UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE RIBEIRÃO PRETO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO, INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARIANA MORALES DA SILVA

**A Constituição de leitores e autores pelas Teias Discursivas:
os efeitos de diálogos com a literatura no ensino fundamental.**

RIBEIRÃO PRETO
2015

MARIANA MORALES DA SILVA

A Constituição de leitores e autores pelas Teias Discursivas:
os efeitos de diálogos com a literatura no ensino fundamental.

Dissertação apresentada ao Departamento de Educação, Informação e Comunicação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Mestre em Ciências, área: Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Soraya Maria Romano
Pacífico

VERSÃO CORRIGIDA

RIBEIRÃO PRETO
2015

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Morales da Silva, Mariana

A constituição de leitores e autores pelas Teias Discursivas: os efeitos dos diálogos com a literatura no Ensino Fundamental. Ribeirão Preto, 2015.

206 p. : il. ; 30 cm

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Departamento de Educação, Informação e Comunicação, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP. Área de concentração: Educação.

Orientadora: Pacífico, Soraya Maria Romano

1. Educação. 2. Análise do Discurso. 3. Literatura. 4. Interpretação e Autoria.

MORALES DA SILVA, Mariana

A constituição de leitores e autores pelas Teias Discursivas: os efeitos dos diálogos com a literatura no Ensino Fundamental.

Dissertação apresentada ao Departamento de Educação, Informação e Comunicação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Mestre em Ciências, área: Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação.

Aprovado em ____ / ____ / ____

Banca Examinadora

Prof. Dr.: _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr.: _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr.: _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

A todas as Cecílias, Rubens, Carlos, Arianos e Clarices, pelo direito de acesso à Literatura, possibilidade de tecerem múltiplos gestos interpretativos e de se autorizarem à autoria na e além da Escola.

AGRADECIMENTOS

No momento em que vejo o texto na forma como será impresso, faço um exercício de retorno às vozes que constituem a pesquisa e as que contribuíram para a minha constituição nesse lugar que assumo com esta dissertação.

Embora toda escrita seja tecida por atravessamentos de outras vozes, sendo a escrita acadêmica um lugar privilegiado por nos possibilitar marcar de forma explícita os diálogos que se entrelaçam na constituição da pesquisa, preocupo-me com as muitas outras vozes que, pelos mecanismos acadêmicos, não podem ser marcadas no texto. E preocupo-me, também, com as vozes que tiveram a oportunidade de ser marcadas no texto, mas que engendram efeitos outros em minha constituição, em uma relação de interlocução muito mais constitutiva do que normas podem indiciar.

Nesse sentido dedico uma atenção diferente aos agradecimentos. Tanto quando tenho a oportunidade de ler outros trabalhos, como quando me reservo um tempo para escrever os meus.

Com todas as vozes que se entrelaçam e sustentam a minha, vislumbro relações de interlocuções fecundas e, sobretudo, generosas. Acredito que esta seja a palavra que descreve a tessitura que constitui esta dissertação: generosidade.

Neste espaço privilegiado, marco a minha gratidão pela generosidade com a qual Deus, Jesus e Maria, sempre na frente, abriram a mim mesma, portas, janelas e canais outros, colocando-me em contato para tecer variadas relações de interlocuções por meio de diálogos dos quais nem tenho consciência.

Dos diálogos que me são permitidos distinguir, abro os agradecimentos com a gratidão dos que afetam de forma inigualável a minha constituição antes mesmo de eu ser. Se é difícil amarrar as palavras para tecer os agradecimentos, nesse momento o efeito de sentido de que talvez possa haver situações nas quais não haja palavras e formulações que expressem uma gratidão, este é o maior deles. Sem poder alcançar uma parcela de meu sentimento, agradeço à minha mãe e ao meu pai, Maria Cristina Morales da Silva e Luiz Eduardo Gomes da Silva. Obrigada por sempre acreditarem, confiarem, apoiarem, por serem a edificação de um lugar só possível de ser acessado pela relação que tecemos em uma medida de tempo e grau de afinidade imensuráveis. Em especial, agradeço à minha mãe, por ter escutado tanto, e, se existe um demais, por ter escutado demais, por ter lido tudo antes de ter sido apagado, revirado, reformulado, transformado, por sugerir,

opinar, apontar, indagar e por sentir junto e envolver-se tanto quanto eu e, em alguns momentos, até mais.

Compartilho minha imensa gratidão a Soraya Maria Romano Pacífico, professora doutora, orientadora e referência maior, que, por seus escritos, leituras, práticas, discurso e posicionamento constitui-se em mim como fonte inesgotável de inspiração e admiração. Ao grupo de estudo, do qual tenho o privilégio de participar, sou grata a esse espaço que construímos na coletividade pela singularidade de cada voz, sempre disponíveis e dispostas a ouvir, compartilhar, incentivar, inscrever e escrever na pluralidade. Aos professores doutores: Roberto Leiser Baronas, pelos efeitos da relação de interlocução constituída pela leitura generosa de meu trabalho. Sou grata pelas contribuições que me inquietaram de forma mais profunda em questões que já se mostravam latentes, e, assim, pude amadurecer em leituras, interpretações, escritos e inscrições. À Lucília Maria Abrahão e Sousa, por compartilhar um olhar outro e sempre dentro na disciplina de entremeio. Agradeço por oferecer meios pelos quais eu pudesse circular pelas ausências que dificultavam o avanço da relação que eu pretendia tecer com a disciplina e por, sem saber, lançar-me de forma decisiva na leitura mais inquietante que me constitui como leitora e como analista do discurso.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do DEDIC/FFCLRP-USP, em especial ao coordenador Professor Dr. Elmir Almeida, pela escuta e pela idoneidade de seu posicionamento.

Das vozes que tiveram que ser rebatizadas, registro a gratidão pelo acolhimento e envolvimento imensurável dos sujeitos da pesquisa, da direção, das professoras, da coordenação, e, em especial, dos sujeitos-alunos que me despertaram para questões ainda distantes de minha compreensão. Sou grata por confiarem a mim seus gestos interpretativos e inscrições textuais, sejam autorais ou não.

Das contribuições que se mesclam à voz de quem escreve, mas se mantém em um lugar de tão discreto, às vezes pouco percebido, agradeço a Celso Raphael de Pádua Pacola, pelo cuidado com a revisão, pelo respeito às minhas inscrições no texto e por ocupar outras posições nessa relação de interlocução, levantando novos questionamentos e lugares de reflexões outros.

Cada qual, com a generosidade de seu diálogo, inscreveu a sua marca não apenas na tessitura desta dissertação, mas contribuíram e contribuem continuamente para a edificação da minha constituição neste lugar de investigação, interpretação e autoria.

f o r m a
r e f o r m a
d i s f o r m a
t r a n s f o r m a
c o n f o r m a
i n f o r m a
f o r m a

José Lino Grünwald

Há uma lenda que circula pelo mundo das páginas. A lenda de uma biblioteca tão grandiosa que apenas uma vida não seria o bastante para conhecê-la por completo. Dizem que os livros desse lugar conversam entre si, que as estantes somem aos olhos e que há tantas salas que é possível perder-se por toda a eternidade e mesmo após a morte seu espírito não será capaz de encontrar a saída.

Gabriela Bazan Pedrão

RESUMO

MORALES DA SILVA, M. **A constituição de leitores e autores pelas Teias Discursivas:** os efeitos dos diálogos com a literatura no Ensino Fundamental. 2015. 206f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto. 2015.

Esta dissertação entrelaça sentidos sobre Educação, Literatura e Discurso, ao colocar a leitura e a escrita em foco. O trabalho questiona a ilusão de leitura única e padronizada imposta no espaço escolar, compreendido por atravessamentos ideológicos que edificam mecanismos de naturalização dos efeitos de sentidos para a posição sujeito-aluno. Nesse sentido, debate o papel da Escola em relação ao grau de letramento, à distribuição de sentidos, ao acesso à Literatura e à garantia do direito de o sujeito-aluno poder sustentar-se em outras posições discursivas, como a da função-leitor e a da função-autor, posições as quais ele é desautorizado e interditado de ocupar. Defendendo a ideia de possibilidade de leituras que façam circular sentidos plurais, esta pesquisa mobiliza, pela filiação à Análise do Discurso pecheuxtiana, os conceitos de interdiscurso, arquivo e memória discursiva para a construção do conceito de teias discursivas, um funcionamento de leitura na função-leitor, que se dá por diálogos, previstos ou não, com obras da literatura clássica universal. Defende-se que a possibilidade de instauração de movimentos interpretativos aos sujeitos-alunos pode afetar o movimento autoral em escritos escolares. Como os movimentos interpretativos não são permitidos na Escola, objetivou-se (re)construir um trabalho dialógico com os clássicos, visando a proporcionar aos sujeitos-alunos gestos de interpretação, a construção de um arquivo e a assunção da autoria. A pesquisa ocorreu em uma escola da rede estadual de ensino, do interior de São Paulo, com duas turmas de 3º ano do EF I. Pelas análises dos movimentos interpretativos e das produções textuais sobre o clássico Romeu e Julieta, compreendeu-se como os efeitos da fôrma-leitor podem exercer um retorno ao lugar sedimentado e que o movimento interpretativo pode ser, ao mesmo tempo, coletivo, historicizado e singular, sustentando a defesa de que, pela tessitura do movimento interpretativo pelo funcionamento de leitura nas teias discursivas, por meio da função-leitor, o sujeito pode encontrar-se com a possibilidade de ocupar as posições discursivas de sujeito-leitor e de sujeito-autor.

Palavras-chave: Discurso. Literatura clássica. Interpretação. Autoria. Ensino Fundamental I.

ABSTRACT

MORALES DA SILVA, M. **The formation of readers and authors by the webs Discursive:** the effects of dialogues with literature in elementary school. 2015. 206f. Master's Thesis – University of São Paulo, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto. 2015.

This Master's thesis interweaves senses about Education, Literature and Discourse, by focusing the reading and writing. The thesis questions the illusion of an unique and standardized reading imposed at school, a place understood as a ideological crossings that build naturalization mechanisms of the effects of senses to the subject-student position. In this direction debates the role of the school in relation to the degree of literacy, distribution of senses, access to literature and the main role to guarantee the right of the students to sustain themselves in others discursive positions, as the reader-function and the author-function, positions which they are unauthorized and banned to occupy. Defending the idea that readings can circulate several senses, this thesis mobilizes, for membership in the Analysis of Discourse pecheuxiana, the concepts of interdiscourse, file and discursive memory to build the concept of discursive webs, a reading movement in the reader-function by dialogues, standardized or not, with universal classical literature work. It defends that the possibility of establishment of interpretive movements in the subject-student can affect the authorship movement in school writings. As those movements are not allowed at school, it was proposed to (re) build a dialogic school work with the literature classics, in order to provide to the subject-students gestures of interpretation, the construction of a file and the assumption of authorship. The research took place in a public school, at the state of São Paulo, with two groups of 3rd year of Elementary School. Through the analysis of interpretive movements and textual productions about the classic Romeo and Juliet, it was understood how the effects of the "shape-reader" can establish a return to the place settled, and how the interpretive movement can be, at the same time, collective and particular, supporting the defense that the texturing of interpretive movement by reading waves in the discursive webs, the subject can meet the possibility of occupy the discursive positions of the reader-subject the author-subject.

Key-words: Discourse. Classic Literature. Interpretation. Authorship. Elementary School.

LISTA DE SIGLAS

AD – Análise do Discurso

AIE – Aparelho(s) Ideológico(s) do Estado

ARE – Aparelho(s) Repressivo(s) do Estado

EF I – Ensino Fundamental I

FFCLRP-USP – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto –
Universidade de São Paulo

LD – Livro Didático

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01 – ilustração da obra “Cuidado Escola”	35
Figura 02 – imagem digitalizada da produção textual do sujeito Ariano.....	50
Figura 03 – imagem ilustrativa da teia discursiva de Romeu e Julieta.	110
Figura 04 – imagem ilustrativa da teia discursiva de Dom Quixote.	117
Figura 05 – imagem ilustrativa da teia discursiva de Chapeuzinho Vermelho.	119
Figura 06 – imagem ilustrativa da teia discursiva de Romeu e Julieta apresentada na pesquisa de campo.	130
Figura 07 – fotografia da tabela do estudo comparativo entre Romeu e Julieta e Tristão e Isolda.	138
Figura 08 – fotografia da tabela construída a partir do estudo comparativo de Romeu e Julieta e Eduardo e Mônica.	149
Figura 09 – imagem ilustrativa da teia discursiva de Romeu e Julieta construída pelas pesquisadoras deste trabalho antes da pesquisa de campo.	150
Figura 10 – imagem ilustrativa da teia discursiva de Romeu e Julieta construída pelos sujeitos-alunos da pesquisa.....	151
Figura 11 – imagem digitalizada da produção textual do sujeito Carolina.	157
Figura 12 – imagem digitalizada da produção textual do sujeito Olavo.	160

Figura 13 – imagem digitalizada da produção textual do sujeito Zelia.....	164
Figura 14 – imagem digitalizada da produção textual do sujeito Augusto.	168
Figura 15 – imagem digitalizada da primeira produção textual do sujeito Manuel.	171
Figura 16 – imagem digitalizada da segunda produção textual do sujeito Manuel.....	174
Figura 17 – imagem digitalizada da produção textual do sujeito Oswald.....	179
Figura 18 – imagem digitalizada da produção textual do sujeito Ariano.....	184
Figura 19 – imagem digitalizada da produção textual do sujeito Cecília.....	187

SUMÁRIO

1. - INTRODUÇÃO.....	17
 2. - A POSIÇÃO SUJEITO-ALUNO E OS IMPERATIVOS ESCOLARES: AS INTERDIÇÕES DOS MOVIMENTOS DO SUJEITO DISCURSIVO NA ESCOLA	32
2.1. A ESCOLA E O PODER DE DISTRIBUIR O(S) SENTIDO(S).....	34
2.2. AS FORMAÇÕES IMAGINÁRIAS EDIFICADAS PARA A POSIÇÃO SUJEITO-ALUNO	42
2.2.1. Os processos de engessamento da posição sujeito-aluno por meio das práticas escolares de leitura.....	43
2.2.2. Os processos de reprodução da posição sujeito-aluno por meio das práticas escolares de escrita.....	52
2.3. A AUTORIA POSSÍVEL NA ESCOLA	59
 3. - ALICE E O PAÍS DA ANÁLISE DO DISCURSO: A TESSITURA DE DIÁLOGOS OUTROS PELA LITERATURA.....	67
3.1. A ESTRANHA QUEDA PELA TOCA DO COELHO	69
3.2. PELO BURACO DA FECHADURA	71
3.3. A CHAVE DA AD.....	74
3.4. A ABERTURA PARA O ENTREMEIO.....	77
3.5. O PAÍS DA ANÁLISE DO DISCURSO.....	81
3.6. GESTOS DE LEITURA DO ANALISTA DO DISCURSO	91
 4. - TESSITURA DAS TEIAS DISCURSIVAS: AMARRANDO OS FIOS TECIDOS PELA LEITURA CLÁSSICA	94
4.1. LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO NO ESPAÇO ESCOLAR E AS (NÃO) CONDIÇÕES DE SUJEITOS-ALUNOS OCUPAREM POSIÇÕES OUTRAS.....	96
4.2. O MOVIMENTO INTERPRETATIVO: EFEITO DA MEMÓRIA DISCURSIVA ENTRE O ARQUIVO E O INTERDISCURSO	98
4.3. TEIAS DISCURSIVAS: O MOVIMENTO INTERPRETATIVO DE SUJEITOS LEITORES ENTRE INTERDISCURSO E ARQUIVO	106
4.4. RELAÇÕES INTERDISCURSIVAS COM A LITERATURA CLÁSSICA	109

4.5. TECENDO OUTROS NÓS	120
5 - O FUNCIONAMENTO DOS MOVIMENTOS INTERPRETATIVOS PELOS DIÁLOGOS TECIDOS COM SHAKESPEARE	123
5.1. O <i>LÓCUS</i> E OS SUJEITOS DA PESQUISA DA PESQUISA DE CAMPO	124
5.2. O PERCURSO METODOLÓGICO EM SALA DE AULA: A INSTAURAÇÃO DO MOVIMENTO INTERPRETATIVO	127
5.2.1. Os funcionamentos de leitura dos sujeitos da pesquisa	130
5.2.2. A Teia discursiva em curso de tessitura	136
5.2.2.1. A circulação de sentidos no fio discursivo entre Romeu e Julieta e Tristão e Isolda	139
5.2.2.2. Os efeitos de sentidos deslocados de Romeu e Julieta para as borboletas de Ruth Rocha.....	142
5.2.2.3. Gato Malhado e Andorinha Sinhá e a possibilidade de os efeitos da obra virem a ser outro pelo diálogo tecido com Romeu e Julieta.....	143
5.2.2.4. A atualização da memória em Romeu e Julieta pela leitura de conflitos sociais brasileiros	147
5.2.2.5. Eduardo e Mônica no debate da singularidade do fio discursivo que sustenta a teia discursiva	148
5.3. OS SENTIDOS CONSTRUÍDOS POR NOVOS FIOS DISCURSIVOS, NAS TEIAS DISCURSIVAS	150
6 - AS MARCAS AUTORAIS NOS ESCRITOS SOBRE ROMEU E JULIETA: OS EFEITOS DA FÔRMA À FUNÇÃO	155
6.1. OS EFEITOS DA REESCRITA SOBRE OS ESCRITOS DOS SUJEITOS-ALUNOS.....	156
6.2. OS EFEITOS DA FÔRMA E A QUESTÃO DA AUTORIA PARA ALÉM DA COESÃO E COERÊNCIA.....	163
6.3. AS INSCRIÇÕES DO SUJEITO-ALUNO NA AUTORIA	170
6.4. OS ESPAÇOS ABERTOS PARA A ESCRITA DE SI PELO DIÁLOGO COM O CLÁSSICO DA LITERATURA	178
6.5. OS EFEITOS DA FUNÇÃO-LEITOR NA ASSUNÇÃO DA AUTORIA: A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO-ALUNO EM OUTRA POSIÇÃO DISCURSIVA PELO FUNCIONAMENTO DE LEITURA NA TEIA DISCURSIVA.....	186

7 - CONSIDERAÇÕES FINAIS	192
---------------------------------------	------------

REFERÊNCIAS	197
--------------------------	------------

1. INTRODUÇÃO

[...] possuía o que qualquer criança devoradora de histórias gostaria de ter: um pai dono de livraria. Pouco aproveitava e nós menos ainda.

Clarice Lispector

Este trabalho é uma dissertação de Mestrado que circula entre a Educação, a Literatura e a Análise do Discurso pecheuxtiana.

Como professora de formação e em exercício, sinto-me à vontade e, ao mesmo tempo, inquietada em investigar e escrever sobre a Educação, as práticas escolares, a sala de aula e inscrever-me nesse lugar que tanto me constitui, além de fazer retomadas históricas de determinados cenários escolares, sem, contudo, crer em nenhum tipo de forma de sabedoria completa sobre essa área. Sem possuir um conhecimento aprofundado, tampouco especializado em Literatura, autorizo-me a aproximar-me dessa área por minha trajetória como leitora e por minha responsabilidade em oportunizar o contato e o acesso ao universo da literatura de diversos sujeitos-alunos em formação leitora. E, finalmente, como uma estudiosa afetada há pouco mais de meia década pela Análise do Discurso¹, ousou abordá-la buscando ao máximo inscrever-me nessa disciplina de entremeio e, ainda, construir por meio dela outro conceito, que une essas três áreas tão distintas, mas ao mesmo tempo tão afins.

A característica multidisciplinar que esta dissertação assume, conforme Silveira (2000), apresenta-se como uma postura científica viável que satisfaz as necessidades de qualidade de uma pesquisa que propõe um movimento do interior para o exterior das Ciências associadas aos estudos de linguagem e da formação social. De acordo com a autora, tal multidisciplinaridade, proposta também por Pêcheux (maior expoente da Análise do Discurso de linha francesa), permite que nós, como analistas do discurso, assumamos uma posição privilegiada, qual seja: o pesquisador tem a oportunidade de se posicionar “num ‘observatório (MILNER, 1978;1989) de linguagem, onde o *corpus* de

¹ A Análise do Discurso é uma disciplina teórica que circula por áreas como Linguística, Materialismo Histórico e Psicanálise, propondo uma nova forma de leitura, desbravando um novo objeto, o discurso, e abarcando uma metodologia própria. É uma disciplina complexa que nasce de outras áreas e se constitui na relação com todas elas, porém não dependentemente. Por esta dissertação almeja a filiação a essa disciplina, que será aprofundada em outros capítulos deste trabalho dedicados à fundamentação teórica e diálogos com a AD.

análise suscita movimentos que, às vezes, extrapolam as fronteiras do lugar no qual estava inscrito prioritariamente” (SILVEIRA, 2000, p. 124). Essa capacidade de movimentação, de romper com os limites impostos está associada ao que a intersecção aqui proposta prioriza, ou seja, ao que mais interessa na pesquisa filiada à Análise do Discurso, a investigação da questão discursiva.

Marcar o lugar a partir do qual falamos, a partir do qual escrevemos, é um recurso muito utilizado por nós, estudiosos da Análise do Discurso, por não sermos ingênuos ao jogo que essa ilusão pode causar, mas que nem sempre podemos escapar de seus efeitos. Fazemos, assim, uso desse recurso para situar nossos leitores na leitura que mergulharão, para marcar as possibilidades e, principalmente, o mais importante, os limites do texto – e não os limites das leituras.

Esta dissertação, como um resultado de uma investigação científica, parte de uma questão de pesquisa e de um objetivo delimitado, quais sejam: investigar como o movimento interpretativo afeta o movimento autoral de sujeitos-alunos do Ensino Fundamental I, e, para tanto, o objetivo posto é de (re)construir um trabalho dialógico com os clássicos da literatura, nas séries do Ensino Fundamental I, visando a proporcionar aos sujeitos-alunos novos gestos de interpretação, a construção de um arquivo (PÊCHEUX, 1997) e a assunção da autoria.

Temos constatado que o movimento interpretativo não é valorizado no espaço escolar; sendo assim, colocamos junto à questão de pesquisa o objetivo que já mencionamos, tendo em vista criar condições de produção (PÊCHEUX, 2009) mínimas para a instauração do movimento interpretativo dos sujeitos-alunos e, então, poder investigar como ele afeta a autoria de sujeitos-alunos mediante a análise de produções escritas a partir de um trabalho com clássico da literatura.

Foram selecionadas obras de Shakespeare, pois defendemos que assumir a autoria por meio de textos produzidos a partir da leitura de clássicos da literatura contribuiria para a assunção da autoria também em outros textos. Isso porque a leitura sempre traz marcas de intertextualidades (PACÍFICO, 1996), e um clássico dialoga com outros clássicos, outras obras, conflitos passados, atuais e a vida de seus leitores.

O estudo busca compreender como a possibilidade de realizar gestos interpretativos poderia afetar e autorizar a assunção da autoria de sujeitos-alunos, pois, conforme discutiremos, eles têm seus direitos de interpretação e de produção textual negados e até silenciados na instituição escolar.

Esta investigação tem como fundamentação teórica-analítica a disciplina de entremeio da Análise do Discurso pecheuxtiana, e é a partir de conceitos dessa disciplina que construiremos o conceito de teias discursivas, conceito construído visualmente sobre um dos funcionamentos de leitura na função-leitor (PACÍFICO, 2002). Alertamos que não se trata de uma metodologia a ser aplicada em sala de aula, mas um funcionamento de leitura caracterizado pelo movimento tão interditado em nossa sociedade e no espaço escolar.

Lembrando que neste estudo entendemos a leitura em concordância com Baronas (2011b): “Acredito que ler seria, então, recuperar, a partir de determinados indícios inscritos nas mais diferentes materialidades verbais e não verbais, as memórias que foram interditadas em favor de outras” (p. 45). Dessa forma, faz-se imprescindível que compreendamos como certas memórias podem ser interditadas e como se legitimam outras. Para tanto, veremos como as práticas de leitura e escrita, desde seu surgimento, trazem consigo as questões de poder e o jogo de dominação/submissão.

Desde seu surgimento, a escrita e, conseqüentemente, a leitura estão intimamente relacionadas ao poder. Essa estreita relação entre linguagem, escrita e poder é discutida pelos autores Pêcheux (1995), Orlandi (1996), Gnerre (1998) e Tfouni (2006; 2001), que criticam a concepção de língua como um sistema imutável, estável, dissociada de qualquer valor ideológico, em função de os códigos escritos criados pelo homem serem “antes resultado das relações de poder e dominação que existem em toda sociedade.” (TFOUNI, 2006, p. 11). Tfouni reformula essa questão destacando os efeitos de ilusão que envolvem a escrita:

Costuma-se pensar que a escrita tem por finalidade difundir as ideias (principalmente a escrita impressa). No entanto, em muitos casos ela funciona com o objetivo inverso, qual seja: ocultar, para garantir o poder àqueles que a ela têm acesso (Ibidem, p. 11).

Como exemplo disso, a autora traz-nos as culturas indiana e chinesa (TFOUNI, 2006) – para citar alguns exemplos, pois em outras obras (TFOUNI, 1994) a autora trata da questão observando a escrita a partir dos olhares de admiração e desconfiança de reis e povos. Na primeira, a escrita estava relacionada de forma íntima aos textos sagrados, aos quais somente era permitido o acesso a sacerdotes; no segundo caso, a restrição estava relacionada ao próprio código escrito, o qual “tanto a quantidade elevada quanto o grau de sofisticação dos ideogramas são barreiras que impedem que as pessoas do povo possam

aprender a ler e a escrever.” (Ibidem, p. 12). E temos ainda o exemplo da Biblioteca de Alexandria, local não de leitura, mas de arquivamento. Um acervo ao qual poucos tinham acesso aos documentos, cuja prática de leitura era permitida somente aos eruditos e aos literatos. De acordo com Pêcheux (2010), esses locais, como a primeira construção da noção de arquivo, também eram construídos por esses sujeitos que ocupavam a posição social dos seletos, os que tinham o poder de dizer e avaliar o que deveria ser conservado, ou seja, o que poderia entrar no arquivo e, assim, permanecer na História, na memória, e o que não poderia ou não seria digno de adentrar tal espaço. A questão que cerceia a possibilidade de fazer ou não parte do arquivo não necessariamente estava vinculada à qualidade dos escritos, mas o que estava escrito e quais sentidos tais escritos poderiam fazer circular. Assim, desde o início, práticas de leitura, escrita e arquivo estão estritamente relacionadas ao poder da ideologia dominante. As leituras só poderiam ser realizadas pelos sujeitos indicados assegurando as interpretações almejadas e excluindo as indesejadas que poderiam perturbar a ordem ou afetar a dominação da minoria poderosa.

