REVISTA RAÍDO

OPEN ACCESS

UFGD

DOI: 10.30612/raido.v19i48.20319

Letramento acadêmico e memória discursiva: um estudo sobre o dizer docente a respeito da escrita

Academic literacy and discursive memory: a study on faculty discourse about writing

Pedro Augusto Pereira Brito[1]
E-mail: edrobritoletras@gmail.com
Orcid: https://orcid.org/0000-0002-1706-6941

Cristiane Carneiro Capristano[2]
E-mail: cccapristano@uem.br
Orcid: https://orcid.org/0000-0003-1225-5716

Resumo: Neste artigo, exploramos a relação entre Letramento Acadêmico e Memória Discursiva para investigar a constituição histórica das concepções de escrita de docentes do ensino superior. Analisamos o dizer de professores das áreas de Ciências Contábeis, Engenharia e Ciências Econômicas em entrevistas semiestruturadas, caracterizando como a memória discursiva atua na formulação de suas percepções. Fundamentamo-nos na Análise de Discurso de linha francesa, nos estudos em Letramentos Acadêmicos e em sua vertente etnográfico-discursiva. A análise, inspirada no Paradigma Indiciário, centra-se em pistas (elementos linguísticos, enunciativos e/ou discursivos presentes na construção do texto oral/falado) das concepções de escrita de docentes do ensino superior identificadas no fio do discurso, interpretando-as como indícios do trabalho da memória. Os resultados apontam para a hegemonia de uma memória que concebe a escrita como tecnologia, indicando a persistência de visões tecnicistas que se sobrepõem a noções da cultura disciplinar de cada área.

---

1 Professor na Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) de Campo Mourão (Paraná).
2 Professora na Universidade Estadual de Maringá (UEM) de Maringá (Paraná).

Palavras-chave: Memória Discursiva; Letramento Acadêmico; Análise do Discurso; Escrita no Ensino Superior.

Abstract: This article investigates the role of discursive memory in shaping the conceptions of writing held by university professors from Accounting, Engineering, and Economics. Drawing from French Discourse Analysis and Academic Literacies studies, we analyze semi-structured interviews to characterize how discursive memory operates in their statements. The methodology, inspired by the Indiciary Paradigm, focuses on linguistic clues as traces of memory. The results point to three distinct memories: writing as a product of reading, writing as technology, and writing conceptualized from disciplinary notions, with a strong predominance of the memory of writing as a neutral technology.

Keywords: Discursive Memory; Academic Literacy; Discourse Analysis; Writing in Higher Education.

1 INTRODUÇÃO

As práticas de letramento acadêmico são atravessadas por concepções de escrita historicamente determinadas. Este artigo articula os estudos dos Letramentos Acadêmicos (LA), que analisam a escrita como prática social, com a Análise de Discurso (AD) francesa, para a qual o dizer é constituído pelo trabalho da memória discursiva (Pêcheux, 1997; 2009). Partimos do pressuposto de que as concepções de escrita dos docentes não são crenças individuais, mas posições discursivas sustentadas por uma memória discursiva que define o que pode e deve ser dito sobre o ato de escrever. Assim, nossa pergunta de pesquisa é: quais memórias sustentam e emergem no dizer de docentes do ensino superior sobre a escrita?[3]

Nossa hipótese, fundamentada em discussões no campo dos LA (Street, 1984; Lea e Street,1998) e em observações prévias sobre discursos educacionais, é a de que, mesmo em áreas especializadas, prevalece uma memória do senso comum que reduz a escrita a um produto técnico, desvinculado de seu processo enunciativo. Essa visão tecnicista, que os estudos do letramento buscaram superar, parece persistir como um “já-dito” dominante.

O objetivo geral é, portanto, caracterizar o trabalho da memória discursiva na constituição das concepções de escrita de docentes do ensino superior. Como objetivos específicos, buscamos: (a) identificar as pistas da emergência de memórias sobre a escrita no dizer dos docentes; e (b) analisar como essas memórias delimitam suas concepções, relacionando-as a modelos de letramento e a saberes de suas áreas.

Para tanto, realizamos quatro entrevistas orais semiestruturadas com professores de uma universidade pública paranaense entre junho e agosto de 2021, atuantes nas áreas de Ciências Contábeis, Engenharia e Ciências Econômicas[4]. Destas, três foram selecionadas para análise (uma de cada área), a fim de manter um padrão comparativo. A análise qualiquantitativa, inspirada no Paradigma Indiciário (Ginzburg,

3 Este artigo apresenta resultados da tese de doutoramento de Brito (2024), intitulada Memórias sobre a escrita no dizer de docentes do Ensino Superior, desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá (PLE/UEM) com apoio à pesquisa por meio do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES - Código de Financiamento 001).

4 Justificamos a escolha desses cursos em detrimento de outros mais diretamente relacionados ao ensino da escrita, como Letras e Pedagogia, tendo em vista a falta de estudos em perspectiva etnográfico-discursiva no Brasil a respeito de áreas que não se envolvem diretamente com os estudos da linguagem.

1989), consistiu na identificação de 427 “pistas” (hesitações, repetições, escolhas lexicais) que foram agrupadas em categorias emergentes (“memórias”) e interpretadas qualitativamente como indícios da relação sócio-histórica dos sujeitos com a escrita.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

Esta pesquisa se ancora em uma perspectiva etnográfico-discursiva (Corrêa, 2011), que busca interpretar os dados etnográficos na própria materialidade da língua. Para isso, mobilizamos três conceitos centrais que se articulam para dar suporte à análise: memória discursiva, letramento acadêmico e escrita.

