo Foucault (2004a), a subjetivação do discurso verdadeiro se dá através das práticas de escuta, leitura, escrita e fala. Assim, podemos tomar a escrita e a leitura como um elemento do exercício de si, no qual o sujeito se subjetiva, produzindo um discurso que julga verdadeiro. É o que ocorre na SD2. Ao escrever sobre si, o *sujeito-5* se subjetiva em um movimento de atribuição de sentido(s) ao que produz. Como podemos notar, a construção da identidade do *sujeito-5* se dá através da escrita de sua vida como adolescente e da maneira como ocorre a sua relação com os pais (confiança). Quanto à questão da autoria, destacamos o fato de que, para a AD, o princípio de autoria consiste no autor como princípio de

agrupamento do discurso, unidade e origem de suas significações, ou seja, o autor como base de coerência do discurso<sup>35</sup>. Com base no exposto, podemos afirmar que o princípio de autoria ocorre nas SDs analisadas do *sujeito-5* em relação à coerência do discurso, pois a própria unidade observada em cada SDs é efeito de discurso.

### 5.2.6 Interfaces entre o ambiente escolar e o virtual: *sujeito-6*

Iniciaremos a análise das SDs produzidas pelo *sujeito-6* com o pensamento de Robin (1997, p. 272) “A gente escreve para buscar-se, encontrar-se, compreender-se em cena e narrar-se”. Diríamos que também escrevemos para constituir nossa identidade, para nos (re)velarmos e para nos sentirmos autores. É o que veremos nas SDs a seguir:

SD1:

Bom como vc já viu na foto anterior naum sou mutioo bonito mas as vezes o que não importa não e a beleza mas sim o caracter da pesoa.

Meu nome e Guilherme tenho 15 anos, faço aniversario dia 07/07 moro com meus pais.

Na SD1, o sujeito inicia dirigindo-se diretamente ao leitor *Bom como vc já viu*, o que ocorre em outros *blogs* analisados, pois o sujeito-autor não é somente determinado pelo outro, seu interlocutor (leitor e possível autor do *blog*), como também interage através da escrita com ele, como se tivessem dialogando face a face. Como já foi dito, outra característica do diário virtual é o fato de muitas vezes se dirigir diretamente a um ou vários leitores, o que fica evidente nesta SD. Para Coracini (2005), ao mesmo tempo em que o *blog* inibe certas revelações, devido à presença do leitor, possibilita a revelação de frustrações, de confissões, intimidades que muito provavelmente não seriam expressas, caso o texto se dirigisse a um leitor marcado, “o mundo virtual permite experiências difíceis de acontecer na vida real” (CORACINI, 2005, p.52). Logo após, o autor faz um comentário sobre a sua aparência física, com base no que aparecia em uma fotografia. Há uma determinação em relação à aparência ideal, imposta muitas vezes pela mídia *naum sou mutioo bonito*. E, a seguir, afirma que *as vezes o que não importa não e a beleza mas sim o caracter da pesoa*, numa tentativa de se auto-afirmar enquanto sujeito-adolescente que é. Ou seja, há um movimento de (des)identificação com a questão da beleza física, para a construção de sentido através da beleza interior *caracter da pesoa*. Segundo Orlandi (1996), a mídia é um grande evento

---

<sup>35</sup> É bom mencionarmos que, para Foucault, o princípio de autoria não vale para qualquer discurso.

discursivo do modo de circulação da linguagem, que impõe sua forma de gerenciamento dos gestos de interpretação, sempre na distinção do que se deve apreender como sentido unívoco. Depois, ele faz referência a seu nome, idade, data de nascimento e com quem mora, o que marca a determinação do lugar e do que se espera da escrita de um gênero textual denominado *blog*, pois, como notamos em nossas análises, há uma certa regularidade em termos dos assuntos abordados pelos sujeitos em questão, mas principalmente uma regularidade na escrita. Conforme Coracini (2005), a escrita dos *blogs* parece revelar, na forma gráfica e na estrutura lingüística, o desejo de romper com as regras, com as restrições impostas pela escola e pela sociedade, o que aponta para o desejo de ruptura com as imposições sociais, tão própria da juventude. Tomamos como exemplo as abreviações utilizadas na escrita pelos sujeitos analisados, as quais, segundo a autora, parecem dar conta da velocidade que caracteriza os tempos (pós)modernos.

SD2:

MEU MAIOR SONHO E ESTE:



Nesta SD, o sujeito traz presente seu sonho quanto à profissão que quer seguir. Para isso, ele faz o recorte de uma imagem, que nos aponta para uma profissão ligada à medicina ou enfermagem. Este sonho está relacionado, também, à questão da formação, pois tanto uma como a outra profissão exigem anos de estudo e preparação. Temos presente, nessa seqüência, a determinação sócio-histórica e ideológica de que, para termos um futuro bom, é necessário termos uma profissão. Sabemos que, como já mencionamos em outro tópico desta dissertação, socialmente circula o sentido de que, através do estudo, consegue-se uma profissão e assim boas condições de vida. Segundo Orlandi (1996), o espaço de interpretação no qual o autor se insere deriva da sua relação com a memória. Aqui, o autor é visto como uma posição na filiação de sentidos, nas relações de sentidos que vão se constituindo historicamente e que vão formando redes que constituem a possibilidade de interpretação. Determinadas marcas

lingüísticas (*meu e sonho*) e a imagem mostra o movimento que o sujeito faz para a construção de sentido do que deseja para seu futuro, ou seja, a construção da sua identidade.

SD3:

TATUAGUEM..

Tatuagem a maioria das pessoas falamm que tatuagem e coisa de maconheiro mas para min ã é pois eu tenho uma no meu braço o signifidado della e: gui apenas ela estaa esct em japoness..