Com isso, vemos que o direito à prática de leitura, escrita e interpretação, desde o surgimento do código escrito, é negado a uma grande parte da população.

Tradicionalmente, a leitura devia ser para poucos porque ela é sempre um elemento de poder e podia ameaçar as minorias que controlavam os livros (e o conhecimento, o saber, a informação). Esses ideais de alfabetização para todos e acesso amplo aos livros são muito recentes na História (MACHADO, 2002, p. 18).

Além disso, com o avanço das tecnologias de comunicação perpassando a escrita e os escritos que circulam em nossa sociedade, não se pode ensinar a ler e a escrever apenas o alfabeto e as lições das cartilhas, uma vez que, em concordância com Pacífico e Romão (2007), “a sociedade da informação reclama familiaridade com vários portadores de textos [...] na mesma medida em que a escola não dá conta de preencher tal demanda” (p. 315).

Em outras palavras, temos que: mesmo com o aparente cenário de democratização das práticas de leitura e escrita, com o advento da tecnologia – que tem ampliado e facilitado o acesso dos sujeitos aos meios eletrônicos de comunicação e tem grande relevância na ampliação da prática de leitura e escrita, como podemos observar pelo acesso a *PDFs* e *e-books*, alguns gratuitos e outros a baixo custo –, não podemos nos esquecer de que as práticas de leitura e escrita continuam fortemente ligadas ao poder,

visto que, embora o acesso seja aparentemente livre e fácil, só o faz quem está inserido no mundo virtual ou tem acesso a aparelhos e aplicativos que comportam tais recursos.

E como podemos pensar a Escola em meio a esse cenário de distribuição desigual do conhecimento? Em nosso país, desde a LDB/96 temos a obrigatoriedade do Ensino Fundamental para crianças a partir de 7 anos, e, a partir da Lei nº 3.675/04, tal obrigatoriedade é direcionada para crianças a partir de 6 anos, além do movimento de universalização do Ensino Médio e da Educação Infantil que garante e obriga a matrícula aos 4 anos de idade na Escola e permanência nela até os 17 anos (Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que altera a Lei de Diretrizes e Bases). Aparentemente, temos um grande avanço, possibilitando o acesso e a permanência na Escola a uma parte muito maior da população. Não há como negar, trata-se de um imenso avanço, mas, como assevera Tfouni (1994), todo avanço é constituído em relação a um retrocesso, ou seja, em todo ganho há perdas, e não podemos ser ingênuos a elas. A autora traz-nos um exemplo para pensarmos para além das aparentes boas intenções de uma política pública:

Claudine Haroche (12) chama a atenção para o fato de que, durante o século XVII, o Estado, como distribuidor e determinador de sentidos, colocou-se como objetivo estatuir a literalidade da escrita, ou seja, sua transparência absoluta. Por trás dessa aparente boa intenção, de permitir a leitura igual para todos, pode-se resgatar, no entanto, a necessidade de tornar o indivíduo e seu pensamento transparentes e, por extensão, tornar controlável o cidadão que pensa, através da domesticação das formas discursivas e da pregação do ideal cartesiano da racionalidade (p. 60).

Nesse mesmo sentido, temos que se ensina, na Escola, desde os anos iniciais, que a linguagem – sobretudo a escrita impressa – é transparente, não apresentando ambiguidades nem falhas, sendo, então, absolutamente inquestionável. Tal fato leva as práticas de leitura a ficar encerradas em práticas escolares, perdendo sua dimensão social, porque cada leitura tem, na instituição escolar, como objetivo encontrar um sentido único para o texto, a ser cobrado em uma prova. E, ainda, por não permitir que os diversos sentidos circulem e que as múltiplas interpretações sejam tecidas é que as práticas de escrita tornam-se presas aos sentidos sedimentados e os sujeitos-alunos ficam presos a respostas “certas” e acabam por ser enquadrados na fôrma-leitor (PACÍFICO, 2002). Esse conceito traz a ideia de fôrma, como uma moldura, na qual o sujeito-aluno, por meio dessas práticas que buscam sentidos únicos e absolutos, é moldado em uma fôrma padronizada.

Portanto, parafraseando Tfouni (1994, p. 60), a única leitura (que restou) possível é aquela que toma o texto ao pé da letra, ou seja, aquela que não sobe à cabeça; portanto, a que não faz pensar.

Segundo Baronas (2011b), essa imposição de leitura única figura como uma herança da Antiguidade Clássica a partir, sobretudo, de Aristóteles e a construção de um imaginário de saberes baseados na experiência de fatos e nas certezas lógicas. Desse legado, então, busca-se o acesso à verdade a partir de apenas duas soluções, a solução inteiramente verdadeira e a outra inteiramente falsa. Nesse sentido qualquer solução no entremeio das extremidades seria excluída.

Por essa retomada histórica que inscreve marcas no imaginário sobre leitura na atualidade, o autor aponta que: “Diante disso, constituiu-se um verdadeiro monoteísmo da significação, ou, mais discursivamente falando, irrompeu todo um conjunto de práticas que proibiam a interpretação” (BARONAS, 2011b, p. 37).

Compreendemos que as posições de leitor e autor são indissociáveis, pois o sujeito só poderá ocupar a posição da função-autor (ORLANDI, 2012) se fizer circular efeitos de sentidos na posição da função-leitor. Desse modo, como poder promover qualquer tipo de investigação quanto à presença da autoria (e não a constatação de que ela não existe ou é muito frágil, pois isso já estamos verificando) se não refletirmos sobre a possibilidade de instauração do movimento interpretativo?

Se refletirmos sobre as práticas de leitura e escrita ao longo da História como temos feito, o controle torna-se cada vez mais eficaz quando se consegue padronizar as leituras, impondo ao sujeito-leitor uma leitura única e uma escrita parafrástica, evitando-se, assim, o maior número de riscos possíveis de deslocamentos, sustentado por um acesso ínfimo do sujeito ao arquivo.

Afetadas por esse cenário de interdições, construiremos, nesta dissertação, a noção de teias discursivas, conceito que se relaciona com a possibilidade de acesso ao arquivo, ao interdiscurso e efeitos da memória discursiva, refletindo sobre a leitura de clássicos da literatura na função-leitor. Esse conceito, entendido como um funcionamento de leitura possível para o sujeito que assume a função-leitor, é constituído pelo movimento, pelos deslocamentos e possibilidade de o sentido vir a ser outro. Dessa forma, por possibilitar o movimento de sujeitos enquadrados em posições constituídas na estabilidade, na repetição (a-histórica), no engessamento gradativo da fôrma-leitor, que ao longo de sua forma(ta)ção foram constantemente desautorizados e interditados, é que defendemos que esse funcionamento de leitura pode autorizar os sujeitos-alunos a tecer gestos

interpretativos outros, fazer circular efeitos de sentidos e contribuir para eles sustentarem-se em outras posições discursivas que lhes são interditas, como a posição da função-leitor e a da função-autor.

A designação atribuída ao conceito de teia como “discursiva” marca que a leitura não se limita a nenhuma forma, gênero textual ou área. Defendemos que, quando o sujeito ocupa a função-leitor, as relações que estabelece entre interdiscurso, arquivo e memória discursiva são tecidas pelo fio organizador de subjetividade do sujeito-leitor. Assim, o conceito de teia não se aplica ao funcionamento exclusivo da leitura de clássicos, mas à leitura na função-leitor pela qual o sujeito estabelece relações entre as mais diversas materialidades e discursos.

Porém, para fins de investigação científica, recortes devem ser feitos. Desse modo, escolhemos trabalhar com a teia na literatura, a clássica, sem, contudo, restringir o movimento de leitura nesse lugar. Apoiamo-nos em autores como Cândido (2004), Calvino (2007) e Machado (2002), que se dedicaram a estudar a literatura para sustentar a nossa decisão.

Primeiramente, refletiremos sobre o conceito de literatura para, em seguida, abordarmos o recorte dos clássicos. Literatura, segundo Cândido (2004), é a “manifestação universal de todos os homens em todos os tempos” (p. 16), por ser considerada toda e qualquer forma de criação poética, ficcional e dramática. Assim, o que se considera literatura, já a partir desse autor, é uma noção relativamente ampla, que inclui “todos os tipos de cultura”, como ele exemplifica: folclore, chiste, lendas e até formas mais complexas de criações. Com base no ensaio do autor, temos desde as manifestações populares até as eruditas e, conseqüentemente, as clássicas. Dessa forma, não há como corroborarmos a definição de limites para os diálogos tecidos nas teias discursivas.

Por ser, então, a criação de todos os homens em todos os tempos, o autor afirma que não há como o sujeito viver sem a literatura. Assevera que o contato com as possibilidades de fabulações pela literatura é constitutivo da condição humana e, assim, destaca a necessidade de o sujeito relacionar-se com as obras, em outros termos, ter contato com elas, direito à literatura e acesso ao arquivo.

Para desenvolvermos a questão da possibilidade de fabulações constitutivas do sujeito, visitaremos Machado (2002), que trata especificamente dos clássicos da literatura e defende o acesso, a leitura e o desfrute também às crianças, aos sujeitos em fase inicial de formação e constituição – lembrando que esses processos nunca se completarão, não chegarão a um fim por serem constituídos em relação ao *continuum* (TFOUNI, 2006).

Em sua defesa, a autora apresenta questões sobre a literatura que se aproximam às possibilidades de fabulação em *Cândido*, como um instrumento que permite uma identificação nos sujeitos-leitores, ou seja, de acordo com a autora, ao ler uma obra, o leitor tem a oportunidade de se “ver” refletido de forma mais ou menos familiar em uma personagem, e/ou tem ainda a oportunidade de vivenciar situações e conflitos sob outra perspectiva, que, devido à posição que ocupa na sociedade, não o poderia fazer.

Considerando que a leitura “vai muito além de juntar letras, formar sílabas, compor palavras e frases, decifrar o seu significado de acordo com o dicionário”, compreendemos que a leitura, sobretudo a literária, é “um transporte para outro universo, onde o leitor se transforma em parte da vida de um outro, e passa a ser alguém que ele não é no mundo cotidiano” (MACHADO, 2002, p. 77), ou tem a oportunidade de se identificar com a personagem de tão familiar que ela lhe parece.

Concordamos com Machado (2002), para quem cada uma dessas leituras a partir dos clássicos tem o potencial de causar no leitor:

o contentamento de descobrir em um personagem alguns elementos em que ele se reconhece plenamente. Lendo uma história, de repente descobrimos nela umas pessoas que, de alguma forma, são tão idênticas a nós mesmos, que nos parecem uma espécie de espelho. Como estão, porém, em outro contexto e são fictícias, nos permitem um certo distanciamento e acabam nos ajudando a entender melhor o sentido de nossas próprias existências (p. 20).

Outra possibilidade é apresentada por Cândido (2004). Segundo o autor, temos que, ao ler *Os Miseráveis*, de Victor Hugo, por exemplo, o sujeito-leitor pode vivenciar as lutas dos oprimidos e injustiçados mesmo sem ocupar essa posição social, vivenciando e refletindo sobre conflitos que permanecem ainda nos tempos do leitor. Conforme Cândido, o leitor, pela literatura, é capaz de refletir sobre questões atuais e humanizar-se por tais reflexões:

Literatura é o sonho acordado das civilizações. Não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a literatura. Deste modo ela é fator indispensável de humanização e sendo assim, confirma o homem na sua humanidade (Ibidem, p. 17).

Além de possibilitar o movimento do sujeito discursivo para formações ideológicas outras, o clássico é constituído pela incompletude tanto quanto o sujeito.

Segundo Machado (2002), os clássicos são obras que sempre nos questionam cada vez que as enfrentamos, pois trazem em si conflitos sujeitos às mais diversas interpretações, possibilitando a emergência do diferente, do novo, dos efeitos de sentidos outros. Asseveramos que essa possibilidade não se esgota em uma única leitura, pois “um bom livro acende em quem o lê um permanente desejo de seguir sempre adiante, em busca da construção do sentido” (CALVINO, 2007).

Machado (2002) também comenta sobre a constante busca pela construção dos sentidos, abordando uma das características fundamentais da obra clássica. Conforme a autora: “grande parte da vitalidade e permanência dos grandes livros não está em suas qualidades intrínsecas de forma acabada e fechada, mas no potencial de leituras que elas permitem” (p. 98). Então, é pela incompletude da linguagem, pelo “contato com a literariedade do texto, seus sentidos múltiplos, seus ‘espaços vazados’” (MORALES DA SILVA; PACÍFICO, 2011, p. 91) que se poderão encontrar, nos gestos de interpretação de cada leitor, os possíveis sentidos para as obras clássicas e do funcionamento das relações e questões subjetivas ao sujeito discursivo, pois são obras que se constituem em diálogo com outras obras e discursos, anteriores e posteriores a ela.

Por essas características é que afirmamos que a leitura de uma obra clássica exige diversos retornos do sujeito-leitor ao interdiscurso e ao arquivo, pelos efeitos da memória discursiva, pois tais obras têm um efeito de escapar delas mesmas ao estabelecer essa rede de diálogos. Dessa forma, torna-se incompatível com a obra clássica a tentativa de impor uma leitura única a todos os sujeitos, leitura que, ilusoriamente pelos mecanismos de forma(ta)ção escolar, poderia ser edificada presa à fôrma-leitor (PACÍFICO, 2002), confinada nas páginas do livro, quando a obra por si só já traz intrínseca a característica de transbordar-se dela mesma.

Defendemos que toda leitura, na função-leitor, exige esse movimento de desprendimento da obra e diálogo com a exterioridade. Contudo, essa exigência, a nosso ver, está mais marcada quando se trata das obras clássicas, pois instauram discursividade e constituem-se nas relações para além delas mesmas. Por essas características, escolhemos ou fomos escolhidas pela obra *Alice no País das Maravilhas* e utilizá-la-emos como exemplo.

Consideramos que existe uma multiplicidade de gestos de interpretação para a leitura da obra clássica *Alice no País das Maravilhas*, como a relação da obra com os efeitos do uso de entorpecentes, ou uma analogia da transformação humana ao longo do desenvolvimento da menina *Alice*, que pode refletir qualquer sujeito na fase de

desenvolvimento/crescimento biológico, como podemos encontrar em uma das interpretações apresentadas por Machado (2002):

Às vezes, as situações dos livros [Alice no País das Maravilhas e Alice através do Espelho] são um pouco angustiantes, apresentando a protagonista meio perdida, sem saber seu verdadeiro tamanho ou exatamente quem é, e encontrando uns seres muito esquisitos que a deixam pouco à vontade. Bem como são as ansiedades de crescer e de procurar nosso lugar no mundo (p. 113).

Em conformidade com esse gesto de interpretação, Ziraldo, em sua obra *A Menina das Estrelas*, apresenta uma narrativa poética sobre o crescimento das meninas e dialoga com esse gesto de interpretação a partir de *Alice*, trazendo para seu texto e ilustrações marcas do clássico inglês, como o episódio em que *Alice* cresce descomunalmente na casa do *Coelho Branco* e fica com braços e pernas para fora da casa. Ziraldo lança seu gesto:

Menina pode deixar
Mãe e pai bem assustados
Sem saber notícias dela,
Pois cresce assim de repente
E escapa pela janela.
Primeiro saem os braços,
E, pela porta da frente,
Saem os pés, os joelhos,
Saem as pernas, de repente. (ZIRALDO, 2007, p. 33).

Outro gesto de interpretação para a obra poderia ser a de identificá-la como uma crítica às práticas ideológicas de dominação do governo inglês ou da escola tradicional. Gestos outros indiciados também por Machado (2002):

Antes de mais nada são extremantes solidários com um ponto de vista infantil e apresentam uma liberdade de pensamento surpreendente para a época, criticando a escola e a sociedade (p. 113).

Essas e muitas outras leituras da obra clássica, marcamos que não estão evidentes nas palavras impressas na obra, saltando aos olhos do leitor em uma prática de decodificação, muito menos escondidas nas entrelinhas, cabendo ao leitor descobri-las nas dobras das páginas. Segundo Machado (2002), “Alice no País das Maravilhas é um livro enganador.” (p. 113). Concordamos com a autora quando afirma que *Alice* é uma obra aparentemente “bobinha”, feita para crianças, repleta de bichinhos ora engraçadinhos, ora esquisitos, mas que pelos efeitos de sentidos da obra pode apresentar-

se diferente desse imaginário quando o sujeito-leitor ocupa a função-leitor; nesse caso, a obra pode mostrar-se outra de acordo com as leituras tecidas, podendo ser uma obra de sentidos e significados que trilham caminhos conduzindo o leitor a leituras distantes da aparente ingenuidade e inocência de uma obra infantil. Um exemplo de transformação da leitura a partir do lugar da função-leitor é tecer sentidos pela obra com uma reflexão que parte de cenários infantis e dialoga com estudos teóricos, como os estudos da ideologia em Althusser, ou até mesmo os estudos da Análise do Discurso, como desenvolveremos ao longo do segundo capítulo desta dissertação.

Esses e outros gestos de interpretação que exigem um movimento do leitor entre interdiscurso e arquivo, ao serem relacionados, amarrados uns aos outros, caracteriza o funcionamento da leitura na função-leitor tecendo as teias discursivas. Por ser constituída pelo movimento do sujeito-leitor entre variados gestos de leitura, neste estudo desenvolvemos um recorte de nossa teia discursiva sobre “*Romeu e Julieta*” com duas turmas de 3º ano do Ensino Fundamental I, de uma escola da rede estadual de ensino do Estado de São Paulo, localizada no interior do Estado, na região noroeste, tendo como objetivo possibilitar a abertura para o movimento interpretativo dos sujeitos-alunos que frequentam essa escola.

Como objetivamos a abertura de espaços de inscrição dos sujeitos-alunos, optamos por apresentar-lhes um recorte de nossa teia visando a ampliar os espaços vazados necessários a essa construção para que os sujeitos-alunos pudessem circular, mover-se e inscrever-se na tessitura de uma nova teia possível de ser tecida em relação à nossa.

Os encontros foram realizados em sala de aula ou em outros espaços da escola, como sala de leitura e sala de vídeo, dependendo da proposta, com duração de duas horas e meia cada encontro. Em média ocorriam três encontros por semana, ao longo de aproximadamente dois meses.

Nesses encontros, apresentamos a obra “*Romeu e Julieta*”, de William Shakespeare, pela leitura de trechos da versão integral em teatro e prosa, pela leitura da adaptação infantil de Kindermann (2007), por meio de cenas da adaptação cinematográfica dirigida por Zeffirelli (1968), estudo da vida de Shakespeare e do contexto de Verona e da Inglaterra, nos anos de 1500.

Em seguida, a cada encontro desenvolvemos um eixo do recorte da nossa teia discursiva. Dessa forma, realizamos a leitura de “*Tristão e Isolda*”, pelo curta-metragem incorporado ao filme “*Romance*”, de Guel Arraes (2008); leitura da obra infantil “*O Gato*

Malhado e Andorinha Sinhá”, de Jorge Amado; “Romeu e Julieta” de adaptações infantis; trechos de produções cinematográficas nacionais, como “O casamento de Romeu e Julieta” (BARRETO, 2005) e “Era uma vez” (SILVEIRA, 2008); e a canção “Eduardo e Mônica”, da banda Legião Urbana. Todas as leituras foram tecidas em relação à leitura de “Romeu e Julieta”, de William Shakespeare, construindo junto aos sujeitos-alunos comparações seguindo os seguintes critérios selecionados por nós, conjuntamente com os sujeitos-alunos: autor, local, data, personagens principais, apresentação e forma das personagens, conflito, triângulo amoroso, encontros secretos, ajuda, duelos, uso de poções, desfecho das personagens principais, desfecho das partes rivais. Diante disso, pudemos marcar os encontros e os deslocamentos entre as obras em relação ao recorte da teia. Ao fim de cada análise comparativa, lançávamos o questionamento de outros diálogos possíveis a partir do diálogo desenvolvido no encontro, possibilitando, assim, que os sujeitos-alunos tecessem outros fios, nós e amarrações a partir de seus gestos interpretativos.

A partir da apresentação do recorte da nossa teia discursiva para “Romeu e Julieta”, desenvolvimento do funcionamento de leitura na teia e questionamentos sobre outros diálogos possíveis, os sujeitos-alunos tiveram condição de tecer as suas teias e, finalmente, com o movimento interpretativo instaurado, tivemos condições de analisar seus efeitos no movimento autoral.

Explicados, brevemente, a pesquisa de campo e os percursos de coleta de dados e analítico, marcamos que toda escrita, leitura e todo olhar impressos neste trabalho são modificados e marcados pela Análise do Discurso pecheuxtiana e dedicaremos três capítulos para tecer o debate sobre questões que sustentam a pesquisa para, em seguida, compartilharmos as questões metodológicas de forma mais detalhada e desenvolvermos as análises sobre o *corpus* coletado.

Em um primeiro momento, no capítulo intitulado “A posição sujeito-aluno e os imperativos escolares: as interdições dos movimentos do sujeito discursivo na Escola”, debruçar-nos-emos sobre a relação da interpretação e da autoria com o letramento sociohistórico na Escola. Na instituição escolar, espaço ideológico marcado pelo histórico, no qual imperam os lemas de disciplina, ordem, unificação, padronização e homogeneização, compreenderemos os mecanismos pelos quais é apagado o diferente, ao tentar sufocar as singularidades, culminando na interdição do poder vir a ser outro. Ao debruçarmo-nos sobre os fios dessas amarras, encontrar-nos-emos com sujeitos-alunos

presos, controláveis e vigiados. Sujeitos-alunos engessados na fôrma-leitor (PACÍFICO, 2002), interditados nas suas possibilidades de escrita e de dizeres.

Se é pela prática de leitura que veremos um sujeito formatado, deslizaremos especificamente para as questões da literatura. Ainda no primeiro capítulo, retornaremos ao fator inquietante desta dissertação: a desigualdade de distribuição de sentidos e, jogando com o conceito de arquivo, debateremos (MORALES DA SILVA, 2013) a desigualdade de acesso à literatura em nossa sociedade, na Escola e no Livro Didático, para compreendermos como tem funcionado o jogo de poder ideológico dentro do espaço que será o lugar do campo deste estudo. É importante marcar que o estudo que resultou no primeiro capítulo desta dissertação teve duração de aproximadamente um ano e desenvolveu-se de forma paralela à investigação que se pretendia, inicialmente. Porém, o estudo aparentemente paralelo impôs-se à investigação inicial e entrelaçou-se com ela de forma essencial, pois traz em si uma relação fundamental com a investigação aqui desenvolvida, possibilitando compreender mecanismos e funcionamentos ideológicos na instituição escolar e conhecer o lugar de constituição dos sujeitos da pesquisa que participaram de nosso estudo.

Em seguida, no capítulo dois, “Alice e o País da Análise do Discurso: as possibilidades outras de diálogos pela Literatura”, retomaremos os grandes nomes que dialogam na e com a Análise do Discurso a fim de entendê-la em suas contribuições para analisarmos as questões postas, anteriormente, e o lugar político-ideológico da Escola, assim como os sujeitos em relação nesse espaço. Traremos a Análise do Discurso desde seu surgimento, passando por conceitos-chave da teoria em um diálogo com a literatura. Esse capítulo será conduzido por leituras e gestos de interpretações tecidos a partir da obra *Alice no País das Maravilhas*, marcando, dessa forma, a possibilidade de uma multiplicidade de leituras e da não linearidade de seu funcionamento.

O terceiro capítulo, “A Tessitura de Teias Discursivas: amarrando os fios discursivos de movimentos outros pela leitura clássica”, consiste em uma síntese do encontro das questões debatidas nos dois capítulos anteriores enlaçadas com a constituição do conceito de teias discursivas sobre o funcionamento do movimento interpretativo. Questionaremos outros conceitos relevantes à teoria à qual somos filiadas, como arquivo, interdiscurso, memória discursiva e heterogeneidade constitutiva do sujeito discursivo, que serão os fios centrais para a construção do conceito de teias discursivas. Ainda nesse capítulo, o leitor encontrará um espaço dedicado apenas ao último conceito, com exemplos visuais, descritivos e analisados.

Fez-se necessário, para o estudo que almejamos, investigar como o movimento interpretativo afeta o autoral, criar situações dentro da Escola que expusessem e permitissem a circulação de sentidos e as diversas leituras por meio de um trabalho com clássicos da literatura para, assim, possibilitar que os sujeitos-alunos escrevessem e inscrevessem-se no texto e, a partir da análise dessas produções, investigar os indícios de autoria pelas marcas dos efeitos do movimento interpretativo. Dessa forma, o percurso metodológico e as análises dos movimentos interpretativos instaurados serão tratados no capítulo quarto, dedicado ao percurso e à primeira análise da coleta de dados. Abordaremos, no quarto capítulo, como o conceito da teia discursiva amarra-se à questão de pesquisa, aliado ao objetivo da investigação e descreveremos, metodologicamente, os percursos do estudo científico e da pesquisa de campo, analisando o movimento interpretativo instaurado.

Dedicaremos mais um capítulo exclusivamente à análise, no qual analisaremos os efeitos desse funcionamento de leitura no movimento autoral dentro da escola. A análise das marcas do movimento interpretativo no movimento autoral nas produções textuais dos sujeitos da pesquisa sobre suas leituras da obra clássica *Romeu e Julieta*, de William Shakespeare, contribui na busca motivada pela questão que a pesquisa formula. Dividimos as análises em cinco seções, dissertando desde os efeitos da fôrma-leitor até o movimento de autorizar a assunção da autoria.

As considerações finais funcionarão como um tecido que foi constituído pela amarração e pela fiação de cada capítulo desenvolvido, anteriormente, buscando não conclusões, mas, sim, outros espaços de criação, de interpretação e de autoria ao compartilharmos os efeitos de sentidos possíveis desta dissertação pelo desenho do trabalho traçado pelo fio que une cada capítulo.

Convidamos o leitor a percorrer conosco caminhos outros por meio de diálogos com a literatura, refletindo conjuntamente a construção de um outro espaço na Escola e na possibilidade de interpretar e autorar pelos efeitos dos diálogos entre diversas materialidades. Nesse convite encorajamos o leitor a mergulhar na leitura que construímos em diálogo com tantos estudos, sujeitos e linguagens, permitindo que os sentidos circulem tanto pelo texto científico escrito, pelos diálogos literários e pelos efeitos das artes visuais do escritor e ilustrador André Neves que abrem cada capítulo desta dissertação. A tessitura desta dissertação é costurada por uma variedade de diálogos entre diversas materialidades e esperamos que o nosso leitor possa circular por entre esses espaços e tecer em nossa teia os seus gestos interpretativos.

