

Entrevista com o Prof. Dr. Manoel Luiz Gonçalves Corrêa:* a escrita na formação do professor e pesquisador

Adriana Fischer**

Manoel Luiz Gonçalves Corrêa é professor sênior do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculos (DLCV), Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH), Universidade de São Paulo (USP). Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Ensino de Português L1, atuando principalmente no estudo dos temas: escrita, letramento e discurso. Publicou: **As vozes prementes** (ritual e representação: o discurso religioso da Congregação Cristã no Brasil) (1989, Editora da Unicamp); **O modo heterogêneo de constituição da escrita** (2004, Martins Fontes); **Ensino de língua: representação e letramento** (com Françoise Boch - 2006, Mercado de Letras); **Linguagem e comunicação social: linguística para comunicadores** (2. ed. em 2009, Parábola Editorial). Grande parte de seus artigos e capítulos de livro pode ser encontrada no *site*: <<https://usp-br.academia.edu/ManoelLuizGon%C3%A7alvesCorr%C3%A7a>>.

Recebido: 16/07/2019

Aceito: 16/07/2019

Adriana Fischer: Manoel, você tem desenvolvido pesquisas em torno de práticas discursivas com a linguagem, o que oportuniza resultados significativos às práticas de escrita na formação do professor e do pesquisador. Nesse sentido, por onde começar a reflexão sobre a escrita neste contexto?

Manoel Luiz Gonçalves Corrêa: Penso que, nos estudos que envolvem a linguagem, é indispensável ter assentada, de saída, uma concepção de sujeito, elemento fundamental de toda reflexão sobre a linguagem.

Parto da afirmação de que a concepção de sujeito não se confunde com a de indivíduo. Por um lado, o sujeito é constituído, necessariamente, da relação com o outro, cuja presença é constitutiva de tudo quanto se refere à linguagem. Por outro lado, a presença do outro é regulada por relações que não são apenas linguísticas.

Não há sujeito, portanto, apenas pela atualização de certos elementos da língua, como os pronomes que marcam a pessoa, como parece propor Benveniste (1976; 1989). As relações de alteridade são reguladas pela sociedade e pela

história, o que impõe — muito além da atuação presencial dos participantes da enunciação — o diálogo com o já dito, diálogo que nunca é transparente nem se resolve na situação imediata de enunciação.

Adriana Fischer: Você destaca a noção de alteridade, para que compreendamos a concepção de sujeito. Em consequência, qual seu posicionamento sobre a relação entre o sujeito e as memórias?

Manoel Luiz Gonçalves Corrêa: A memória dos dizeres permanece como memória discursiva por ação de filtros sociais e históricos, entendido o dado histórico em vários sentidos e conformações. Para ficar apenas em duas possibilidades: como fixação de memórias no corpo — uma cicatriz (que registra um acontecimento), uma tatuagem (registro, em geral, de um pertencimento) ou as pinturas rituais em certas sociedades (como registro de marcas culturais) — ou como a materialização, menos aparente, de memórias em termos de recortes ligados a funcionamentos inconscientes, caso, por exemplo, da ideologia.

* Manoel Luiz Gonçalves Corrêa é professor sênior do DLCV - FFLCH - Universidade de São Paulo (USP). Investiga, principalmente, os temas escrita, letramento e discurso.

** Universidade Regional de Blumenau (FURB). Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado). Doutora em Linguística. Coordenadora do grupo de pesquisa CNPQ Linguagens e Letramentos na Educação.

No entanto, essa memória não existe como uma prerrogativa dos indivíduos em seus limites biológicos, biográficos e biocíclicos, isto é, como memória determinada por uma faculdade mental; por uma história determinada por fatores de descrição controlável, atuantes nos limites do ciclo vital de cada um; nem, por fim, como circunscrita ao próprio ciclo vital, isto é, ao tempo de vida de um indivíduo.

