

A CONSTITUIÇÃO DA SUBJETIVIDADE ATRAVÉS DA INSCRIÇÃO NA ESCRITA DIGITAL

THE CONSTITUTION OF SUBJECTIVITY THROUGH THE INSCRIPTION AT THE DIGITAL TEXT

Angela Maria Plath da Costa*

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em
Letras, Porto Alegre, RS, Brasil

Raquel Ribeiro Moreira

Universidade Federal da Fronteira Sul, Departamento de Letras, Realeza, PR, Brasil

Resumo: Partimos da observação e da análise de duas práticas de ensino desenvolvidas na disciplina de Língua Portuguesa para refletir, sob o enfoque da vertente francesa da Análise do Discurso, sobre a constituição da subjetividade a partir da inscrição do sujeito-aluno na escrita digital. A observação da prática, com base no dispositivo teórico-metodológico que mobiliza a noção de sujeito, sentido, discurso e ideologia, conduz à investigação sobre os modos como as diferentes abordagens da linguagem instauram formas distintas de subjetivação. Nesse sentido, elegemos pensar aqui sobre as instâncias de sujeito emergentes pela relação do sujeito-aluno com a leitura e a escrita.

Palavras-chave: subjetividade; leitura; escrita.

Abstract: We have started from the observation and analysis of two teaching practices developed in the course of Portuguese language to reflect, with a focus on aspects of French Discourse Analysis on the constitution of subjectivity from the description of the subject-student in digital writing. The observation of practice, from the theoretical-methodological device that mobilizes the notion of subject, meaning, discourse and ideology, leads to an investigation on the ways in which different approaches to language establish distinct forms of subjectivity. In this sense, we choose to think here about instances of emerging subjects from the relation of the subject-student with reading and writing.

Keywords: subjectivity; reading; writing.

Introdução

O contexto de produção do ensino a que nos reportamos é o da Escola Pública, para pensar sobre como, em situações de exclusão social, o ensino da leitura e da escrita digital pode funcionar como mecanismo inclusivo. Essa problematização compõe duas frentes de nosso trabalho:

* Bolsista Capes.

os questionamentos desenvolvidos na tese “A inclusão digital na Escola Pública”, a partir da qual investigamos as práticas de ensino de leitura e escrita digital; e a investigação sobre a subjetividade, desenvolvida no grupo de pesquisa *Questões de Linguagem e Inclusão*. Desse modo, visamos investigar as diferentes formas pelas quais a leitura e a escrita digital podem conduzir à constituição da subjetividade, a fim de refletir sobre as possibilidades de inscrição do sujeito na relação crítica com os saberes.

Trazemos alguns pontos das discussões sobre o papel dos movimentos de virtualização, dos quais a escrita constitui-se em um dos mecanismos realizantes, como também sobre o funcionamento da virtualização através da escrita digital nas condições de produção do ensino da escola pública. Na continuidade, abordamos a relação do sujeito-leitor com os discursos sobre as materialidades digitais, quanto às instâncias de sujeito emergentes a partir das práticas discursivas da escola pública. Finalizamos considerando o papel das diferentes abordagens da leitura e da escrita na relação do sujeito-aluno com os saberes institucionais e cotidianos e, por conseguinte, na manutenção ou na reconfiguração da rede de significados que sustentam as práticas sociais da comunidade escolar. As considerações aqui tecidas não configuram pontos de começo ou de chegada, mas uma nova retomada do fazer para que seja pensado sob diferentes atravessamentos de saberes¹.

A escrita e a virtualização

A inserção do sujeito nos processos de virtualização instaura movimentos específicos nas diferentes esferas de atuação humana: na vida privada, na profissional e no ensino, entre outras. Assumindo diferentes formatos após a entrada da internet no ambiente familiar, as relações humanas migram para a gradativa substituição da interação física, mediante a entrada de uma nova dimensão espacial e temporal: o ciberespaço. Com o passar do tempo, a transposição linear do espaço físico – onde o sujeito percorre um caminho quantificável, em um tempo mensurável – cada vez mais cede lugar à transposição do espaço virtual, no tempo virtual: a comunicação amplia-se sem que o sujeito desloque-se no espaço ou transponha os intervalos de tempo convencionais, criados em épocas anteriores.