2. A POSIÇÃO SUJEITO-ALUNO E OS IMPERATIVOS ESCOLARES: AS INTERDIÇÕES DOS MOVIMENTOS DO SUJEITO DISCURSIVO NA ESCOLA

Ninguém podia trocar palavras. Falava-se aos cochichos, e para tudo lá vinha: – É proibido. A liberdade silenciosa do engenho sofria ali amputações dolorosas.

José Lins do Rego

Como já mencionado, esta investigação parte de uma questão de pesquisa que pode ser colocada na seguinte interrogativa: como o movimento interpretativo afeta o movimento autoral? Tendo como lugar de reflexão a Escola, já foi comentado que essa questão se torna mais complexa pelas práticas escolares que, historicamente, interditam tanto o movimento interpretativo quanto o autoral. Assim, em diálogo com a primeira questão, tecemos outra extremamente cara a este trabalho: a questão da (des)autorização para a autoria. Em outros termos, levanta-se a hipótese de pesquisa: o movimento interpretativo em funcionamento na teia discursiva proporcionaria uma autorização à autoria em um lugar (ideológico) no qual a palavra de ordem é a interdição.

Tendo em vista tanto a questão quanto a hipótese de pesquisa, neste primeiro capítulo alimentaremos o debate sobre como as práticas escolares naturalizam a desautorização tanto para a tessitura de gestos interpretativos como para a autoria de sujeitos-escolares. Mas, antes, abriremos a reflexão estabelecendo diálogo com uma obra literária.

O interesse e a necessidade em investigar como o movimento interpretativo afeta o movimento autoral nos sujeitos-alunos dentro do espaço escolar partiram do estudo do cenário das disciplinas de linguagem na Escola, iniciado durante a graduação em Pedagogia, na FFCLRP-USP, analisado pelos estudos de iniciação científica, observação durante os estágios do curso e, posteriormente, pela reflexão já ocupando a posição discursiva de sujeitos-professoras da Educação Básica. Tal cenário, lugar ideologicamente marcado de onde partiram as motivações para esta dissertação, é abordado também por Carlos Drummond de Andrade.

O autor trata em seus contos de assuntos que muitos estudos científicos vêm tratando, com teorias, argumentos e discursos elaborados na tentativa de evidenciar e legitimar, ou, em outros casos, criticar uma realidade já bem às vistas de todos – mas que

precisa ser abordada por poetas e pesquisadores. Tal realidade tem afetado a formação de milhares de estudantes, não só no Brasil, há muito tempo. Nós, pesquisadores, e os poetas discorremos sobre o caso da repetição e reverberação dos dizeres na Escola, atrelado às questões ideológicas que envolvem essa problemática.

Opinião em Palácio (ANDRADE, 2012) é uma narrativa presente na reunião do volume intitulado “Contos plausíveis” de Drummond; trata da história de um *Rei* que, farto de governar sozinho, decidiu partilhar seu poder com ninguém menos que a *Opinião Pública*. Ora, não seria essa uma coisa extraordinária, um rei absolutista decidir partilhar seu poder, e logo com a opinião pública, com o povo? Essa questão causa-nos estranhamento, então sigamos no conto. Tendo esse objetivo em vista, o rei ordenou aos seus serviçais que a buscassem. Procuraram-na por todas as partes, mas já fazia tempo que ela não frequentava os lugares públicos. Temos duas marcas que permitem novos estranhamentos, a primeira é o emprego do termo “ordenou”, que reverbera sentidos opostos com a ideia de partilha inicial, e a segunda é que a opinião pública não frequentava mais lugares públicos. Vejamos, pois: nessa história temos a figura de um rei absolutista. Essa afirmação pode ser enunciada por termos indícios no texto de que o rei governava sozinho, que ordena, marcas do discurso autoritário, e provavelmente não está próximo da opinião pública, visto que manda seus serviçais procurarem-na. Sendo assim, podemos questionar sobre a razão de ela não ser vista mais em lugares públicos. Será que foi uma escolha sua? Por que será que não se fazia tão pública assim? Será que era calada, silenciada? Finalmente, depois de muitas buscas, encontraram-na, escondida em um beco. Após muita persuasão, mecanismos ideológicos não descritos no conto, ela aceitou comparecer ao Palácio Real. Chegando lá, o rei docilmente disse-lhe que não poderia governar sem ela, e perguntou-lhe sobre as mais diversas coisas. Porém muda ela permaneceu, como entrara. Nas palavras de Drummond: “perdera o uso da palavra ou preferia não exercitá-lo”. Ora, aqui estão as hipóteses também levantadas pelo autor quanto ao recolhimento e silêncio/silenciamento (ORLANDI, 1997) da Opinião Pública.

Vendo que a Opinião Pública estava sem opinião própria – e isso era muito espantoso! – o rei lhe ordenou a ter opinião. E aí pensamos: como será resolvida tal questão? Ora, chegamos à parte extraordinária do conto: para tanto, o rei mandou que seus serviçais levassem-na ao Curso Intensivo de Conceitos Oficiais, onde seus especialistas diriam a ela o que deveria pensar e manifestar. E ainda encerrou seu discurso dizendo que ela não poderia sair de lá enquanto não tivesse decorado todas as apostilas.

Interpretamos que esse conto aproxima-se de alguns estudos que já apresentamos na introdução desta dissertação e aprofundaremos neste capítulo, os quais tecem críticas quanto aos estudos históricos das práticas de leitura e escrita na Escola e os efeitos que causam nos sujeitos-alunos quanto à interdição de sua voz e de seus direitos, sendo submetidos a métodos mecânicos de memorização tendo em vista um produto que só repete.

2.1. A ESCOLA E O PODER DE DISTRIBUIR O(S) SENTIDO(S)

Ao nos filiarmos à Análise do Discurso pecheuxiana (doravante AD), compreendemos a Escola como um espaço ideológico no qual vigora, historicamente, o discurso do tipo autoritário. Segundo a tipologia discursiva proposta em Orlandi (1996), os discursos ou, então, práticas discursivas podem ser entendidos segundo três tipos de discurso: autoritário, lúdico e polêmico.

No discurso autoritário, os sujeitos em relação estão dispostos de acordo com uma hierarquia, por meio da qual apenas um deles ou um grupo tem o poder sobre o referente. A ilustração desse tipo de discurso é facilmente traçada pela reconstrução do cenário escolar de sala de aula, onde, historicamente, o professor era entendido como o detentor do conhecimento pronto e acabado, que seria o referente, e só ele, ao ocupar a posição discursiva e social de professor é que poderia discursivizar sobre o assunto em pauta, enquanto os demais sujeitos na relação, os sujeitos que ocupam a posição discursiva e social de alunos, não teriam o direito de disputar o referente. Nesse sentido, temos a ilustração disponibilizada por Harper et al. (1987):

FIGURA 1: ilustração da obra “Cuidado Escola”

O sujeito-professor, ao ser representado por uma boca, traz indícios de ser posto no lugar mais alto dessa hierarquia, o sujeito que detém o poder e a autorização de voz. Não obstante, é o sujeito disposto em pé na sala de aula, ou seja, acima dos demais. Já o sujeito-aluno, ao ser representado por uma orelha, indicia o lugar de desautorização do poder de voz, no qual só lhe é permitido ouvir, encontrando-se em uma posição inferior, pelos sentidos reverberados pela figura sentada, abaixo do sujeito-professor, ou seja, estático e controlável.

Por essa relação de dominação, temos indícios da circulação os sentidos das Teorias Tradicionais de Comunicação que compreendem o discurso como uma mensagem a ser transmitida de um primeiro sujeito, o enunciador, e que chega a todos os demais sujeitos na relação, os enunciatários, igualmente e da mesma forma como foi passada pelo primeiro. Assim, espera-se dos sujeitos-alunos uma leitura única e homogênea.

O segundo tipo de discurso mencionado por Orlandi (Idem) é o discurso lúdico. Por esse tipo de discurso temos uma horizontalização na relação dos sujeitos e todos têm o poder de disputar os referentes. Nesse segundo tipo de discurso, o mais interessante é problematizar a existência de referentes, no plural. Esse, de acordo com Orlandi (Idem), não seria o tipo de discurso mais adequado para uma sala de aula, pois os referentes entram em discurso aleatoriamente como se não houvesse um planejamento. Nesse outro

lugar discursivo, os referentes são trazidos uns pelos outros em uma sucessão de assuntos que se esvaem no tempo e no espaço.

Por fim, Orlandi (Idem) assevera que é o terceiro tipo de discurso, o polêmico, que deve circular dentro do espaço escolar. Por esse tipo de discurso entendem-se os sujeitos discursivos em uma relação de interlocução. Dessa forma há um referente, que segue um planejamento prévio, a ser disputado por todos os sujeitos. Portanto, sujeito-professor e sujeitos-alunos têm o poder de voz e autorização para se posicionarem na relação de interlocução. No discurso polêmico, o referente é entendido não como mensagem, mas como discurso, isto é, efeitos de sentidos entre os interlocutores. Logo, é aceita e esperada uma pluralidade de leituras, construindo posições heterogêneas que revezam entre o poder de voz e o poder de escuta.

Embora concordemos com a defesa de Orlandi em sua tipologia discursiva, que deve ser o discurso polêmico a circular no espaço escolar, alertamos - pautadas nos estudos da autora e de outros estudiosos (BRAGATTO FILHO, 1995; PACÍFICO, 2002; CORACINI, 1999; GRIGOLETTO, 1999 e outros) que se debruçaram sobre esse espaço ideológico -, que, historicamente, não tem sido esse o tipo de discurso a circular por meio das práticas escolares. Ao contrário, as análises que indiciam a predominância do discurso autoritário no espaço escolar perpetuam-se e ressoam como um eco intermitente, mesmo com mudanças em relação a quem tem o direito de distribuir os sentidos no cenário escolar, como ocorreu com o advento do Livro Didático.

É importante marcar que desde a década de 1980 temos presenciado um crescimento da atuação e circulação do Livro Didático (doravante LD) no país (CORACINI, 1999), muitos dos quais são legitimados por professores, dirigentes escolares e até mesmo pelo Governo, como bem assevera Pacífico (2013). Por essa relevância dada ao LD, faz-se necessário compreender como ele foi inserido e legitimado no espaço escolar, alterando as relações de poder no discurso escolarizante do tipo autoritário.

Grigoletto (1999) demonstra como que, pelo funcionamento discursivo do e no LD, o material constrói sobre si um imaginário de discurso da verdade, ou seja, um discurso “que ilusoriamente se estabelece como um lugar de completude dos sentidos” (Idem, pp. 67-68). A autora caracteriza a estrutura discursiva do LD por três aspectos que conjuntamente edificam o ilusório discurso da verdade sobre si. O primeiro levantado é o seu caráter homogeneizante, pelo efeito de uniformização que não se abre para a interpretação, pois os sentidos já são estabelecidos *a priori* pelo autor do livro, que

reafirma o engodo do texto como unidade fechada a ser reconhecida e utilizada por seus consumidores. O segundo aspecto está na repetição presente no LD: por esse mecanismo, conforme a autora, tem-se o efeito de uniformização das reações de seus consumidores, que passam a ser condicionados à estrutura apresentada pelo material. Por fim, há a apresentação das formas e dos conteúdos do material, que são engendrados como sendo naturais, ou seja, não repousa uma necessidade de justificar a ordem, a seleção dos conteúdos, as metodologias etc., pois tal caracterização já está dada pelo processo que legitima a sua circulação em larga escala no contexto escolar.

Interpretamos que, por esse funcionamento discursivo, o LD encontrou a legitimação para sua circulação no próprio professor, que pode buscar no manual uma voz de autoridade para legitimar a prática escolar que executa. Assim, pela caracterização do LD e pelos discursos dos professores sobre o material, projetou-se uma imagem para o LD de autoridade no contexto escolar, que, então, passou a ocupar o lugar na tipologia discursiva do tipo autoritário, antes ocupado pelo professor. Ao mesmo tempo, o funcionamento discursivo no LD projeta uma imagem de professor, que o retira da antiga posição, visto que a indústria dos LDs disponibiliza ou o “Livro do Professor” ou “Guias de Orientações” que determinam, para o professor, o que deve ser a prática que o constitui como profissional na posição discursiva de professor.

Quando tomamos a AD como referencial teórico, dialogamos com autores que apontam indícios discursivos, pela análise de marcas linguísticas do discurso, com o objetivo de questionar o histórico, o social e o ideológico responsáveis por provocar os efeitos de naturalização dos sentidos, nos discursos. Uma das expressões dos efeitos de naturalização e de apagamento da ideologia é o que chamamos de projeção de imagens ou formações imaginárias projetadas no jogo discursivo.

Pelas formações imaginárias (ORLANDI, 2003) temos que os sujeitos na relação de interlocução projetam imagens do lugar ideológico de si e do outro. Essas projeções não correspondem a lugares sociais fixos e concretos, mas sim, posições ideológicas pelas quais se criam projeções de qual lugar na sociedade o “eu” e o “outro” ocupam; o que lhes é permitido dizer; como dizer; e para quem podem dizer.

Em outros termos, o sujeito discursivo ocupa uma determinada formação social, ou seja, uma posição na sociedade. Para fins de exemplificação, pensaremos no sujeito que ocupa a formação social aluno. Esse sujeito é todo atravessado por formações imaginárias sobre o que deve ser um aluno, qual seu lugar na sociedade, o que pode ou não fazer, o que pode ou não dizer. Temos nessa formação social um imaginário de sujeito

legitimado pela memória, determinado pela Educação Bancária tratada por Freire (1987), ilustrada pela imagem disponibilizada anteriormente de Harper et al. (1987) e legitimada pelo discurso do tipo autoritário, como já debatido.

Com esse exemplo, podemos refletir sobre a relação das formações imaginárias com as formações ideológicas. As formações imaginárias, sobre o lugar que o aluno deve ocupar, são determinadas por formações ideológicas, ou seja, pelo discurso da ideologia dominante, que também é construído por esse imaginário, tornando a relação dessas duas formações muito próximas e com atuação concomitante. Vale remontarmos a uma ressalva aberta por Pêcheux (2009) sobre as formações ideológicas. O autor nos lembra de que a ideologia não é de um indivíduo em si, assim como não é imposta aos sujeitos por ideias tão somente. A ideologia é construída, segundo ele, historicamente por práticas; assim, quando falamos em processos discursivos da ideologia, estamos falando de discursos como práticas, ou seja, de práticas discursivas. Sendo assim, essas duas formações, imaginária e ideológica, agem sobre as formações sociais, determinando o que pode ou não ser dito a partir de cada lugar na sociedade. Com isso, vemos que o sujeito discursivo é determinado socialmente e ideologicamente. Essa determinação que recai sobre o sujeito é materializada, então, pelas formações discursivas que podem ser analisadas no discurso.

Todavia, no discurso do sujeito não circula apenas uma formação discursiva. Por entendermos o sujeito como sendo heterogêneo e cindido, um mesmo sujeito pode migrar, inconscientemente, de uma formação discursiva para outra em um mesmo discurso. Além disso, o meio de materialização do discurso é a linguagem; sendo ela não transparente e incompleta, quando analisamos as marcas do discurso buscamos por indícios do atravessamento ideológico.

Temos ainda que a ideologia perpassa as projeções imaginárias por efeitos de apagamentos e capturas identificatórias. Esses efeitos, especificamente, foram analisados por Assef e Bezerra (2013) nos guias destinados à formação de professores que participam do Programa Ler e Escrever² tendo em vista investigar qual o imaginário de posição professor que o discurso do material didático constrói.

² As informações sobre o Programa Ler e Escrever foram retiradas de Assef e Bezerra (2013, pp. 51-52):

“O Programa Ler e Escrever faz parte de um rol de ações e programas pensados para consolidar várias reformas educacionais pautadas em mecanismos de mercado iniciadas no Estado de São Paulo, na década de 1990, com o Programa de reorganização das Escolas da Rede Pública Estadual e o regime de Progressão Continuada.

Pela análise do LD, as autoras apresentam uma posição discursiva e ideológica para o professor em sala de aula que coincide com o cenário que estamos reconstruindo neste trabalho a fim de problematizar os (re)arranjos do poder de distribuição do(s) sentido(s) no discurso escolar do tipo autoritário com a inserção em massa de materiais didáticos no âmbito escolar.

As autoras criticam a posição construída pelo material e assumida pelo professor, de executor e consumidor, que o projetam em uma posição operacional, por efeitos de desautorização de se fazer autor de sua prática, apagamento de sua autonomia, condicionamento, controle e silenciamento.

Compartilharemos o percurso analítico percorrido pelas autoras e em alguns pontos estabeleceremos um diálogo entre elas e Grigoletto (1999), visto que, em se tratando de formações imaginárias, as projeções de imagem dos sujeitos ou objetos na relação discursiva (LD e professor) tornam-se indissociáveis ao passo que o LD ocupa uma determinada posição pelos efeitos de abandono dessa posição pelo professor. Assim, a projeção de imagem que Grigoletto (Idem) analisa sobre o LD pelo seu funcionamento discursivo só existe em relação à imagem de professor que o material projeta.

Assef e Bezerra (2013) apontam indícios da imagem projetada de sujeito-professor pelo material a partir da análise de marcas linguísticas que o caracterizam. Com isso, as autoras trazem visibilidade para as seguintes questões: 1) o caráter descritivo do material; 2) o controle; 3) o funcionamento de condicionamento; 4) os efeitos identificatórios.

Em 2007, o governo do Estado de São Paulo lançou um plano para a Educação Paulista que continha ações e metas que objetivam melhorar a qualidade do ensino na rede estadual até 2010. A partir das ações e metas, o governo mudou a política educacional do Estado, estruturando-a em quatro eixos: a) o currículo único para toda a rede paulista; b) a criação do Índice de Desenvolvimento da educação de São Paulo (Idesp); c) elaboração de programas de incentivo ao professor; d) mudanças na forma de ingressos dos professores para atuar no ensino público.

Com base nessa reorganização, foram criados três programas que têm a função de dar sustentação à estrutura atual, o primeiro é o Programa de Qualidade da Escola, o segundo é o Programa Ler e Escrever e o último é o Programa São Paulo faz escola. (...)

O Programa Ler e Escrever foi criado pela Resolução 86 de 2007 e implantado a partir de 2008. Inicialmente foi implantado em algumas escolas da capital e depois, em 2009, em todas as escolas do interior do Estado. O programa é uma das estratégias do governo para unificar o currículo e reverter o quadro de analfabetismo e alfabetização precária na rede de ensino pública do Estado de São Paulo. Ele destina-se ao ciclo I do Ensino Fundamental.

Faz parte da política do programa elaborar e distribuir materiais didáticos para alunos e Guias de Planejamento e Orientação Didática para professores.”

De acordo com a análise tecida, o material é caracterizado por um texto fortemente descritivo, o que, conforme as autoras, naturaliza o objetivo afirmado pelo LD em contribuir para a formação do professor, facilitar o planejamento e organização da prática pedagógica (Idem, p 55). Como efeito dessa naturalização, as autoras afirmam que são apagadas as marcas ideológicas das orientações “passo-a-passo”, efeito que mascara a desautorização para que o professor seja autor de sua prática. Segundo elas, pelo mecanismo descritivo há, então, um deslizamento da formação para a “fôrma-ação” – termo assumido em diálogo com o conceito de fôrma-leitor de Pacífico (2002), que reverbera sentidos de padronização, engessamento, condicionamento e conformismo.

Em decorrência desse primeiro funcionamento discursivo, impõe-se o controle. Os indícios de controle no material são apontados (ASSEF; BEZERRA, 2013) pela constância dos verbos no imperativo, tanto para atividades destinadas aos sujeitos-alunos, como frequentemente nas orientações de “fôrma-ação” ao professor. Esse mecanismo, além de indiciar o controle exercido sobre o professor, sinaliza para uma projeção de imagem de professor que o coloca em coincidência com a imagem de consumidor, encaixando com a lógica de mercado tanto da indústria do LD como do Programa Ler e Escrever.

Por esses mecanismos de controle, as autoras confirmam a projeção de imagem que o material faz do professor, de um sujeito-executor. Essa posição é garantida, então, pelo apagamento da autonomia do professor, que assume uma posição passiva por efeito da captura ideológica que sofre a partir da imagem que projeta de LD e imagem de professor que “vê” projetada no material. Dessa forma,

[...] o material que era pra ser destinado à formação do professor o coloca em uma forma-ação, [...] que engessa a sua atuação e coloca o professor em uma forma de ação, esperando que todos os profissionais atuem da mesma maneira e se utilizem da mesma estratégia de ensino (ASSEF; BEZERRA, 2013, p. 57).

Outros indícios também foram destacados no mecanismo de controle do material, como as ações numeradas que reforçam a caracterização das orientações na estrutura de passo-a-passo e nas repetições, que, como já discutido por Grigoletto (1999), sustentam o mecanismo de uniformização das reações de seus consumidores, levando a aprendizagem do aluno e a fôrma-ação do professor a se estabelecerem pelo condicionamento.

De acordo com Assef e Bezerra (2013), há outras marcas linguísticas que indiciam o condicionamento que se aproxima da questão retomada anteriormente por Grigoletto, como as seções fixadas em cada unidade de perguntas do professor, que, em suma, são perguntas que o material apresenta como possíveis de serem feitas pelo professor durante a execução da prática estabelecida pelo material. As autoras alertam que essas seções e as perguntas que trazem tendem a uma repetição sem grandes variações entre as seções dos guias seguidas de respostas no imperativo ou antecipações das reações dos alunos. Em conformidade com Grigoletto (1999), esses mecanismos de condicionamento levam a uma padronização das reações dos consumidores do material didático, criando, ainda, o efeito de sentido de proximidade, como se os autores do material conhecessem bem seus consumidores, melhor até que o próprio professor.

O efeito de proximidade também tem seu funcionamento no que Assef e Bezerra (2013) chamaram de esvaziamento de teorização, que podemos relacionar com a análise de Grigoletto sobre a apresentação da forma e dos conteúdos que não encontram no LD justificativas para serem estruturados e organizados como estão. Por essa estruturação e apresentação naturalizadas, Assef e Bezerra (2013) tecem ainda outra análise refletindo sobre a projeção de imagem de professor construída pelo material. O esvaziamento de teoria, de acordo com essas autoras, indicia uma projeção de imagem que concebe o professor como distante do discurso, linguagem e conhecimentos científicos, ou seja, um profissional sem respaldo em fundamentação teórica que justifique, sustente e legitime a sua prática. É projetado, assim, um lugar de técnico ao profissional da Educação que aceita e assume esse lugar pelos efeitos que o esvaziamento teórico constrói de proximidade ao professor, que, então, é capturado por efeitos identificatórios, como se se visse refletido nessas projeções de imagens construídas pelo LD.

Sem se valer do discurso científico, o material ainda cria o efeito de monofonia em suas orientações, como se aquela voz fosse única e homogênea. Dessa forma, as autoras concluem:

[...] podemos dizer que o material que analisamos contribui para a prática do discurso pedagógico autoritário, pois caracteriza-se pela censura na medida em que é apresentado como sendo o único detentor do referente discursivo e, conseqüentemente, do sentido produzido. A censura produzida por essas condições impede o professor de se inscrever em determinadas formações discursivas, ocorrendo assim, um processo de silenciamento, pois ele se vê obrigado a repetir sentidos que já foram produzidos por outros (autores do material), sente-se obrigado a mudar (ou moldar-se à) de formação discursiva e, conseqüentemente, deixa de construir sentidos com os quais se identificaria, silenciando o seu dizer.

[...] O professor tem sua identidade profissional negada e incorpora uma linguagem de reproduzidor e distribuidor do sentido único que circula nesse material (ASSEF; BEZERRA, 2013, p. 70).

O funcionamento das orientações passo-a-passo, que mascara a desautorização para o professor ser autor de seu trabalho por direcionar de tal maneira o planejamento e intervenções, combinado ao processo de homogeneização e monofonia também garante que não se busquem outras fontes para dialogar com o apresentado no material, negando a oportunidade de o professor dialogar com outras possibilidades de ações, de criar, inovar ou até mesmo de discordar das “sugestões” e “dicas” trazidas no material e, conseqüentemente, confinados nas atividades e encaminhamentos do LD, que passa a ser “o” referente em si.

Pelo exposto, temos que, da tipologia discursiva em Orlandi (1996), o discurso do tipo autoritário vigora na Escola, mesmo embora tenha sido perpassado por mudanças de quais sujeitos e objetos ocupam cada posição nas relações do jogo discursivo, ou seja, mesmo com a mudança de quem tem o direito e o poder de distribuir o(s) sentido(s), mantém-se e sustenta-se o discurso do tipo autoritário no espaço escolar pelos imperativos do LD, que projetam a imagem de professores e alunos como consumidores. Ao retirar o professor do lugar de enunciativo, sustenta-se pelas repetições ressoantes de sua voz nesse lugar e firma-se como o referente.

Nosso próximo ponto de reflexão será como é concebida a imagem de sujeito-aluno e em qual posição ele é enquadrado pelas transformações provocadas pela inserção do LD na tipologia discursiva pedagógica do tipo autoritário.

2.2. AS FORMAÇÕES IMAGINÁRIAS EDIFICADAS PARA A POSIÇÃO SUJEITO-ALUNO

É possível encontrar diversas pesquisas e estudos que investigam a posição de sujeito-aluno no contexto de sala de aula, muitas das quais indicam um lugar de silenciamento dessa posição discursiva. Porém, neste estudo em particular, faremos um recorte nesse montante de acordo com a questão de pesquisa investigada. Sendo assim, pautamo-nos em estudiosos que investigaram o lugar dos estudos literários no espaço escolar, no início do advento do LD (BRAGATTO FILHO, 1995) e durante (MORALES

DA SILVA, 2013), de modo a expor os traços ideológicos que atravessam práticas pedagógicas em relação a leituras e interpretações de sujeitos-alunos.

É importante marcar que o segundo estudo supracitado compõe uma investigação paralela à pesquisa desenvolvida nesta dissertação e que se mostrou essencial para este estudo, pois apresenta uma grande contribuição para compreendermos o *lócus* da nossa pesquisa de campo. Por meio desse estudo, investigou-se o lugar da Literatura na Escola, pela análise do material da rede de ensino público do Estado de São Paulo, o Ler e Escrever, associado à interpretação e autoria, visto que função-leitor (PACÍFICO, 2002) e função-autor (ORLANDI, 2003) são posições discursivas indissociáveis e interligadas. A princípio, focaremos no primeiro aspecto da relação: a interpretação, a fim de marcar os diálogos que este estudo estabelece com o estudo de Bragatto Filho (1995). Como, porém, trata-se de duas posições indissociáveis, por vezes traremos aspecto de uma para o debate da outra e vice-versa, de modo a mobilizar sentidos sobre a posição edificada, pelo imaginário escolar, de sujeito-aluno.