Vale observar, a propósito, que, no caso da faculdade da memória de que os indivíduos são dotados — para a qual, ao contrário da memória discursiva, devem ser considerados limites biológicos, biográficos e biocíclicos — pode-se atestar, em ocorrências patológicas, que a repetição literal de formulações se reveste de novidade para o indivíduo com certas enfermidades. A contínua emissão de repetições mostra, nesses casos — e acredito que também no caso dos filtros sociais —, a dupla face desse trabalho, ao mesmo tempo, da memória e do esquecimento. Ou seja, embora, para o indivíduo enfermo, a repetição corresponda à novidade (a uma não repetição), na relação com interlocutores não especialistas, ela é avaliada, por estes últimos, como perda da memória (do já enunciado em momento anterior). No entanto, quando, socialmente, a repetição se dá pela necessidade de fixação de uma memória, ela tende a ser vista em sua função de preservação, podendo passar despercebida ou, pelo menos, não submetida à avaliação negativa por parte de interlocutores não especialistas. Não se pode desprezar, porém, que, na fixação de uma memória, conta sempre o próprio risco de perdê-la, isto é, o risco do seu esquecimento. Portanto, tanto do ponto de vista da faculdade individual da memória quanto do ponto de vista da memória coletiva, memória e esquecimento são indissociáveis. O que dizer, então, da memória discursiva?

Sendo coletiva, a memória discursiva ultrapassa as fronteiras das experiências vivenciadas e, por situar-se na sociedade e na história, torna-se acessível, ainda que não em sua plenitude, pela articulação entre enunciação e narratividade, propriedades da linguagem que permitem tangenciar o que ultrapassa as vivências e o

próprio ciclo da vida de cada um. Ao fazê-lo, já não é o indivíduo que está em questão, mas a constituição do sujeito pelas (des-)lembranças de que ele pode se acercar. As (des-)lembranças são, portanto, lembranças e esquecimentos tanto do estabelecido como memorável por filtros sociais e históricos quanto do que escapa — sendo ainda memória coletiva — a esses filtros. Esse fato permite dizer que, também pelo viés da memória discursiva, a língua e a linguagem precedem e ultrapassam a existência concreta do indivíduo.

Adriana Fischer: Em coerência com os enfoques trazidos por você, em torno do sujeito e das memórias, como você entende a escrita na formação do professor e do pesquisador?

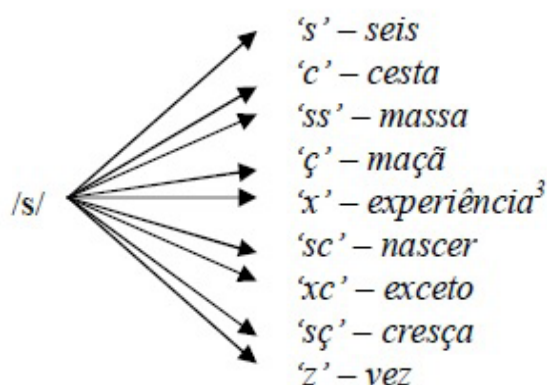
Manoel Luiz Gonçalves Corrêa: Dentre as várias possibilidades de abordagem da escrita, destaco duas que partem de posições teóricas diferentes: a que vê a escrita como um código e a que estuda a apropriação da escrita e seu uso da perspectiva da produção de sentido. As duas envolvem a problemática da representação, mas de formas diferentes. Na primeira, a representação é pensada como uma propriedade de um suposto código em função de sua associação com a matéria fônica da língua. Trata-se, neste caso, de uma redução do complexo fenômeno da escrita a sua dimensão (orto)gráfica. Na segunda, a representação é uma prerrogativa do sujeito que, no processo de apropriação do sistema notacional da escrita e ao constituir um interlocutor, atribui sentidos ao sistema notacional, remetendo-os não só à dimensão fônica do falado, mas, sobretudo, ao mundo e ao outro — dimensão pragmático-discursiva do falado/escrito.

Adriana Fischer: Logo, a escrita, para muitos pesquisadores, representa, primordialmente, um código. No entanto, essa concepção não parece ser a mais compatível com as pesquisas coordenadas por você. Assim, como você concebe a escrita em seus estudos?

Manoel Luiz Gonçalves Corrêa: A propósito da primeira abordagem, cabe lembrar que

o sistema alfabético, em sua representação imperfeita do plano fônico da língua, baseia-se, principalmente, na relação entre grafema e fonema. Com base nesse princípio, dá-se o que, talvez impropriamente, se tem chamado a codificação de uma língua, que consiste em introduzir a escrita numa cultura ágrafa com base em uma variedade da língua — a dos falantes mais bem postados socialmente.