A memória discursiva, noção basilar da Análise de Discurso (AD) francesa, afasta-se da recordação individual ou psicológica, constituindo-se como um arquivo social e ideológico de já-ditos que determina o que é dizível e o que é silenciado em uma dada conjuntura (Pêcheux, 2010). Ela opera por meio do interdiscurso, o eixo vertical, invisível e constitutivo da memória, que representa o conjunto de saberes, discursos e estereótipos que circulam socialmente e que nos antecedem. Nenhum discurso, portanto, parte do zero; ele sempre ecoa o que já foi dito. A enunciação só é possível porque se ancora nesses pré-construídos, os quais, para Pêcheux (1997, p. 164), se ligam “ao ‘sempre-já-aí da interpelação ideológica que fornece-impõe a ‘realidade’ e seu ‘sentido’ sob a forma da universalidade”.

O interdiscurso, por sua vez, materializa-se no intradiscurso, o fio horizontal, observável e linear do dizer. É nas rupturas, hesitações, lapsos e contradições do intradiscurso que o trabalho da memória se torna analisável, mostrando um sujeito que, ao acreditar ser a origem de seu dizer, é, na verdade, “falado” por uma Formação Discursiva (FD) que o antecede. A FD é o que, em uma Formação Ideológica (FI) dada, determina o que pode e deve ser dito, a partir de uma posição específica. Essa ilusão de autoria é mantida por aquilo que Pêcheux, amparado na psicanálise, denominou de esquecimentos: o esquecimento nº 1, que apaga a natureza discursiva e repetível do dizer, dando ao sujeito a impressão de ser a fonte; e o esquecimento nº 2, que apaga a multiplicidade de sentidos possíveis (a equivocidade da língua), fazendo com que o sentido que se impõe pareça o único existente, o sentido “literal” ou “óbvio”. É nesse jogo de presença (o que é dito) e ausência (o que é silenciado), regido pelos esqueci-

mentos, que a ideologia atua, naturalizando sentidos que são, de fato, historicamente construídos e passíveis de contestação.

O segundo conceito, o Letramento Acadêmico, constitui um campo de estudos que emergiu a partir dos *New Literacy Studies* (NLS) e da distinção de Brian Street (1984) entre o modelo autônomo, que encara a escrita como uma habilidade técnica, neutra, universal e transferível, e o modelo ideológico, que a compreende como uma prática social, situada e atravessada por relações de poder. A abordagem etnográfica permitiu, para o campo dos NLS, analisar os eventos de letramento (as ocasiões observáveis de uso da escrita) como manifestações das práticas de letramento (os valores, crenças e concepções culturais, muitas vezes invisíveis, que sustentam esses eventos). No contexto universitário, Lea e Street (1998) aprofundaram essa discussão, delineando três modelos pedagógicos: o de habilidades de estudo, de caráter técnico e reparador, focado em corrigir "déficits" dos alunos; o de socialização acadêmica, que visa a aculturação do aluno aos gêneros e discursos de sua disciplina, tratando-o como um aprendiz que precisa ser iniciado em uma nova cultura; e, finalmente, o de letramentos acadêmicos, uma perspectiva crítica que analisa a escrita como um campo de conflito, onde as práticas institucionais e hegemônicas se chocam com as múltiplas identidades e histórias de letramento dos estudantes.

A perspectiva etnográfico-discursiva (Corrêa, 2011), que adotamos, desloca epistemologicamente tal proposta ao sugerir que essa prática social seja analisada em sua dimensão discursiva, ou seja, na forma como a história, o poder e a memória se inscrevem na própria linguagem, produzindo sujeito e sentido como categorias históricas. Em vez de ver o contexto como algo externo que determina o texto, essa abordagem encara os dados etnográficos como "fatos de discurso simultâneos à formulação linguística" (Corrêa, 2011, p. 33), o que implica uma mudança na concepção de língua e de sujeito.

Finalmente, a partir da articulação entre AD e LA, definimos concepção de escrita não como uma crença psicológica ou uma opinião individual, mas como uma posição discursiva. Trata-se de uma rede complexa de sentidos e valores sobre o que é escrever, estabilizada e naturalizada pela memória discursiva, que emerge na enunciação. Essa posição, portanto, não é fixa, monolítica, nem consciente, mas um efeito do atravessamento do sujeito por diferentes e, por vezes, contraditórias Formações Discursivas (a FD da pedagogia tradicional, a FD da sua área científica, a FD do senso comum etc.). Metodologicamente, essa posição não é acessada por perguntas

diretas (“O que você pensa sobre a escrita?”), mas identificada pela análise das regularidades e, sobretudo, das rupturas no fio do discurso. As “pistas” ou “sintomas” no dizer, como um alongamento hesitativo, uma escolha lexical inesperada ou uma repetição enfática, apontam para o trabalho da memória e para os conflitos ideológicos que constituem a posição-sujeito daquele que fala sobre a escrita.