Segundo Orlandi (2006), o sujeito se singulariza no gesto da escrita, sendo que os modos de individualização desse sujeito se dão de modo diferente nas diversas conjunturas históricas. Um exemplo disso é a “escrita na pele”, através da tatuagem, que é uma maneira do sujeito moderno se relacionar com a escrita no próprio corpo, singularizando-se e, ao mesmo tempo, identificando-se com um determinado grupo, tribo. Então, o sujeito escreve na sua própria pele para se lançar ao olhar do outro e para identificar-se com o outro.

Para Foucault (2004b), escrever é “se mostrar”, se expor, fazer aparecer seu próprio rosto. E, se escrever é se expor ao olhar do outro, este determina sim a escrita do sujeito seja na sua própria pele ou na internet. Assim, a escrita pressupõe tanto a singularidade do sujeito, quanto a determinação do outro - seus interlocutores - o lugar que ele próprio ocupa na sociedade e o lugar que o seu leitor ocupa, as condições de produção de escrita, o gênero textual, etc. E é isto que o sujeito-6 faz ao mostrar uma foto da tatuagem que fez, expõe-se, mostra-se diante do outro.

Ele utiliza a linguagem verbal para colocar em evidência o que os outros dizem sobre tatuagem *a maioria das pessoas falamm que tatuagem e coisa de maconheiro*, o que mostra, mais uma vez, um movimento de determinação pela presença do outro, pois está preocupado em justificar que tatuagem não é *coisa de maconheiro*, produzindo um efeito de sentido negativo em relação ao maconheiros. Logo em seguida, afirma que a sua tatuagem não tem esse significado: *o signifidado della e: gui apenas ela estaa esct em japoness..* Temos presente aqui um efeito de sentido produzido na relação entre o dito e o não-dito, pois,

ao dizer que as pessoas falam que tatuagem é coisa de maconheiro, ele traz à tona a maneira de pensar de várias pessoas e, ao mesmo tempo, através do não-dito, deixa claro que este não é o seu caso, pois a sua tatuagem significa *gui* em japonês, o que é uma espécie de apelido para o nome Guilherme.<sup>36</sup>

SD4:

Adoro tammbeem humor<sup>123!!!</sup>  
 O loira doida  
 o doutor caminhava e deu d cara com um louco q se dizia inventor.  
 o doutor chegou perto dele e perguntou:  
 - e aí Loira? algum novo inveto q vc criou?  
 A loira diz:  
 - doutor, eu inventei um novo objeto, q é capaz d fazer o senhor enxergar através das paredes.  
 o doutor:  
 - é mesmo?! e como vai se chamar esse invento?  
 A loira diz:  
 - JANELA!

Na SD4, o sujeito-6 diz que adora humor e utiliza três pontos de exclamação e os numerais 1,2 e 3 para dar ênfase ao quanto gosta de *humorr!!!* E transcreve em seu blog uma piada. Notamos que, em nenhum momento, ele menciona a origem desta, ou seja, quem seja o autor da mesma ou que ele tenha copiado. O sujeito-6 transcreve a piada de uma loira, um tipo de piada comum de ouvirmos, já que faz parte do senso comum o sentido de que “as loiras são burras”. Notamos que há uma identificação do autor com o senso comum e com esta noção preconceituosa das loiras. Conforme Rajagopalan (2001), a questão da identidade está ligada à idéia de interesse e está investida de ideologia, ou seja, a construção de identidades é uma operação ideológica. Como podemos notar, a identidade do sujeito se constrói no processo da escrita, o qual é afetado pela dimensão sócio-ideológica e histórica do dizer. Assim, podemos afirmar que a identidade está em permanente estado de fluxo.

O que também chama a atenção é o fato de, nos diários virtuais, haver o anexo não somente de imagens, fotografia como vimos anteriormente, mas também de textos de outros gêneros textuais, como piadas e letras de músicas. Ou seja, na escrita no *blog*, é permitido não somente escrever um determinado gênero, mas fazer uso de mais de um.

SD5: Há tbmm não podia esquecer de uma professora legalll:

<sup>36</sup> Em outro tópico de nossa análise, já apresentamos essa movimentação de sentido em relação à tatuagem e seu significado em relação ao imaginário dos jovens e adolescentes, numa visão histórico-social.

O *sujeito-6* traz em seu *blog* a fotografia de uma professora e, logo em seguida, o comentário transcrito na SD5, o que demonstra uma identificação não somente com a professora, mas também com a escola. Esse mesmo funcionamento foi observado no *blog* do *sujeito-5*, que transcreveu em seu diário virtual uma paródia produzida em sala de aula. Ao mesmo tempo em que ele é determinado pela escola, há um rompimento de sentido, pois é comum o sujeito-aluno tratar o professor como *chato*, como vimos em um outro tópico das análises. Segundo Grigoletto (2007), é nesse movimento de identificação/desidentificação/contra-identificação do sujeito que ele constitui sua identidade. É a identificação do sujeito com determinado saber e sua forma-sujeito que vai determinar a posição ou as posições que ele vai ocupar no discurso. Produzindo um movimento de identificação com os saberes que circulam na/sobre a escola, o *sujeito-6* afirma que *não podia esquecer de uma professora legalll* e dá destaque a mesma, não somente escrevendo sobre ela, mas também anexando uma foto dela em seu diário virtual, o que demonstra que a professora e a escola são importantes na vida dele.

Como podemos notar, o *sujeito-6*, e não somente ele, como também os outros sujeitos analisados nesse tópico da dissertação, no processo de escrita na internet, não está determinado pelos mesmos mecanismos de controle social da prática cotidiana da escrita, como ocorre na escola, que exige do autor coerência, legibilidade, uma escrita de acordo com a norma culta e com um formato pré-determinado. Conforme Grigoletto (2007), na escrita em *blogs*, o internauta assume a origem do texto e responsabiliza-se pelo seu dizer, já que ele pode, supostamente, dizer tudo. Na verdade, ele é afetado pela ilusão de dizer tudo e não ser cobrado, regulado. Mas, no caso da proposta encaminhada, apesar dos sujeitos estarem escrevendo um *blog* virtual, estão no ambiente escolar. Como podemos perceber, em alguns casos, eles ousaram na forma de escrita, produzindo um movimento de resistência, ou seja, a determinação maior foi da esfera discursiva, escrita num diário virtual, e não da escola.