De acordo com Pierre Lèvy (1996), a atuação da tecnologia sobre os processos de virtualização potencializa as formas de atualização do aqui e do agora, tornando a produção da escrita sob as materialidades digitais um

¹ A primeira versão deste artigo foi apresentada no I Seminário Nacional de Estudos Discursivos – SNED, realizado na Universidade Federal de Rio Grande (FURG/RS).

mecanismo de transposição de fronteiras espaciais, temporais e culturais. Ao estudar o impacto das técnicas de comunicação eletrônica na evolução cultural da humanidade, o autor (1996, p. 70) considera a escrita o primeiro dos processos de virtualização por que passa a humanidade, responsável pelo desenvolvimento dos demais: a multiplicação das técnicas e a complexificação do universo institucional.

Para o autor (1996, p. 17-36), a virtualização desloca, na passagem do atual ao virtual, o centro de gravidade: do objeto material para o objeto enquanto complexo problemático, enquanto instância do devir, sujeito às atualizações constituídas através das leituras.

Assim, a escrita, no ambiente virtual, intrinca-se à imagem de um sujeito virtual e, ambas, à escrita e à imagem do outro, quando o funcionamento da escrita digital substitui, através da interatividade, a interação presencial. Esse funcionamento cria a ideia de que o grande texto – ou o hipertexto – pode tudo abarcar: as informações, assim como a nova ordem de conexões – entre os saberes e os sujeitos. Estas, por sua vez, são condizentes com um novo sujeito: o internauta, moldado entre os sítios discursivos digitais e as práticas de comunicação através das redes sócio-eletrônicas.

No âmbito da produtividade humana, a potencialização do trabalho pela engrenagem eletrônica sedimentou, paralela e sucessivamente, os subsistemas subservientes à engrenagem maior, que absorve o sujeito criador como peça manipuladora das redes visíveis e identificáveis. Assim, constituindo-se em meio à reconfiguração dos significados que se materializam através da escrita digital, o sujeito manipulador dos subsistemas circula no interior do ciberespaço e vincula-se ao outro, ambos como atores em cena, resultantes e atuantes na tecelagem da ideologia.

A subjetividade a partir da inserção na escrita digital

Assim como a vida privada e o universo da produtividade reconfiguram-se a partir da virtualização, produtora e produto da tecnologia do trabalho, o âmbito do ensino público passa a abarcar os novos processos virtualizantes da escrita e das práticas discursivas, especialmente a partir de 2009, com a inserção do ambiente digital no interior da instituição escolar pública. Se, naquele momento inicial, a instalação do suporte físico dá-se no palco do desenvolvimento da inclusão social através da inclusão digital, ambos – a denominação enquanto nomeação do fato histórico que reclama

sentidos no âmbito da escola pública, assim como o próprio acontecimento – permanecem, para muitos, relegados ao *non sense*, por se reportarem ao novo, ainda não instaurado nas práticas discursivo-sociais cotidianas do sujeito-aluno e do sujeito-professor inscritos em contextos de exclusão social.

Os sentidos para a expressão “inclusão digital”, no ensino da linguagem, vão se delineando juntamente com as práticas de leitura e de escrita digital que começam a despontar nos contextos de sua produção do ensino. Tornamos as práticas de ensino, então, alvo da investigação que promove o retorno da teoria sobre a prática que desponta, para que pensemos sobre qual inclusão digital está sendo produzida na instituição escolar e para quais sujeitos, servindo a que fins. De acordo com a concepção de Roland Barthes (2007) de que a escrita relaciona-se estreitamente às formas de poder, como também filiados à concepção de Michel Pécheux ([1975] 1995) sobre a relação indissociável entre o campo dos discursos e das práticas, entendemos que as práticas discursivas instituem os diferentes funcionamentos da escrita e, desse modo, as distintas configurações dos processos de inclusão digital.