3 METODOLOGIA

Adotamos uma perspectiva etnográfico-discursiva, que, amparada por Corrêa (2011), se diferencia de uma etnografia puramente empírica ao voltar o olhar para a própria materialidade linguística, na qual os dados etnográficos se manifestam como fatos de discurso. Essa escolha metodológica se justifica por compreendermos que o contexto não é um pano de fundo externo que influencia o dizer, mas uma força constitutiva da própria enunciação, cujos efeitos podem ser rastreados na superfície textual. Assim, o sujeito aqui investigado não é o indivíduo empírico, tratado como fonte transparente de informações, mas o sujeito do discurso, que, como afirma Orlandi (2007), “não poderia ser a origem de si”, pois é “interpelado em sujeito pela ideologia” e se constitui na e pela língua (p. 1). O foco, portanto, não é o que os professores pensam, mas como o discurso sobre a escrita se organiza e se materializa no dizer desses professores.

O *corpus* foi gerado a partir de quatro entrevistas orais semiestruturadas, realizadas presencialmente entre junho e agosto de 2021, após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (Parecer 2.675.458). Os participantes foram professores de uma universidade pública do interior do Paraná, instituição que historicamente atende a uma comunidade regional, o que confere ao corpus um recorte social e geográfico específico. Os docentes, que aceitaram participar voluntariamente, eram das áreas de Ciências Contábeis (dois), Engenharia (um) e Ciências Econômicas (um). Das quatro entrevistas, analisamos três, excluindo uma da área de Ciências Contábeis. O critério de exclusão visou garantir uma entrevista por área e manter uma duração média similar entre elas (cerca de 20 minutos), favorecendo a comparabilidade dos dados. A entrevista foi compreendida não apenas como um instrumento de geração de dados, mas como um gênero do discurso e um evento de letramento. Como gênero, ela tem

suas próprias regras e expectativas (um entrevistador que pergunta, um entrevistado que responde), criando uma cena enunciativa específica que molda o que é dito. Como evento, é um espaço dialógico que, por seu caráter semiestruturado, permitiu tanto a condução de um roteiro de perguntas sobre as práticas docentes quanto a emergência de narrativas, lapsos e discursos espontâneos sobre a relação dos entrevistados com a escrita.

O gesto analítico, inspirado no Paradigma Indiciário (Ginzburg, 1989), valoriza detalhes, rastros e marcas involuntárias como pistas de processos mais profundos. Ginzburg traça um paralelo entre o método do historiador da arte Morelli (que identificava a autoria de pinturas por detalhes secundários, como o lóbulo da orelha), o do detetive Holmes (que resolvia crimes a partir de indícios insignificantes) e o do psicanalista Freud (que acessava o inconsciente através dos lapsos e atos falhos). De forma análoga, nossa análise se deteve não no conteúdo explícito das respostas, mas nas rupturas na linearidade do discurso, os “pontos de deriva” (Pêcheux, 1997) que sinalizam um conflito discursivo. Essas pistas incluem: processos na cadeia da fala em produção (pausas silenciosas ou preenchidas, alongamentos de fonemas), autocorreções, repetições, ênfases entoacionais e escolhas lexicais que parecem deslocadas ou apontam a uma rede de sentidos subjacente. Tais fenômenos foram interpretados não como meras características da oralidade, mas como indícios sintomáticos do trabalho da memória discursiva, que irrompem quando a ilusão de controle do sujeito sobre seu dizer vacila. Para a materialização dessa análise, as entrevistas foram transcritas seguindo as convenções de Marcuschi (2006) e Vieira e Chacon (2015), que permitem registrar graficamente esses fenômenos prosódicos e enunciativos, tornando-os passíveis de escrutínio.

Exemplificamos, no Quadro 1, com um trecho de entrevista transcrita em paralelo à legenda para o sinal usado na transcrição a fim de ilustrar o seu emprego:

Quadro 1 – Exemplo de transcrição com legenda

Trecho de entrevista transcrito	Legenda
e::: então eu sempre gostei de escrever né? e daí com os artigos + eh:: a gente vai aperfeiçoando né? não digo que hoje depois de (risos) quase onze anos isso tá:: isso tá muito claro para mim não eu eu ainda to aprendendo MUITO né? ainda n/NÃO fiz o doutorado to me preparando agora para o doutorado + e:: eu sei que no doutorado isso é bem mais intenso né?	:: Alongamento hesitativo + Pausa (sob.) Sobreposição CAIXA ALTA Ênfase entoacional / Interrupção eh / ah / uh Pausa preenchida repetições – simples transcrição da repetição

Fonte: Dados da pesquisa.

A análise qualiquantitativa se deu em duas etapas interdependentes. A primeira, quantitativa, foi um mapeamento exploratório que consistiu na identificação e contagem de todas as pistas (427 no total) nos três transcritos. Esse procedimento inicial não buscou validade estatística, mas serviu como uma ferramenta heurística para visualizar a recorrência de certos padrões discursivos e o trabalho de cada memória no *corpus* como um todo. A segunda etapa, central para o trabalho, foi qualitativa e interpretativa. A partir da leitura exaustiva das pistas, realizamos um processo iterativo de agrupamento, não com base em categorias pré-definidas, mas em temas e redes de sentido que emergiam da própria análise. Esses agrupamentos foram então refinados e conceituados como as três memórias aqui apresentadas (escrita como tecnologia, como produto da leitura e escrita conceituada a partir de noções de uma área.).

Por fim, para cada memória, selecionamos os excertos mais representativos, nos quais o funcionamento discursivo se mostrava de forma mais evidente, para uma análise aprofundada, demonstrando como, na singularidade de cada enunciado, o trabalho da memória atua para constituir uma determinada concepção de escrita.