Ao caráter permanente da pretendida “codificação” opõe-se, no entanto, o caráter dinâmico da língua, ou seja, o fato de que, no curso da história, mas também, num mesmo período histórico (em tempo aparente), em função da concorrência entre variantes sociolinguísticas, a mudança linguística está sempre afirmada. A chamada codificação de uma língua pela escrita não goza, pois, do dinamismo da própria língua; pelo contrário, a necessidade de manter legíveis textos do passado (manter viva a memória cultural registrada pela escrita) pode ser um argumento para manter a codificação estática. O sistema alfabético não pode, portanto, ser considerado um código, pois, para se caracterizar como tal, além de seu caráter estático (ao qual a própria língua não responde), teria de marcar-se pela tendência a frear qualquer possibilidade de ambiguidade. O caso do fonema /s/ no português é um bom contra-argumento a esta última exigência. Na relação grafema/fonema, no português do Brasil, esse fonema é representado por nove grafemas, compostos por uma letra ou por dígrafo, conforme mostram Garcia, Araújo e Miranda (2008, p. 1):



Fonte: Garcia; Araújo; Miranda, 2008.

Apoiando-se em Lemle (1982), as autoras afirmam que “esse é um exemplo típico de relações múltiplas entre som e grafema no sistema ortográfico da língua. Essas relações caracterizam-se pelo fato de um fonema corresponder a vários grafemas ou um grafema a vários fonemas” (GARCIA; ARAÚJO; MIRANDA, 2008, p. 1). E continuam:

As relações múltiplas podem envolver tanto regras contextuais, cujo conhecimento, através da observância do contexto, ajuda a diminuir as possibilidades de representações gráficas disponíveis em determinadas palavras; quanto podem envolver regras arbitrárias, as quais exigem o conhecimento etimológico da palavra ou a utilização de estratégias mnemônicas. (GARCIA; ARAÚJO; MIRANDA, 2008, p. 1).

Como mencionado pelas autoras, a própria mistura de critérios na elaboração de um sistema alfabético para uma língua — por exemplo, ao lançar mão, ao mesmo tempo, do critério fônico (orientado por regras representacionais ligadas ao contexto linguístico) e do critério etimológico — evidencia um tipo de ambiguidade que fala contra a ideia de escrita como código. Para o ensino de escrita, a abordagem que me parece defensável é, portanto, a segunda, e a formulo a partir da ideia de dois modos de enunciação: o falado e o escrito.

Adriana Fischer: Em que consistem os modos de enunciação e, em particular, a enunciação pela escrita? Quais implicações teórico-metodológicas desses modos de enunciação?

Manoel Luiz Gonçalves Corrêa: A enunciação e a narratividade são duas propriedades da linguagem que garantem o contato com o outro. Quando se considera apenas o plano empírico das vivências dos indivíduos, pode-se dizer que o contato presencial com o outro é estabelecido no ato da enunciação. No entanto, quando se considera aquilo que faz parte da experiência, mas que não se esgota no que é vivenciado presencialmente, pode-se dizer que os participantes da enunciação, além do contato

presencial, dispõem do que é recuperável a partir da narratividade, instalando-se uma relação com o outro, situado, desta vez, no amplo campo do já dito.

Ao preferir “modos de enunciação” falado e escrito a “modalidades” oral e escrita da língua, busco enfatizar a múltipla possibilidade de produção de sentido da linguagem e não simplesmente caracterizá-la como restrita ao que sempre foi descrito como duas modalidades “da língua”: as chamadas “língua falada” e “língua escrita”. Não me atenho, portanto, à “modalidade oral”, nem ao sistema alfabético aplicado a uma língua, característica das culturas com escrita, dotadas de (“modalidade”) escrita. Um passo além dessa imprópria divisão da língua em duas línguas, forma primeira de se nomear a possibilidade que as culturas têm de operar diferentes modos de enunciação, prefiro tratá-las apenas como duas possibilidades de produção de sentido (duas semioses marcadas pela heterogeneidade) baseadas na mesma língua.