2.2.1. Os processos de engessamento da posição sujeito-aluno por meio das práticas escolares de leitura

Quando Bragatto Filho (1995) investiga o lugar dos estudos literários na Escola de 1º grau, deparamo-nos com um espelho da nossa Escola de Ensino Fundamental de 9 anos. Em seu estudo, o autor critica o lugar marginal destinado aos textos literários, na Escola. Nesse espaço, o texto literário é posto à margem da seleção de conteúdos, ou seja, não é entendido como conteúdo, mas sim, concebido por uma forma utilitarista, um suporte para outros conteúdos tidos como relevantes de acordo com os valores escolares. Assim, segundo o estudo, podemos afirmar que, quando o texto literário entra no espaço escolar, ele passa por um processo de descaracterização: é-lhe retirado o valor e o potencial que nele se reserva a uma multiplicidade de interpretações e o texto literário se torna um instrumento dissecado para a investigação de tempos verbais e estruturas gramaticais.

O autor defende que os textos literários devem ser tomados como conteúdos em si e ter lugar e espaço garantidos nos estudos escolares, pois, como afirma, trata-se de um tipo de texto constituído pela abertura. Desse modo, possibilita ao leitor fazer circular

sentidos e inscrever-se nas aberturas e espaços vazados, constituindo-se junto com o texto. Pela defesa de Bragatto Filho, compreendemos que esse potencial é instaurado, pois os sentidos do texto não estão intrinsecamente fechados e moldados e, assim, reclamam por inscrições de seus leitores.

Mobilizada pelas questões abordadas por Bragatto Filho, percebemos (MORALES DA SILVA, 2013) a urgência em investigar o ensino dos textos literários e as concepções que sustentam as práticas propostas em relação a eles na Escola contemporânea, a partir da análise do material didático Ler e Escrever, pelo fato de:

[...] a linguagem [ser] caracterizada pela incompletude e ao mesmo tempo pela ilusão de completude, nenhum material didático é completo, assim o material [...] analisado também não poderia ser, embora em muitas ocasiões tenhamos notado que tal ilusão de completude circule bastante pelo imaginário dos professores (MORALES DA SILVA, 2013, p. 200).

Pela análise das orientações destinadas aos professores juntamente com a análise das propostas destinadas aos alunos, investigou-se o lugar dos textos literários no material didático da rede estadual e a posição permitida de ser ocupada pelo sujeito-aluno por meio do imaginário edificado para essa posição discursiva, pelos efeitos de atravessamento ideológico no discurso no material. No estudo, defende-se a indissociabilidade de função-leitor e função-autor.

Pela análise tecida, traçamos (MORALES DA SILVA, 2013) um cenário em forte consonância com o cenário criticado a partir do estudo de Bragatto Filho, o qual indicia o lugar discursivo reservado ao sujeito-aluno sustentado pela paráfrase no espaço escolar. Optamos por colocar em diálogo nosso estudo com o de Assef e Bezerra (2013), pois compreendemos que o imaginário reverberado pela memória sobre posição sujeito-aluno é constituído em relação à memória construída pelas projeções de imagem da posição sujeito-professor.

Nos dois estudos que analisam o material da rede estadual, há indícios, pelo funcionamento da linguagem constituída pela incompletude, de que o discurso do material didático circula por mais de uma formação discursiva, o que indicia uma quebra na ilusão que se imagina de completude e efeito de unidade do material, que seria capaz, no imaginário dominante, de controlar a atuação docente e discente.

Nas análises tecidas na seção de orientações sobre a seleção das leituras, nos dois últimos estudos citados, as autoras apontaram marcas no discurso do material que

indiciam a contradição presente no discurso que determina as propostas e no discurso como propostas em si, o que reafirma a incompletude como marca constituinte do material e de suas propostas.

De acordo com os dois estudos, as orientações destinadas ao professor quanto à seleção de leituras a serem realizadas com os alunos aparentemente são marcadas por alguns dos pontos de defesa de Bragatto Filho. De acordo com tais orientações (ASSEF, BEZERRA, 2013, p. 60) os textos literários selecionados pelos professores não deveriam ser oferecidos de forma fragmentada aos alunos e deveriam primar por versões de qualidade.

Porém, Morales da Silva (2013) aponta, ao analisar as propostas didáticas que usam como suporte os textos literários, que o material, contraditoriamente às orientações dadas, apresenta ao sujeito-aluno textos fragmentados e concebidos como de qualidade pela ilusão de completude da suposta unidade fechada do texto. Além de indiciar a migração de uma formação discursiva para outra, esse furo ainda dá vazão a outra contradição.

Segundo Morales da Silva (2013), nas orientações das atividades de leitura e escrita a partir do estudo dos textos literários, no material, há uma indicação de que o objetivo não recai na memorização. Contudo, quando são analisadas as propostas destinadas aos alunos, depara-se com vários retornos ao mesmo texto curto tendo em vista a “identificação de recursos linguísticos e discursivos no texto analisado, como uso de adjetivos, marcadores temporais e espaciais, vocabulário para enfatizar ações, recursos para evitar repetições de palavras” (MORALES DA SILVA, 2013, p. 197). Dessa maneira, é explicitada uma probabilidade de a atividade ser pautada na memorização, reafirmando a concepção dos textos literários como bons modelos, objeto de estudo no sentido reducionista por não ser concebido como um lugar de circulação dos sentidos, mas outro molde, outra fôrma a ser seguida.

Outro ponto interessante de análise foi retirado do sumário do material destinado aos alunos; Morales da Silva (2013, p. 189) afirma que a referência trazida aos textos literários restringe-se apenas aos contos de fadas. Nesse estudo problematiza-se a restrição dos textos literários em relação ao trabalho no sentido da Produtividade ou da Criatividade (ORLANDI, 2005).

Segundo Orlandi (2005), a Escola tem trabalhado majoritariamente no sentido da Produtividade, quando os processos parafrásticos são cristalizados pelas injunções e estabilizações, o que resulta no bloqueio do movimento significante. Desse modo, Orlandi

afirma que o sujeito não se encontra com a possibilidade de deslocamento, pois o sentido não flui, “ele é pego pelos lugares (dizeres) já estabelecidos, num imaginário em que sua memória não reverbera. Estaciona. Só repete.” (Idem, p. 54).

Diferentemente, o trabalho no sentido da Criatividade mobilizaria, segundo a autora, sentidos outros, pela emergência do diferente, pelo fato de sustentar-se na noção de polissemia. Com isso, o sujeito encontrar-se-ia com a possibilidade de deslocamento que coloca em conflito o que já foi produzido com o que ainda vai ser instituído.

Morales da Silva (2013) ressalva que os contos tradicionais, ou então, contos de fadas, trazem em si um grande potencial para o trabalho no sentido da Criatividade, pois são textos que se abrem para um tempo e espaço outros, o da imaginação e da fabulação, por meio dos quais o sujeito pode identificar-se, colocar em conflito questões familiares e outras distantes da posição que em geral ocupa na sociedade, pode trabalhar com outras possibilidades, deslocar e inscrever-se na leitura. Porém, a autora alerta que pela forma como são trabalhados tais textos, pelos indícios destacados na análise das propostas e orientações do material didático, o trabalho pedagógico repousa na noção de Produtividade, por enfatizar em demasia o estudo de conteúdos outros que não os próprios do texto literário, como “recursos e características da linguagem escrita, escrita correta das palavras e pontuação” (Idem, p. 194), e, ainda conforme a mesma autora, estudo da estrutura e do vocabulário, habilidade de ler com fluência, entonação e expressão, o que se associa aos estudos de linguagem e código escrito já mencionados. De acordo com a autora, os textos, então, são concebidos como bons e de qualidade em relação à ilusão de completude, de sentidos fechados e, com isso, não abrem a possibilidade de movimento do sujeito-aluno, cujas leituras são limitadas em um sentido reducionista e utilitarista de uso do texto.

Esses indícios analisados confirmam as críticas de Bragatto Filho (1995) quanto ao uso escolar do texto literário como utilitarista para outros fins, nos quais se destaca a ausência de marcas relativas a qualquer prática permitida aos sujeitos-alunos para a interpretação, circulação de sentidos, questionamento, não explorando, pelas práticas escolares, os espaços abertos desses textos. Análise tecida também por Assef e Bezzerra (2013): “Dessa forma, observamos, de acordo com essa orientação, que os professores devem trabalhar somente a estrutura dos textos literários, pois em momento algum se menciona a questão ligada à interpretação.” (p. 62).

Não marcamos, com isso, que esses estudos e conteúdos sejam irrelevantes, mas, assim como Bragatto Filho (1995), criticamos o uso exclusivo de textos literários para

tais fins, como Lajolo (1986) denominou primorosamente: o texto literário é, no espaço escolar, um texto pretexto. A Literatura passa a ser um pretexto para outros estudos que não os seus próprios e, assim, o texto descaracterizado passa a ser um objeto anterior ao que compreendemos por texto, um pré-texto, uma unidade menor, empobrecida.

O que nos afeta nesses estudos é a negligência ao movimento próprio do texto literário. Concebemos o texto literário como discurso materializado em unidade de textos e defendemos seus potenciais para as leituras e interpretações múltiplas e heterogêneas de sujeitos-alunos.

Compreendemos que as práticas que circulam nos materiais didáticos indiciam um traço ideológico do discurso pedagógico. Vejamos, pois: se concebemos um texto literário como discurso em prol da circulação dos sentidos e da heterogeneidade de efeitos de sentidos para cada sujeito na posição função-leitor, ou, então, como aponta Bragatto Filho (1995), a riqueza de um texto literário está na sua abertura, ou seja, nos espaços vazados que reclamam por inscrições de seus leitores, temos que esse tipo de texto é próprio como referente do discurso polêmico (ORLANDI, 1996). Nesse sentido, o poder de controle particular ao espaço escolar e garantido pelo discurso de tipo autoritário poderia encontrar com a possibilidade de se abrir para o novo, para o diferente, o polissêmico, o heterogêneo, tão difícil de controlar e de moldar.

Defendemos que a Literatura não se coaduna com a pretensão de controle e padronização das práticas escolares. Ela pode romper com as amarras que mantêm sujeitos-alunos em fôrma-leitor (PACÍFICO, 2002), visto que o movimento caracteriza-a em dissonância com a estabilidade imposta aos sujeitos-alunos.

De acordo com Cândido (2004), a Literatura em sua contradição constitutiva “confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas” (p. 17). Compreendemos pela citação que ela é constituída, então, *no* e *pelo* movimento. Em seu funcionamento, a Literatura possibilita que um sujeito em determinada posição social, capturado por certos discursos e ideologia, passe a ocupar uma posição outra, que, a não ser por essa possibilidade de fabulação, não ocuparia e, então, segundo Cândido, tem a possibilidade de se humanizar por essa migração virtual de posição ideológica e discursiva. Ou seja, ao se humanizar, é “desrobotizado”, “desformatado”. O sujeito impulsionado pelo movimento da Literatura pode assumir o movimento da função-leitor, pois o sujeito constitui-se nesse funcionamento não estático, a partir da circulação de efeitos de sentidos, nas relações de interlocução, nas leituras heterogêneas e na multiplicidade de interpretações.

É por essa razão que Cândido (Idem) critica a má distribuição de bens incompreensíveis na sociedade, sobretudo pelo que a Educação postula como sendo válido e necessário para uma classe social e para outra não. Pelo ensaio do autor, nas sociedades mais desiguais a distribuição de bens culturais, dentre eles o acesso à Literatura, é ofertado de maneira diferente entre as classes sociais. Uma parte menor é disponibilizada às classes menos favorecidas, ou apenas uma porção da Literatura, comumente apenas a Literatura popular, ou, então, como já viemos debatendo: textos fragmentados disponíveis em livros didáticos, ou ainda práticas pedagógicas que negligenciam o próprio de um texto literário. Como, por exemplo, utilizar canções de Chico Buarque, Caetano Veloso, Tom Jobim, Vinícius de Moraes, Pixinguinha, dentre outros nomes consagrados da música popular brasileira para aprender aspectos da ortografia, circular palavras, ordenar o texto “fatiado” etc., como marcam Ribeiro e Rocha (2013) em análise do material didático da rede pública do Governo do Estado de São Paulo.

É importante destacar que as autoras também apontam a contradição do discurso do material, ao este afirmar que não cabe à proposta utilizar os textos mencionados unicamente com o intuito de ensinar a escrever, que eles deveriam ser abordados tendo em vista ampliar o repertório dos alunos em relação aos músicos e às suas canções. De maneira bastante diferente, nas propostas apresentadas pelo material as questões além do aspecto do ensinar a escrever não são levantadas, segundo a análise tecida pelas autoras.

Interessante analisar também as marcas do discurso que circula no material, e, para tanto, destacamos um recorte de um fragmento da orientação selecionado pelas autoras em relação ao estudo com as letras das canções: “aprendam seu significado”.

Quando defendemos questões como garantia de um trabalho pedagógico com a circulação dos sentidos, pautamo-nos na noção de discurso e sujeitos em uma relação de interlocução, ou seja, não nos posicionamos como coniventes com práticas de leitura que buscam o que o autor quis dizer com determinado texto, enunciado ou formulação; tampouco concordamos com a noção de que cada texto traz em si, nas entrelinhas ou por trás das palavras, um significado único escondido que deve ser descoberto ou decodificado para ser “apre(e)ndido”, como temos indícios pela análise da formulação apresentada no material didático.

Dessa(s) forma(s) é que classes menos favorecidas, ou posições discursivas caracterizadas pela dominação, como a dos sujeitos-alunos, não têm acesso ao bem

literário em sua amplitude, tais como: textos que proporcionem aos leitores o contato e o acesso a uma pluralidade de sentidos.

Nesse sentido o que se tem constatado é que, quando o contato (e não acesso) com o texto literário é possibilitado no espaço escolar, as práticas de leitura são engendradas de modo a garantirem a repetição empírica (ORLANDI, 2012). Uma leitura a-histórica, sustentada na repetição de saberes sedimentados, no nível da decodificação e reprodução do sentido único.

Alertamos que esse sentido é único por efeito da ideologia. Orlandi (Idem) enfatiza que a ideologia comporta-se como uma saturação que se reflete na ilusão de completude e de evidência de sentidos, como se uma determinada leitura ou interpretação estivesse já-lá, ou seja, já está posta, já está dada, basta ao sujeito apreendê-la como uma mensagem. Dessa forma, os efeitos da ideologia nesse processo se articulam pelo apagamento do processo de constituição dos sentidos que, então, são admitidos como naturais.

Adentrando o campo das questões ideológicas, a nosso ver, Orlandi (Idem) aproxima-se de Cândido (2004) ao marcar uma das consequências desse tipo de leitura, ao discorrer sobre a “divisão social do trabalho da leitura”. Segundo a autora, há uma divisão no que ela chama de corpo social, no qual alguns têm o direito à interpretação, assim como Cândido aponta que só alguns têm direito à Literatura efetivamente, que se distinguem da maioria. Os sujeitos que compõem a grande parcela da população são os “que fazem o trabalho cotidiano de sustentação da interpretação que deve ser, a que se estabiliza” (ORLANDI, 2012, p. 66). Ou seja, a maior parte da população, no caso deste estudo os sujeitos-alunos, é submetida a práticas que os levam a repetir a-historicamente os sentidos institucionalizados, levando a uma leitura única, a respostas certas.

Pacífico (2002) relaciona essa leitura imposta aos sujeitos na posição aluno, que pode ser chamada também de leitura no nível do ininteligível (ORLANDI, 2012), com o conceito de fôrma-leitor (PACÍFICO, 2002). Por esse conceito, Pacífico dá forma a esse processo de leitura que se pretende homogêneo, no qual os sujeitos-alunos são formatados, moldados em fôrmas de leitura que não historicizam os sentidos, não fazem circular os efeitos de sentidos, tendo como resultado leituras similares, capazes de preencher corretamente as lacunas dos exercícios dos livros didáticos. São leituras que não levam os sujeitos-alunos a questionar essa naturalização dos sentidos; portanto, a compreensão da linguagem como transparente é mantida e reproduzida, como se houvesse uma relação direta e linear entre pensamento/linguagem/mundo. Por essa

relação termo-a-termo, a linguagem é entendida como completa e inquestionável, livre de ambiguidades e contradições, ou seja, neutra, dissociada da relação imprescindível que mantém com a história, a ideologia e o inconsciente.

Em oposição ao processo de leitura descrito anteriormente, encontra-se o trabalho com o funcionamento dos efeitos de sentidos, na leitura no nível do compreensível (ORLANDI, 2012). Pacífico (2002) mais uma vez aproxima seus estudos aos de Orlandi e estabelece uma relação entre essa segunda leitura com o conceito de função-leitor. O termo função remete a funcionamento, movimento; ou seja, um sujeito que, ao realizar uma leitura, ocupa a posição discursiva da função-leitor, historiciza os sentidos, questiona, duvida, faz circular os efeitos de sentidos e, então, inscreve-se na repetição histórica (ORLANDI, 2012). Essa repetição difere da primeira por ser historicizada, ou seja, há um retorno à memória – pois só se pode dizer o que é dizível, o que está no interdiscurso –, mas esse retorno não é servil, não é feito para ser reproduzido, há nesse processo uma atualização da memória.

Para debater esse movimento de atualização da memória, traremos a análise de uma produção textual que compõe o *corpus* desta dissertação. A produção faz parte dos textos que serão analisados no capítulo sobre as produções textuais dos sujeitos da pesquisa; portanto, será apresentada novamente tendo em vista a análise de outras questões. É importante marcar que a produção foi construída após a intervenção com o conceito e funcionamento de teia discursiva para a obra clássica shakespeariana *Romeu e Julieta*.

Figura 2: imagem digitalizada da produção textual do sujeito Ariano.

Analisando as marcas linguísticas dessa produção, temos indícios de um retorno em um dizer interpretável, que foi tecido na posição função-leitor, qual seja: o romance clássico de William Shakespeare, *Romeu e Julieta*. As marcas desse retorno, embora não se sustentem em uma relação de intertextualidade explícita, entre esta produção e a obra clássica, traz indícios de marcas do diálogo constitutivo dessa produção infantil com a obra anterior, como por exemplo: a forma como são apresentadas as personagens principais:

“Era uma vez um pais chamado Mexico, na cidade Avenjers que viviam Alessandro da família fortes, e Edilaine da família bonita que a família bonita só podia namora a família bonito e a família forte só a família forte” (Recorte 1). Formulação que é construída na relação entre paráfrase e polissemia a partir da formulação da obra clássica, na adaptação infantil de Kindermann (2007):

Na cidade italiana de Verona, por volta de 1500, viviam duas nobres famílias rivais, que vinham brigando há anos. Uma antiga rixa as dividia. Uma das famílias de nome Montecchio, tinha um filho encantador chamado Romeu. A outra, de nome Capuleto, orgulhava-se de sua linda filha Julieta. (p. 13).

Outras marcas indiciam esse diálogo constituinte da produção analisada, como por exemplo: a relação das duas famílias que, por diferenças, não se relacionam; a permissão de relacionamentos apenas dentro de cada família; logo, a proibição de relacionamento entre as famílias e o encontro das personagens principais durante uma festividade.

Porém, esse retorno essencial e constitutivo da produção do sujeito-aluno não é servil como já alertamos ao debater sobre a repetição histórica, em Orlandi (2012). Trata-se de um retorno no dizível interpretável, pois temos indícios de uma atualização dessa memória pelas escolhas lexicais que marcam a troca de palavras, tais como no lugar do baile, a “roda de samba”, no lugar do casamento, o “morar junto”, que quebra com a lógica do romance clássico e atualiza para uma condição de relacionamentos contemporâneos.

Assim como a obra clássica, essa produção traz indícios de outra quebra que faz circular sentidos muito próximos aos dos contos de fadas que sempre terminam após o casamento da donzela com o príncipe. Deslocando ainda mais esse lugar parafrástico e jogando com a polissemia, vemos que a história não é encerrada nesse ponto, momento comum de ser encerrada nos contos de fadas e que também não terminou em Romeu e

Julieta. A história encontra-se com um avanço no tempo de quatro anos, em que encontramos marcas de outra atualização, a separação do casal protagonista e o início de outros relacionamentos. Interpretamos essa marca como um interessante indício do movimento interpretativo realizado pelo sujeito-aluno, que interpreta o relacionamento amoroso na obra clássica com as marcas das transformações sofridas nos relacionamentos na contemporaneidade.

Por essa análise tecida, trazemos visibilidade aos indícios da relação primordial entre interpretação e autoria. Defendemos que o sujeito-aluno posicionou-se na função-autor por meio da sustentação nos movimentos realizados a partir do seu posicionamento na função-leitor.

É nesse ponto que se constitui uma das relações mais caras desta pesquisa: a relação indissociável entre função-leitor e função-autor. Sigamos, pois, nas palavras de Orlandi (Idem):

A inscrição do dizer no repetível histórico (interdiscurso) é que traz para a questão do autor a relação com a interpretação, pois o sentido que não se historiciza é ininteligível, ininterpretável, incompreensível (cf. Orlandi, 1987). Isto nos leva a afirmar que a constituição do autor supõe a repetição, logo, como estamos procurando mostrar, a interpretação. Mais especificamente podemos mesmo afirmar que o dizível é o repetível, ou melhor, tem como condição a repetição. Não porque é o mesmo, mas é o que é passível de interpretação [...] (pp. 70-71).

De acordo com a autora, a constituição do sujeito na posição discursiva de autor, ou seja, na função-autor, só é possível pela relação que mantém com a interpretação, com a condição do sujeito de ocupar a função-leitor.

Portanto, se verificamos que no espaço escolar, historicamente, as práticas pedagógicas não fornecem condições para sujeitos-alunos ocuparem a função-leitor, enquadrando-os na fôrma-leitor, logo, também, não há condições, nesse espaço, para eles ocuparem a função-autor.

Trataremos a seguir dessas (não) condições oferecidas aos sujeitos-alunos dentro do espaço escolar, tendo em vista tecer sentidos sobre a posição sujeito-aluno em relação à escrita moldada pelas práticas escolares.

2.2.2. Os processos de reprodução da posição sujeito-aluno por meio das práticas escolares de escrita

Pelos diálogos que já tecemos neste capítulo tendo em vista analisar o lugar ideológico escolar, suas relações, posições de sujeitos-escolares e o funcionamento discursivo na Escola, constatamos que o professor é interditado a ser autor de sua prática pelo discurso que o material traz, no qual reverbera um imaginário operacional para essa posição sujeito e, ainda que, quando o texto literário adentra as práticas pedagógicas via instruções do material didático, seus aspectos interpretativos e as possibilidades que podem trazer para a circulação de sentidos não são considerados, em detrimento de análises de estrutura e vocabulário. Com isso nos encontramos com sujeitos-alunos enquadrados na fôrma-leitor. E, então, segue a hipótese de que, pela relação fundamental entre interpretação e autoria, assim como o sujeito-professor, os sujeitos-alunos não são autorizados a se fazerem autores de suas escritas.

Para investigar essa última questão levantada, Morales da Silva (2013) analisou no material didático Ler e Escrever as propostas de escrita associadas ao trabalho com os textos literários. Analisamos o eixo dos textos literários com fins didáticos, cujas propostas de “leitura” já foram apresentadas. Segundo esse estudo recente, todas as propostas de análise de estrutura e vocabulário em relação aos textos literários têm como objetivo final a prática de escrita, que no material é delimitada pela proposta de reescrita.

Nesse ponto é necessário retornar ao estudo de Orlandi (2012) para fazermos algumas ressalvas. A repetição histórica, no nível do compreensível, que Pacífico (2002) associou à leitura na posição da função-leitor, não coincide com o trabalho escolar de reescrita. Isso porque segundo Morales da Silva (2013) não é feito nenhum trabalho de leitura que historicize os sentidos dos textos literários que são indicados para serem reescritos. Sendo assim, a leitura que não trabalha neste nível traz em suas propostas a possibilidade para a reprodução, mesmo que o material indique que não se trata de uma atividade de memorização. Como já comentado, o texto modelo é curto, oferecido em apenas uma versão retomada em várias atividades gramaticais e de vocabulário. Por termos indícios de que as propostas reduzem leitura e escrita em questões estruturais e de vocabulários é que marcamos que o material concebe o trabalho escolar de reescrita focado na alfabetização.

Entendemos que o trabalho escolar de reescrita na forma como está posta na Escola, ou seja, focada na alfabetização, resulta no que Orlandi (2012) chamou de “asfixia do sujeito” e “rarefação dos sentidos”, quando tece uma análise sobre o sujeito que plagia.

Construímos esse enunciado em diálogo com os estudos de Orlandi (2012) quanto à relação do plágio e da autoria.

É possível associar o debate que a autora tece sobre plágio e reescrita pelo funcionamento do discurso escolar. Coracini (1999) aponta que o professor, ao ocupar a posição de enunciatador, como coincidência do detentor do conhecimento pronto e acabado a ser transmitido para os sujeitos-alunos, veste um imaginário de cientificidade que não lhe pertence ao não marcar os lugares de origem de seu dizer, ao não trazer em sua voz as referências às quais retoma, criando um efeito de sentido de unidade e homogeneidade do discurso como se ele fosse a origem do que diz. Da mesma forma, Assef e Bezerra (2013) apontam que o discurso do livro didático, ao esvaziar a teorização das questões que apresenta ao professor, sem marcar as referências, os diálogos e encontros que circulam em seu discurso, também cria esse efeito de homogeneidade como se ali repousasse a origem do dizer, criando um efeito de sentido de censura e silenciamento. Entendemos as práticas escolares de reescrita propostas no material didático nessa mesma direção, visto que é oferecido ao sujeito-aluno apenas um texto modelo, o qual não é trabalhado no sentido de fazer circular os sentidos ou levantar questionamentos. O texto é concebido, então, como uma unidade fechada nele mesmo, e as orientações para as práticas de reescrita não mobilizam sentidos quanto ao colocar o texto em relação à voz do sujeito-aluno. Nessas propostas, o sujeito-aluno é orientado, via instrução do material, a se apropriar de um texto como se fosse seu, sem marcar os diálogos ou o trabalho com os possíveis deslocamentos dessa apropriação, assim como ocorre no funcionamento do plágio.