Assim, entendemos que as reflexões sobre a subjetividade, produzidas a partir das análises das práticas de escrita digital, contribuem para os questionamentos sobre qual inclusão digital está sendo produzida nas condições de produção do ensino a que nos reportamos. O retorno da teoria sobre a prática interessa-nos a partir da observação dos modos como a escrita digital relaciona-se aos processos inclusivos do sujeito-aluno da escola pública, para fins de sua emancipação como sujeito-cidadão, em detrimento dos fins mercadológicos que se encontram embutidos na implantação de um pacote tecnológico de grande porte. Entendemos que as pesquisas envolvendo a reflexão sobre a escrita, a subjetividade e as perspectivas de ensino é que irão determinar, portanto, os sentidos que a expressão inclusão digital irá assumindo no âmbito do ensino da escola pública.

No mundo das telecomunicações e da informática, a reconfiguração das relações humanas a partir dos dispositivos informacionais perpassa a relação do homem com a escrita e a leitura, segundo aponta Lévy (2004), na obra **As tecnologias da inteligência**. Isso conduz a pensarmos sobre o papel da escrita digital na inscrição das classes sociais em práticas discursivas. De acordo com a concepção de Barthes (2007) sobre o funcionamento da escrita como mecanismo de ocultação ou de legibilidade, temos que considerar o distanciamento das classes excluídas em relação às práticas cotidianas de escrita e ainda a impossibilidade de acesso ao suporte digital. Esses fatores determinam o enfoque das práticas de ensino da linguagem não apenas na

estrutura da língua, mas na inserção do sujeito-aluno em práticas sócio-discursivas, no interior da escola, através da escrita digital.

A relação do sujeito com a escrita na escola pública

Na perspectiva discursiva de linha pecheuxtiana, o enfoque do ensino da leitura e escrita recai na estruturação linguístico-discursiva do texto, produzida sob a articulação dos processos de produção do discurso sobre a base linguística, que Haroche, Henry e Pêcheux ([1971] 2007) consideram como o funcionamento da base linguística posto em jogo a partir de representações forjadas nas relações sociais. As representações, ou construções imaginárias (PÊCHEUX [1975] 1995), constituem-se como efeito da inscrição do sujeito em determinado lugar da estrutura social através de práticas discursivo-sociais. A linguagem, portanto, materializa não o sentido, mas os efeitos de sentidos que constituem a subjetividade, a partir do imaginário que o sujeito tem de si e do outro, determinado pelo processo de interelação ideológica.

Pensar a estrutura linguístico-discursiva do texto, nessa ótica, implica considerar a relação do sujeito com a leitura e a escrita em seu cotidiano, em contraponto à relação que perpassa a sua trajetória no interior da instituição escolar. O sujeito-aluno da escola pública encontra-se submetido a condições de exclusão sócio-econômico-culturais e, portanto, distanciado da intermediação da leitura e escrita nas práticas discursivo-sociais cotidianas. Sendo a relação com os saberes que o constituem, no ambiente escolar, permeada pela leitura do mundo e de si, através da escrita, o fato de que a escrita permaneça restrita ao interior dos muros escolares faz com que se inscreva no papel apontado por Barthes (2007), como mecanismo de ocultação².

A partir disso, entendemos que as significações construídas no interior das práticas discursivas escolares devem contemplar a ressignificação do fazer social que se dá fora da escola. O ensino da escrita, nessas condições de produção, inclui o desvendamento dos saberes institucionalizados e sua ressignificação em meio à construção do sujeito e do mundo, o que nos leva a questionarmos a relação dos diferentes modos de inscrição na escrita digital com a ressignificação da instância social.