Quatro implicações teórico-metodológicas decorrem da noção de modo de enunciação quando aplicada ao falado e ao escrito. Os modos de enunciação: (1) não são dicotômicos, mas constituídos de forma heterogênea; (2) não se limitam à situação imediata de realização, mas acontecem num ponto do processo discursivo; (3) não são o texto, mas abrem a possibilidade de textualização; e (4) não são, isoladamente, a língua, mas se realizam, ambos, como parte de uma mesma e única língua.

A primeira implicação teórico-metodológica consiste da tomada de posição quanto ao(s) letramento(s) ao assumi-lo(s) como marcado(s) pela multiplicidade. Para ficar apenas no campo do falado e do escrito e considerando-se as sociedades de oralidade secundária, de acordo com Ong (1998), nas quais as práticas orais são atravessadas pelas práticas escritas, os modos de enunciação são concebidos de forma não dicotomizante, ou seja, são marcados pela heterogeneidade quanto à relação entre o falado e o escrito, como já abordei em publicações (ver CORRÊA, 1997; 2001; 2004). Não dicotomizantes, portanto, as práticas sociais, caracterizadas por fatos discursivos

da enunciação falada e da enunciação escrita, são, em sua heterogeneidade, inseparáveis das práticas sociais genericamente caracterizadas como ligadas à oralidade e ao letramento, ambas também heterogêneas, como se pode constatar quando se pensa a enunciação em sua relação com o processo discursivo.

A segunda implicação teórico-metodológica advinda da noção de modo de enunciação é que eles se realizam no processo discursivo (PÊCHEUX, 1988, 1990a, 1990b) e, incidindo em práticas discursivas particulares, comportam subjetivações, tempos e espaços específicos. Este é, portanto, um modo particular de produção da subjetividade na linguagem. Assim, a subjetividade não tem apenas a língua como ponto de partida, já que não tem como precedência as formas da língua (penso, em particular, na categoria gramatical dos pronomes), como, em parte, propõe, por exemplo, Benveniste (1976, 1989). Segundo esse entendimento, baseado em Pêcheux, a constituição da subjetividade se dá numa via de mão dupla: da língua para o discurso e do discurso para a língua, ou seja, é linguística, mas também social e histórica. Nesse sentido, os modos de enunciação produzem fatos discursivos que — marcados pelo pertencimento à língua, à sociedade e à história — são práticas sociais linearizadas pelas enunciações falada e escrita.

Tentando explicar a diferença entre fato linguístico e fato discursivo, diria que ela pode, inicialmente, ser marcada pelas diferentes posições adotadas por Saussure (1974) e por Jakobson (1975) quanto ao papel da língua em relação aos eixos da contiguidade (sintagma) e da simultaneidade (paradigma). Em Saussure, o fato linguístico (“o fato de língua”) dá testemunho do uso coletivo da própria língua, enquanto o fato de fala dependeria da liberdade individual do falante. O campo que a perspectiva saussuriana demarca para si restringe-se ao que o indivíduo, por meio de processos psicofisiológicos, manifesta em termos das restrições de linearização (eixo das combinações) de elementos da língua. Em Jakobson, ao contrário, o fato linguístico é transmutado para o exercício da linguagem, no qual o remetente, ao ter diante de si um destinatário, precisa contar

com um repertório linguístico que atenda a um “repertório lexical comum”, ou seja, precisa constituir uma comunidade de uso da língua (do “código”, para Jakobson). Pode-se dizer, portanto, que, em Saussure, combinação e simultaneidade se resolvem no eixo da contiguidade, em que as escolhas, por não poderem ocupar o mesmo lugar na cadeia, se linearizam obedecendo às restrições da língua. Por sua vez, pensando no exercício da linguagem e na busca de um repertório lexical comum, Jakobson situa a orientação dada pela presença do destinatário em termos, simultaneamente, dos eixos da contiguidade e da simultaneidade. Situar esses eixos a partir do destinatário significa, por um lado, que as escolhas do remetente não podem, em seu arranjo em presença, ocupar o mesmo lugar na cadeia (eixo da combinação) e devem, por outro lado, atender, linguisticamente (nas escolhas junto ao eixo da simultaneidade), a comunidade de “código” com o destinatário.