Desse modo, segundo Orlandi (2012), o sujeito que plagia, ou nessa outra perspectiva, o sujeito que reescreve aos moldes escolares, “não se deixa atravessar nem atravessa outros discursos” (p. 73). Isso acontece pela proposta que não trabalha com o efeito do encontro de um com o outro, ou seja, as propostas não mobilizam os efeitos e possíveis deslocamentos que podem ocorrer quando se coloca em relação o texto modelo, o instituído, com o texto que será tecido pelo sujeito-aluno. Nesse acontecimento de reescrever, temos no mínimo o encontro de dois. Porém, as propostas não problematizam esse encontro, tampouco as possibilidades outras do movimento de um para outro e, como concebe o primeiro como modelo, o que tivemos indícios pelos discursos de sujeitos-professores, é que quando a reescrita escolar desloca sentidos, eles são interditados e apagados.

Assim como quando o texto literário adentra o espaço escolar ele é descaracterizado, temos indícios de que quando a prática do sujeito de apropriar-se de um texto anterior àquele que ele produziu no espaço escolar via propostas escolares de reescrita focadas na alfabetização, a prática também sofre descaracterizações, retirando-lhes, tanto do texto quanto do sujeito que escreve, os aspectos possíveis de inscrever-se em um espaço autoral, o que ocorreria por meio de diálogos e assunção da autonomia.

Para problematizar a questão da descaracterização de uma prática pelos efeitos do processo de escolarização, analisaremos o discurso de uma autora infanto-juvenil que narra a sua prática de apropriação de um texto anterior e colocá-lo-emos em confronto com as propostas escolares. Assim, destacaremos como exemplo a coleção “Histórias à Brasileira”, de Machado (2010). Na apresentação do volume quarto da coleção, a autora afirma:

[...] dou continuação ao projeto de resgatar e recontar algumas histórias de nossa tradição popular.

Nesse processo, percebo que cada vez me sinto mais fascinada. De início, procurei buscar as narrativas apenas nas fontes diretas da memória, indo desencavar histórias que ouvi quando era criança. Depois fui me dando conta de que muitas delas se misturavam. Ou então só me vinham à lembrança de forma fragmentária [...] me permiti consultar fontes escritas, de pesquisadores que recolheram vários desses contos e, em seu conjunto, tinham versões diferentes para oferecer à escolha. Vali-me de uma bibliografia a que já recorrera, quando, anos atrás, dei um curso sobre narrativas da tradição popular na cadeira de Literatura Brasileira da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Fui buscar autores como Luís da Câmara Cascudo, Sílvio Romero, Monteiro Lobato, Couto de Magalhães, Leonardo Mota, Guilherme Santos Neves, Ana de Castro Osório, e tantos outros. E ainda pedi ajuda da literatura de cordel, fiel guardião do rico romancista ibérico. Ou a ficcionistas que também deram continuidade a esse processo, como Guimarães Rosa ou José Lins do Rego.

[...] limitei-me a unir minha voz à de tantos contadores anônimos que me precederam. Misturei elementos diversos, inventei o que me parecia casar bem com a história e não brigava com ela, temperei com meu molho, contei à minha maneira (MACHADO, 2010, p. 7-8).

Nesse discurso, temos algumas marcas que indiciam a autorização e autonomia para a autoria, funcionamentos necessários ao se apropriar de uma história outra para inscrever-se nela e transformá-la.

A primeira marca vem no título que dá nome à coleção da autora, “Histórias à Brasileira”. Muitas das histórias apresentadas na coleção já circularam pela tradição popular brasileira, mas têm sua origem ou estão presentes também em outras regiões do

mundo. Interpretamos que a marca “à Brasileira” funciona como um mecanismo linguístico que, ao mesmo tempo, marca a possibilidade de uma origem outra para aquelas histórias e anuncia uma especificidade particular naquele contar, com marcas particulares da tradição brasileira. Defendemos que esse movimento indiciado por essa marca linguística é o que permite ao leitor interpretar a heterogeneidade das narrativas da coleção, heterogêneas entre elas e nelas mesmas, pois temos pistas de que são constituídas em meio a uma pluralidade marcada desde o título da coleção.

Essa heterogeneidade é reforçada pelo efeito da autora de assumir a postura de pesquisadora ao destacar suas buscas, pesquisas e referenciar suas fontes, como temos indícios nas seguintes marcas: “consultar fontes escritas, de pesquisadores”, “Fui buscar autores como Luís da Camara Cascudo, Sílvio Romero, Monteiro Lobato, Couto de Magalhães, Leonardo Mota, Guilherme Santos Neves, Ana de Castro Osório, e tantos outros”, “Guimarães Rosa”, “José Lins do Rego”. Nesse efeito de assumir-se como autora pelo lugar de pesquisadora reafirmado nesse outro recorte: “Vali-me de uma bibliografia a que já recorrera, quando, anos atrás, dei um curso sobre narrativas da tradição popular na cadeira de Literatura Brasileira da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro”, Machado assume a heterogeneidade de sua voz e o atravessamento de outros discursos, discursos esses que, pela memória reverberada pelos nomes destacados, trazem um imaginário de obras em suas versões de maior qualidade, diferentemente do que já debatemos quando analisamos a prática de reescrita com fins escolares para a alfabetização.

Esse movimento realizado pela autora para escrever Histórias à Brasileira é, a nosso ver, um dos gestos que distancia a prática não escolar da prática de reescrita escolar, pois o discurso do material não sinaliza para o aluno assumir os encontros e os deslocamentos possíveis. Por essa razão é que pudemos associar os efeitos da prática de reescrita escolar com as formulações de Orlandi (2012) sobre plágio, pois a prática tal como está posta na Escola não trabalho com o sujeito-aluno as possibilidades de ele ser atravessado por ou atravessar outros discursos.

Outra marca autoral da coleção é indiciada pelo funcionamento do encontro e conflito entre diversas materialidades, como é possível destacar pelas marcas: “fontes diretas da memória” e “que ouvi quando era criança” trazem marcas da oralidade, da tradição oral, constituição fundante dessas histórias. Essa materialidade encontra-se com outras pelas marcas: “me permiti consultar fontes escritas”, “bibliografia” e “ajuda da literatura de cordel”. Temos indícios nessas marcas linguísticas do encontro do oral com o escrito, da prosa com a poesia, do científico com o popular. E desses múltiplos

encontros, temos indícios ainda dos efeitos de autoria a partir dos deslocamentos: “tinham versões diferentes para oferecer *à escolha*”. Por essas marcas temos indícios da oposição com a prática escolar de reescrita que disponibiliza apenas uma versão, sem direito à escolha.

Além da marca da escolha, destacamos outras como: “misturei elementos diversos”, “inventei”, “temperei”, “à minha maneira”. Nessas marcas, destacamos dois mecanismos fundamentais para a edificação desse lugar outro que o não permitido no espaço escolar: a autorização e a autonomia. Autorizar-se a marcar as ações na primeira pessoa do singular mesmo tendo assumido o diálogo com outras vozes, interpretamos como um forte gesto autoral, e fazer uso da autonomia de escolher dentre as mais variadas versões, dentre os vários deslocamentos proporcionados pelos encontros é o que defendemos possibilitar o assumir-se no lugar de responsabilizar-se por seu dizer, o lugar de autor, como temos indícios no discurso da autora: “inventei o que *me parecia* casar bem com a história e não brigava com ela, temperei com *meu* molho, contei *à minha maneira*”.

Todos esses movimentos analisados constituem a circulação necessária para repetição histórica, a leitura na função-leitor, a assunção da autoria, pois ao unir a sua voz (assumida e sustentada) com as vozes de tantos outros (pluralidade reconhecida e compartilhada), a prática de apropriar-se de um texto anterior é tecida no retorno à memória, que é plural, com a atualização pela assunção de uma marca singular que permite ao sujeito inscrever-se e fazer-se autor de histórias que já circularam antes.

Referenciando-nos ainda em Machado (Idem), concordamos que: “Nunca a mesma história era contada da mesma forma, por mais que fosse repetida e tivesse fontes comuns” (p. 8). Defendemos que o movimento que diferencia um contar do outro ou um escrever do outro é próprio do sujeito discursivo, pois no espaço do ouvir e contar, ou ler e escrever, o sujeito é interpelado a interpretar, mas alertamos que este movimento é interdito pelas práticas escolares por não problematizar os efeitos dos encontros ou os acontecimentos nesse espaço. Quando tomamos o encontro do texto modelo dado ao sujeito-aluno com o texto que será escrito por ele em forma de reescrita escolar para a alfabetização, não são oferecidas condições, pelas orientações dadas ao professor no material, de o sujeito-aluno refletir sobre o trabalho que Machado destaca em sua prática: “inventei o que me parecia casar bem com a história e não brigava com ela”. Em momento algum, nas práticas propostas e orientações de reescrita escolar, Morales da Silva (2013) encontrou indícios, marcas ou pistas de um trabalho no sentido de problematizar o que pode ou não ocorrer no espaço que existe entre o texto modelo e a reescrita do sujeito-aluno, não se debatem as

possibilidades de transformação, de inscrição do sujeito, de invenção e muito menos os mecanismos de coesão e coerência para harmonizar o conflito gerado entre o texto modelo e o texto reescrito.

Essas são questões fundamentais, pois mesmo encontrando os indícios, no discurso escolar, de uma proposta tendo em vista a repetição, no sentido de reprodução, alertamos que os sujeitos-alunos durante a atividade de reescrita escolar podem não retornar tão somente. É nesse sentido que associamos a formulação de Orlandi (2012) à prática de reescrita dos sujeitos-alunos: “Eles não retornam apenas, eles se transformam, eles deslocam seu lugar na rede de filiações históricas, eles se projetam em novos sentidos” (ORLANDI, 2012, p. 72).

Defendemos que esse movimento descrito é próprio do sujeito discursivo e não da formatação da posição sujeito-aluno, pois o sujeito discursivo é interpelado a interpretar e, dessa forma, o sujeito-aluno pode (ou não) encontrar brechas nessa prática escolar para inscrever-se. Interpretamos essa inscrição pelas brechas como um movimento e marca de resistência, assim como o movimento do sujeito-professor aceitar e permitir tais marcas de deslocamentos. Contudo, marcamos que esse movimento ainda não é suficiente para constituir o lugar de autoria, pois autoria não é tão somente um trabalho nas brechas, ele supõe o trabalho no *continuum* (TFOUNI, 2006).

Pelo fato de o trabalho nas brechas não ser considerado pelo material é que afirmamos que as brechas encontradas pelos sujeitos-alunos não são suficientes para sustentá-los na posição de autor. Mais ainda, vemos que os efeitos do ocupar as brechas têm sido utilizados no discurso dos professores para legitimar a prática da reescrita escolar como uma espécie de preparo para o trabalho autoral, sendo que, pelo que viemos defendendo até então, um trabalho no sentido de preparo para a autoria seria um trabalho no sentido da Criatividade, da leitura na função-leitor, e não uma escrita sustentada pela leitura na fôrma-leitor, ou na repetição a-histórica com pequenos momentos de inscrições que podem ser, muitos deles, inconscientes e ocasionais por não terem sido problematizados nas propostas das atividades.

Pela prática de reescrita escolar focada na alfabetização e pelas práticas históricas que fazem uso do texto literário como utilitarista, edificou-se um imaginário já dominante de que sujeito-aluno não pode ser, no espaço escolar, autor, ou seja, não lhe é permitido ocupar a posição da função-autor.

Compreendemos não que sujeito-aluno não possa coincidir com autor, mas que, pelas práticas escolares historicamente vigentes e pelo discurso dominante sobre o lugar

de aluno, há um distanciamento ideologicamente previsto para ser intransponível entre os imaginários que edificam os sentidos sobre essas duas posições. Defendemos, então, que a questão fundamental é o movimento. Para poder ocupar a posição da função-autor, é necessário que o sujeito na posição aluno tenha condições de se movimentar, deslocar-se da posição aluno e posicionar-se no lugar da função-autor, e que o lugar da tessitura textual poderia proporcionar-lhe tal condição se lhe fossem autorizados movimentos como o da função-leitor.

Acreditamos, pois, que assumir esse distanciamento em função do discurso dominante das práticas escolares historicamente legitimadas seria fechar todo um campo de estudo, investigação e possibilidade de vir a ser outro. Por essa razão, então, é que assumiremos um caminho outro.

A seguir, colocaremos em diálogo autores que não fecharam esse campo de debate e reflexão. Ao olhar para a Escola, deram voz aos textos escolares e refletiram sobre a autoria nesse espaço. Assim, colocaremos esses estudos em debate para marcarmos qual a nossa concepção de autoria (possível) para a posição sujeito-aluno.

2.3.A AUTORIA POSSÍVEL NA ESCOLA

Ao escolher o caminho outro para refletir sobre a autoria possível no espaço escolar, dialogamos com estudos de Orlandi, Tfouni, Possenti, Pacífico e seu grupo.

Orlandi (2012), ao posicionar-se nesse caminho outro, afirma:

Para nós, a função-autor se realiza toda vez que o produtor da linguagem se representa na origem, produzindo um texto com unidade, coerência, progressão, não-contradição e fim. Ou em outras palavras, ela se aplica ao corriqueiro da fabricação da unidade do dizer comum, afetada pela responsabilidade social (ORLANDI, 1993): o autor responde pelo que diz ou escreve pois é suposto estar em sua origem. Assim, estabelece uma correlação entre sujeito/autor e discurso/texto (entre dispersão/unidade etc.) (ORLANDI, 2012, p. 69).

Desse recorte destacamos dois pontos fundamentais para a noção que assumimos de função-autor: a responsabilização pelo dizer e as correlações entre sujeito/autor, discurso/texto e dispersão/unidade.

Alertamos que do primeiro ponto o sujeito responsabiliza-se pelo seu dizer ao posicionar-se na origem dele, não no sentido de originalidade, da palavra adâmica, mas na contribuição dos estudos das repetições trazidos pela mesma autora, como pode ser analisado no recorte seguinte:

O autor consegue formular, no interior do formulável, e se constituir, com seu enunciado, numa história de formulações. O que significa que, embora ele se constitua pela repetição, esta é parte da história e não mero exercício mnemônico. Ou seja, o autor embora não instaure discursividade (como o autor “original” de Foucault), produz, no entanto, um lugar de interpretação no meio dos outros. Esta é sua particularidade. O sujeito só se faz autor se o que ele produz for interpretável. Ele inscreve sua formulação no interdiscurso, ele historiciza seu dizer. Porque assume a sua posição de autor (se representa nesse lugar), ele produz assim um evento interpretativo (ORLANDI, 2012, p. 69-70).

Asseveramos que ler esse estudo dissociado da teoria que o sustenta esvazia os conceitos e erroneamente poderia legitimar a prática que hoje vigora na Escola, da reescrita escolar focada na alfabetização, que no discurso do professor, ao marcar distinções de uma reescrita para outra, discursiviza-a como uma prova de que essa prática anteciparia a autoria, como um estudo prévio.

Porém, como já dissertado, a repetição a-histórica tratada em Orlandi (Idem) é a que se aproxima à reescrita escolar, visto que repetição histórica se relaciona com o acesso ao arquivo, interdiscurso, movimento da memória discursiva, movimento do retorno ao que já foi dito com efeitos de atualização da memória.

Tem-se dessa relação, então, que a grande contribuição dos estudos de Orlandi para pensarmos na autoria possível na Escola é o movimento entre autoria e interpretações, ou seja, a correlação entre função-leitor e função-autor.

O segundo ponto destacado sobre as relações de correlação entre sujeito/autor, discurso/texto e dispersão/unidade são tratados também nos estudos de Tfouni (2001, 2006, 2008). De acordo com Tfouni (2001, 2008), temos duas formas de discurso, o discurso da oralidade e o discurso da escrita.

O primeiro está associado à noção de discurso, efeitos de sentidos entre sujeitos numa relação de interlocução, e à noção de que o discurso não tem marcas em sua constituição de um começo que possa ser apontado ou marcado, tampouco um fim. Como o discurso existe na relação fundamental que mantém com outros discursos, ele é constituído pela fluidez e porosidade, pela não unidade. Da mesma forma

compreendemos a constituição do sujeito, como heterogêneo, não uno, plural, cindido, multifacetado, afetado pela ideologia e atravessado por outros discursos. Sua constituição, então, é também movente, fluida, em constante transformação.

Já o segundo tipo de discurso, o da escrita, reverbera sentidos do texto, uma unidade (mesmo que ilusória), articulada pela coesão, coerência, não contradição, efeitos de sentidos de começo e fechamento. Por esses sentidos compreendemos também a noção de autor, posição constituída em relação ao texto que produz, ao exercício de controlar e amarrar os sentidos na unidade autoral.

Desses dois tipos de discursos temos, então, a relação dispersão/unidade. Segundo Tfouni (2008), a dispersão está associada ao discurso da oralidade, enquanto a unidade, ao discurso da escrita. Isso não significa que não seja possível encontrar marcas do discurso da escrita em um discurso oral e marcas do discurso da oralidade em um discurso escrito. Por essa formulação é que a autora (2006) defende a possibilidade de fazer-se autor na oralidade e analisa os deslizamentos, contradições e dispersões em textos escritos que fazem com que o sujeito não se sustente no lugar de autor.

Podemos discorrer sobre a contribuição de Tfouni (2006) para os estudos sobre autoria pensando outra relação para a dispersão que a autora tece, a condição da deriva. Por esse estudo, temos o movimento como fundante da autoria. De acordo com Tfouni, a autoria é possível de ser instaurada quando o sujeito que escreve, ao ocupar a posição de autor, trabalha com contensão da deriva e da dispersão. A deriva é o movimento próprio do texto, é o que possibilita a multiplicidade de leituras e a sua abertura, já a dispersão é o movimento de saída da determinação dos sentidos do texto deslocando-o a outro campo de sentidos que tem o potencial de quebrar com a sua lógica significante, pela quebra da unidade ilusória e instauração da contradição.

Por esse estudo temos o primeiro conceito que traz visibilidade aos movimentos próprios da escrita e da autoria, quando, em contrapartida, verificamos na Escola não o ensino de produção de texto como aberto ao movimento, mas sim associado a ideias de receituários, ao “passo-a-passo”, às estruturas que formatam e engessam.

O segundo conceito, a dispersão, traz visibilidade para a necessidade do movimento do sujeito que escreve. Para controlar os sentidos da dispersão, é necessário que o sujeito ocupe mais de uma posição; segundo a autora, ele só se faz autor do texto, ou seja, só ocupa a posição da função-autor quando desloca para a posição de leitor do próprio texto. Esse funcionamento é nomeado pela autora como retroação, quando o sujeito que escreve, na posição autor, migra durante a escrita do texto em constituição

para a posição de leitor, prevendo possíveis interpretações e efeitos de sentidos que o texto pode criar a fim de controlar os sentidos indesejáveis ou que fariam o texto escapar para a dispersão, pelos efeitos da contradição.

Dessa forma temos duas marcas fundamentais para construirmos a noção de autoria possível no espaço escolar: a relação de autoria com interpretação e o movimento como constituinte dessa posição.

Outra contribuição de Tfouni (2006) para refletirmos qual a noção de autoria que assumimos neste estudo está na relação que a autora estabelece entre autoria e grau de letramento. Consideramos essa relação como extremamente cara à noção de autoria, sobretudo para pensarmos no espaço escolar.

Como Tfouni (2006) analisa que é possível encontrar marcas do discurso da escrita na oralidade e marcas do discurso da oralidade na escrita, a autora assevera que a condição para o sujeito sustentar-se na posição de autor depende do seu grau de letramento, e não grau de escolaridade. Isso porque o letramento, segundo a perspectiva sócio-histórica, é constituído no *contínuum* (Idem). Em uma relação de constituição associada à noção de processo constitutivo do sujeito, ou seja, o sujeito de linguagem inserido em uma sociedade letrada se constitui em relação a essa forma de organização, sendo assim, mesmo sem dominar os procedimentos próprios do código escrito, pode trazer em seu discurso oral marcas do discurso da escrita. Essa relação, por ser constitutiva do sujeito da linguagem, não tem um início inaugural muito menos um fim, como os efeitos de sentido da escolarização preveem. Dessa forma, é possível encontrar marcas de autoria, pelos efeitos do discurso da escrita, na oralidade de sujeitos não alfabetizados ou, como analisamos neste estudo, em produções textuais de sujeitos-alunos que se encontram no início do processo de escolarização, ou seja, que ainda não dominam as relações do código escrito.

Se, então, a autora afirma que não existe um grau zero de letramento por não ser possível marcar um momento inaugural da relação do sujeito com a linguagem na sociedade letrada na qual está inserido e que existem graus de letramento independentes do grau de escolaridade, compreendemos que existem também graus de autoria e que a autoria constitui-se como um processo na formação (escolar ou não) do sujeito. Dessa forma, associamos as condições de o sujeito-aluno ocupar e sustentar-se na posição da função-autor com o grau de letramento e a noção constitutiva com o *continuum*.

Por marcamos a relação com o *continuum* é que defendemos que as brechas encontradas pelo sujeito-aluno, nas práticas de reescrita escolar focadas na alfabetização

de sentido restrito, não são suficientes para sustentá-lo na posição da função-autor, mesmo reconhecendo ser este um gesto de resistência ímpar. Compreendendo que autoria se constitui no *continuum* associada ao grau de letramento, defendemos, então, no espaço escolar um trabalho com a função-autor no sentido de processo que acompanhe toda a formação do sujeito-aluno, e não fôrmas com furos para serem preenchidos ocasionalmente em momentos de resistência e rebeldia sem uma reflexão sistemática desses processos.

Ao refletirmos sobre o *continuum*, também é possível trazer para o debate sobre a autoria possível na Escola uma reflexão levantada por Possenti (2013) ao analisar as redações de vestibulares de sujeitos-alunos ao fim do Ensino Médio.

O autor, ao tratar da questão de indícios de autoria, levanta a questão do estilo como constituinte do sujeito-autor. Quando pensamos nos nomes próprios que reverberam uma memória do lugar de autor, são trazidos com esses sentidos os efeitos do estilo que acompanham a sua escrita, a sua obra. Por exemplo, aos familiarizados com a obra de Cecília Meireles e Clarice Lispector dificilmente poderia ser instaurada a confusão de textos, ou seja, não se confundiria o texto de uma autora com o da outra, pois cada texto traz as marcas do nome próprio que o constituiu, em outras palavras, a sua produção ou a sua obra traz as marcas de sua inscrição autoral, o seu estilo.

Para Possenti, então, o estilo seria a ocorrência/recorrência de um traço singular do autor no texto. Porém, alertamos que ao considerarmos as condições de produção de escritas escolares determinadas ao sujeito-aluno, defendemos que não há como concebermos a noção de estilo para produções escolares. Sustentamos essa formulação pelos efeitos do imaginário determinado ideologicamente pelas práticas escolares para a posição sujeito-aluno. Primeiramente, essa posição não reverbera uma memória de autorização e autonomia para movimentos fundamentais para a instauração da autoria. E, em segundo lugar, ao considerarmos autoria como posição discursiva sujeita a um processo de constituição do sujeito no *continuum*, temos que a construção de um estilo supõe um processo constitutivo que acompanha a formação do sujeito na posição da função-autor.

O sujeito que é constituído na posição aluno por meio de práticas que o engessam na fôrma-leitor e na repetição a-histórica pode não encontrar condições de produção para construir, por meio daquelas escritas, um estilo próprio. Esse sujeito, quando desloca, fá-lo por meio de inscrição nas brechas das práticas escolares, marcando momentos de

resistências em sua formação. Sendo assim, optamos por assumir o termo marcas de singularidade no lugar de estilo, pela relação com o *continuum* que este último pressupõe.

Finalmente, por essa relação fundante da constituição do sujeito no *continuum* é que alertamos, pautadas nos estudos de Pacífico (2013) e Iamamoto (2009), que as condições de produção, vigentes pelas práticas escolares analisadas, podem trazer a possibilidade de o sujeito-aluno constituir-se em relação à fôrma, de modo que o molde o engesse de forma progressiva, dificultando a sua relação com a tessitura de gestos interpretativos e assunção da autoria. Alertamos, pautadas em Pacífico (2013), Assef (2008, 2014), Lemes (2013) Possidônio (2010), Morales da Silva (2013), Tizioto (2008, 2013), estudos pelos quais se tem analisado o discurso de sujeitos ainda no início do processo de escolarização, ou seja, sujeitos não alfabetizados da Educação Infantil ou no início do processo de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental, que se tem encontrado, nas análises de produções de sujeitos-alunos, indícios de uma maior possibilidade de inscrições, marcas de singularidade e gestos interpretativos que sustentam o sujeito-aluno na posição da função-autor, seja em produções orais ou escritas. Diferentemente, nas análises do discurso de sujeitos já nos anos finais de escolarização, no Ensino Médio (LEMES, 2014), graduação ou até em atuação profissional (ASSEF, 2010), tem-se encontrado marcas dos efeitos da fôrma nas produções orais ou escritas desses sujeitos com maior grau de escolaridade.

Dessa forma, ao defendermos uma posição de autoria possível na Escola, concebemo-la como uma posição discursiva que o sujeito pode ou não ocupar dependendo da relação que mantém com as condições de produções que lhe são oferecidas. Nesse sentido, criticamos pela análise de práticas escolares de leitura e escrita e imaginário dominante sobre as posições de sujeitos-escolares não só a desautorização para a tessitura de gestos interpretativos e assunção da autoria, mas também, a interdição desses movimentos que defendemos serem constitutivos da formação do sujeito discursivo.

E, embora concordemos com a afirmação de Tfouni (2006) de que o grau de letramento e, conseqüentemente, de autoria não dependa diretamente do grau de escolaridade, alertamos, pautadas em Kleiman (1995), que, para muitos sujeitos, a Escola ainda funciona como a maior agência de letramento e, então, defendemos a garantia de condições de produções para que sujeito-aluno ocupe a posição da função-autor por meio de práticas escolares.

No capítulo a seguir, traremos outras contribuições da AD que nos ajudarão a pensar melhor sobre as condições de produção para movimentos outros do sujeito discursivo.

3. ALICE E O PAÍS DA ANÁLISE DO DISCURSO: A TESSITURA DE DIÁLOGOS OUTROS PELA LITERATURA

Renova-te.
Renasce em ti mesmo.
Multiplica os teus olhos, para verem mais.
Multiplica-se os teus braços para semeares tudo.
Destrói os olhos que tiverem visto.
Cria outros, para as visões novas.
Destrói os braços que tiverem semeado,
Para se esquecerem de colher.
Sê sempre o mesmo.
Sempre outro. Mas sempre alto.
Sempre longe.
E dentro de tudo.
(Cecília Meireles)

Neste capítulo, colocaremos em diálogo novamente as três áreas que se entrelaçam nesta investigação científica. Porém, diferentemente do capítulo anterior, daremos mais voz à relação possível da Literatura, sobretudo com a teoria que sustenta todo o trabalho para, ao fim do capítulo, marcarmos a contribuição que a teoria possibilita para pensarmos o espaço escolar.