Análise e Resultados

Da análise dos dizeres dos docentes entrevistados, localizamos 427 pistas que, ao serem interpretadas sob a ótica etnográfico-discursiva, foram organizadas em três

conjuntos do trabalho da memória sobre a escrita e que apontam para uma hierarquia significativa, como mostra a tabela a seguir:

Tabela 1 – Organização das memórias em rubricas e quantificação das pistas.

MEMÓRIAS	PistaS
A escrita como produto da leitura	66 (15,34%)
A escrita como tecnologia	352 (82,73%)
A escrita conceituada a partir de noções de uma área	9 (2,10%)
Total	427

Fonte: Dados da Pesquisa

A memória hegemônica, 82,73% das ocorrências, é a da **escrita como tecnologia**. Essa concepção reduz a escrita ao seu produto final, centrando-se em aspectos formais como gramática, estrutura e norma culta, e tratando “erros” como falhas individuais. Tal modo de conceber, fundamentalmente alinhado ao modelo autônomo de letramento, como apresentado por Street (1984), indica a força de discursos do senso comum e reduz a complexidade da escrita a um produto técnico a ser adquirido ou, ainda, a ferramenta neutra, desvinculada do sujeito e da história. Essa memória opera separando o texto de seu autor e de seu contexto sócio-histórico, tratando-o como um objeto autônomo.

Esse modo de conceber a escrita se manifesta de múltiplas formas interligadas, apresentando-se em diferentes nuances de funcionamento do trabalho da memória discursiva, mas sempre centrando-se no produto tecnológico. De modo geral, podemos afirmar que se apresenta uma cisão entre forma e conteúdo, com forte priorização da forma. A atenção principal recai sobre a correção ortogramatical, a obediência à norma culta e a reprodução da estrutura superficial dos gêneros discursivos. Como consequência, a responsabilidade pelo “sucesso” ou “fracasso” é inteiramente atribuída ao indivíduo, o que leva à culpabilização do sujeito por seus “erros” e até mesmo a uma caracterização criminal de práticas como a cópia, ignorando as complexas negociações enunciativas envolvidas. Assim, essa memória cria um efeito de transparência, no qual a escrita deixa de ser vista como um processo de produção de sentidos para ser compreendida apenas como o domínio de uma técnica.

De modo a exemplificar o funcionamento desse trabalho da memória, apresentamos o exemplo a seguir, que interpretamos como o trabalho da memória sobre a escrita como tecnologia dada pela priorização de seu plano formal:

Quadro 2 – A escrita como tecnologia (1)

[Professor]: então assim piorou MUIto a escrita + deMAIS da conta. [Pesquisador]: e quais os princiPAIS + quando você diz assim que tá pior:: quais são eh os princiPAIS coisas que você enCONtra que deixa o texto dessa maneira?
[Professor]: ai não vou nem diZER que são erros gramaticais + porque isso a gente relevaRIa em alguns aspectos mas é TUdo
[Pesquisador]: uhm
[Professor]: a:: não tem começo meio nem fim:: você não sabe o que a pessoa está falando não é da da perGUNta que você fez:: é outra coisa nada a ver + a pessoa não soube interpretar NAda do que o texto quis diZER + eh:: ela/ ah suPONdo que eu estou fazendo uma avaliação estou falando de economia brasileira + da da da DÉcada de noVENta

Fonte: Dados da pesquisa

A análise desse excerto aponta o conflito enunciativo que emerge a partir de uma pergunta do pesquisador. Ao questionar sobre os “princiPAIS” motivos para a piora da escrita, a ênfase e a repetição do termo parecem buscar uma resposta já pressuposta, um senso comum sobre o tema, o que se confirma na reação do entrevistado, na resposta do docente que se inicia com a frase “ai não vou nem diZER”. Interpretamos essa abertura como um gesto de tentativa de autocontrole, uma atitude que, contraditoriamente, aparenta evitar a emergência de uma resposta mais óbvia e esperada, mas permite emergir, textualmente e topicalizada no discurso, a expressão “erros gramaticais”. Esse movimento de enunciar que não vai dizer algo e, em seguida, dizê-lo, funciona, para nós, como um sintoma que se deixa mostrar do trabalho da memória em questão no processo discursivo. Aponta, assim, a força do trabalho de uma memória que opera para além do controle do sujeito e fundamentalmente iguala a “piora da escrita” a problemas de ordem gramatical. Embora o entrevistado tente relevar essa questão logo depois, o fato de ela ter sido a primeira a irromper no discurso, quase como um ato falho, indicia a presença dominante dessa memória específica.

Analisemos mais um excerto, a seguir, no qual, além de se operar a memória da escrita como tecnologia, emergem indícios de uma noção de que os sentidos sobre a escrita assim caracterizada seriam transparentes e compartilhados socialmente.

Quadro 3 – A escrita como tecnologia (2)

+ então:: eh:: eu percebo muito + eh::: Erros assim de:: da própria gramática e:: daí:: a as questões de coesão né? de:: de:: organização das iDEias + eh eles não têm né? uma grande maioria não conSEgue assim + fazer aquele MApa mental de de ORdem LÓgica de apresentação da:: das ideias né? e daí sai aquele texto que começa falando uma coisa e fffala outra depois volta de novo a repetir coisas que:: rep/tinha falado anteriormente né? e fica aquele texto todo entronCADO e costuRADO né?