Ainda, em relação à autoria, é interessante destacarmos que, para Gallo (1992), a assunção da autoria consiste na construção de um “sentido” e um “fecho” organizadores de todo texto. A autora também destaca que esse “fecho” produzirá, para o texto, um efeito de sentido único, como se não houvesse outro possível. Esse “fecho”, conforme visualizamos nas análises, é sempre provisório no caso do texto digital (hipertexto), “já que ele está sempre aberto a novas intervenções por parte dos leitores, que ao ‘penetrarem’ nesse espaço intercambiável da escrita virtual, tornam-se também autores do texto que estão lendo, podendo, inclusive, mudar a direção de sentido pretendida pelo texto” (GRIGOLETTO, 2007, p. 09). Ou seja, trata-se de uma autoria diferente, por exemplo, da que ocorre no ambiente

escolar. É uma autoria que se produz por vários sujeitos que podem assumir tanto o papel de autores como de leitores e também da produção de um texto “ilimitado”, pois, ao escrever em um *blog*, o sujeito-autor do diário virtual não pode controlar o número de acessos a sua página e nem o número de recados deixados pelos leitores. Outro ponto interessante para a análise é que o texto poderá nunca ter um “fim”, pois, a qualquer momento e em qualquer lugar, o sujeito-autor e o sujeito-leitor podem acrescentar idéias, escrever comentários, anexar fotos, etc.

Conforme Grigoletto (Ibid.), a internet é um lugar de dizer de um contingente significativo de jovens e adolescentes e é preciso que a escola pense sobre as peculiaridades, as marcas, os sentidos da escrita virtual, conduzindo o aluno na passagem de um ambiente a outro no processo de autoria. É o que tentamos abordar neste tópico, através de uma proposta de produção textual que trabalhou a interface entre a escola e a internet. Acreditamos ter mostrado que é possível que isto ocorra, pois o sujeito-aluno precisa assumir a posição-autor não somente na internet ou na escola, mas na prática cotidiana de escrita. De acordo com Coracini (2006, p. 154), o professor não pode ficar à margem dessas transformações. “Isso vale para o(a)s professor(a)s, prisioneiro(a)s que são, em sua maioria, de sua formação, que sentem dificuldade em compreender seus alunos, desinteressados pela matéria, desligados de suas explicações, sintonizados em outras ondas, plugados noutro mundo, mundo-espetáculo”. Como é possível destacar, com base no exposto acima, é necessário que a escola também “invada” o mundo virtual, juntamente com seus alunos e que faça uso das tecnologias e das infinitas possibilidades que o hipertexto traz não somente para a escrita, mas também para a leitura. É necessário que haja uma reflexão sobre o ensino de língua, não mais separando escrita, leitura e construção da identidade do sujeito, mas que trabalhe com estas questões interligadas, pois, assim, será possível atribuímos sentido à produção escrita em sala de aula, o que tornará possível a constituição do sujeito-aluno em sujeito-autor. Um exemplo de como diminuir a distância entre a escrita produzida na internet e a escrita exigida pela escola e pela sociedade é a proposta que encaminhamos. Também é possível reduzir esta distância através de outras situações de escrita em sala de aula que envolvam a leitura e a produção escrita de diversos gêneros textuais, pois, mais do que em qualquer outra época, hoje proliferam gêneros novos dentro de novas tecnologias, particularmente na internet. Diante disto, vale indagarmos se a escola deverá ocupar-se de como se produz um e-mail, um diário virtual e outros gêneros do discurso do mundo virtual. É claro que, para que isso aconteça, tanto professores como alunos precisam sentir-se leitores e autores dos mais variados gêneros.

### 5.3 Algumas considerações sobre as análises: escrita de *blogs*

A internet é uma rede mundial de comunicação ininterruptamente interconectada a todos os computadores ligados a ela, que abriga um conjunto específico de novos gêneros textuais, desenvolvidos no contexto da denominada mídia virtual, identificada centralmente na tecnologia computacional, a partir das três últimas décadas do século XX.

Como diz Lévy (1996), do ponto de vista dos gêneros realizados, a internet transmuta de maneira bastante radical gêneros existentes e desenvolve alguns realmente novos. Poderíamos usar como exemplo os *blogs*, que mesclam características dos diários de papel e outras presentes em gêneros digitais, o que comprova que o diário virtual não é um gênero totalmente novo, mas está ancorado em outro gênero já existente.

É interessante também destacarmos os elementos (conteúdo temático, estilo e a construção composicional, conforme caracterização de Bakhtin) presentes no *blog*. Quanto ao *conteúdo*, temos presente a escrita de si em um diário virtual, que trata do dia-a-dia do adolescente, seus sonhos, intimidades, medos, preferências. O *estilo* é caracterizado pela presença de símbolos, fotografias, imagens, pensamentos, letras de músicas, metáforas, onomatopéias, criação de *nickname*, informalidade na escrita. A construção *composicional* ocorre através do texto não verbal e o texto verbal. Como pudemos notar, a escrita no *blog* tende a uma certa informalidade e a uma menor monitoração e cobrança pela fluidez do meio, pela rapidez do tempo, pela mescla do discurso oral e o escrito e pela ilusão de liberdade do sujeito-autor, o que faz o sujeito sentir-se a vontade para escrever sobre quase tudo.