A história da Análise do Discurso, também marcada neste trabalho como AD, desde seu surgimento é longa e complexa. Vale lembrar que nosso recorte dentro da AD é a de linha francesa, mais especificamente pecheuxtiana³.

Não negamos a história e as contribuições de outros teóricos, visto que a AD é uma disciplina que surge no final da década de 1960, na França em um campo de entremeio. Assim como Pêcheux fez durante a construção da disciplina de entremeio, nós aqui dialogaremos com vários outros autores, analistas do discurso ou não, e proporcionaremos ao leitor fazer circular sentidos quanto à disputa que existia em jogo

³ Embora nos sustentemos em uma vertente de estudiosos brasileiros analistas do discurso, que partem e constituem-se na e pela AD pecheuxtiana, temos de ressaltar que essa vertente aproxima-se de Pêcheux e distancia-se dele pelo lugar de investigação: a Escola. Assim neste capítulo abordaremos a AD em sua origem e dissertaremos sobre a disciplina de entremeio no lugar específico da nossa investigação científica, na Escola e na Literatura.

na AD, e que persiste ainda nos dias atuais, em grupos que a estudam não mais no território francês, exclusivamente.

A discussão trazida neste capítulo pode ser denominada também de aventura da Análise do Discurso, como já mencionou Denise Maldidier (2003) na obra em que nos apresenta a história da AD em seus bastidores, permitindo que conheçamos tanto a disciplina quanto autores em seus momentos de maior fervor teórico e político.

Por se tratar de uma aventura que transborda inquietações, transformações e reflexões, convidaremos para esse imenso diálogo uma menina que se constitui em relação a aventuras inquietantes: *Alice*. A *Alice* da literatura, que nos acompanhará nesta jornada. Como todo processo de construção de pesquisa e de assumir-se e sustentar-se na posição discursiva de pesquisador, a relação que tecemos com a AD faz-se entre inquietações, angústias, estranhamentos e, quase que contraditoriamente, familiaridade. Sentimentos complexos e questionadores que são mobilizados também pelas leituras da obra *Alice no País das Maravilhas*. O clássico infantil do inglês Lewis Carroll vem nos inquietando desde há muito tempo e temos a sensação de que a menina *Alice* nos (re)encontra constantemente, sempre nos lançando o desafio de suas leituras, exigindo, de forma imponente, gestos de interpretações outros.

Em nossa última leitura, que acompanhou o processo de construção desta pesquisa e exigiu várias visitas ao *País das Maravilhas*, encontramos-nos com uma tessitura diferente de sentidos que vínhamos construindo até então em relação à obra. Esse novo gesto entrelaçou-se de tal forma com a nossa relação com o processo de pesquisa e com a nossa constituição como sujeitos analistas do discurso, que não o compartilhar neste estudo seria uma violação contra as investidas de *Alice* e contra as inquietações que ressoam nos espaços vazados da AD, que reclamam por inscrições.

Assumindo nosso lugar na AD junto a *Alice*, trilharemos as aventuras desta pesquisa e da disciplina de entremeio, seguindo a trilha aberta por Carroll e por Pêcheux. Sendo a obra literária tecida como um texto aberto (BRAGATTO FILHO, 1995) defendemos uma infinidade de leituras possíveis reclamando por gestos interpretativos. E, dessa forma, alertamos que uma mesma personagem poderá ser associada a mais de uma posição sujeito ou nome próprio segundo as relações que estabeleceremos.

Como não poderíamos deixar de relacionar teoria científica com texto literário, interpelamo-nos como sujeitos analistas do discurso com ela e as personagens que encontrou em suas aventuras no *País das Maravilhas* para tecermos um diálogo entre as aventuras de *Alice*, da AD e de nossa investigação científica.

3.1. A ESTRANHA QUEDA PELA TOCA DO COELHO

Podemos comparar o primeiro contato com a AD com aquela estranha queda da *Alice* pela toca do *Coelho*.

Toda a aventura, apresentada por Carroll (2009), tem início no inusitado encontro de *Alice*, em uma tarde ilusoriamente igual a qualquer outra, com o *Coelho*, vestido de paletó, resmungando e encarando aflito o relógio de bolso. Interpretamos que, assim como ela, nós, ocupando a posição de pesquisadoras, em dado momento de nossa constituição como sujeitos de investigação científica, deparamo-nos com uma questão empertigada nos padrões acadêmico-científicos, curiosa, ressoante e instigante que, desde o momento em que se apresentou, estabeleceu uma relação voraz com o tempo, que marca toda a aventura investigativa.

Já modificadas por esta visão, assim como *Alice*, temos indícios de que nós também seguimos freneticamente a questão de pesquisa. Mas, como nos demais processos investigativos, quando a questão adentra a toca, o sujeito ocupando a posição de pesquisador, por mais que a busque, não consegue mais distingui-la envolta na escuridão da teoria ainda pouco explorada. Envolvida por questionamentos e ecos, sem enxergar o *Coelho* com nitidez, *Alice*, com uma inclinação mais acentuada, entra pela toca como adentramos os estudos da AD.

Em um primeiro momento, sentimo-nos sem referências suficientes, como a menina ao perder o chão durante a estranha queda, sem uma base de estudos consistentes na qual pisar. Nesse primeiro contato é como se não pudéssemos mais voltar ao lugar ideológico discursivo de antes, pois a investigação já se impôs e as transformações já estão em curso de modificar-nos.

Alice, surpresa, nota a lentidão da queda. E assim como ela, vimo-nos diante de um tempo outro, o tempo das leituras, do questionamento e do amadurecimento, além do estranhamento perante a teoria.

Temos indícios de que esse tempo relaciona-se com a complexidade dos estudos empreendidos, que exige um tempo de amadurecimento do sujeito na posição de pesquisador. E, nesse primeiro contato, carece de condições para grandes aprofundamentos e, então, é refletido na menina envolvida por vários livros, os quais,

quando retirados das prateleiras suspensas nas paredes do túnel que dá sequência à toca, são apenas folheados e devolvidos para outro lugar. De forma semelhante, deparamo-nos com uma imensidão de referências e obras com as quais conseguimos estabelecer uma relação ainda distante, por meio de leituras ainda superficiais que trazem as possibilidades das questões que desperta, como um incentivo aos primeiros movimentos investigativos incertos e tímidos.

As xícaras vazias trazem indícios desse processo ao apresentarem-se como objetos bastante interessantes que *Alice* encontra durante a estranha queda⁴. Podemos tecer uma analogia com o potencial dos espaços vazados da teoria que reclama por inscrições do sujeito que se aventura a ocupar a posição de pesquisador, o qual se depara com a ausência sem conseguir movimentar-se por ela e, então, as xícaras e as leituras são devolvidas a outro lugar, pois os tímidos gestos já tecidos foram capazes de modificar a relação com a teoria, não pertencendo mais ao lugar que ocupava anteriormente.

E, depois de tanto tempo, a queda acaba. E como o fim é sempre ilusório, pois a AD já nos interpela em nossa constituição e não há mais como seguir sem ela, interpretamos que esse primeiro contato trouxe duas consequências, tanto para *Alice* como para nós, pesquisadoras analistas do discurso.

A primeira é que, ao cair em pé, no teto de uma sala, a menina vê-se de ponta cabeça e sofre uma segunda queda, pequena e rápida, que a coloca novamente com os pés no chão. Após esse trajeto de leituras, construímos, pelo estranhamento já familiar, um chão suficiente para dar prosseguimento à investigação empreendida. A queda aparentemente para baixo, com os últimos movimentos, indiciou que pode não ter ocorrido na direção usual. O sentido trilhado pode ter sido outro, diferente do sentido dominante e as reviravoltas marcam uma mudança ou até inversão do olhar do pesquisador pela forma como foi afetado pela teoria durante a estranha queda, que agora já dará início ao processo de imersão.

A segunda consequência está no que se apresenta diante de *Alice*. Diante de si, a menina encontra diversas portas trancadas, encobertas por cortinas. A aventura iniciada, assim como a pesquisa em constituição, amplia suas possibilidades, o que comumente

⁴ A interpretação sobre as xícaras da obra “Alice no País das Maravilhas” como espaços vazados, foi compartilhada por Abrahão e Sousa, durante a aula “O sujeito discursivo nas Malhas do Digital”. Nessa leitura, que antecede a nossa, esses espaços vazados foram refletidos pensando-se a relação do sujeito discursivo com a rede eletrônica. Nesta dissertação, deslocamos a interpretação compartilhada para a relação do sujeito discursivo com o processo de pesquisa e a constituição como analista do discurso.

chamamos do fato de a pesquisa ganhar corpo durante o processo de investigação. O sujeito pesquisador tem agora, diante de si, variadas possibilidades e caminhos a serem trilhados, mas, como pela AD, temos que os dizeres significam em sua relação com o *não dito*, o recorte deve ser delimitado e, assim como *Alice*, analisamos uma a uma as portas dispostas em nossos caminhos.

Para analisar as possibilidades, foram-nos exigidos novos movimentos, outras (re)leituras e mudança de olhares. *Alice*, pela ingestão de substâncias postas em seu caminho por meio das manobras do autor, Lewis Carroll, bebe e devora como o pesquisador, que se entrega aos estudos apresentados pelo orientador. Lembramos que a projeção de imagem para o sujeito-orientador, assim como a projeção de imagem do autor, estará sempre presente na investigação/aventura, possibilitando os encontros questionadores.

Como a menina, ampliamos o olhar investigativo ao mesmo tempo em que o refinamos, como o crescer e diminuir dela. A transformação nesse momento contra o tempo, pois a questão de pesquisa já está fora de alcance – ela entrou pela menor das portinholas, a mais distinta em sua forma – é tão intensa que se reflete nas angústias do sujeito-pesquisador. Ao quase se afogar em suas lágrimas, *Alice* imita ou é imitada por nós, que quase nos afogamos em inquietações ao termos diante de nós um horizonte gigantesco a ser investigado, mas que só tínhamos acesso ainda a um pequeno recorte, moldado pelo buraco da fechadura da porta que guarda a pesquisa, a teoria, o jardim e o *País das Maravilhas*.

Para ter acesso a esse outro lugar, que interpela o sujeito pesquisador a compor o debate, como o *País das Maravilhas* convoca *Alice* pelo encantamento que o recorte de uma pequena visão oferece-lhe, é necessário que se alcance a chave que destranca os mistérios da AD.

3.2. PELO BURACO DA FECHADURA

Interpretamos que o buraco da fechadura, tão pequeno e singular, apresenta-se com uma inquietação de cada sujeito na posição de pesquisador que o impulsiona em seus estudos. Em nosso caso, naquele momento, a maior inquietação em relação à disciplina era a ausência que sentíamos do lugar primeiro da teoria, a história de sua fundação, sem a qual nos sentíamos admirando sem ter acesso a esse outro lugar teórico que nos reservava os espaços para a nossa inscrição, o lugar discursivo do analista do discurso, a

convocação para compor esse lugar teórico junto com os demais estudiosos e autores. Mas, naquele momento, tínhamos acesso, como *Alice*, a uma fresta muito recortada, como o olhar pela fechadura.

Assim, antes de adentrarmos o *País das Maravilhas*, olharemos pela fechadura, mais especificamente por uma obra (MALDIDIER, 2003) e anotações de aulas ministradas por Abrahão e Sousa (2013)⁵ para entendermos a história da disciplina e, então, estudá-la em seu “País”, nos textos de Pêcheux e nos autores que compõem a AD hoje, não exclusivos ao território francês.

Como já mencionamos, desde seu surgimento a disciplina é marcada por constantes transformações e disputas, o que a torna um campo teórico-político vivo e em constante movimento de reconfiguração e transformação. Essa característica faz-se fundamental para compreendermos a AD que temos hoje, em variados grupos de estudos, no Brasil e na França e compreender a relação que os estudiosos filiados à AD mantêm com a disciplina que encanta e instiga.

Mas, para chegarmos a essas reflexões, fez-se fundamental que voltássemos ao início da sua história. A Análise do Discurso francesa não tem seu surgimento exclusivamente em Pêcheux. Segundo Maldidier (2010), a disciplina é marcada já por uma dupla fundação: em Michel Pêcheux e Jean Dubois, filósofo e linguista, respectivamente. Marcar a dupla fundação é pertinente para que compreendamos a AD como uma disciplina construída em meio à disputa, à divergência e não apenas na convergência de ideias e ideários. Tal característica é o que a faz, a nosso ver, circular pelo discurso polêmico (ORLANDI, 1996), em que há a disputa do referente, do saber, em que várias vozes encontram-se e confrontam-se; o que a caracteriza, ainda nos dias atuais, como uma disciplina em transformação, em movimento constante, e não como uma ciência fechada, estabilizada, mas um espaço com lacunas que possibilita que o estudioso da disciplina de entremeio inscreva-se nela, seja transformado por ela transformando-a também. Por essa razão que julgamos tão pertinente aos estudiosos referirem-se, e referirmo-nos, como filiados à AD, pois nos é proporcionado manter com ela uma relação de filiação, de pai e filho, na qual um transforma o outro e somos incentivados a trilhar novos caminhos. Alguns nunca antes trilhados pelo pai.

⁵ Disciplina “O sujeito do discurso nas Malhas do Digital” ministrada pela Prof.^a Dr.^a Lucília Maria Abrahão e Sousa no 2º semestre do ano de 2013, oferecida pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia, FFCLRP-USP.

Essa sensação do quão a disciplina afeta o outro não é exclusiva nossa, escritoras desta dissertação, mas de outros autores também filiados à AD, como Pfeiffer: "Assim é a Análise do Discurso para mim: ela transforma-me, sacode-me de cima a baixo feito rolo compressor. Não há como sair ileso de uma imersão sincera na Análise do Discurso, ela é forte e bonita demais" (PFEIFFER, 1995, p. 1).

Para discorrermos sobre a beleza da AD, devemos voltar à época de sua fundação (anotações de aula ministrada por Abrahão e Sousa, 2013): Paris, década de 1960.

A década de 1960, situada em plena Guerra Fria, nos governos de bem-estar social, nos movimentos contraculturalistas e massivas greves gerais é marcada pela contestação, pela sede de transformação, pela confrontação da ordem estabelecida no momento, todas essas questões que transbordam das páginas da obra *Alice no País das Maravilhas*.

Naquela época, temos dois cenários marcantes na nossa História, um deles, e talvez o mais conhecido, é o dos Estados Unidos; o outro, não tão divulgado massivamente, mas igualmente relevante e, no campo teórico provavelmente o mais expressivo, é o da Europa, mais especificamente Paris.

No primeiro, como já mencionamos, provavelmente o mais conhecido, foi onde emergiram os movimentos contraculturalistas, o movimento *hippie* e o feminista. As manifestações massivas eram muitas, sobretudo contra a guerra do Vietnã. A expressividade da massa estava marcada pelo ideário de coletividade em ápice na época, com os acampamentos *hippies* fora da cidade – fora da ordem estabelecida e imposta – a perder de vista, em um lugar ideologicamente marcado e em conflito. Surgem discursos inflamados, poéticos de contestação, na literatura, na música, na política. Os acontecimentos daquela década marcaram não apenas aquela geração, mas deixam marcas em todas as outras gerações que vieram e, provavelmente, nas que virão.

O segundo lugar, o que aqui mais nos interessa, é Paris. O contexto mundial é o mesmo que afeta os Estados Unidos, mas o que se vê na Europa é de outra ordem (ABRAHÃO SOUSA, 2013). Nos anos 1960, o velho continente vê uma ascensão dos partidos de esquerda e uma grandiosa efervescência cultural. Ganham força os movimentos estudantis, as barricadas e a Universidade. É a essa instituição, mas não fechada em seus muros ou presas nas páginas de seus livros, que direcionaremos nosso olhar.

Ali se vivencia um momento intelectual e político único, nunca visto antes e nunca repetido depois. A Universidade e a rua conversam frequentemente, intensamente,

compartilham e entram em conflito. A rua é vista como um verdadeiro campo de saber a ser disputado, e a Universidade ganha contornos porosos quando os intelectuais da época vão às ruas ministrar aulas públicas para um massivo alunado atuante, político e com voz, com poder de debate e disputa.

Nessa época, talvez, ocorreu a maior demonstração de discurso polêmico (ORLANDI, 1996) da História. Nesse momento, são famosos em Paris e muito frequentados os seminários públicos de Lacan, Foucault, Pêcheux, que também frequentavam os seminários uns dos outros e de outros intelectuais. Desse movimento, vemos que o saber era disputado, o debate febril, o movimento político, presente em todos os lugares. Era a época do entremeio (termo emprestado de Orlandi na nota ao leitor da autora para a obra *Discurso: estrutura ou acontecimento* de Pêcheux, 2012), quando era comum um linguista conversar, debater, escrever com um historiador ou um matemático.

É nesse bonito lugar que surge a Análise do Discurso, no lugar do entremeio, dos empréstimos e do deslocamento. Assim surge a AD, de encontros e diálogos, em relações e em transformações.

Sendo Pêcheux o nome que edificou a disciplina a partir de diálogos com outras áreas e teóricos, podemos associar a representação dele também com a projeção de imagem que tecemos para *Alice*. Pêcheux, assim como *Alice*, circula por esse lugar outro, em construção no entremeio, estabelecendo encontros e diálogos com outros estudiosos, que empreendem olhares outros. Assim surge a AD, do Marxismo, da Linguística e da Psicanálise, ou, então, do encontro de *Alice* inquietada pelo diálogo com o *Chapeleiro*, constituída com e pelo autor, Carroll, e com as transformações profundas a partir dos questionamentos da *Lagarta*, para analisar um novo objeto, o discurso, a chave que diferencia a AD das demais teorias.

3.3. A CHAVE DA AD

Interpretamos a chave, que tanto inquieta *Alice*, e em sua busca transforma-a constantemente, como o discurso, esse novo objeto de investigação que possibilita um novo horizonte a ser analisado. Para abriremos a portinhola e ter acesso ao País da Análise do Discurso, faz-se imprescindível que nos dediquemos ao exercício de compreensão desse objeto investigativo.

Esse novo objeto firma-se, segundo Baronas (2011a) “à luz do materialismo histórico como um efeito de sentidos entre interlocutores. É a partir dele que se pode

executar a localização de novos objetos, colocando-os em relação com a ideologia” (p. 20).

Nesse sentido, a AD não trata da língua, da gramática, da fala, mas do discurso. Trata da palavra em movimento, da prática de linguagem observando o homem falando (ORLANDI, 2005), pois os efeitos de sentidos dos discursos dão-se pelos lugares de onde o sujeito discursivo fala, lugares sócio-ideologicamente marcados.

Ao nos referirmos a discurso, devemos refletir sobre esse conceito como sendo um processo discursivo e, assim, remetemos a uma exterioridade à língua:

Referimo-nos a aspectos sociais e ideológicos impregnados nas palavras quando elas são pronunciadas. Assim, observamos, em diferentes situações de nosso cotidiano, sujeitos em debates e/ou divergências, sujeitos em oposição acerca de um mesmo tema. As posições em contraste revelam lugares socioideológicos assumidos pelos sujeitos envolvidos, e a linguagem é a forma material de expressão desses lugares. Vemos portanto, que o discurso não é a língua(gem) em si, mas precisa dela para ter existência material e/ou real (ORLANDI, 2005, p. 20).

Dessa forma, encontramos com a relação fundamental que a linguagem mantém com a exterioridade que, então, é entendida “como condição de produção do discurso que irrompe na materialidade linguística como interdiscurso” (BARONAS, 2011b, p. 41). Sendo assim, conforme o referido autor, a AD possibilita que se problematize a linguagem concebida na Linguística, ora entendida como expressão do pensamento, ora como instrumento de comunicação. A partir desse novo objeto, entende-se a linguagem, portanto, como um trabalho simbólico em relação com o político.

Se o discurso necessita da língua para materializar-se, e marcamos que o discurso traz aspectos ideológicos e sociais de acordo com a posição do sujeito falante, o leitor poderia pensar que existiria mais de uma língua, a língua utilizada para um discurso e outra língua para o discurso em divergência a este. Pêcheux (2009) assevera que a língua é a mesma, em seus processos linguísticos é a base comum de qualquer discurso, o que se diferencia são os processos discursivos. As palavras, de acordo com ele, não trazem em si as posições ideológicas, elas ganham sentidos de acordo com o lugar sócio-ideológico marcado historicamente, no qual são enunciadas. Com isso podemos dizer que as palavras são carregadas de sentidos pela memória discursiva que as acompanham, ou seja, por efeito dessa memória coletiva o discurso significa, assim como o sujeito discursivo significa-se pelos processos discursivos aos quais se filia, em razão de como é afetado pela ideologia.

A grande contribuição da AD, conforme Orlandi (2005), encontra-se na compreensão de como um objeto simbólico produz sentidos, de como ele está investido de significância para e por seus sujeitos. Essa compreensão implica a explicitação de como o texto (discurso) organiza os gestos de interpretação, visto que a palavra pode mudar de sentido de acordo com o lugar ideológico no qual é enunciada. Trazemos visibilidade, então, a dois pontos fundamentais para a nossa disciplina de entremeio: o discurso é (re)organizado segundo os efeitos da interpretação e os gestos de interpretação constituem-se como parte integrante da disciplina.

Defendemos que é a afirmação do lugar dos gestos de interpretação inscritos na AD que a difere das demais ciências. Como a AD ocupa-se do discurso, o qual se caracteriza, sobretudo, pela opacidade, não consideramos a palavra (apesar de o discurso necessitar dela para materializar-se) em seu estado de dicionário, com sentidos rígidos e sedimentados. Assim, tratamos de gestos de interpretação e não somente interpretação, construindo um imaginário de possibilidades de sentidos para a mesma palavra, dependendo da memória que ela reverbera, dependendo da atualização que recebe na reorganização do enunciado pelos outros lugares não comuns ao qual pode filiar-se.

Desse modo, a AD assume o risco (PÊCHEUX, 2012) de romper com as amarras das ciências régias que pretendem alcançar a neutralidade, a leitura homogênea, sem falhas ou furos; revirando com as estruturas, possibilitando aos sujeitos ocupar outras posições. Vemos nesse risco assumido que a questão da organização/reorganização no discurso é um movimento fundamental para a disciplina de entremeio.

Dessa forma, o discurso ao qual nos referimos aqui é o discurso que Pêcheux (2012) postula como acontecimento. O discurso como acontecimento constitui-se no encontro da atualidade com a memória. Ou seja, essa observação do sujeito falando, marcado ideologicamente, é a investigação de como seu discurso significa na relação com o interdiscurso - o já-lá, o já dito - e com o intradiscurso - a atualização. Ele se figura como um fato novo, “em seu contexto de atualidade e no espaço de memória que ele convoca e já começa a reorganizar” (PÊCHEUX, 2012, p. 19). O discurso é, pois, constante reorganização marcada ideologicamente.

Nesse sentido, o discurso como objeto de análise desse tipo de investigação científica é considerado pela observação do sujeito falando que “refere-se a um sujeito inserido em uma conjuntura sócio-histórico-ideológica cuja voz é constituída de um conjunto de vozes sociais” (FERNANDES, 2005, p. 35). Por considerar a exterioridade dessa conjuntura sócio-histórico-ideológica, de acordo com Pêcheux

diremos que as contradições ideológicas que se desenvolvem através da unidade da língua são constituídas pelas relações contraditórias que mantêm, necessariamente, entre si os processos discursivos, na medida em que se inscrevem em relações ideológicas de classes (PÊCHEUX, 2009, pp. 83-84).

Essa inscrição ideológica trazida por Pêcheux pode ser entendida pela relação entre como a linguagem é construída pelos efeitos de naturalização da ideologia dominante e como esse efeito afeta o sujeito em seu discurso. Para a AD, a linguagem não é transparente, absoluta e livre de ambiguidades; ao contrário, ela se constitui pela incompletude, pelo não poder dizer tudo, pelo não dito. Por considerar esse funcionamento, Orlandi (2007) investiga o silêncio como constitutivo à fala, um silenciamento ao “escolher” (lembrando que esse escolher é entre aspas, pois o sujeito não escolhe livremente, mas dentro de formações discursivas específicas) dizer uma coisa e não outra, pelos processos discursivos determinados pelo lugar ideológico que o sujeito ocupa por sua formação social. É nessa relação do dito com o não dito que estudamos o discurso, buscando compreender a relação que ele mantém com a exterioridade, com o jogo de poder, de captura ideológica, de naturalização e deslizamentos.

3.4. A ABERTURA PARA O ENTREMEIO

Na seção anterior, notamos o lugar central que a teoria da AD confere ao discurso, objeto de sua investigação. Para a AD, então, o discurso (ORLANDI, 2005) é a língua fazendo sentido, constitutiva do homem e de sua história. É entendido pela compreensão da capacidade do homem de significar e significar-se. E, nessa relação, a teoria concebe a linguagem como mediação necessária entre o homem e a realidade social na qual está inserido.

Ao fazermos o exercício de reflexão sobre a chave, o discurso, abrimos a porta para o País da Análise do Discurso, anunciando que existe, na AD, um entrecruzamento de disciplinas que coexistem e a sustentam, mas que não a limitam. Vemos, nesse sentido, o que Orlandi compartilha quase que poeticamente sobre Pêcheux:

Ele propôs uma forma de reflexão sobre a linguagem que aceita o desconforto de não se ajeitar nas evidências e no lugar já-feito. Ele exerceu com sofisticação e esmero a arte de refletir nos entremeios. Assim, os princípios teóricos que ele estabelece se alojam não em regiões já categorizadas do conhecimento, mas em interstícios

disciplinares, nos vãos que as disciplinas deixam ver em sua articulação contraditória. Aí ele faz trabalharem os procedimentos da Análise de Discurso na (des)construção e compreensão incessante de seu objeto: o discurso (ORLANDI, 2012b).

Pêcheux é, sem dúvida, um grande líder nessa aventura, mas não figura como um governante absolutista. Ele é antes um filósofo inquieto que se constituiu como linguista durante essa jornada (MALDIDIER, 2003) e, para trilhar, ou melhor, construir as trilhas e costurar os fios dos conceitos e amarrações teóricas, ele partilhou suas inquietações, reflexões, angústias com um número bastante vasto de teóricos de seu tempo, como Paul Henry, Michel Plon, Jacqueline Authier, Denise Maldidier, dentre tantos outros. Dialogou com outros autores como Sausurre, Althusser, Lacan.