Fonte: Dados da pesquisa

No excerto, a memória da escrita como tecnologia se manifesta por um efeito de transparência, no qual noções sobre o texto são tratadas como um saber coletivo e inquestionável. Ao caracterizar a escrita discente, emergem no dizer “Erros [...] de gramática” e “questões de coesão”, estabilizando a discussão no plano formal. O uso recorrente do marcador “né?” não funciona apenas como elemento de progressão das práticas orais-faladas, mas como um indício da busca por concordância sobre um sentido já estabelecido e partilhado sobre a escrita.

Essa pressuposição de um saber comum é reforçada por pistas no intradiscurso. A repetição em “a as questões de coesão né?” indicia, por um processo hesitativo, uma luta simbólica na formulação, mas que se resolve ao tratar a “coesão” como um referente de sentido fechado e conhecido, cujo estatuto de dado é selado pelo “né?”. De forma análoga, o uso do demonstrativo em “aquele texto que [...] fica todo entronCADO e costuRADO” opera como uma referência exofórica a um tipo de texto socialmente reconhecido como problemático, tornando desnecessária sua descrição detalhada e, como se pode inferir pelos elementos que emergem anteriormente, focalizam aspectos da tecnologia da escrita. Tais pistas apontam para o trabalho de uma memória discursiva que ultrapassa a interação imediata, tratando concepções complexas sobre a textualidade como verdades transparentes e consensuais.

A memória da escrita como produto da leitura aparece como o segundo conjunto de pistas mais recorrente, apresentando 15,34% das pistas. Na atuação dessa me-

mória, há o estabelecimento da leitura como condição necessária para a “boa” escrita. Embora menos frequente, sua presença equilibrada em todas as entrevistas indica a persistência de um discurso que associa uma competência para a escrita – ainda tomada como produto – à leitura, compreendida como o consumo de textos. Selecionamos o trecho a seguir para ilustrar o trabalho dessa memória tendo em vista sua potencialidade para tal. Nossa análise centra-se no processo de construção do referente, ou seja, na maneira como o entrevistado nomeia e define o conceito de escrita.

Quadro 4 – A escrita como produto da leitura (1)

[Pesquisador] e ah:: a tua relação com a questão da escrita como era na na tua formação assim mesmo né? eh::: se quiser puder mencionar também como:: como era já no ensino BÁSICO e depois como isso foi para a UNIVERSIDADE e depois pro:: pra pós pro MESTRADO assim a tua relação pessoal com isso. [Professor] eu particularmente sempre gostei MUITO de escrever [Pesquisador] uhum [Professor] no ensino básico eu:: eu escrevia muito poesi::a eh:: textos assim + eh:: até comecei uma época eu e uma amiga que eu tinha de escola né? ela também gostava muito de ler e escrever a gente passava férias nas bibliotecas né? do do município a gente morava lá em Presidente Prudente lá tinha uma biblioteca MUITO grande + a gente passava as férias dentro da biblioteca então a gente gostava muito de ler + e a gente até::: se aventurou em escrever histó::rias né mas era aquela coisa de adolescente né?

Fonte: Dados da pesquisa

Conforme anunciamos, a análise deste excerto aponta para o trabalho da memória discursiva que concebe a escrita como um produto inseparável da leitura. A pista central para essa interpretação reside na oscilação do referente no dizer do entrevistado. Questionado especificamente sobre “escrever”, o docente afirma “sempre gostei MUITO de escrever”, mas, ao incluir uma amiga na conversa, diz que ela “também gostava muito de ler e escrever”. O uso do advérbio “também” é um indício forte, pois trata “ler e escrever” como se retomasse o dito anterior, o que sugere que a leitura estava implicitamente presente desde o início. Essa espécie de fusão da leitura com a escrita se completa quando, mais adiante, o referente se torna apenas “ler”, apagando a escrita que originou a pergunta. Assim, para nós, ocorre uma espécie de elipse na apresentação do referente na qual, em um primeiro momento, a ideia de leitura já se

fazia presente, mas elíptica e, ao final, apenas a leitura é textualizada, mas a escrita, referente central da tematização do dizer permanece, embora não mais explicitada na linearidade do dizer. A fim de vizualizarmos tal movimento, apresentamos, a seguir, os trechos nos quais localizamos os termos que estariam elípticos, e os inserimos entre colchetes:

Quadro 5 – A escrita como produto da leitura (elipses)

sempre gostei MUITO de [ler e] escrever
ela também gostava muito de ler e escrever
a gente gostava muito de ler [e escrever]

Fonte: Dados da pesquisa

A indissociabilidade dos conceitos sustenta a noção, muito presente no senso comum, de que ser um bom leitor, no sentido quantitativo do consumo, é condição para ser um bom escritor, no sentido da qualidade do produto em seus aspectos formais. Tal memória constrói um sujeito replicador, que apenas reproduziria em sua escrita os padrões absorvidos na leitura. Além disso, a ênfase no gosto de ler e escrever aponta para uma concepção de sujeito centrado e consciente, que se orgulha de uma escolha que o levaria ao sucesso na escrita, abrindo margem para a culpabilização daqueles que não demonstram o mesmo gosto[5].

No excerto seguinte, a memória que associa a escrita à leitura como seu pré-requisito atravessa o dizer do docente, sugerindo que a prática intensiva da leitura poderia até mesmo dispensar o estudo sistemático da escrita.