² Roland Barthes, na obra **Variaciones sobre la escritura** (2007), postula o papel a escrita como mecanismo de ocultação ou de legibilidade dos saberes, a partir do modo como a escrita se inscreve nas relações sócio-históricas.

Uma prática de leitura digital

Para pensar sobre essas questões, trazemos o recorte parcial de uma prática de leitura digital, chamada Sarau Literário. Tal atividade foi realizada na disciplina de Língua Portuguesa, quinzenalmente, envolvendo os alunos do oitavo ano (sétima série), para desenvolver o hábito da leitura³. A prática consistiu na pesquisa, cópia e leitura de poemas, dentre os autores pré-selecionados pelo professor. Assistimos a um dos saraus literários, que se consistiu:

- a) na ida ao ambiente informatizado para pesquisa e cópia de poemas;
- b) na leitura dos poemas em sala de aula.

Dentre os aspectos observados na prática da leitura, recortamos um que destaca o distanciamento do sujeito-aluno em relação à prática habitual da leitura, à significação admitida no uso da linguagem padrão e à construção de efeitos de sentido. Nessa experiência, verificamos que inúmeras foram as dificuldades apresentadas pelo sujeito-aluno na leitura das palavras estranhas ao uso cotidiano. Por exemplo, durante a leitura de um poema, diante de uma dificuldade, houve interrupção, seguida de silenciamento constrangedor por parte do aluno em frente aos demais. Nesse momento, a professora questionou-lhe sobre a compreensão do que estava sendo lido, obtendo como resposta, de forma gestual, uma negação. A partir disso, foi-lhe solicitado, então, que sentasse, refletisse e rerepresentasse a leitura em ocasião posterior. Após a realização das leituras dos outros alunos, a professora deu por encerrado o sarau e passou à correção de exercícios gramaticais.

Orlandi (1996, p. 27), para quem a ideologia constitui a “interpelação necessária, que direciona e fixa os sentidos em determinada direção, por um contexto sócio-histórico dado”, toma a autonomia da língua como relativa, já que esta materializa a discursivização dos sentidos assumidos pelo sujeito em determinadas condições de produção do dizer. A partir de Pêcheux, a autora (1996) concebe a relação entre a língua e o mundo determinada pelo funcionamento ideológico, que direciona os sentidos como efeitos das retomadas, de acordo com as posições nas quais se inscrevem os sujeitos. De

³ Refletimos aqui especificamente sobre uma prática da leitura. Durante o desenvolvimento da tese “A inclusão digital na Escola Pública”, outros aspectos observados nesta prática de leitura serão abordados.

acordo com os autores, entendemos que as práticas de leitura desenvolvidas na escola devem abarcar, além das questões de ordem linguística, os diferentes efeitos de sentido constituídos a partir das tomadas de posição.

Observando o Sarau Literário, vimos que o enfoque dado à leitura ficou restrito a operações psicofísicas: a repetição do texto sem ênfase na possibilidade da construção dos efeitos de sentidos.

A interdição à construção de sentidos encontra-se na determinação das possibilidades de atuação do aluno que, de acordo com a formulação da professora, poderia ocorrer:

- a) quanto à decodificação - “estabeleci que as minhas sétimas séries tornar-se-iam leitoras e ouvintes de poesia, ao menos, uma vez por semana”;
- b) quanto à intervenção na ordem de manifestação: “O sarau é feito pela ordem de chamada, mas os candidatos podem e devem manifestar-se, caso queiram iniciar os trabalhos”.

Sob o enfoque da Análise do Discurso, a relação do sujeito com os saberes, através das tomadas de posição, remete à noção de autoria, que é ressignificada em relação à constituição ideológica do sujeito. Reporta-se, segundo Orlandi (2006), à instância visível da tomada de posição, que produz o efeito de unidade do dizer, pelo encaixe do sujeito nos saberes, a partir de sua retomada, que articula os eixos do interdiscurso e do intradiscurso. Representando-se como autor, o sujeito emerge em meio às relações que mantém com as formações discursivas que o atravessam, na ilusão de si como fonte dos sentidos, ao organizar a multiplicidade de representações possíveis do sujeito enquanto enunciador. Daí, segundo a autora (2006), ser a função-autor a instância do sujeito mais sujeita às coerções sociais e à qual é conferida a responsabilidade pelo dizer.