Dos diálogos tecidos, destacamos os três últimos supracitados. A AD, segundo Orlandi (2005), encontra na Linguística a afirmação da não transparência da linguagem e procura, a partir daí, mostrar que a relação linguagem/pensamento/mundo não é direta, termo a termo. No Materialismo Histórico, a AD encontra o legado de que o homem faz história, sendo ela também não transparente a ele. Dessa intersecção, temos a língua e a história na produção de sentidos. Em outras palavras, temos “esses estudos do discurso [que] trabalham o que vai se chamar a forma material [...] que é a forma encarnada na história para produzir sentidos: esta forma é, portanto, linguístico-histórica.” (ORLANDI, 2005, p. 19). E, finalmente, a Psicanálise. Encontro que contribui na medida em que desloca a noção de homem para a noção de sujeito, constituindo a relação do sujeito com o simbólico, na história.

Porém, ressaltamos como o fez Orlandi (2005) que, embora a AD filie-se a essas três áreas, ela não o faz de modo servil, visto que trabalha a noção de discurso “que não se reduz ao objeto da Linguística, nem se deixa absorver pela Teoria Marxista e tampouco corresponde ao que teoriza a Psicanálise” (p. 20). Ao mesmo tempo em que se filia, irrompe nessas áreas, ao interrogar “a Linguística pela historicidade que ela deixa de lado”; ao questionar “o Materialismo perguntando pelo simbólico; e se desmarca da Psicanálise pelo modo como, considerando a historicidade, trabalha a ideologia como materialmente relacionada ao inconsciente sem ser absorvida por ele” (Ibidem, p. 20).

No domínio de reflexão da AD, a disciplina, segundo Orlandi (2012b), coloca questões para essas disciplinas com as quais mantém essa relação de filiação. Com isso, a AD,

Em seu trabalho, percorre menos o acúmulo de conhecimentos positivos e mais os efeitos de certeza que esses conhecimentos produzem, fazendo a história de suas ciências.

A Análise de Discurso [...] se apresenta com efeito como uma forma de conhecimento que se faz no entremeio e que leva em conta o confronto, a contradição entre sua teoria e sua prática de análise. E isto compreendendo-se o entremeio seja no campo das disciplinas, no da desconstrução, ou mais precisamente no contato do histórico com o linguístico, que constitui a materialidade específica do discurso (p. 8).

Trazendo *Alice* para esse campo de entremeio, podemos aproximar o encontro de Pêcheux com a Linguística, com a relação constitutiva de *Alice* com Carroll. A aventura de *Alice* é constituída na linguagem organizada por formulações do autor, que, por meio dela, constrói o lugar de existência dos outros diálogos e encontros tecidos na obra. Da mesma forma, a investigação empreendida por Pêcheux só é possível no meio que a constitui: a linguagem, a língua e os estudos linguísticos.

Podemos também aproximar o diálogo de Pêcheux com o Materialismo Histórico, ao diálogo de *Alice* com o *Chapeleiro*, durante o chá maluco. O *Chapeleiro*, ao debater a relação que tinha com o Tempo, relatou a briga que tiveram durante um concerto da *Rainha*, a partir do qual o Tempo deixou de fazer o que ele queria e passou a repetir a mesma hora: 6 horas. Sendo assim, sempre seria a hora do chá.

Interessante analisar o episódio com a *Rainha*. Quando o *Chapeleiro* refere-se ao episódio da briga com o Tempo, menciona o concerto da *Rainha*, um recital musical em que, pela alteração das formulações de uma canção, o *Chapeleiro* foi acusado de assassinar o Tempo. Desse acontecimento, temos indícios de uma interdição à possibilidade de alterarem-se formulações, visto que quando deslocamos algo no enunciado, assumem-se os riscos dos deslizamentos de sentidos possíveis, indesejáveis ou até proibidos. Refletindo sobre esse mesmo episódio, agora em relação aos deslizamentos possíveis na tradução da obra para o idioma português, podemos investigar o termo “concerto”, pelo qual é possível fazer outro deslizamento de sentidos, pela aproximação ao termo “conserto”, palavra cuja sonoridade é idêntica à primeira, mas que, pela alteração de uma letra, desloca o sentido do recital musical para o ato de arrumar, ajustar. Desse deslizamento, podemos migrar para uma região de sentidos corroborando a primeira interpretação. Assim, interpretamos o episódio como um reenquadramento, formatação exercida sobre o *Chapeleiro* a partir da repetição de uma tradição da realeza:

“Agora são sempre seis horas.”

Alice teve uma ideia luminosa. “É por isso que há tanta louça de chá na mesa?” perguntou.

“É, é por isso”, suspirou o Chapeleiro; “é sempre hora do chá, e não temos tempo de lavar a louça nos intervalos.”

“Então ficam mudando de um lugar para outro em círculos, não é?” disse Alice.

“Exatamente”, concordou o Chapeleiro, “à medida que a louça se suja.”

“Mas o que acontece quando chegam de novo ao começo?” Alice se aventurou a perguntar.

“Que tal mudar de assunto?” (CARROLL, 2009, pp. 86-87).

Dessa repetição mecânica, temos indícios de um esvaziamento de sentidos para a tradição, que, muito embora traga a ilusão da possibilidade de mudança de lugar, mudança de formações imaginárias e ideológicas, configura-se como um círculo vicioso que impele o sujeito sempre ao retorno para o mesmo lugar. Pela repetição temos ainda que é possível que o sujeito não tenha condições de jogar com os espaços vazados, com as lacunas e furos dos Aparelhos Ideológicos, indícios pela forma como as xícaras são discursivizadas. Lembramos que as xícaras, na obra de *Alice*, são objetos interessantes de interpretações, pois podemos aproximar ao imaginário de espaços que reclamam por inscrições do sujeito discursivo. Com isso, interpretamos pelo discurso do *Chapeleiro* que ele nega a própria inscrição nesses espaços ao responsabilizar as xícaras pelas marcas de sujeira, como temos indícios pelo discurso: “à medida que a louça *se* suja” e não “à medida que sujamos a louça” ou “à medida que a louça é sujada por nós”. Podemos interpretar também que o efeito de naturalização da ordem imposta inscreve-se de tal forma no sujeito que, quando *Alice* aventura-se a mexer com a estrutura da ordem estabelecida pelo questionamento “mas o que acontece quando chegam de novo ao começo?”, o assunto é desviado, evitando-se o questionamento, a possibilidade de deslocamento.

Interpretamos a personagem do *Chapeleiro* como sujeito extremamente afetado pelos efeitos da ideologia, os quais, por não o interpelarem de forma transparente, levam-no aos exageros dos processos naturalizados, atingindo uma saturação que rompe com a ordem estabelecida inscrevendo-se na aparente forma de loucura.

E, finalmente, o encontro de Pêcheux com a Psicanálise pode ser aproximado ao diálogo questionador, psicológico e filosófico de *Alice* com a *Lagarta*. Temos que a *Lagarta* lança uma questão extremamente profunda a *Alice* quando questiona: “Quem é *você*?”. E, no discurso de *Alice*, tecido a partir da relação com o questionamento, podemos analisar as aproximações com a AD:

Eu...eu mal sei, Sir, neste exato momento...pelo menos sei quem eu era quando me levantei esta manhã, mas acho que já passei por várias mudanças desde então. [...] Receio não poder me explicar [...] porque não sou eu mesma, entende? [...] Receio não poder ser mais clara [...] pois eu mesma não consigo entender, para começar; e ser de tantos tamanhos diferentes num dia é muito perturbador (CARROLL, 2009, pp. 56-57).

Do encontro com a Psicanálise e as outras áreas, a AD compreende o sujeito como discursivo, um sujeito interpelado pela ideologia, atravessado por outros discursos, constituído na heterogeneidade, na relação com o Outro e os outros; trata-se de um sujeito cindido, furado e esburacado. Dessa forma, o sujeito discursivo não uno não é capaz de ser enquadrado em uma categorização, como uma resposta única ao questionamento enunciado pela *Lagarta*. Por efeito, é aceito que *Alice* admita a impossibilidade de explicar a si mesma, pelas mudanças e transformações sofridas na aventura. O sujeito discursivo, em constante movimento, pode ocupar posições sujeito distintas, sofrer capturas ideológicas, trazer marcas em seu discurso de mais de uma formação discursiva, pois ele é constituído constantemente em meio às transformações, contradições, aos deslocamentos na noção de sempre poder vir a ser outro.

Outro ponto interessante de análise que aproxima as aventuras de *Alice* à disciplina de entremeio é o reconhecimento da impossibilidade de ela poder “ser mais clara”, visto que compreendemos pelas relações em jogo na AD que não há evidência de sentidos. Sujeito, sentidos e discurso constituem-se na opacidade.

Desses diálogos, concluímos que a Análise do Discurso trabalha no entremeio com o equívoco, em uma região na qual se entrelaçam o histórico, o inconsciente e a ideologia. Pela abertura ao entremeio, trilharemos o País da Análise do Discurso percorrendo sobre os empréstimos, os deslocamentos feitos na disciplina e as transformações que a caracterizam.

3.5. O PAÍS DA ANÁLISE DO DISCURSO

Dos empréstimos e deslocamentos, teceremos essa trama da AD, em seu País, nos textos de Pêcheux, de autores com os quais dialogou e autores que se constituíram como filiados à AD a partir de seus escritos. Buscaremos marcar quais sentidos são emprestados de quais lugares. Porém, esse lugar de entremeio, em sua maior beleza, mescla de tal

forma as áreas que é difícil marcar e separar com limites precisos cada lugar de empréstimo. E além da beleza, discutiremos o lugar da força da disciplina de entremeio que levou Pfeiffer a caracterizá-la como bonita e forte demais.

Do Marxismo, Pêcheux faz o empréstimo das questões relativas à luta de classes, discursivizadas antes por Marx e Engels; contudo, seu maior suporte no Marxismo será dado por Louis Althusser. Desse autor, Pêcheux faz o empréstimo do conceito de ideologia e de sujeito, mas os transforma. Segundo Althusser (1985) “o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia”.

É por esse enunciado que Pêcheux conceberá a reflexão para o sujeito da AD. Segundo a disciplina de entremeio, não nos referimos a um indivíduo empírico, muito menos o indivíduo cartesiano, aquele que é dono de si mesmo, o sujeito que escolhe e controla seus dizeres, que é “dono” de seu pensamento e seu discurso. Como enunciou Pêcheux (2009), não nos interessa o sujeito pragmático. Para a AD, trata-se de sujeito discursivo, um sujeito cindido, furado, atravessado por uma multiplicidade de vozes, marcado socialmente e afetado ideologicamente pela história.

Compreendemos por sujeito discursivo o sujeito “inserido em uma conjuntura social, tomado de um lugar social, histórico e ideologicamente marcado” (FERNANDES, 2005, p. 13). O sujeito é, então, compreendido como social e é apreendido no coletivo.

Quando refletimos sobre o conceito de sujeito discursivo, inquieta-nos como ele é afetado pela ideologia, visto que pelos empréstimos de Althusser retomados por Pêcheux, a relação de interpelação pela ideologia é o que caracteriza o sujeito como tal. Dessa forma, temos na relação as formações que constituem o sujeito, noção já abordada no capítulo anterior, mas que retomaremos brevemente. O sujeito, por mais que possa, mesmo que ilusoriamente, ser enquadrado em uma formação social, mantém uma relação fundamental com as formações imaginárias sobre qual posição social é essa, o que lhe é permitido dizer ou não, fazer ou não. Como ilustração, temos uma passagem da obra de *Alice no País das Maravilhas*, quando, entre o cortejo real da *Rainha e do Rei de Copas* e o início do jogo de croqué, a *Rainha*, em meio a seus soldados e *Alice*, lança uma pergunta sem vocativo: “‘Sabe jogar croqué?’ Os soldados ficaram em silêncio e olharam para Alice, pois evidentemente a pergunta era para ela” (CARROLL, 2009, p. 97). Defendemos que o efeito de “evidência” do discurso da *Rainha* só é possível pelas formações imaginárias sobre a posição sujeito das demais personagens que compunham o cenário: soldados e serviçais da realeza. Pelas formações imaginárias sobre o lugar permitido a essas formações sociais, os sujeitos que são enquadrados nessas posições têm

condições de inferir que a pergunta convidativa para a partida não seria direcionada a eles, que ocupam a posição, durante a partida, de objetos e instrumentos para o jogo (sempre ideológico). Essa interpretação sustenta-se nos indícios do recorte a seguir:

“Todos para seus lugares!” esbravejou a Rainha, e foi um corre-corre de gente para todo lado, uns tropeçando nos outros; em um minuto ou dois, porém, estavam a postos, e o jogo começou. Alice pensou que nunca vira um campo de croqué tão curioso na vida; era cheio de saliências e buracos; as bolas eram ouriços vivos, os malhos flamingos vivos, e os soldados tinham de se dobrar e se equilibrar sobre as mãos e os pés para formar os arcos. [...] Afora tudo isso, [...] como os soldados dobrados estavam a todo instante se levantando e caminhando para outras partes do campo, Alice logo chegou à conclusão de que aquele era realmente um jogo muito difícil (CARROLL, 2009, pp. 98-99).

Pelo recorte compreendemos os efeitos das formações imaginárias sobre a posição sujeito para os soldados no jogo ideológico e, assim, como reação da pergunta inicial lançada pela *Rainha*, eles direcionam o olhar para o sujeito que ocupa uma posição distinta da deles: *Alice*.

Essas formações, ou projeções de imagens, por sua vez são determinadas pelas formações ideológicas que legitimam a memória sobre a posição social. Com isso, compreendemos o sujeito discursivo como determinado social e ideologicamente, determinação materializada nas formações discursivas. É importante asseverar que no discurso do sujeito podemos não vislumbrar apenas uma formação discursiva. Como entendemos o sujeito como sendo heterogêneo, plural e cindido, um mesmo sujeito pode migrar de uma formação discursiva para outra em um mesmo discurso, como podemos analisar no discurso de *Alice* no momento em que ela se vê presa na casa do *Coelho*, apenas com os braços e pernas para fora da casa:

“Era muito mais agradável lá em casa”, pensou a pobre Alice “lá não se ficava crescendo e diminuindo, e recebendo ordens aqui e acolá de camundongos e coelhos. Chego quase a desejar não ter descido por aquela toca de coelho... no entanto... no entanto... é bastante interessante este tipo de vida!” (CARROLL, 2009, p. 46).

Nesse recorte, *Alice*, como o sujeito discursivo, transita entre duas formações discursivas. Pela primeira, questiona o *País das Maravilhas*, contrapondo com o seu local de origem; pela segunda, que traz indícios de seguir outro lugar, constrói outro imaginário sobre o *País*. Vale notar esse movimento do sujeito discursivo que, por não ser uno, pode transitar, inconscientemente, por mais de uma formação imaginária e ideológica, como

Alice, que, embora esteja presa, encontra-se com partes do corpo fora das amarras, como um movimento entre o escapar e o retornar ao lugar de confinamento. Essas formações e posições são materializadas, então, em seu discurso pela presença de duas formações discursivas. Isso ocorre porque, segundo Maingueneau (1997), o sujeito não controla suas enunciações; ao contrário, ele é dominado por imposições das formações discursivas.

Compreendemos, portanto, que o sujeito discursivo é um sujeito em constante movimento, inserido em jogos de tensões entre paráfrase e polissemia a partir dos quais produz sentidos.

Conforme Orlandi, o sujeito é materialmente dividido desde a sua constituição:

ele é sujeito de e é sujeito à. Ele é sujeito à língua e à história. Pois para se constituir, para (se) produzir sentidos ele é afetado por elas. Ele é assim determinado, pois se não sofrer os efeitos do simbólico, ou seja, se ele não se submeter à língua e à história ele não se constitui, ele não fala, não produz sentidos (ORLANDI, 2005, p. 49).

E nessa produção de sentidos, que é materializada no jogo de tensão entre paráfrase e polissemia, na relação do interdiscurso com o intradiscurso, pela atualização da memória discursiva, o sujeito configura-se não como um sujeito homogêneo, mas sim, heterogêneo, constituído por um conjunto de diferentes vozes. Isso porque o sujeito é constituído na interação social. Podemos dizer, então, que ele não é o centro de seu dizer, visto que em sua voz um conjunto de outras vozes heterogêneas manifesta-se. O sujeito é, portanto, constituído por uma heterogeneidade de discursos.

Sobre a heterogeneidade, temos a pesquisadora Jacqueline Authier-Revuz, que, assim como outros estudiosos, traz a questão da heterogeneidade discursiva que constitui o sujeito. Authier-Revuz (2004) estabelece a existência de duas formas de heterogeneidade: a heterogeneidade constitutiva e a heterogeneidade mostrada.

A heterogeneidade constitutiva, como o nome sugere, refere-se às vozes que constituem o sujeito, que o formam. Ou seja, são as vozes que perpassam o sujeito ao longo de sua história. Acontecimentos, pessoas, fatos, estudos, a história, o social estão presentes nos discursos que constituem o sujeito. Um sujeito formado como pesquisador, por exemplo, terá em sua constituição vozes de estudos da graduação, pós-graduação, os textos, autores, debates, pesquisa, congressos, professores, colegas. As vozes de seus familiares também ecoam nele, bem como os acontecimentos da sociedade. A heterogeneidade constitutiva representa todas as vozes que sustentam a voz do sujeito. Trata-se de um efeito do coletivo, da memória tecendo o sujeito de forma singular.

Compreendemos as marcas do e no sujeito como singulares, pois defendemos não haver marcas, efeitos ou traços individuais, pois o sujeito discursivo é social, constituído por uma memória discursiva que é coletiva. Entretanto, esse coletivo, que é o mesmo para todos, disponível no interdiscurso afeta cada sujeito de uma forma singular e não individual.

Já pela heterogeneidade mostrada busca-se marcar as vozes que atravessam o discurso do sujeito, como, por exemplo, a escrita acadêmico-científica que explicita o diálogo com outros estudos e autores ao fazer uso de citações diretas e indiretas, com referências e dados de catalogação. A heterogeneidade constitutiva, por outro lado, não marca os lugares específicos de cada voz, ou até não suspeita da origem de seus dizeres, como veremos, a seguir, ao tratarmos dos esquecimentos do sujeito.

Conforme Pêcheux (2009), existem dois tipos de esquecimento. Primeiramente, trataremos do esquecimento número 2, para, em seguida, abordarmos as questões relativas ao esquecimento número 1. O esquecimento número 2 é da ordem do pré-consciente/consciente. Por esse esquecimento o sujeito acredita que o que foi dito ou escrito só pode ser dito daquela maneira. Temos que, afetado por esse esquecimento, o sujeito não considera as famílias parafrásticas – enunciados semelhantes formulados com pequenas alterações, de ordem sintática, com troca de uma palavra ou um termo por outro. Defendemos que, quando o enunciado é modificado em sua formulação, pode ocorrer um deslizamento de sentidos, como ocorre no caso dos termos “ocupar” e “invadir”, analisados por Orlandi (2005).

Segundo a autora, existe uma oposição discursiva quando se utilizam as palavras invasão e ocupação. Os dois termos trazem basicamente o mesmo significado de dicionário, no sentido de tomar um espaço; contudo, invadir reverbera uma memória discursiva, ao passo que ocupar evoca outra memória de sentidos, de outra ordem. Orlandi (2005) analisa essa relação do invadir-ocupar em relação com a discursivização dos atos do Movimento dos Sem-Terra. Segundo a autora, quando o ato de tomar uma terra é discursivizado pelo movimento popular, faz-se o uso do termo ocupação, por reverberar uma memória de direitos; quando esse mesmo ato é discursivizado pelos proprietários das terras e pela mídia de direita, encontramos o uso do termo invasão, que reverbera uma memória de violação do direito do outro. Os termos, então, no discurso, marcam a oposição de efeitos de sentidos causada pelo uso de um e não do outro, dependendo da filiação de quem os enuncia. Dessa forma o sentido desloca-se recaindo em outro lugar discursivo.

Portanto dizemos que os sentidos não são atribuídos pelo sujeito, as palavras por si só são carregadas de sentido, pois trazem consigo uma memória e, então, remetemos a efeitos de sentidos que o uso de um termo pode causar e nos efeitos que o uso de outro termo causa, de acordo com as formações discursivas nas quais as palavras se filiam, historicamente.

Esse é o acontecimento do discurso que quebra com a lógica quase matemática que muitas teorias tentaram atribuir às palavras e ao discurso. Pêcheux (2012) traz como exemplo dessa quebra na lógica aparente ao tratar de um fato, como a partida de um jogo de futebol. O fato é o mesmo, o resultado do jogo não pode ser alterado; porém, o autor aponta que existem múltiplas possibilidades de discursivizar esse fato e é aí que as filiações discursivas entram no jogo linguístico-ideológico. Ou seja, apesar de o fato ser o mesmo, ele é discursivizado, ideologicamente, em posições discursivas conflitantes, em oposição, marcando as divergências sociais em jogo.

O deslizamento de sentidos só é possível pelos efeitos da ideologia sobre o sujeito, capturado ideologicamente e que, inconscientemente, pode tecer um discurso que circula por duas formações discursivas, reproduzindo, assim, efeitos de sentidos do discurso da ideologia dominante, pelos efeitos de naturalização dos sentidos. Marcas que irrompem o furo tanto do sujeito quanto do discurso, o que nos permite reafirmar que o sujeito é cindido, movente e sujeito aos efeitos da ideologia. Logo, não há como pensarmos em sujeito sem refletirmos sobre como ele é afetado pela ideologia e pelo político.

E os efeitos de naturalização dos sentidos têm seu funcionamento no esquecimento número 1, que, de acordo com Pêcheux (2009), é da ordem do inconsciente. Por seu funcionamento, o sujeito tem a ilusão de ser dono de seu dizer, apagando a memória dos sentidos e os caminhos pelos quais aqueles dizeres trilharam até chegar ao discurso do sujeito, apagando, conseqüentemente, os efeitos da ideologia. É o funcionamento do esquecimento número 1 que engendra o efeito de naturalização dos sentidos, possibilitando que um dizer de outro seja proferido com tal ilusão de identificação que o sujeito pode ser preso à ilusão de ter sido ele o criador daquele dizer, dando-lhe a ideia de ser um sujeito muito próximo ao sujeito cartesiano, dono de seu discurso.

Pelo exposto, reafirmamos que um sujeito de uma determinada formação social é constituído por diversas vozes, discursos e sentidos que já estão lá, já estão dados. Dentre esses sentidos, o sujeito, pelos efeitos da ideologia, é afetado e pode ser capturado pelo discurso da ideologia dominante sobre tudo o que o cerca. Discurso, lembramos,

construído por práticas dominantes ao longo da história, ou seja, discurso reorganizado pela memória.

Para compreendermos as questões relativas à ideologia, vamos visitar em nossa aventura os escritos de Althusser (1995) quanto às notas sobre os Aparelhos Ideológicos do Estado, também retomadas por Pêcheux (2009) em *Semântica e Discurso*. Esses Aparelhos são instituições do Estado, como Escola, Igreja, Família. Por serem instituições é que marcamos com inicial maiúscula, para diferenciar do lugar físico, empírico. Esses são lugares ideológicos.

Tais instituições transformam-se em Aparelhos, ou instrumentos do Estado, na medida em que naturalizam o sentido da ideologia dominante, fazendo com que o sujeito, sem perceber ou sem ter consciência, seja capturado por ela e reproduza-a. Nos termos de Pêcheux (2009), essas instituições funcionam como Aparelhos Ideológicos do Estado quando asseguram o assujeitamento do sujeito.

Retomando o diálogo com as aventuras de *Alice*, alertamos que no *País das Maravilhas* a ideologia dominante pode ser entendida não pela representação da *Rainha de Copas*, mas por práticas discursivas que circulam pelos discursos das personagens que habitam o *País das Maravilhas*. Embora tenhamos indícios de que a *Rainha de Copas* ocupa uma posição autoritária, pelas marcas de seu discurso, que reproduz a lógica do discurso de tipo autoritário (ORLANDI, 1996), defendemos que é a projeção de imagem dessa personagem que coincide com a projeção de imagem da ideologia dominante, pelos sentidos legitimados pelo imaginário da memória coletiva sobre a posição de uma rainha, posição de autoridade e historicamente, de autoritarismo. Porém, vale lembrar que segundo Pêcheux (2009) a ideologia dominante não é um sujeito em si, mas práticas discursivas. Assim, a ideologia – e agora, não mais a projeção de imagem da ideologia dominante - pode ser representada pelas práticas que circulam e multiplicam-se no *País das Maravilhas*, indiciadas no discurso das personagens do local.

Temos, por conseguinte, que os Aparelhos Ideológicos do Estado funcionam como mecanismo de naturalização de um sentido dominante, pelo esquecimento número 1, fazendo com que o sujeito, mesmo ocupando uma formação social dominada, reproduza o sentido dominante como se fosse seu, reproduzindo assim as relações sociais estabelecidas, como é possível compreender pelo debate levantado no capítulo anterior sobre as posições determinadas, ideologicamente, para sujeitos-escolares. Com isso, vemos que esses Aparelhos têm seu funcionamento ideológico na manutenção das relações sociais como são, abafando ainda os possíveis conflitos de classes (dominados

versus dominantes). E os efeitos dessas instituições que representam os Aparelhos Ideológicos do Estado, segundo a ótica da AD, são materializados no discurso, pela linguagem.

Nesse sentido, os efeitos da naturalização da ideologia dominante podem ser indiciados, também, no discurso de *Alice*, que, mesmo não pertencendo àquele lugar, é muitas vezes capturada, como temos indícios em seu discurso quando estava presa em uma casa muito pequena para o tamanho que ela tinha atingido. Interpretamos no recorte já trazido para analisar a possibilidade de o sujeito discursivo migrar de uma formação discursiva para outra em seu discurso, que *Alice* foi capturada ideologicamente, embora discursivize sobre uma sensação desagradável que sente no *País das Maravilhas*. Temos indícios, então, de que *Alice* é capturada, pelo emprego da expressão “no entanto”. O discurso de *Alice* traz marcas de um movimento que vinha questionando aquele lugar das ordens e imposições, reverberando sentidos de insatisfação, o que poderia quebrar com a ordem estabelecida e determinada para aquela “sociedade”. Ao empregar a expressão “no entanto”, temos indícios de uma mudança de posição, da questionadora para a capturada. Algo no discurso da ideologia dominante captura-a, trazendo marcas de uma possibilidade outra de manter relação com aquele modo de vida. Refletindo sobre o jogo discursivo de naturalização da ideologia dominante, podemos interpretar que *Alice* foi capturada, levando a aceitação, submissão, assujeitamento da condição de sujeito dominado.