5 É importante ressaltar que a crítica não nega a "relação intrínseca entre leitura e escrita" (Antunes, 1988, p. 52), mas sim a sua redução a uma equação mecanicista. Como adverte Orlandi (1988), a complementaridade entre as duas práticas não pode ser confundida com uma automação lógica. A memória analisada promove justamente esse equívoco ao sugerir a fórmula ler (bem/mal) = escrever (bem/mal), uma visão que desconsidera a complexidade e a historicidade tanto do sujeito quanto do próprio ato de escrever.

Quadro 6 – A escrita como produto da leitura (2)

[Pesquisador] e:: ah:: na tua:: na tua graduação tinha aula de/específica pra:: pra linGUAgem eh pra questões de esCRIta:: ou isso era/eh de que maneira era tocado:: se tinha alguma formação pra isso.
[Professor] eu tive uma disciplina na primeira série que era de língua:: portuguesa? não lembro bem certo o nome na época + eh:: e a gente trabalhou com textos de:: as diferen/os diferentes tipos de texto né? eh:: mas assim foi foi na primeira série e depois nas séries seguintes né? não não tivemos mais + nenhuma disciplina voltada pra isso apesar de que a leitura durante toda a graduação ela foi bem intensa né?

Fonte: Dados da pesquisa

A locução “apesar de”, ao introduzir o fato de que “a leitura durante toda a graduação ela foi bem intensa”, funciona como uma pista discursiva central. Interpretamos seu uso como indício de uma memória que estabelece uma relação de compensação, na qual a leitura (compreendida como prática simples e não sistematizada) surge como um substituto natural e suficiente para a ausência de mais disciplinas de língua portuguesa. Essa memória é reforçada pela aparente estabilização do dizer: o intradiscurso fluido, “sem ruídos”, seguido pelo pedido de confirmação “né?”, sinaliza uma concepção sólida e estabilizada. Trata-se do trabalho de uma memória discursiva que naturaliza a equação segundo a qual a quantidade de leitura se converte, necessariamente, em uma escrita qualitativamente superior, tratando essa correlação como uma verdade evidente e compartilhada.

Com a menor incidência (2,10%), caracterizamos a memória da escrita conceituada a partir de noções de uma área. Contrariando a expectativa inicial de nossa pesquisa, os docentes raramente mobilizaram saberes de seus próprios campos (Contabilidade, Engenharia, Economia) para conceituar a escrita. Esse dado sugere um forte distanciamento entre a cultura disciplinar dos especialistas e suas concepções sobre a linguagem, indicando que uma memória escolar e tecnicista sobre a língua portuguesa se sobrepõe a qualquer compreensão da escrita como uma prática epistêmica particular à sua área de atuação. Assim, os dados quantitativos apontam que, no dizer desses docentes, a escrita é predominantemente vista por meio de um prisma tradicional e descontextualizado, não integrada à construção do conhecimento em seus próprios campos.

A memória da escrita conceituada a partir de noções de uma área, embora menos frequente (identificada em apenas 9 pistas), sinaliza um processo de deslizamento semântico, no qual o saber de um campo específico molda a forma de conceber e enunciar a própria pedagogia. Para justificar essa leitura indiciária, que não se atém ao uso mais corriqueiro dos termos, é preciso analisar não apenas a emergência lexical isolada, mas o conjunto de elementos linguísticos, textuais e enunciativos que a sustentam no fio do discurso. Vejamos o exemplo extraído da entrevista com a docente de Ciências Contábeis:

Quadro 7 – A escrita conceituada a partir de noções de uma área

eh:: mas eu percebo bastante que é:: uma boa parte:: eh::: também a necessidade de:: aumentar a carga de leiTUra deles né? e::: por isso que eu falei né? que eu compara::va comigo quando eu saí da:: do ensino médio + porque eu LIa MUIto então para mim era muito fácil escrever e eu acho que o nossos alunos eles não têm essa característica né? de leiTUra

Fonte: Dados da pesquisa

A análise desse excerto se inicia na própria enunciação da expressão “carga de leitura”. O termo não emerge de forma fluida; ele é precedido por uma série de processos hesitativos mostrados nos alongamentos (“eh::”, “é::”, “eh:::”, “de::”), que indicam um momento de formulação e de negociação do sujeito na determinação da “palavra precisa” para expressar um diagnóstico. Esse enquadramento enunciativo já afasta o termo de um uso meramente casual e o insere em um discurso de avaliação e prescrição (“eu percebo... a necessidade de...”).

O léxico “carga”, embora possa significar “quantidade” em um uso geral, é um conceito central no campo de atuação da docente, as Ciências Contábeis, no qual “Carga Tributária” define a relação entre tributos e a riqueza produzida. A leitura indiciária se fortalece quando observamos a lógica argumentativa que emerge em torno do termo. O dizer estabelece uma relação quase matemática: sua própria “carga” de leitura no passado (“eu LIa MUIto”) teve como resultado direto um produto de qualidade (“para mim era muito fácil escrever”). Em contrapartida, os alunos, que “não têm essa característica”, apresentam um *déficit*.

Nesse arranjo discursivo, a leitura é tratada como um *input* quantificável, uma espécie de ativo que, quando acumulado em volume suficiente, gera o “lucro” de uma

escrita “fácil”. A palavra “carga”, portanto, não é apenas uma metáfora, mas a manifestação de uma memória discursiva que transporta para a prática pedagógica a lógica de seu campo disciplinar: uma lógica de balanço, de débitos e de créditos. A “necessidade de aumentar a carga” soa como a necessidade de saldar um débito, de compensar uma falta no “balanço” formativo do aluno. Assim, o uso do termo, sustentado pela estrutura argumentativa de causa e efeito e pelo enquadramento diagnóstico do enunciado, transfere para a prática da leitura os valores de seu campo de origem: obrigação, débito, compensação, sinalizando como o saber de uma área específica pode, de forma não consciente, estruturar a maneira de conceber e enunciar a própria concepção de escrita.