A observação da prática do Sarau Literário em relação à formulação do sujeito-professor mostra que a intervenção do aluno não se dá em relação à significação, mas quanto à ordem de apresentação. Nessa ótica, a leitura não está implicada com a autoria, mas com a repetição dos discursos, não sujeitos, portanto, à interpretação. A pura repetição do dizer torna a leitura um mecanismo de ocultação dos sentidos, visto que inviabiliza a retomada do interdiscurso e a articulação com o intradiscurso. Na confluência dessas duas instâncias, sob o enfoque discursivo, o sujeito organiza a multiplicidade de representações possíveis no intradiscurso, sendo essa atuação que o

institui como posição discursiva. Assim, a leitura desenvolve-se apenas em torno do ato de decodificação sonora, acionando unicamente a atuação do sujeito empírico.

Segundo Orlandi (1993), a escola deve elaborar a experiência de autoria, que se dá dentro e fora de seus limites, trabalhando os mecanismos de domínio do processo discursivo de constituição do sujeito-aluno em autor. Para pensar sobre essas questões, a autora parte dos estudos de Michel Foucault quanto à dispersão de sujeitos que subjaz ao texto, retomando as formas de representação do sujeito no espaço do texto e reportando-as ao modo como a heterogeneidade do universo discursivo é trabalhada nas práticas de ensino. A função-autor, retomada por Orlandi da ótica foucaultiana, é uma função discursiva, que remete aos princípios de agrupamento do discurso.

Orlandi (1993) toma também a representação enunciativa do sujeito no texto, a partir do olhar de Ducrot, sob a ótica da enunciação. Enquanto o locutor constitui a função enunciativa que remete à representação subjetiva como eu no discurso, o lugar de enunciador reporta-se às perspectivas assumidas pelo sujeito. Nesse enfoque (ORLANDI, 1993), as três funções – locutor → enunciador → autor – seguem a ordem crescente de submissão às coerções histórico-sociais, sendo a função-autor a dimensão discursiva onde se encontra o maior apagamento do sujeito, enquanto posição determinada pelas coerções histórico-sociais e pelas regras institucionais. Desse modo, a autoria, no plano discursivo, é a instância de sujeito atrelada mais estreitamente às convenções institucionais que regem as formas do dizer e ao controle social sobre a linguagem.

O controle institucional sobre os modos de dizer condiz com os modos de circulação dos saberes e as formas de engajamento do sujeito. Isso significa que uma prática como a do Sarau Literário, ao centrar-se na atuação do sujeito empírico em relação à superfície linguística, enquanto sujeito-locutor, deixa à margem a dimensão discursiva. A interdição à função-autoria consiste na interdição à produção de efeitos de sentidos, estabelecida a partir do cerceamento das possibilidades de atuação dos leitores em torno da “repetição quinzenal do ato de ler” e da “possibilidade de manifestar-se quanto à ordem de apresentação”. O cerceamento às possibilidades de atuação do sujeito-leitor, portanto, delimitam as fronteiras de atuação do sujeito em torno do sujeito empírico e deixam de fora a possibilidade de constituição da instância discursiva de sujeito.