É importante observar, porém, que o fato que se poderia chamar de “fato de comunicação”, caracterizado por Jakobson, com a orientação dada pela presença do destinatário, ganha não propriamente a atuação de um exterior em relação à língua, mas a atuação das restrições da língua na realização da linguagem, em particular, do plano da simultaneidade e de seu papel quanto ao repertório em comum entre remetente e destinatário. É importante lembrar, porém, que o que Jakobson chama de “contexto” se altera em função do plano em que o linguístico atua na produção da mensagem. Ou seja, para o autor, nem a própria língua opera com restrições de mesma natureza e em mesma proporção na produção da mensagem. De todo modo, não se trata de um fato discursivo. Nessa passagem do “fato linguístico” para o “fato de comunicação”, já se vislumbram, porém, pelo menos duas características do fato discursivo. A exemplo do “fato de comunicação”: (a) o fato discursivo é da ordem do exercício da linguagem; e (b) ele não se reduz à linearidade das combinações que caracteriza o fato linguístico. No entanto, carecer das escolhas no eixo da simultaneidade do “código” é, ainda, resolver, no plano linguístico,

a comunidade de repertório com o destinatário. Apesar dessa solução linguística, pode-se dizer que ficam, desse modo, indicadas, a partir de Jakobson, as restrições que ultrapassariam o domínio da língua e que, na realização da linguagem, atuariam a partir da sociedade e da história.

Nem restritos à linearidade — fatos linguísticos —, nem tampouco a uma comunidade de repertório com o interlocutor — fato de comunicação —, os fatos discursivos ligados aos modos de enunciação falado e escrito cruzam-se com práticas sociais ligadas à oralidade e ao letramento, as quais, consideradas não dicotomicamente, marcam, verticalmente, pertencimentos a uma dada cultura e uma dada sociedade, cruzamento que reafirma a historicidade do discurso nos modos de enunciação falado e escrito. À linearização da superfície linguística, na qual se pode ter contato com os relevos semânticos ligados ao trabalho de um sujeito estrategista, corresponde, em outro tempo-lugar — mas sempre no discurso —, o trabalho da história dos sentidos que atua verticalmente em *pontos de fuga* (ZOURABICHVILI, 2004) daquela linearidade. A terceira implicação teórico-metodológica é que a constituição linguística, social e histórica da subjetividade está ligada a uma propriedade importante dos modos de enunciação: a de darem lugar à possibilidade de a palavra tornar-se texto. A propósito dessa determinação, vale notar que a heterogeneidade dos textos verbais pela relação não dicotomizante entre fala e escrita pode, ainda, ser acompanhada de comunicação visual, caso dos textos verbo-visuais, bem como de outras combinações multimodais. Conceber a possibilidade de textualização como produto dos modos de enunciação é, na qualidade de quarta e última determinação teórico-metodológica, vincular o falado e o escrito a uma única e mesma língua, o que evita as noções totalizantes e dicotomizantes de “língua falada” e de “língua escrita”, já suficientemente criticadas (cf. MARCUSCHI, 1994; 1995; 2001).

Adriana Fischer: Diante dessas contextualizações em torno dos modos de enunciação, como você estabelece relação entre a escrita acadêmico-científica e o modo de enunciação escrito?

Manoel Luiz Gonçalves Corrêa: Em primeiro lugar, uma precisão terminológica. Para tanto, retomo o Projeto de Pesquisa CNPq **Escrita acadêmica/escrita científica:** das formas de presença do autor, do outro, das áreas de conhecimento e seus domínios disciplinares, aprovado em atendimento à Chamada Universal MCTIC/CNPQ 2018, coordenado pela professora Juliana Alves Assis - PUC Minas e atualmente em desenvolvimento. Nele, retomando trabalho anterior de sua autoria (ASSIS, 2014) e reconhecendo a flutuação da nomeação dessa escrita (acadêmica? científica? universitária? científica?), inclusive em pesquisas publicadas em inglês e em francês, a autora explica por que, por um lado, seria possível nomeá-la escrita acadêmica e, por outro, escrita científica. No tocante ao trabalho com a formação do docente ou do pesquisador, naquele projeto, a autora destaca que, no âmbito desse tipo de prática social

está presente [...] uma organização hierárquica, relativamente às práticas discursivas da escrita, em que, num polo, há o pesquisador reconhecido e, noutro, o pesquisador em formação ou pesquisador aprendiz (não apenas o aluno de graduação, nos anos iniciais, mas também durante toda essa etapa de formação; incluem-se, ainda, o estudante de mestrado e, por fim, o de doutorado), cuja inserção no discurso científico se faz, sobretudo, pelas práticas sociais e discursivas vividas ao longo da formação universitária. (ASSIS, 2018, p. 7).