Finalmente, apresentamos a análise do dizer do docente de Engenharia, que se apresenta no quadro a seguir, também apontando para como a memória da escrita pode ser conceituada a partir de noções de uma área específica.

Quadro 8 – A escrita conceituada a partir de noções de uma área

[Professor]: eXISte eu acho que dá para fazer MUItas parceRIas + o que que podia ser feito? algumas disciplinas que lidam com proJEtos fazer uma parceria com o pessoal de LEtras pra passar por um CRIvo + é bom pros dois alu/pros alunos dos DOIS cursos né?
[Pesquisador]: uhum
[Professor]: faZER um crivo sobre isso + faZER umas monitori::as + né? NÃO é porque eu sou da engenharia que eu não tenho que aprender a esCRIta + mas eu tenho que ter uma aSSEssoRIa então eu podeRIa TER o quê? uma:: + uma:: a/como É que a gente fala? + uma escola de:: de esCRIta né? com:: como podia ser até esTÁgio mesmo dos alu::nos + pegando os alunos dos OUtros cursos + pra DAR esse cri::vo + pra implemenTAR i::sso dentro da universidade
[Pesquisador]: uhum

Fonte: Dados da pesquisa

A emergência repetida do termo “crivo” para descrever a revisão textual é a pista inicial. Contudo, para além do uso, são os elementos enunciativos que sustentam a leitura indiciária. A primeira ocorrência do termo vem com ênfase entoacional (“passar por um CRIvo”), marcando sua importância no dizer; a segunda figura de modo estável (“faZER um crivo”), como se o sentido já estivesse assentado; e a terceira emerge

com alongamento hesitativo (“pra DAR esse cri::vo”), indicando uma negociação do sujeito ao aplicar o conceito. Essa variação prosódica sinaliza um trabalho enunciativo no qual o docente mobiliza inconscientemente um saber de sua prática profissional, a inspeção técnica de projetos, para conceituar uma ação sobre a escrita. A ideia de “crivar”, na engenharia, conforme define o conselho regional da área, implica uma análise crítica para detectar falhas em um produto finalizado:

> o Engenheiro [...] deve crivar o projeto de olhar crítico, não permitindo que uma possível relação inadequada seja executada tão somente porque está registrada em um projeto [...]. Detectada alguma anormalidade [...] detenha-se na execução imediatamente. (Ávila, 2014, s.p.)

Dessa forma, o deslizamento do termo para o campo da escrita, justificado pelas pistas enunciativas, aponta para uma concepção da escrita como um produto acabado, análogo a uma obra de engenharia, que deve ser submetido a uma inspeção final. Nesse arranjo discursivo, o estudante de Letras é convocado a uma posição de avaliador técnico que valida ou reprova o texto, e não a de um interlocutor que participa do processo de produção de sentidos.

A análise confirma a hipótese inicial da pesquisa de que o discurso dos docentes seria predominantemente regido pela memória da escrita como tecnologia. Essa concepção se manifesta de múltiplas formas, como a separação entre forma e conteúdo, a valorização da norma culta e a focalização na estrutura dos gêneros. De modo geral, essa memória trabalha em duas frentes: de um lado, trata o texto como um produto técnico e autônomo; de outro, concebe o sujeito como um agente plenamente consciente, dono de seu dizer e, consequentemente, culpado por seus erros. Essa visão reforça o modelo autônomo de letramento, que desvincula a escrita de suas determinações sócio-históricas.

Em segundo lugar, mas com frequência significativamente menor, figura a memória da escrita como produto da leitura. Esta, por sua vez, corrobora a visão de um sujeito psicologizado e centrado, cuja habilidade de escrita seria desenvolvida a partir de uma escolha pessoal e de um gosto pela leitura. Por fim, a memória da escrita conceituada a partir de noções de uma área foi a que teve menor ocorrência. No entanto, sua raridade é um dado relevante, pois sinaliza um possível distanciamento entre a cultura disciplinar dos docentes e a forma como concebem a escrita.

Em síntese, o quadro geral aponta para a hegemonia de concepções tecnicistas e de senso comum sobre a escrita. É importante salientar que, quando noções disciplinares emergem, não as interpretamos como meras metáforas ou comparações conscientes. Pelo contrário, entendemos seu surgimento como uma ação espontânea e inconsciente que é propiciada pelo trabalho da memória discursiva, que carrega para o discurso sobre a escrita os valores e a lógica do campo de especialização do docente, indicando um entrecruzamento de saberes profundo e não controlado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises do dizer de docentes universitários das áreas de Ciências Contábeis, Ciências Econômicas e Engenharia indicaram que suas concepções sobre a escrita são predominantemente regidas por uma memória discursiva que a reduz a uma tecnologia. Com 82,73% das pistas analisadas, essa visão tecnicista sobrepõe-se de maneira hegemônica a outras memórias, como a da escrita como produto da leitura (15,34%) e a, quase ausente, da escrita conceituada a partir de noções de uma área (2,10%).