Um outro olhar sobre a leitura e a escrita digital

Na mesma escola, observamos uma prática de escrita dos alunos do nono ano (oitava série), desenvolvida por outro professor. Mesmo situadas em uma mesma escola, as condições de produção do ensino diferenciam-se, pois as diferentes salas de aula comportam diferentes subjetividades em interação discursiva. Esse ponto é importante para salientar a impossibilidade de que o planejamento do professor alcance a previsão de todos os aspectos envolvidos na produção dos gestos de leitura e de escrita, mesmo que reportados a um texto de origem quando trabalhado em diferentes turmas. Não há como, portanto, trabalhar um mesmo texto da mesma forma em diferentes turmas. Pensamos que a prática da leitura e da escrita deve destinar o espaço do imprevisível, pois o trabalho com o texto tanto submete os sujeitos ao já dito, como também submete os dizeres aos diferentes modos de retomada, definidos por Pêcheux ([1975] 1995) em torno da identificação plena, da contra-identificação, a partir da relação crítica com os saberes, ou da desidentificação, caracterizada pela ruptura com as redes de saberes pré-estabelecidas.

Através das múltiplas leituras de um mesmo texto, os diferentes modos de retomadas do já dito instauram as releituras de mundo. Sendo a língua, em sua materialidade, possibilidade de discurso (HAROCHE; HENRY; PÊCHEUX, [1971] 2007), o papel da escola, segundo Orlandi (1996), consiste em conduzir à reelaboração da leitura que o aluno faz de si e do mundo, o que inclui a sua relação com o conhecimento legítimo, com os textos não indicados pela história e com a própria escola. Para a autora, o texto não é produto, mas processo de significação atribuído pela leitura. Nesta perspectiva, a textualização, ou naturalização dos elementos linguístico-discursivos, consiste no apagamento de suas determinações.

Carme Regina Schons (2004, p. 148-149), considerando o ensino da escrita, postula que deve ser trabalhada a textualização enquanto o processo de naturalização dos elementos linguístico-discursivos, que reorganiza a forma a partir das relações entre a leitura e a escrita. O trabalho com os processos de textualização, de acordo com o enfoque da autora (SCHONS, 2004), atravessa o aparente fechamento do texto, configurado a partir do efeito de homogeneidade e de estabilização dos sentidos e condizente com o sujeito-efeito, para serem atingidos os processos linguístico-discursivos envolvidos nas discursivizações do já dito. De acordo com a autora, entendemos que o trabalho com a textualização envolve, além da reorganização da forma, o confronto entre as diferentes retomadas do dizer, para que o ensino da

leitura abarque a releitura de si e do mundo.

Passemos à descrição da prática de leitura e escrita digital chamada pelo sujeito-professor de “pesquisa livre”, visando à inscrição do sujeito em posição crítica em relação aos saberes que o inscrevem em situações de fragilidade social. Essa prática envolveu a leitura e a escrita, bem como a expressão oral no plano individual e coletivo. O foco da leitura partiu de um debate em sala de aula sobre o tema saúde *versus* doenças, prevenção *versus* contágio. Seguiu-se a “pesquisa livre” no ambiente digital, de acordo com os interesses dos alunos distribuídos em pequenos grupos. Concomitantemente com a leitura digital, foram sendo produzidos os textos digitais em programa de *slides* (*Power Point*), como síntese das pesquisas realizadas. Em ocasião posterior, foram socializadas as produções textuais mediante a utilização de equipamento multimidiático, seguidas de discussões livres sobre os temas apresentados.

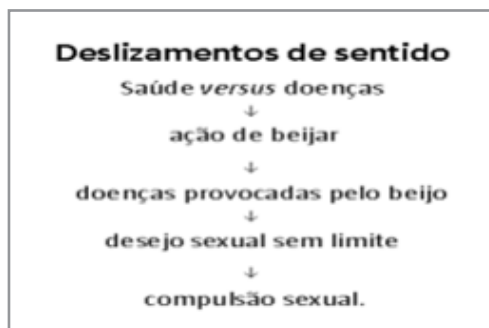
Abordamos aqui, portanto, uma produção textual que envolveu articulações entre saberes de diferentes ordens e deslizamentos de sentidos capazes de levar à releitura das práticas admitidas na instância social. A partir da exposição inicial sobre questões pertinentes à temática saúde *versus* doenças, de modo abrangente, a pesquisa em um dos pequenos grupos direcionou-se para as a temática “doenças transmissíveis”, especificamente àquelas transmissíveis através do beijo. O processo de linkagem direcionou a leitura do grupo para temática da compulsão e, em específico, para a compulsão sexual, o que permitiu, em nível de pequeno e de grande grupo, uma releitura das práticas afetivas em que se inscreviam os alunos da escola.