De acordo com Schons & Grigoletto (2007), o gênero não é só determinado social e historicamente, como ele próprio determina a ação dos sujeitos neles inscritos, tanto o sujeito-autor como o sujeito-leitor, já que a prática social e a prática discursiva ocorrem de forma concomitante, o que faz o gênero ser caracterizado por determinadas regularidades, porque é construído no interior/ no intrincamento dessas práticas. E são essas regularidades que caracterizam um texto. Há várias regularidades presentes na escrita dos sujeitos analisados, como a repetição de letras, o uso de reticências, a falta de acento nas palavras, a mescla de letras maiúsculas e minúsculas, como também o uso de *emotions* e onomatopéias. Mesmo produzindo um *blog* no mundo virtual, eles seguem algumas regras, como o uso das aspas para destacar que o pensamento escrito não é seu. Ou seja, até mesmo na internet, o sujeito está assujeitado a normas. Embora haja traços de singularidade nessa escrita, ela não chega a romper com a determinação do lugar (de filho, de amigo, de aluno) e do outro (leitor do *blog*).

Isso significa que, mesmo no espaço virtual, o sujeito está sempre assujeitado, ou seja, ele somente tem a ilusão de liberdade, mas na verdade ele está determinado, tanto no mundo virtual como no da escola.

Conforme Grigoletto (2007), estamos diante de sujeitos ávidos, desejosos por dizer algo, por consumir, por significar, interpretar, enfim, por produzir sentidos. Foi o que também percebemos ao longo de nossas análises, pois, por pertencerem a uma sociedade globalizada e capitalista, os sujeitos estão moldados e determinados por uma forma-sujeito do capital, que valoriza mais o ter do que o ser, a beleza do que o interior. Logo, a forma-sujeito do capital, do sujeito virtual, se relaciona diferente com a escrita do que a forma-sujeito de uma conjuntura sócio-histórica do passado, antes da invenção, por exemplo, do ciberespaço.

Schons & Grigoletto (2007) destacam o fato de que não podemos esquecer que o uso dos gêneros como a possibilidade de uso da linguagem, em todas as instâncias, traz marcas do sujeito desempenhando atividades em diferentes lugares de sua vida social (ambiente virtual, escolar, familiar), o que faz com que os gêneros venham carregados de significações, as quais refletem as falhas, desvios e os efeitos ideológicos. E isso foi observado na análise dos *blogs*, pois, mesmo eles escrevendo na escola, foi permitido que se colocassem no lugar de autores, que se subjetivassem na construção da sua própria identidade através da escrita de si.

Outro ponto interessante de nossa análise é como se constrói a relação entre sujeito-autor e sujeito-leitor. Segundo Di Luccio & Nicolai-da-Costa (2007), a tela do computador possibilita o novo relacionamento entre leitores e textos e entre leitores e escritores. Trata-se de um leitor que pode participar da confecção de um texto, é um leitor interativo e livre para traçar os rumos de sua leitura. É isso que ocorre nos *blogs*, onde há espaço para o leitor deixar seus recados e para ele acessar *links* e outros *blogs* selecionados pelo autor.

Quanto à identidade, é possível afirmar que ela resulta das imagens que são produzidas pelo outro, o leitor, que muitas vezes é desconhecido, “invisível na visibilidade da máquina” (CORACINI, 2005, p. 53) e com o qual o sujeito-autor se identifica. Talvez seja esta uma das maiores mudanças do diário de papel para o virtual, pois os diários pessoais escritos a mão não passavam de confissões de si para si e a escrita dos *blogs*, escritos pelo teclado da tela, constroem hipertextos, rompendo com o público e o privado. São textos produzidos para serem lidos, teclados, comentados, “invadidos” pelo sujeito-leitor-autor.

Os adolescentes passam a maior parte de seus dias na frente da tela do computador, fazendo confidências, expondo sua privacidade, sentimentos, angústias, desejos, falando de si, ao mesmo tempo em que têm a ilusão de liberdade. É claro que os diários virtuais supõem um leitor virtual. Basta observarmos nas SDs analisadas as vezes que ou autores dos *blogs*

dirigiram-se diretamente ou não ao leitor e o vasto número de *links* e comunidades endereçadas ao acesso do leitor, que interage ativamente na produção do diário virtual através de seus recados.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluirmos a dissertação, temos a sensação de que ainda há um longo caminho a percorrer, principalmente porque estamos trabalhando com a Análise do Discurso e com a escrita no mundo virtual e na escola. Um caminho de análises, conceitos, discursos e prática. Por isso, optamos pela expressão *considerações finais*, pois temos a impressão de que o que pesquisamos é um pequeno grão de areia em um vasto universo a ser (re)descoberto. As considerações finais serão feitas sobre questionamentos que nos propormos a refletir, mas sem perder a dimensão do provisório das respostas, de que os sentidos poderiam sempre ter sido outros e que talvez amanhã sejam.

Inicialmente, na dissertação, procuramos unir a teoria a análises de textos produzidos no *Orkut* e na escola, dos mesmos sujeitos. Procuramos evidenciar como ocorre a construção da identidade e da autoria nos textos produzidos pelos sujeitos-alunos. Posteriormente, quando a pesquisa já estava em andamento, percebemos que era necessário (re)significarmos o trabalho, pois havia a necessidade de uma proposta que não trabalhasse somente com o ambiente virtual ou com o escolar, de uma maneira “isolada”, mas que mostrasse como ocorre a escrita, a constituição identitária e a subjetivação em uma proposta que unisse os dois ambientes, ou seja, as interfaces entre o virtual e o escolar. Então foi encaminhada uma proposta de produção de diários virtuais.