Seguindo direção parecida, Bovo afirma:

A escrita de um projeto de doutorado [...] assim como a escrita de outros gêneros, é não somente uma escrita acadêmica e/ou universitária, mas também científica, de pesquisa. Parece que a comunidade científica está no cerne mesmo da constituição do lugar do pesquisador em formação, assim como a esfera acadêmica

reflete-se na constituição da própria comunidade científica e de sua(s) discursividade(s) [...]. (BOVO, 2019, p. 51).

E continua:

[...] opto pela designação *escrita acadêmico-científica* porque considero que a prática discursiva de um pesquisador em formação [...] está muito fortemente marcada por restrições ligadas a uma comunidade acadêmica, no sentido de uma comunidade que define, que orienta os saberes disciplinares: o que está em jogo, então, é a formação de um especialista que fará parte desta comunidade cujo papel central está estreitamente imbricado na produção dos saberes disciplinares. (BOVO, 2019, p. 51).

Os argumentos de Assis (2018) e de Bovo (2019) levam-me a pensar que a denominação mais adequada para a escrita produzida na universidade seja a de escrita acadêmico-científica.

Neste ponto, gostaria de destacar onde começa o papel da escrita na formação de professores e na formação para a pesquisa. Quando se trata de formação escrita, é a escrita como modo de enunciação (e não como “código”) que é, de fato, requerida como produto final no ensino, já que é por meio dela que o indivíduo ocupa o lugar de sujeito ao incidir num dado ponto do processo discursivo, situando a si e a seu texto, no tempo e no espaço de uma determinada região de sentido. A propósito, parece que a tendência dos vários cursos universitários, especialmente aqueles ligados às ciências da linguagem, é incorporar, progressivamente, múltiplos processos de significação como parte dos objetivos a serem atingidos. Fica evidente que cursos como os ligados ao campo das Artes já praticam largamente a multimodalidade, tomando, por exemplo, uma performance ou qualquer outro trabalho artístico — não necessariamente linguístico — como produto final a ser buscado. A abordagem da linguagem verbal em termos de modos de enunciação é já um caminho aberto à consideração de diferentes processos de significação (na maioria das vezes, combinados).

Quando o assunto é a escrita, portanto, não só na formação para a docência, mas também na formação para a pesquisa, é da escrita como modo de enunciação que se trata, e não da escrita como um suposto código. A entrada para as regiões de sentido dos discursos pedagógico e científico se dá por subjetivações específicas ligadas a esses diferentes enquadramentos institucionais. Tanto na formação do professor quanto na do pesquisador, visa-se, por exemplo, a áreas de especialidade e disciplinas e a suas especificidades. Tomar contato com essas especificidades é atividade comum à formação do professor e à do pesquisador.

A complexidade dessas escritas está, de fato, ligada à entrada para uma nova região de sentido, desafio não ausente de momentos iniciais de aprendizado da escrita. Nos dois extremos, a mesma questão: a produção de sentido. Comportando conhecimentos cumulativos em relação aos desenvolvidos na escrita inicial, a escrita acadêmico-científica, a exemplo da inicial, também se caracteriza por ser irruptiva, já que o sentido não se produz como uma projeção apenas da língua sobre o mundo, mas também do seu exterior, das relações com o outro e com o mundo. Em suma, as regiões de sentido nas quais professor e pesquisador se embrenham intervêm, sempre, na produção do sentido, a exemplo das idas e vindas que acontecem na apropriação da escrita inicial.

Adriana Fischer: Se a produção de sentido é um ponto central ao se referir à produção da escrita, como conceber o ensino da escrita na formação do professor e do pesquisador? Como enfrentar as dificuldades?