Quanto às condições de produção dessa atividade, destacamos a estação climática do inverno de 2010, para situar a historicidade dos interesses de pesquisa: em torno das causas, sintomas, contágio e prevenção de doenças que se repetiam na comunidade, dentre elas a gripe H1N1. Durante a produção da leitura, os discursos do hipertexto eram atravessados pelas leituras de mundo que o sujeito-aluno produziu em relação a seu contexto social. Desse modo, o posicionamento das alunas em torno das doenças transmitidas pelo beijo surgiu do encadeamentos de saberes, vinculados às práticas sociais cotidianas, aos saberes desenvolvidos na prática escolar, que passaram a ressignificar a relação das alunas com um aluno de outra turma, *aquela que* se inscrevia no lugar de sujeito-objeto do desejo feminino.

As leituras do hipertexto

A vinculação entre o discurso transverso e o discurso digital escolar constituiu novos posicionamentos em torno dos modos como as redes da memória social daquela comunidade significam as relações de afetividade. Em meio ao cotidiano que permeia as condições de produção dessa prática discursiva, passou a ser questionada a identidade do *bom sujeito*, construída sob os moldes da sociedade machista: pela conquista múltipla por parte da figura masculina e pela disputa – incluindo a disputa física – por parte do papel feminino na relação afetiva. Essa ótica permeou os encadeamentos de saberes em torno de “higiene e saúde *versus* doenças” com o discurso transverso da afetividade e conduziu, portanto, à produção de questionamentos sobre as práticas sociais cotidianas. Vinculando saberes de diferentes ordens, dessa forma, a interpretação constituiu-se enquanto ação sobre a ordem simbólica.

Orlandi (2006) considera o “gesto de interpretação” como a ação, da ordem do simbólico, através do qual a constituição de sentidos e de sujeitos conduz à assunção da autoria e à construção da identidade, pelo estabelecimento de relações com as determinações tanto de ordem externa como com a própria interioridade. O gesto de interpretação constituiu-se no intrincado de leituras – a do hipertexto, do outro e das práticas – e materializou-se através da escrita digital, a partir dos deslizamentos de sentido (Esquema 1): “higiene e saúde *versus* beijo” → “transmissão de doenças pelo beijo” → desejo sexual sem limite → (e, finalmente, para) compulsão sexual:



Esquema 1: Deslizamentos de sentido.

Fonte: Das autoras.

Segundo Grigolletto (2009), as especificidades do hipertexto, dentre elas, a publicidade, a informalidade e a interatividade, instauram novos funcionamentos para a escrita, capazes de promover a política de inclusão através da construção da autoria, onde o sujeito pode ocupar as posições de leitor e de autor. De individual e privada na escritura impressa (GRIGOLLETO, 2009), a autoria configura-se em compartilhada ou coletiva, nas relações instituídas em relação ao hipertexto. Assim, a função-autor é produzida em meio à interatividade produzida através da inserção na materialidade digital da escrita, no entremear entre a construção do percurso da leitura e da escrita, onde a produção de links e a elaboração de comentários tornam visível à responsabilidade pelo dizer.

Desse modo, entendemos que a dimensão simbólica do funcionamento da escrita digital envolveu a forma de interatividade com o hipertexto, aliada à interatividade entre as leituras e as escritas e os diferentes sujeitos, intrincando, portanto, leitura e escrita, bem como os planos individual e coletivo. Assim, concebemos que a inscrição no funcionamento da escrita digital possibilita, além do gesto de leitura, tal como definido por Orlandi (2006), o gesto de escrita digital, que tem sua dimensão material no funcionamento determinado pelo suporte de escritura, intrincada à dimensão simbólica: que remete às relações específicas entre o sujeito e os saberes⁴. Nessa prática, o gesto de escrita digital configurou-se de acordo com a criticidade em relação a saberes e práticas admitidos na instância social.