Essa proposta foi de suma relevância ao trabalho, pois possibilitou mostrar aos professores, em especial de Língua Portuguesa, como é possível, na escola, trabalharmos com a produção de gêneros vinculados à tecnologia. Com o crescimento da mídia eletrônica e com o surgimento de novos gêneros na mídia digital, a escola deverá trabalhar a escrita e a leitura de *e-mail*, *blog*, *Orkut* e outros tantos gêneros existentes na internet. O que ela não pode é fazer de conta que isso não existe ou então apenas criticar o que se escreve e lê no mundo virtual, sem analisar e mostrar para o aluno como isso ocorre e as possibilidades que esse mundo nos traz.

É interessante pensarmos algumas implicações que esse lugar de sujeito-leitor-autor pode trazer para o ensino da leitura e da escrita na escola. Não adianta criticarmos a escrita produzida pelo sujeito-aluno na internet, se não proporcionamos, em sala de aula, a possibilidade de esse sujeito sentir-se autor. É o que tentamos fazer na proposta que encaminhamos, e que acreditamos ser uma forma de aproximar escola-aluno-internet, tornando o ensino de Língua Portuguesa mais significativo e produtivo, sem deixar de lado todos os avanços tecnológicos que estamos vivenciando. É necessário que a escola reflita e trabalhe com os sentidos produzidos pela escrita no mundo virtual, trabalhando com a passagem do sujeito-aluno de um ambiente a outro, de um gênero a outro no processo de autoria. Isso vale a todos os professores que se sentem “refém” de um ensino tradicional, de uma gramática normativa, que, por medo do novo ou de ousar, acabam por reproduzir um sistema, muitas vezes ultrapassado e pouco motivador no que se refere à produção de textos no ambiente escolar.

Com base em nossas reflexões, podemos afirmar que o ciberespaço não é uma mera ferramenta tecnológica, mas sim um espaço de interação dos *sujeitos-autores-leitores*, onde a leitura e a escrita adquirem novos formatos, onde a tela do computador possibilita idas e vindas, permite teclar, ler e interagir ao mesmo tempo. Foi possível percebermos que o mundo virtual se constitui, sim, num espaço de interação de sujeitos, onde o privado torna-se público, o autor torna-se leitor e vice-versa, a escrita possui características próprias e onde é permitido o autor subjetivar-se e construir sua identidade. Portanto, o ciberespaço permite, a cada leitura, a cada escrita, uma nova forma de relação do texto com o leitor e com o autor. Por isso, afirmamos que, com o surgimento da internet, há também o surgimento de um *sujeito-leitor-autor*.

É interessante destacarmos que o sujeito-internauta tem a ilusão de uma escrita livre, sem regras, sem a cobrança da sociedade e do professor e não se dá conta da determinação de uma forma-sujeito da tecnologia, que impõe também certas regras na escrita da internet, pois, como foi possível notarmos, há sim regras no mundo virtual, já que o sujeito é determinado tanto no mundo escolar como no virtual. Na escola, essa determinação é feita através do professor, que muitas vezes é o único leitor do texto produzido pelo aluno e que cobra o respeito a normas, a regras ortográficas e gramaticais e que exerce sobre o sujeito-aluno uma postura de autoridade, pois quem avalia e dá nota ao que o aluno produziu é ele. Isto faz com que o aluno produza um texto onde a autoria estará mais presente na normatização, na coesão e na coerência. O texto produzido na internet, também tem a determinação do outro, mas de um outro desconhecido, que nem por isso, deixa de determinar a escrita do sujeito-autor. O

sujeito-autor ocupa, muitas vezes, na escrita virtual, um lugar de resistência à norma-padrão, pois, na internet, é possível escrever e, principalmente, ousar e “errar” na escrita, o que faz com que o sujeito tenha a sensação de liberdade de poder dizer tudo, da forma que desejar, pois não é uma escrita “cobrada” e nem para ser avaliada por um professor. É possível afirmarmos que o sujeito, no ambiente virtual, está sempre determinado, mas, pela ilusão de liberdade, ele ousa assumir uma posição de resistência. É na/pela ilusão de ser completo que o sujeito é determinado, ao mesmo tempo, pelo outro (leitor) e pelas regras impostas pelo mundo virtual. Então, entre o desejo da completude, da ilusão de liberdade e a determinação que o sujeito produz singularidades, busca construir sua identidade e produz efeitos de autoria.

Como pudemos notar, através das análises dos *blogs*, eles se sentem mais a vontade para escrever no diário virtual do que em um texto escrito formalmente, no papel, na escola. E isso vai afetar o modo como o sujeito vai subjetivar-se.

Outro fator a ser destacado é que os sujeitos-autores conseguem perceber a diferença da escrita cobrada na escola e na internet, pois, na escola, aparece pouco internetês, ou seja, eles conseguem “separar” bem a maneira que escrevem em cada ambiente e em cada gênero observado nas análises.

Percebemos também que há certas regularidades tanto nos textos produzidos na escola, como nos da internet. A regularidade no gênero *Orkut* e no gênero diário virtual mantém-se, principalmente, pela mescla entre o discurso oral e o escrito. Sabemos que um dos papéis da escola seria o de fazer a passagem do discurso da oralidade para o da escrita, que só ocorrerá quando o sujeito-aluno sentir-se autor. Talvez esteja, aí a importância do nosso trabalho e da proposta, na escola, da escrita de um diário virtual, pois nesta proposta foi possível observar como os alunos se subjetivam, constituem sua identidade e se colocam na posição de autores de um *blog*, e não meramente reprodutores de um modelo que possui um formato pré-estabelecido. É um desafio para o professor trabalhar no intervalo entre esses dois discursos, o da escrita e da oralidade, não valorizando um em detrimento do outro, mas dando legitimidade, (re)significação aos dois, o que significa considerar os lapsos, os equívocos, os emotions, as comunidades virtuais, as imagens como elementos que constituem a materialidade da escrita no ambiente virtual.

Como procuramos mostrar, o discurso da oralidade está presente na escrita da internet e esta escrita ganha novas formas através das imagens, dos emotions, dos sinais de pontuação usados de uma maneira exagerada, das onomatopéias, da maneira informal de escrever, que

são marcas da oralidade presentes na escrita. E é através da escrita que o sujeito-internauta produz identificação com o outro.