Manoel Luiz Gonçalves Corrêa: Não se trata, portanto, de conceber o ensino da escrita na formação do professor e do pesquisador como algo desligado da característica fundamental da apropriação da escrita nos primórdios da formação do estudante (a chamada escrita escolar), pois, em ambos os momentos, a produção de sentido é regulada em duas direções: (a) do discurso para o sujeito; e (b) do sujeito para o texto escrito.

As dificuldades de ensino podem, a meu ver, ser classificadas a partir dessas duas direções. O primeiro problema que se apresenta é o caráter institucional que a escrita sempre ganha ao acontecer pela assunção de um pertencimento discursivo. Mesmo quando o escrevente toma ciência de que deve produzir um texto segundo contornos institucionais explícitos (como parte de tarefas escolares ou para fins acadêmico-científicos), nada garante que essas regiões de sentido sejam atendidas como tais. Tudo quanto se pode atribuir aos propósitos do escrevente ao produzir um texto está no plano das possibilidades pragmáticas da sua produção, mas não necessariamente atinge o plano da conformação epistemológica de uma dada área de especialidade, nem tampouco o lastro de sua existência histórica. Portanto, a enunciação pela escrita se faz no interior de certas regiões, mas elas podem falar mais e além do sujeito e, portanto, mais e além daquilo que o escrevente supõe em termos de suas intenções, tidas por ele como transcritas na realização pragmática de seu texto.

Do discurso para o texto, passando pelo indivíduo que escreve, deve-se considerar o que há de mais complexo na realização da linguagem: a necessária remissão a sujeitos, tempos e espaços das regiões de sentido recortadas do processo discursivo no qual o texto se instala.

Penso que a formação do professor não pode se esquivar dessa complexidade, caso contrário a técnica redacional — que é necessária, mas não suficiente — pode tomar o lugar da própria linguagem. Este risco tem aumentado com o uso que tem sido feito da tecnologia informática, cada vez mais, no caminho do trabalho com a técnica redacional (e, muitas vezes, com a gramática normativa), mas não — pelo menos, não na mesma proporção — para refletir sobre a linguagem. Recursos gráficos e imagéticos (fotográficos ou em vídeo), em aulas de língua materna e, em particular, no ensino da escrita, têm sido muito mais comuns do que a reflexão aprofundada sobre a linguagem.

Defendo, como postura profissional, que as exigências da vida prática sejam consideradas.

No entanto, a formação do professor e do pesquisador tem de passar pela vida, que, pelo trabalho do sujeito, flui do discurso para o texto. Dar conta de atividades de escrita específicas de certas exigências da vida prática sem dúvida é tarefa da escola, mas não é a única e, seguramente, não é a mais importante do ponto de vista da produção de conhecimento. Em trabalho em andamento, tenho procurado desenvolver a noção de *conceito de trabalho*, mencionada por Street (2009, p. 1). O objetivo em relação à noção de *conceito de trabalho* é estabelecer, por meio dela, o diálogo entre objeto de ensino, professor e aluno, diálogo, portanto, entre os três participantes fundamentais da prática didático-pedagógica. Essa noção pode constituir-se como um espaço ótimo para se estabelecer um novo modo de produzir conhecimento, em que a transdisciplinaridade (SIGNORINI, 1998) se ocupa menos das disciplinas do que da produção dos objetos de reflexão no acontecimento da relação entre disciplinas.

Ambos os tipos de formação têm ainda em comum a atuação de três elementos centrais: além do professor e dos objetos de ensino, o terceiro e principal elemento é o próprio profissional em formação. No tocante à atividade de formação, a consideração desse elemento não pode ser dada como um pressuposto que, por óbvio, pudesse ser mantido fora do campo de visão, em favor da ênfase no objeto de ensino. Pelo contrário, longe de ocupar o lugar de um ponto cego — lugar que está lá, mas não é visto — o profissional em formação é um agente que intervém diretamente nos objetos de ensino, uma vez que ele é afetado por perspectivas particulares sobre o objeto ensinado, vindas de diferentes instituições e discursos e, inclusive, de diferentes conhecimentos disciplinares. Nesse sentido, a técnica redacional ligada a áreas de especialidade ou disciplinas é apenas um dos pontos a ser observado na formação do professor e do pesquisador, já que a produção do texto escrito se instala na história dessas áreas e disciplinas, o que impede o simples adestramento quanto a normas de escrita. A formação pedagógica e científica não se limita, portanto, a nenhum tipo de adestramento, mas

inclui a produção de conhecimento na e para a própria área de especialidade.