Este resultado mais geral confirma nossa hipótese sobre a persistência de um discurso do senso comum, mas a análise das particularidades aponta algo mais profundo. A hegemonia da memória tecnicista pode ser compreendida como sintomática de uma Formação Ideológica alinhada ao modo de produção capitalista, cujo funcionamento se baseia em dois pilares: a ênfase no produto final, mensurável e padronizado, e a desistoricização dos sujeitos, que são apagados em seus processos, contextos e singularidades. O interessante, contudo, é que esse sintoma geral não se manifesta de forma homogênea; ele determina e se refrata de maneira particular no funcionamento de cada uma das três memórias identificadas.

A memória da escrita como tecnologia é a manifestação mais direta desse sintoma. Ao conceber a escrita como um conjunto de regras formais e estruturas a serem dominadas, ela a transforma em um produto passível de controle, avaliação objetiva e padronização. Essa visão serve perfeitamente à lógica capitalista, que necessita de competências mensuráveis e resultados previsíveis. A desistoricização do sujeito ocorre quando a dificuldade com essa tecnologia é tratada como uma falha individual, um “erro” ou “déficit” do aluno, ignorando as condições sociais, econômicas e edu-

cacionais que constituem sua trajetória. O sujeito é, assim, responsabilizado por não dominar uma ferramenta que lhe é apresentada como neutra e universal.

De forma mais sutil, a memória da escrita como produto da leitura também opera sob a mesma lógica. Ela promove uma visão individualista e meritocrática, na qual o sujeito é visto como um investidor de seu próprio capital cultural. A leitura é o investimento (o *input* de consumo de textos) que deve, quase que automaticamente, gerar o "lucro" de uma boa escrita (o produto final). O sucesso ou fracasso nessa transação é atribuído a uma escolha pessoal ("gostar de ler"), o que novamente desistoriciza o sujeito, apagando as desigualdades no acesso a bens culturais. A escrita não é um processo de construção, mas o resultado de um consumo bem-sucedido, alinhado à lógica do capital individual.

Por fim, a rara aparição da memória da escrita conceituada a partir de noções de uma área é, paradoxalmente, um dos sintomas mais eloquentes. A lógica capitalista privilegia a especialização funcional e a divisão do trabalho. Nesse quadro, a escrita é apartada do saber específico de cada campo e relegada ao estatuto de uma competência genérica e transferível, uma tecnologia. A ausência de uma conexão mais profunda entre a escrita e o pensar em Contabilidade, Engenharia ou Economia manifesta uma cisão funcional: o especialista produz o "conhecimento" (o conteúdo) e a escrita é apenas a "embalagem", a ferramenta externa para comunicá-lo. Essa separação impede que a escrita seja vista como uma prática epistêmica, ou seja, um modo de construir o próprio conhecimento disciplinar, o que desvaloriza seu potencial crítico e a confina a um papel puramente instrumental, servindo à eficiência produtiva.

Portanto, o que os resultados sinalizam é que a formação ideológica capitalista se materializa de maneiras distintas: seja tratando a escrita como uma tecnologia a ser dominada, como o resultado de um investimento individual em leitura ou como uma ferramenta funcional separada do saber. Em todos os casos, o efeito é o mesmo: o reforço do estatuto técnico e instrumental da escrita, com o consequente apagamento do sujeito e de sua história. Este trabalho, ao identificar a hegemonia de uma memória tecnicista e demonstrar como ela opera de forma situada, conclui que a superação desse modelo não depende apenas de novas práticas pedagógicas, mas de uma transformação política que instigue os docentes a questionarem as forças ideológicas que moldam suas concepções e se manifestam no fio de seu próprio discurso.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. Leitura e escrita: uma visão mais produtiva. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 23, n. 2, p. 51-58, jun. 1988.

ÁVILA, A. A importância da compatibilização de projetos para a engenharia de custos. **Revista Opiniões**, 12 maio 2014. Disponível em: http://www.revistaopinioes.com.br/a-importancia-da-compatibilizacao-de-projetos-para-a-engenharia-de-custos/. Acesso em: 20 out. 2023.

CORRÊA, M. L. G. As perspectivas etnográfica e discursiva no ensino da escrita: o exemplo de textos de pré-universitários. **Revista da ABRALIN**, n. especial, 2. parte, p. 333-356, 2011.

GINZBURG, C. *Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história*. Tradução de Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

LEA, M. R.; STREET, B. V. Student writing in higher education: an academic literacies approach. **Studies in higher education**, v. 23, n. 2, p. 157-172, jun. 1998.

MARCUSCHI, L. A. Referenciação e progressão tópica: aspectos cognitivos e textuais. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, v. 48, n. 1, p. 7-22, 2006.

ORLANDI, E. P. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez; Campinas: Ed da Unicamp, 1988.

ORLANDI, E. P. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. Campinas, SP: UNICAMP, 2007.

PÊCHEUX, M. Análise Automática do Discurso (AAD-69). In: GADET, F.; HAK, T. (Org.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 3. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997.

PÊCHEUX, M. **Semântica e Discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução: Eni Puccinelli Orlandi et al. 4. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2009.

PÊCHEUX, M. Papel da Memória. In: ACHARD, Pierre et al. **Papel da Memória**. Tradução e introdução de José Horta Nunes. Campinas, SP: Pontes, 2010, p. 49-57.

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

VIEIRA, R.; CHACON, L. A doença de Parkinson. In: _____. **Movimentos da hesitação**: deslizamentos do dizer em sujeitos com doença de Parkinson [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015. p. 17-41.