E é a autoria uma das posições que o sujeito moderno pode ocupar, no ciberespaço, ao se identificar e inscrever-se em uma determinada FD. Considerando as análises realizadas, o sujeito, por não ser controlado pelas regras da língua, tem a ilusão de escrever livremente, sem a preocupação com o “erro” e o “acerto”. Porém, nas SDs analisadas, podemos observar que ele está afetado pelos mecanismos de controle social e da própria internet como instituição, quando ele é determinado pelo outro (leitor). A diferença é que ele não dá conta disso. Temos aí, mais uma vez, a ilusão de liberdade do sujeito que a todo o momento é controlado pelo olhar do outro que o vigia como se fosse uma *web cup*, presente a todo teclar e deletar do computador.

As relações de intimidade e a constituição da identidade se dão no mundo virtual através da escrita, pelo hipertexto. A escrita na escola, num espaço único, com um leitor marcado, com objetivo pré-estabelecido dá lugar à escrita no ambiente virtual, num espaço público, com leitores-autores, geralmente desconhecidos, uma escrita com objetivos diversos, que vão desde a escrita de um *blog* a compras de mercadorias em uma loja virtual.

Nas análises, destacamos que, na escrita na internet, no hipertexto, temos a presença de um leitor-autor, ou seja, a presença de mais de um autor que pode escrever comentários, deixar recados e organizar o mesmo texto, o que faz com que a materialidade seja diferente da do texto escrito na escola, com que a função autor seja coletiva no texto produzido na internet. Observamos isso nos dois gêneros analisados no mundo virtual, o *blog* e o *Orkut*, onde os leitores, ao comentarem os textos dos autores, passam também a assumirem a posição de autores e ocuparem lugares diferentes, embora, às vezes, aconteça a relação de identificação pela escrita, através de uma relação de identificação que se dá pela ordem sócio-histórica e ideológica.

Como podemos notar, há mecanismos de controle social sobre a escrita, que exigem o cumprimento de determinadas regras. E isso também ocorre no mundo virtual, porém, nos gêneros virtuais analisados, podemos constatar que o sujeito está sob a injunção da textualização, mas que não é regulada pelos mecanismos de controle das instituições tradicionais, como ocorre no ambiente escolar. A textualização no mundo virtual ocorre pelas lacunas, pelas contradições, pelos outros textos presentes na internet, pelo leitor-autor, pelos *links*, pelas comunidades, pelo fácil acesso de qualquer um, em qualquer lugar. Logo, o efeito que se produz não é de fecho, mas de incompletude, de algo provisório, ambíguo.

Tomando a reflexão produzida ao longo da dissertação, temos a sensação de que pesquisamos, teorizamos e analisamos muito pouco do que ainda há por vir neste campo da autoria, escrita e construção da identidade no mundo virtual e escolar. O que propomos é que todos (re)pensem sobre o ensino da língua, da leitura e da escrita no ambiente escolar e que possam trabalhar também com a internet, com os gêneros textuais presentes no mundo virtual, sem preconceito, sem medo, mas com um olhar crítico e pensante. Parodiando Carlos Drummond de Andrade, cabe-nos convidar os leitores, os professores a penetrar no mundo das palavras, ou melhor, no mundo virtual, trouxeste a chave? Ou seria o computador?

## **REFERÊNCIAS**

ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos do estado*. 2.ed. Tradução de Walter J. Evangelista e Maria L. V de Castro. Rio de Janeiro: Graal, 1985

ARAÚJO, Daniela De David & RÖSING, Tânia M. K. In: SCHONS, Carme Regina & RÖSING, Tânia M. K. (orgs.). *Questões de Escrita*. Passo Fundo, RS: UPF editora, 2005, p. 187-196.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

CHARTIER, Roger. A escrita na tela: ordem do discurso, ordem dos livros e maneiras de ler. Trad. De Fabiane Veradi Bulamaque. In: RETTENMAIER, Miguel & RÖSING, Tânia M. K. (orgs.). *Questões de leitura no hipertexto*. Passo Fundo: UPF, 2007, P. 200-22.

CHAVES, Eduardo O. C. *A virtualização da Realidade*. Disponível em: <<http://www.ecutec.net/Textos/Self/COMPUT/virtual.htm>. Acesso em: 30 ago. 2007.

CORACINI, Maria José. *A escrita de si na internet: histórias ao acaso e o acaso das histórias*. In: SCHONS, C. R. & RÖSING, T. M. K. (Org): *Questões de escrita*, Passo Fundo: UPF Editora, 2005, p. 42-54.

\_\_\_\_\_. *A celebração do outro. Arquivo, memória e identidade línguas (materna e estrangeira) plurilingüismo e tradução*. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

\_\_\_\_\_. *Identidade & discurso: (des)construindo subjetividades*. Campinas: Editora da UNICAMP; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003.

\_\_\_\_\_. *Identidades múltiplas e sociedade do espetáculo: impacto das novas tecnologias*. In: In: MAGALHÃES, Izabel (Org). *Práticas identitárias língua e discurso*. São Carlos: Claraluz, 2006, p.133-156.

CORREIA, Cláudia; ANDRADE, Heloísa. *Noções básicas de hipertexto*. Disponível em: <http://www.facom.ufba.br/hipertexto/nbasicas.html>. Acesso em: 30 ago. 2007.

COURTINE, J-J. *Analyse du discours politique. Langages*, Paris, n.62, 1981.

FERNANDES, Cleudemar Alves. *Análise do discurso: reflexões introdutórias*. Goiânia: Trilhas Urbanas, 2005.

FOUCAULT, Michel (1970). *A ordem do discurso*. 3ª ed, São Paulo: Edições Loyola, 1996.