Adriana Fischer: Agradecemos pela entrevista, na certeza da grande contribuição aos estudos sobre a escrita na formação do professor e pesquisador.

Referências

- ASSIS, J. A. **Escrita acadêmica/escrita científica**: das formas de presença do autor, do outro, das áreas de conhecimento e seus domínios disciplinares. Projeto de Pesquisa CNPq. Chamada Universal MCTIC/CNPQ 2018. Belo Horizonte: PUC Minas, 2018.
- ASSIS, J. A. Representações sobre os textos acadêmico-científicos: pistas para a didática da escrita na universidade. **Estudos Linguísticos**, v. 43, p. 801-815, 2014.
- BENVENISTE, É. **Problemas de linguística geral**. São Paulo: Ed. Nacional/Ed. da Universidade de São Paulo, 1976.
- BENVENISTE, É. **Problemas de linguística geral II**. Campinas, SP: Pontes, 1989.
- BOVO, A. P. M. C. **O pesquisador em formação e o trabalho com a linguagem na escrita acadêmico-científica**: a construção de um posicionamento autoral. 2019. 151 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.
- CORRÊA, M. L. G. **O modo heterogêneo de constituição da escrita**. 1997. 422 f. Tese (Doutorado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1997. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/270919>>. Acesso em: 21 abr. 2019.
- CORRÊA, M. L. G. Letramento e heterogeneidade da escrita no ensino de Português. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 135-166.
- CORRÊA, M. L. G. **Linguagem & comunicação social**: visões da linguística moderna. São Paulo: Ed. Parábola, 2002.
- CORRÊA, M. L. G. **O modo heterogêneo de constituição da escrita**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- GARCIA, M. A. C.; ARAÚJO, P. R. M.; MIRANDA, A. R. M. Um estudo sobre a grafia do fonema /s/. In: MATZENAUER, Carmen L. B. *et al.* (Orgs.). **Anais do VII Encontro do CELSUL – Círculo de estudos linguísticos do Sul**. Pelotas: EDUCAT, 2008. CD-ROM. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/CELSUL_VII/cita.html>. Acesso em: 23 abr. 2019.
- HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. Tradução Beatriz Sidou. São Paulo: Edições Vértice/Editora dos Tribunais, 1950/1990.
- JAKOBSON, R. **Linguística e comunicação**. 8. ed. São Paulo: Cultrix, 1975.
- JAKOBSON, R.; POMORSKA, K. **Diálogos**. São Paulo: Cultrix, 1985.
- MARCUSCHI, L. A. Premissas para um tratamento adequado da oralidade e da heterogeneidade linguística no ensino de língua materna. In: MARCUSCHI, L. A. **O tratamento da oralidade no ensino de língua**. [s. l.]: [s. n.], 1994. p. 1-14. (xerocopiado).
- MARCUSCHI, L. A. Oralidade e escrita. In: COLÓQUIO FRANCO-BRASILEIRO SOBRE LINGUAGEM E EDUCAÇÃO, 1, Natal UFRN, 26-28 jun. 1995. p. 1-17. (xerocopiado).
- MARCUSCHI, L. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.
- ONG, W. **Oralidade e cultura escrita**: a tecnologização da palavra. Campinas, SP: Papyrus, 1998.
- PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas, SP: Ed. da Unicamp, 1988.
- PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso. In: GADET, F.; HAK, T. (org.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas, SP: Ed. da Unicamp, 1990a. p. 61-162.
- PÊCHEUX, M. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. Campinas, SP: Pontes, 1990b.
- SAUSSURE, F. de. **Curso de linguística geral**. Org. por Charles Bally e Albert Sechehaye. Tradução Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 6. ed. São Paulo: Cultrix, 1974.
- SIGNORINI, I. Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto de pesquisa em Linguística Aplicada. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. P. (Orgs.). **Linguística aplicada e transdisciplinaridade**: questões e perspectivas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 99-110.