A segunda prática de leitura digital, portanto, configurou-se no intrincamento entre a leitura do hipertexto e a escrita digital, entrelaçada à releitura das práticas sociais. Durante a socialização dos textos produzidos, o grande grupo ia associando os deslizamentos de sentidos do trabalho sobre a compulsão sexual às identidades *dos bons sujeitos* admitidos na comunidade escolar: *aqueles* inscritos na simultaneidade das relações afetivas. Durante a leitura no plano coletivo, os *bons sujeitos* iam sendo ‘renomeados’ pelo grande grupo e associados à posição do sujeito compulsivo. Assim, a inscrição da produção textual digital na leitura coletiva, quanto à materialidade, oportunizou leituras múltiplas do texto e deslocou os sentidos admitidos socialmente para o *bom sujeito*.

⁴ As reflexões sobre o gesto de escrita foram inicialmente desenvolvidas em Costa (2010).

Algumas considerações

A partir da observação das práticas aqui apresentadas, entendemos que a escola pública, como lugar de inscrição dos sujeitos excluídos na escrita digital, deve buscar o questionamento permanente das práticas de ensino em relação às condições de sua produção, para compreender o papel da escrita digital na transformação dos discursos e das práticas sociais. Isso requer a investigação sobre quais as relações do sujeito com a linguagem são produzidas a partir da prática. Quanto ao sujeito, torna-se necessário questionar os modos de leitura e de produção do texto, a fim de compreender se possibilitam a constituição da instância discursiva de sujeito.

Embora a leitura e a escrita contemplem o trabalho com o plano linguístico, é preciso considerar a instância de sujeito enquanto função discursiva. Para isso, os objetivos da prática devem fixar-se na significação que os saberes do hipertexto adquirem nas condições em que a leitura é produzida, bem como na produção da função-autor através da interatividade com o texto digital e também sobre os intrincamentos entre os percursos de leitura e de escrita do hipertexto à releitura dos saberes admitidos na instância social.

Referências

BARTHES, R. **Variaciones sobre la escritura**. Buenos Aires: Paidós, 2007.

GRIGOLLETO, E. A autoria no hipertexto: uma questão de dispersão. **Hipertextus**. Recife: v. 2, 2009. Disponível em: <www.hipertextus.net>. Acesso em: set. 2014.

LÉVY, P. **O que é o virtual?** Tradução Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 1996. (Tradução de *Qu'est-ce que le virtuel?*).

_____. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. São Paulo: Editora 34, 2004.

ORLANDI, E. P. *Nem escritor, nem sujeito: apenas autor*. In: _____. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez; Campinas: Unicamp, 1993.

_____. **Discurso e leitura**. 3. ed. Cortez, Campinas: Unicamp, 1996.

_____. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. 4. ed.

Campinas: Pontes, 2006.

HAROCHE, Claudine; HENRY, Paul; PÊCHEUX, Michel. [1971]. *A Semântica e o corte saussuriano: língua, linguagem, discurso*. In: BARONAS, R. L. (org.). **Análise do Discurso: apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva**. São Carlos: Pedro & João, 2007, p. 13-32.

PÊCHEUX, M. [1975]. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Tradução: Eni Puccinelli Orlandi et al. Campinas: Unicamp, 1995.

SCHONS, C. R. Escrita, efeito de memória e produção de sentidos. In: _____; ROSING, T. M. K. (Org.). **Questões de escrita**. Passo Fundo: UPE, 2005.

Angela Maria Plath da Costa – plath11@hotmail.com
Raquel Ribeiro Moreira – raquelutfpr@gmail.com

Artigo recebido em 12 de dezembro de 2014
e aceito em 16 de janeiro de 2015.