\_\_\_\_\_. *O que é um autor?* 2ª ed., s/1: Passagens, 1992.

\_\_\_\_\_. *A arqueologia do saber*. 5ª Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitário, 1997.

FREITAG, R. M. K & FONSECA E SILVA, M. Uma análise sociolinguística da língua utilizada na internet: implicações para o ensino de língua portuguesa. *Revista Intercâmbio*, volume XV. São Paulo: LAEL/PUC-SP, ISSN 1806-275X, 2006.

GALLO, Solange Leda. *Discurso da escrita e ensino*. 2ªed., Campinas, SP: Ed. da Unicamp, 1992.

GRIGOLETTO, Evandra. *Sob o rótulo do novo, a presença do velho: análise do funcionamento da repetição e das relações divino/temporal no discurso da Renovação Carismática Católica*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

\_\_\_\_\_. *O lugar discursivo do jornalista e do cientista: o imbricamento de diferentes posições-sujeito*. In: O discurso de Divulgação Científica: um espaço discursivo intervalar. Tese de doutorado, Porto Alegre, 2005a.

\_\_\_\_\_. *A noção de sujeito em Pêcheux: uma reflexão acerca do movimento de desidentificação*. In: Estudos da Língua(gem) n.1, Vitória da Conquista: Edições Uesb, 2005b, p. 61-67.

\_\_\_\_\_. *A construção da identidade na escrita de si: do ambiente universitário à internet. Desenredo*. Passo Fundo, RS: UPF Editora, v.2, n.2, p203-223, jul./dez. 2006.

\_\_\_\_\_. *A questão da autoria na escrita virtual*. In: CD-rom do V SENALE, Pelotas, 2007 (no prelo)

\_\_\_\_\_ & JOBIM, Ana Paula. *A busca da identidade pela/na escrita virtual: uma análise de blogs “antipeso”*. In: RETTENMAIER, Miguel & RÖSING, Tânia M. K (orgs.). *Questões de leitura no hipertexto*. Passo Fundo: UPF editora, 2007, p. 64-91.

\_\_\_\_\_ & SHONS, C.R. *O texto como possibilidade de ruptura: análise do funcionamento do gênero midiático*. In: DESENREDO V.3, n2, julho/dezembro 2007, p. 213-226.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad.: Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

HECKERT-HOFF, Beatriz. *A denegação como possibilidade de “captura” do não-um no tecido do dizer*. In: *Identidade & discurso: (des)construindo subjetividades*. Campinas: Editora da UNICAMP; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003.

INDURSKY, Freda. *A fala dos quartéis e as outras vozes*. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

\_\_\_\_\_. *O sujeito e as feridas narcísicas dos lingüistas*. In: Gragoatá. n.5, Niterói, RJ: 1998, p. 111-120.

\_\_\_\_\_. *A fragmentação do sujeito em Análise do Discurso*. In: INDURSKY, Freda & CAMPOS, Maria do Carmo (orgs.). *Discurso, memória e identidade*. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 2000, p. 70 - 81.

\_\_\_\_\_. *Da interpelação à falha no ritual: a trajetória teórica da noção de Formação Discursiva*. In: LEISER, Roberto (org.). *Análise do discurso: apontamentos para uma história da noção-conceito de Formação Discursiva*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2007.

KLEIMAN, Angela B. e VIEIRA, Josênia Antunes. *Novas tecnologias e subjetividades*. In: MAGALHÃES, Izabel (Org). *Práticas identitárias língua e discurso*. São Carlos: Claraluz, 2006, p.133-156.

KOMESU, Fabiana. *Blogs e as práticas de escrita sobre si na internet*. In: MARCUSCHI, Luiz Antonio; XAVIER, Antonio Carlos (Org.). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004, p. 110-119.

LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy. Texto e autoria. In: ORLANDI, Eni & LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy (orgs.). *Introdução às ciências da linguagem - Discurso e textualidade*. Campinas: Pontes, 2006, p. 33-80.

LEANDRO FERREIRA, Maria Cristina. *Da ambigüidade ao equívoco: a resistência da língua nos limites da sintaxe e do discurso*. Porto Alegre: Ed. Universidade UFRGS, 2000.

LÉVY, Pierre. *O que é o virtual?* Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 1996.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). *Gêneros Textuais & Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MARIANI, Bethania (org.). *A escrita e os escritos: reflexões em análise do discurso e psicanálise*. São Carlos: Claraluz, 2006.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1988.

\_\_\_\_\_. *Interpretação; autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

\_\_\_\_\_. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. 4.ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

\_\_\_\_\_. *Identidade lingüística escolar*. In: SIGNORINI, Inês (org.). *Língua(gem) e identidade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 203-212.

\_\_\_\_\_. *Língua e conhecimento lingüístico: para uma história das idéias no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002a.

\_\_\_\_\_. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas, SP: Pontes, 4ª edição, 2002b.

\_\_\_\_\_. *À flor da pele: indivíduo e sociedade*. In: MARIANI, Bethania (org.). *A escrita e os escritos: reflexões em análise do discurso e psicanálise*. São Carlos: Claraluz, 2006, p. 21-44.

\_\_\_\_\_ & LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy (orgs.). *Introdução às ciências da linguagem - Discurso e textualidade*. Campinas: Pontes, 2006.

PÊCHEUX, Michel. *Remontémons de Foucault a Spinoza*. In: TOLEDO, M. *El discurso político*. México, Nueva Imagen, 1980.

\_\_\_\_ (1969). *Análise automática do discurso (AAD 69)*. In: GADET, F.; HAK, T. In: Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux, 3ª ed., Campinas, SP. Editora da Unicamp, 1997.

\_\_\_\_ (1975). *Semântica e discurso; uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas, Editora da Unicamp, 1995.

\_\_\_\_ (1983). *A análise do discurso: três épocas* In: GADET, F.; HAK, T. (orgs). Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas, Editora Unicamp, 1990.

\_\_\_\_ (1983). *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Trad.: Eni Pulcinelli Orlandi Campinas: Pontes, 1997.

\_\_\_\_. Papel da memória. In: ACHARD, Pierre et al. *O papel da memória*. Trad. E introdução de J. H. Nunes. Campinas: Pontes, 1999, p. 49-57.

\_\_\_\_; FUCHS, C. (1975). A propósito da análise automática do discurso: atualizações e perspectivas. In: GADET, F; HAK, T. (Orgs.). *Por uma análise automática do discurso; uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

PEREIRA, Ana Paula M. S.; MOURA, Mirtes Zoe da Silva. *A construção do discurso em salas de bate-papo virtuais: formas e características processuais*. Disponível em: <<http://www.ufop.br/ichs/conifes/anais/EDU/ceduo2.htm>>. Acesso em: 30 ago. 2007.

RASIA, Gesualda dos Santos. A escrita digital: espaço intervalar de subjetivação. In: *DESENREDO*, Vol. 3, nº 2, jul/dez 2007, p. 227-244.

ROBIN, R. *Le Golem de l'écriture: de l'autofiction au Cybersoi*. Quebec: XYZ Editeur, 1997.

SHERER, Amanda E., MORALES, Gladys, LECLERQ, Hélène. Palavras de intervalo no decorrer da vida ou por uma política imaginária da identidade e da linguagem. In: CORACINI, Maria José. *Identidade & discurso: (des)construindo subjetividades*. Campinas: Editora da UNICAMP; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003, p. 23-36.

SCHONS, Carme Regina. Escrita, efeito de memória e produção de sentidos. In: SCHONS, Carme Regina & RÖSING, Tânia M. K. (orgs.). *Questões de Escrita*. Passo Fundo, RS: UPF editora, 2005, p 138-156.

SIGNORINI, Inês (org.). *Língua(gem) e identidade*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

ZOPPI-FONTANA, Mônica. Objetos paradoxais e Ideologia. In: *Estudos da Língua(gem)* n.1, Vitória da Conquista: Edições Uesb, 2005, p.41 – 58.

## **Anexos**

Meus tempos de criança

Pulávamos os muros e ganhávamos os quintais das casas vizinhas, enormes e cheias de fruteiras e de toda a sorte de animais, gatos, cachorros, galinhas, patos, marrecos e outros

mais. Chupando mangas, gostosas mangas, mangas-espada, mangas-rosa e manguitos, esses quase sempre os mais saborosos, dividíamos os times e organizávamos as peladas de fundo de quintal que exigiam grande malabarismo de nossa parte, com as frondosas árvores para driblar e grandes irregularidades no terreno para contornar.

Usávamos “bolas de meias”, preparadas por nós mesmos com papel de jornal compactado e colocado dentro de uma meia de mulher, mas já começávamos a usar bolas de borrachas e as “bolas-de-pito”, que eram bolas de couro, com pito para fora e que tínhamos o cuidado de envergar para dentro, para evitar arranhaduras.

Gostosas, memoráveis tardes que se prolongavam até a noitinha, parando-se apenas quando não havia mais sol e quando não podíamos mais ignorar os gritos que vinham de nossa casa, para tomar banho, mudar de roupa e ir jantar.

As mesmas misteriosas ordens faziam-nos começar a desencavetar nossos times de botão para a temporada que iria se iniciar. Os botões eram polidos e engraxados.

Descobríamos, nos botões das capas e dos jaquetões e, também, nas tampas de remédios, promissores craques. Nossos pais começavam a estranhar, sempre encontrar qualquer explicação para o fato, o desaparecimento das tampas dos xaropes e dos botões das roupas. Esses craques em potencial, novos valores que surgiam, eram devidamente preparados e passávamos dias a lixá-los e, para lhes dar mais peso e maior aderência à mesa, a enchê-los com parafina derretida. Trabalho que levava às vezes algumas semanas, os novos craques sendo testados exaustivamente até que nos déssemos por satisfeitos e os considerássemos prontos e aprovados para as grandes competições pela frente.

Os botões de chifre, preparados pelos presos da Casa de Detenção, onde íamos comprá-los, começavam, pela sua robustez e pela potência de seus chutes, a ganhar nossa preferência. Não gostávamos, porém, daqueles botões que vinham do Sul, de plástico, todos iguais, diferenciando-se uns dos outros apenas pelas “camisas” que traziam coladas sobre si, com cores dos clubes cariocas. Preferíamos, nós mesmos, pregar as cores do nosso time preferido, no meu caso o Santa Cruz.

Cada botão ganhava seu nome, Perácio, Leônidas, Patesko, Pitota, Sidinho, Siduca... botões que já não tenho mais, desaparecidos misteriosamente ao longo do tempo. Meu ponta-esquerda, Tarzan, que tantas alegrias me deu, com suas arrancadas para o campo adversário e com seus mirabolantes gols, que fim terá levado?

Preferíamos usar as bolas de farinha, arredondadas cuidadosamente na palma da mão e que permitiam um bom controle, correndo menos que as de miolo de pão e não tanto quanto as de borracha.

Dentro daquelas regras que adotávamos e que permitiam que continuássemos a jogar enquanto não perdêssemos o controle da bola, éramos obrigados, quando nos sentíamos em condições de tentar chute a gol, a avisar o adversário: “Defenda-se!” ou “Prepare-se!”, dando tempo a que ele posicionasse melhor o seu goleiro e puxasse, para junto dele, os beques, geralmente bem altos, com a finalidade de dificultar o chute rasteiro.

As partidas eram irradiadas por um de nós, ao estilo de José Renato, o famoso locutor esportivo da PRA-8, e os gols, quando convertidos eram gritados histericamente, incomodando toda a vizinhança.

(Rostand Paraíso)