E podemos, ainda, interpretar que o sujeito enuncia o dizer, talvez sem ter a consciência de que aquele “no entanto” é um mecanismo pelo qual um discurso outro, de outrem, entrelaça-se ao “seu”. É pelo efeito dos esquecimentos que *Alice* pode acreditar na ilusão de ser ela o sujeito originário daquele discurso, apagando-se o caminho que o dizer trilhou até ser incorporado em sua voz.

Assim, a formação social que o sujeito ocupa determina-o, determina as formações imaginárias que o atravessarão pelos efeitos das formações ideológicas e determinarão as formações discursivas às quais se filia e materializam seus dizeres.

Nesse sentido, além de marcarmos que o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia, só se constitui sujeito ao ser interpelado por efeitos dela. Por meio do discurso, temos que o sujeito é sempre já sujeito (PÊCHEUX, 2009), pois, antes de existir, ele já é interpelado pela ideologia, pela luta de classes, ele já é marcado por uma formação social, que traz em si formações imaginárias e ideológicas. Porém, esse sujeito não está fadado a ser sempre o mesmo, a ser sempre mero repetidor. Existe no mecanismo, no

funcionamento da linguagem a possibilidade de deslocamento, no qual reside a transformação, corroborando os dizeres de Pêcheux de que sujeitos e sentidos sempre podem vir a ser outros.

Em meio a essa máquina ideológica, algo pode sempre escapar, deslocando sentidos, fazendo-os serem outros e aí o sujeito sai da fôrma imaginada para ele, desequilibrando a ordem, transformando-a. Com isso, mudança de uma formação para outra não é apenas no sentido do questionamento para a captura; pode ocorrer inversamente também, como temos indícios ao longo das aventuras de *Alice* como um todo. A menina, a todo momento, interrompe a fala de outrem, questiona, pede por explicações, compara aquele lugar ao seu lugar de origem, mexendo com as estruturas do lugar, trocando de posições, dialogando ora com personagens de uma formação social dominada, ora com personagens que ocupam a formação social dominante, pelos efeitos dos pedaços do cogumelo, por meio dos quais encolhe e aumenta de tamanho para ocupar posições discursivas distintas. Existe sempre a possibilidade de ocupar outro lugar, de deslocar, embora nem sempre o sujeito faça-o.

Em *Alice* vemos uma personagem do *País das Maravilhas* que traz, de forma magistral, a possibilidade dos efeitos do deslocamento: o *Gato de Cheshire*. O *Gato* pode representar um sujeito que consegue jogar nesse campo ideológico, discursivamente. Temos como exemplo a maleabilidade característica do animal, que pode saltar de um lugar para outro, migrar de uma formação discursiva para outra, brincando com os sentidos já-lá e escapando da dominação da *Rainha* durante sua aparição no campo de croqué real, onde ocorria o jogo (sempre ideológico):

Estava olhando em volta, procurando um meio de fugir e pensando se conseguiria escapar sem ser vista, quando notou uma curiosa aparição no ar: de início ficou muito intrigada, mas [...] concluiu que era um sorriso, e disse para si mesma: “É o Gato de Cheshire; agora vou ter com quem conversar”.

“Como vai passando?” Perguntou o Gato, assim que teve boca suficiente para falar.

Depois de esperar até os olhos aparecerem, Alice fez um aceno de cabeça. (“Não adianta falar com ele”, pensou, “antes que as orelhas apareçam, pelo menos uma delas.”). Mais um minuto, e a cabeça toda surgiu. [...] O Gato, ao que parecia, achou que já havia bastante de si à vista e mais nada apareceu” (CARROLL, 2009, p. 100).

Nesse recorte, temos alguns pontos bastante interessantes de análise e interpretação. Destacamos como primeiro ponto uma das passagens que mais nos

encantam na obra de Carroll: “Perguntou o Gato, assim que teve boca suficiente para falar”. Interpretamos essa passagem com as possibilidades do jogo discursivo do sujeito mudar de posição e, com isso, assumir e exercer o direito de voz. Podemos aproximar a expressão “boca suficiente para falar” como as condições de produção que o sujeito discursivo tem à disposição para autorizar-se nessa posição de poder, não apenas de voz, mas também de questionamento. O segundo ponto tem seu funcionamento em relação ao primeiro e encontra-se na observação perspicaz de *Alice*: “Não adianta falar com ele [...] antes que as orelhas apareçam”. Interpretamos essa observação como fundamental e constitutiva do jogo discursivo, no qual o sujeito não tem condições de exercer o direito de voz se, tanto ele mesmo como os demais sujeitos na relação de interlocução, não tiverem condições de ocupar a posição da escuta. Defendemos que esses dois pontos são a base constitutiva para pensarmos as relações de interlocução, para concebermos o discurso, o sujeito discursivo e a produção de sentidos.

Mais adiante nesse episódio, *Alice* e o *Gato* são interrompidos pela chegada da *Rainha* e do *Rei de Copas*. O último oferece a mão para que o *Gato* a beije, efeito que produz indícios de uma imposição relativa à posição que o *Rei* ocupa em relação às demais personagens, embora ele discursivize a oferta como se o *Gato* tivesse direito de escolha, como temos indícios em seu discurso: “ele pode me beijar a mão se quiser”. Ao passo que o *Gato* assume a recusa: “Prefiro não”, discurso que indicia o autorizar-se ao direito de escolha perante um sujeito que ocupa uma posição discursiva de autoridade. Como efeito da recusa, temos indícios de que a formulação do discurso do *Rei* articulava-se como um efeito de mascaramento de sua real posição. Defendemos que a recusa pode ter sido interpretada pelas figuras de autoridade como um ato de subversão, pois o *Rei* exigiu que o *Gato* fosse banido e, ao recorrer à *Rainha* para uma intervenção, temos a repetição do discurso que faz ecoar no *País das Maravilhas*: “Cortem-lhe a cabeça!”.

Só então compreendemos os efeitos da escolha do *Gato* em somente se mostrar a *Alice* com a cabeça: “Mais um minuto, e a cabeça toda surgiu. [...] O *Gato*, ao que parecia, achou que já havia bastante de si à vista e mais nada apareceu.” Interpretamos essa estratégia como a possibilidade de o sujeito discursivo, assumindo a possibilidade do movimento constitutivo, não ingênuo aos efeitos de naturalização e transparência da linguagem, driblar os mecanismos tanto dos Aparelhos Ideológicos do Estado (AIE) como dos Aparelhos Repressivos do Estado (ARE) – que têm seu funcionamento quando os primeiros falham e faz-se uso, então, da força repressora. Como compreendemos pela nossa filiação à AD que tanto sujeito como discurso são constituídos pela incompletude,

pela falta e pela falha, defendemos que o furo é constitutivo também dos AIE e dos ARE. E nesse sentido temos que o *Gato*, assim como o sujeito afetado e modificado pela AD, tem condições e assume a possibilidade de jogar nesse lugar extremamente afetado e constituído pelos efeitos da ideologia, como temos indícios na sequência: “não se podia cortar uma cabeça fora a menos que houvesse um corpo do qual cortá-la” (Ibidem, p. 100).

Defendemos, então, que a AD junta-se ao Materialismo Histórico, à Psicanálise e à Linguística contribuindo para que o sujeito saia desse lugar de naturalização, consiga questionar a linguagem, o discurso dominante e possa deslocar-se, sair de um lugar discursivo e ir para outro. A disciplina de entremeio possibilita tornar consciente esse jogo de poder e é nessa relação que podemos aproximar os efeitos da filiação à AD com as estratégias utilizadas pelo *Gato* no *País das Maravilhas*.

3.6. GESTOS DE LEITURA DO ANALISTA DO DISCURSO

Nessa breve aventura que se configura apenas como um recorte que visa a mostrar o lugar de nascimento da AD, o tripé de sustentação da disciplina e a elaboração a partir de uma relação de empréstimos e transformações de conceitos-chave, objetivamos engajar o leitor no espírito aventureiro da disciplina de entremeio. Percorrer todo esse processo contribui para que entendamos a disciplina em sua construção, seus bloqueios e suas retomadas. Por ser constituída no debate e na disputa, ao estudarmos a AD podemos ver os avanços, as pausas reflexivas, as retomadas, as transformações e retificações.

Pelo encontro da Literatura com a AD, pudemos compartilhar nossa reflexão sobre a teoria em contribuição com os efeitos de sentidos que fizemos circular durante leituras de uma obra literária que nos acompanha em nossa formação leitora. Essas leituras, de forma mais marcante, fizeram-nos refletir sobre questões do movimento de leitura na Escola, não como uma leitura linear, única e conclusiva. Pelas várias leituras que fizemos de *Alice* e da AD, pudemos conceber a leitura como um funcionamento constituído no movimento entre retornos e avanços, diálogos e interlocuções, podendo coexistir com outras interpretações e sempre se abrir para outras possibilidades.

Desse diálogo ainda conseguimos estabelecer uma relação com a Escola e as práticas escolares. Ao compreender a Escola como um espaço ideológico, pudemos

perceber como os mecanismos que sustentam os AIE constituem-na, como mecanismos de naturalização dos sentidos, das posições determinadas a sujeitos e leituras. Ainda podemos notar como certos mecanismos dos ARE entrelaçam-se às questões ideológicas na Escola, despertando-nos para a compreensão de que AIE e ARE não são instâncias separadas, mas são constituídos também com contornos porosos, possibilitando que tenhamos indícios de mecanismos de repressão atravessados nos mecanismos ideológicos para garantir a naturalização, como, por exemplo, interdição, silenciamento e o ato de apagar os movimentos de interpretações de sujeitos-alunos ou até sentidos outros inscritos na escrita escolar, garantido, assim, a forma(ta)ção de sujeitos-escolares.

A AD desperta-nos ao contribuir para compreendermos os mecanismos desse espaço ideológico e termos condições de circular por entre as amarras, por efeitos da noção de discurso, conceito que possibilita e garante mais de uma interpretação. Mas, sobretudo, sua maior contribuição está na marca da possibilidade de assumirmos duas posições: de sujeitos-professores e sujeitos-analistas do discurso. Sendo assim, constituímos-nos pelo exercício do movimento de ocupar o lugar da escuta e, então, temos condições de autorizar não apenas a nós mesmos, mas também, aos demais sujeitos na relação de interlocução a ocupar o poder de voz e o lugar de autonomia.

A AD, como é uma disciplina interpretativa, poderá abrir-se em novos caminhos, em outros sentidos, fazendo-nos sujeitos moventes nessa imensa trama de diálogos em constante tessitura. O leitor que percorre conosco este trajeto nesta aventura será convidado agora a trilhar caminhos abertos pela AD e adentrar mais profundamente em três conceitos-chave para a teoria: interdiscurso, arquivo e memória discursiva. Por e com eles sustentaremos a construção do conceito de teia discursiva, que defendemos ser mais uma forma de funcionamento de gestos de interpretações do sujeito para mover-se por entre a ordem estabelecida e esperamos poder, dessa maneira, abrir caminhos outros e novos para sujeitos inquietos, errantes e moventes, como *Alice*, *Pêcheux* e nós.

4. TESSITURA DAS TEIAS DISCURSIVAS: AMARRANDO OS FIOS DISCURSIVOS TECIDOS PELA LEITURA CLÁSSICA

Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito de um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.

João Cabral de Melo Neto

Nos capítulos anteriores, investigamos como a AD contribui para compreendermos o funcionamento do atravessamento ideológico nas práticas escolares, pela compreensão da Escola como um espaço ideológico no qual os movimentos de leitura e de inscrições pela escrita são interditados a sujeitos-escolares. Encontramo-nos com sujeitos engessados na fôrma-leitor que supõe uma homogeneização uniformizadora. A teoria, ainda pelo conceito de sujeito discursivo e pelo seu novo objeto de estudo, o discurso, possibilita compreendermos que o sujeito pode circular nesse espaço autoritário por meio também da possibilidade de leituras abrirem-se a sentidos outros, a gestos interpretativos heterogêneos.

Neste capítulo, construiremos o conceito de teia discursiva a partir de três conceitos da AD, *interdiscurso*, *arquivo* e *memória discursiva*, que materializará um dos funcionamentos de leitura possível para sujeitos ocupando a posição da função-leitor. Como já justificado na introdução desta dissertação, elaboraremos as teias pelos diálogos possíveis com obras literárias clássicas, sobretudo, pela característica de elas transbordarem delas mesmas pelo diálogo com outras obras, outros discursos e diferentes materialidades. Compreendemos os clássicos da literatura como discursos que partem de outros discursos anteriores a eles e possibilitam, a partir deles, a tessitura de novos discursos, textos e obras, ou seja, são obras pelas quais se instaura discursividade e, assim,

são constantemente dialogadas, o que possibilita o movimento interpretativo do sujeito-leitor entre as relações tecidas pelos fios desses diálogos.

Outra razão pela escolha de tecermos as teias discursivas pelos diálogos possíveis com obras clássicas está no efeito que essas leituras podem provocar em cada sujeito-leitor, afetando-o em sua subjetividade de uma forma inconsciente e, também, por fazerem parte da memória coletiva que nos constitui. Como já dissertamos teoricamente sobre conceitos e noções quanto à constituição do sujeito discursivo em relação à memória coletiva, para este capítulo optamos por retornar à essa questão tecendo um fio de teia discursiva com o diálogo com uma crônica literária. Disponibilizamos aqui o recorte que possibilita esse diálogo da crônica “A Palavra”:

Tenho uma amiga que certa vez ganhou um canário e o canário não cantava. Deram-lhe receitas para fazer o canário cantar; que falasse com ele; cantarolasse; batesse alguma coisa ao piano; que pusesse a gaiola perto quando trabalhasse em sua máquina de costura; que arranjasse para lhe fazer companhia, algum tempo, outro canário cantador; até mesmo que ligasse o rádio alto durante uma transmissão de jogo de futebol... mas o canário não cantava.

Um dia a minha amiga estava sozinha em casa, distraída, e assobiou uma melodia de Beethoven – e o canário começou a cantar alegremente. Haveria alguma ligação secreta entre a alma do artista e o pequeno pássaro? (BRAGA, 2013, p. 389).

Por esse diálogo, temos indícios de marcas de encontros entre os métodos utilizados com o pássaro e as práticas escolares que buscam por meio de metodologias prontas, como que receitas, orientações em manuais didáticos e passo a passo despertar algo no sujeito-aluno que foi silenciado ao longo de sua forma(ta)ção escolar. O que, pelo discurso de professores, da grande mídia, de estudos científicos e estatísticas de avaliações externas, não chega a ter êxito significativo, isso porque os efeitos da fôrma-leitor (PACÍFICO, 2002) impõem-se ao sujeito formatado de modo constitutivo a ele.

Porém, Rubem Braga marca uma possibilidade outra por meio dos efeitos da memória coletiva na subjetividade do sujeito, o contato e o acesso ao clássico, que traz em si o potencial de despertar o pássaro calado e o sujeito silenciado. Nosso deslocamento foi possibilitado pela AD e pelos efeitos de um fio de teia discursiva não evidente: o diálogo possível da disciplina de entremeio com a obra clássica *Alice no País das Maravilhas* despertou-nos não apenas na leitura da obra clássica, mas na teoria científica, na investigação em Educação e em nossa constituição como sujeitos professoras-pesquisadoras, analistas do discurso.

Ressaltamos que não estamos criando uma nova forma de ler e interpretar, estamos construindo visualmente o funcionamento dos gestos de interpretações que caracterizam o funcionamento de leitura que realizamos, não linear, que exige retornos constantes. Esse funcionamento também foi observado durante o processo de coleta de dados e constituição do *corpus* desta investigação científica.

Para a construção do conceito sobre o funcionamento de leitura na função-leitor, colocaremos em relação, então, três conceitos: *interdiscurso*, *arquivo* e *memória discursiva* para atualizar em outro lugar os conceitos da AD. Porém, antes de desenvolvermos nossas reflexões sobre esse tripé conceitual, faz-se necessário que retomemos brevemente algumas questões já debatidas, sobretudo, sobre as (não) condições escolares de sujeitos-alunos ocuparem a posição da função-leitor.

Neste capítulo, retomaremos brevemente alguns aspectos quanto ao espaço escolar e suas práticas, relacionando com as questões de Letramento e Alfabetização, visto que os sujeitos desta pesquisa cursam essa etapa de escolarização. Na sequência, abordarmos os três conceitos já mencionados da AD que sustentarão a construção do conceito das teias discursivas e, finalmente, apresentaremos três de nossas teias para refinarmos a noção desse funcionamento de leitura.

4.1. LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO NO ESPAÇO ESCOLAR E AS (NÃO) CONDIÇÕES DE SUJEITOS-ALUNOS OCUPAREM POSIÇÕES OUTRAS

Filiadas à AD, lembramos que compreendemos o sujeito como discursivo (PÊCHUEX, 2009), um sujeito social, heterogêneo e cindido, constituído por uma multiplicidade de vozes, atravessado por formações imaginárias e ideológicas que o determinam.

Segundo Pêcheux (2009), quando refletimos sobre o conceito de sujeito discursivo, colocamos em relação a ele as formações sociais, imaginárias, ideológicas e discursivas. Nesse sentido, a formação social aluno é atravessada por um imaginário coletivo sobre o que é permitido (ou não) a ele ocupando essa posição. Essa memória é legitimada por formações ideológicas que se materializarão nas formações discursivas do sujeito, muitas vezes, reproduzindo esse imaginário por efeitos de naturalização dos sentidos e efeitos identificatórios.

Pensando a memória sobre aluno, temos a posição sujeito-aluno. Uma posição que reverbera sentidos de silenciamento, condicionamento, disciplina, obediência, sobretudo por práticas históricas sustentadas pelo discurso de tipo autoritário (ORLANDI, 1996) que circula no espaço escolar, pelas quais se compreende a posição sujeito-professor como o enunciador que transmite uma mensagem a ser apre(e)ndida por todas as demais posições sujeito-aluno, como se as leituras fossem únicas e homogêneas.

Porém, considerando o sujeito-aluno pela AD, concebemos que se trata de um sujeito discursivo enquadrado em uma posição discursiva. Se entendemos o sujeito discursivo como constituído na heterogeneidade, não concordamos com a possibilidade de leitura única e homogênea a todos os sujeitos discursivos enquadrados nessa posição sujeito.

Compreendemos que as leituras aproximam-se e são condicionadas por efeitos das práticas escolares de leitura que engessam gradativamente o sujeito na fôrma-leitor. Não tendo a possibilidade de movimento, sujeito-aluno não se configura como uma posição discursiva que tem condição de ocupar a posição da função-leitor, posição que reverbera sentidos de movimentos, deslocamentos, questionamentos. Sem ter condições de ocupar a posição da função-leitor, o sujeito, conseqüentemente, é interdito a ocupar a posição da função-autor (ORLANDI, 2012), visto que são posições indissociáveis.

De acordo com Tfouni (2006), autoria fundamentalmente mantém relação com o grau de letramento do sujeito. Ou seja, quanto maior o grau de letramento do sujeito, mais condições ele tem de ocupar a posição da função-autor pela sustentação possível nos movimentos assumidos ao exercer a função-leitor. Lembrando que, pela concepção sócio-histórica de letramento assumida pela autora, não há como pensarmos em sujeitos iletrados ou em grau zero de letramento, pois um sujeito inserido em uma sociedade letrada, desde sua constituição, já mantém uma relação com as práticas de leitura e escrita. Nesse sentido, a autora assevera que o grau de letramento independe do grau de escolaridade do sujeito, ou, ainda, que não depende do seu ingresso no processo de escolarização.

Entretanto, Kleiman (1995) alerta que, para muitos sujeitos em nossa sociedade, ainda hoje, a Escola funciona como a maior agência de letramento. Dessa forma, reside nas práticas escolares a maior possibilidade para que o sujeito tenha condições de ocupar essas duas posições, a posição da função-leitor e da função-autor. Contudo, o que temos indícios no espaço escolar são de práticas de outra ordem, sobretudo quando direcionamos o olhar para o período denominado na Escola de alfabetização, quando o sujeito entra em

contato com práticas de leitura e escrita de forma sistematizada tendo em vista a aquisição do código escrito. Marcamos que nesse momento, de forma mais acentuada, ao sujeito-aluno são negligenciadas práticas que concebam as questões relativas ao grau de letramento, visto que as práticas para essa etapa do ensino são voltadas para a alfabetização no sentido restrito e mecânico do termo.

Destacamos que, pelas práticas escolares, historicamente, legitima-se um imaginário de que tanto alfabetização como letramento são concebidos como produtos, ou seja, acredita-se que se chegue a um fim, a uma etapa que seria considerada a conclusão, a superação. A Escola, ao trabalhar a leitura como uma possibilidade de homogeneização, aproxima-se a uma noção de que letramento poderia ter um início definido, sobretudo pelas práticas escolares, e que alfabetização, além de ter um início, teria um fim, objetivo a ser alcançado por meio de programas de metas.

Por outro lado, pela concepção sócio-histórica de letramento, concebemos letramento e alfabetização como processos que não se esgotam, que não chegam a um fim, sendo, nessa relação, letramento um processo anterior à alfabetização e concomitante a ela. Nesse sentido, Tfouni (2006) apresenta a noção do *continuum*, sustentada na ideia de continuidade, de processo que acompanha toda a constituição do sujeito discursivo, não reduzido à vida escolar, pois essa visão reverberaria um imaginário de que exista um tempo marcado para aprender a ler e a escrever, com início, meio e fim.

Portanto, defendemos que questões relativas a oferecer condições ao sujeito para ocupar a função-leitor e a função-autor devem ser garantidas no processo de escolarização ainda nos anos iniciais, seja na Educação Infantil, seja no Ensino Fundamental I, diferentemente do imaginário legitimado para essas etapas como momentos preparatórios, sentidos reverberados pelos termos “pré-escola” e “período de alfabetização”, que edificam uma memória de espera. Nossa defesa é de o sujeito-aluno ter condições de deslocar-se para outras posições discursivas dentro do espaço escolar, também por práticas escolares de leitura e escrita e defendemos que isso seja possível ao concebermos a leitura como um funcionamento constituído no movimento.

4.2. O MOVIMENTO INTERPRETATIVO: EFEITO DA MEMÓRIA DISCURSIVA ENTRE O ARQUIVO E O INTERDISCURSO

A AD, como já abordamos nos capítulos anteriores, inaugura um objeto de estudo compreendido em uma área de entremeio, o discurso. Por esse objeto de investigação concebemos a noção de efeitos de sentidos na relação de interlocução. Defendemos que a construção de sentidos faz-se possível, pois os sentidos não estão presos às palavras de forma literal, não concebemos que uma palavra tenha apenas um sentido, o sentido único e verdadeiro. Conforme Orlandi (2005), seus sentidos derivam das formações discursivas nas quais se inscrevem, por isso podem variar de sujeito para sujeito. Por esse ponto pode-se compreender que, para o analista do discurso, não nos interessam a palavra e o sujeito retirados de seu contexto, de seu momento histórico em que a palavra foi enunciada.

O sujeito da AD, reafirmamos, é compreendido como social e é apreendido no coletivo. É um sujeito em constante movimento, inserido em jogos de tensões a partir dos quais produz sentidos. Pois, segundo Orlandi (2005), o sujeito é materialmente dividido desde a sua constituição, por ser afetado e assim determinado tanto pela língua quanto pela história. Conforme a autora, se o sujeito, então, não se submeter à língua e à história, ou seja, se ele não sofre os efeitos do simbólico, ele não se constitui pela fala e, assim, não produziria sentidos.

E, nessa produção de sentidos, o sujeito figura como um sujeito heterogêneo, constituído por um conjunto de diferentes vozes, no qual formações discursivas esbarram-se e atravessam-no. Por essa razão é que o afirmamos ser plural. Assim como quase tudo na AD, preferimos, em geral, conceber os conceitos, as noções pela perspectiva de sua pluralidade.

Sujeitos e sentidos, então, não são significados a partir de uma interpretação; eles significam por si só. Os sentidos já estão lá, o que o sujeito discursivo faz é retornar aos sentidos já produzidos por meio das vozes que o atravessam, por meio de suas filiações a determinadas formações discursivas e ideológicas. Tais vozes derivam de um jogo de relações tensas e permanentes estabelecidas entre processos parafrásticos (sentidos sedimentados) e processos polissêmicos (deslocamentos de sentidos).

A paráfrase, lembramos, configura-se na estabilidade, enquanto os processos polissêmicos sustentam-se nos deslocamentos, nas rupturas, ou seja, consistem nos processos de significação, jogando com o equívoco. E essa relação faz-se primordial para que sujeitos e sentidos (se) signifiquem, pois é por esse movimento que constroem seus percursos.

Os processos parafrásticos (ORLANDI, 2005, p. 36) assentam-se na constante retomada aos “dizeres sedimentados”, ou seja, em todo dizer há sempre algo que se

mantém representando o retorno aos mesmos espaços do dizer, do que é denominado dizível, ou, então, do já-dito, do interpretável. Entendemos esse espaço de retorno como sendo o interdiscurso, que se configura no campo da enunciação.

Segundo Pêcheux (2009), tanto sujeito como discurso são constituídos em uma relação de interdependência com o interdiscurso, que consiste em todos os sentidos já produzidos sobre todas as questões. Dessa maneira, o interdiscurso é fundamentalmente coletivo, sujeitos e discursos constituem-se nessa relação com o coletivo, que é denominado nos estudos da Análise do Discurso também como exterioridade. Quando um sujeito enuncia, o faz filiado à determinada formação discursiva que traz marcas das formações ideológicas que determinam sua filiação. Essa filiação, que pode ser discutida também como captura ideológica, só é possível porque no discurso do sujeito há discursos outros, carregados de sentidos já construídos na exterioridade do sujeito falante. Assim, temos a relação entre intradiscurso e interdiscurso, sendo o primeiro, de acordo com o autor, o fio discursivo organizador do segundo.

Ao estudarmos o conceito de interdiscurso, que se faz na relação do “pré-construído” com as “articulações do sujeito”, podemos vislumbrar esse “já-dito” desprovido de um fio organizador, ou seja, em movimento, com sentidos já produzidos em constante fluidez, esbarrando-se um ao outro e transformando-se pela discursividade do fio do intradiscurso, a todo momento.

O interdiscurso é o lugar (não físico) do todo, no qual todos os sentidos já produzidos sobre qualquer assunto circulam, no qual formações discursivas e ideológicas esbarram-se de forma completamente anárquica e heterogênea. Por esse movimento heterogêneo é que podemos notar certa semelhança do interdiscurso com o sujeito discursivo, que também está em constante movimento, transformação, em um constante jogo de tensões nos processos de produções de sentidos.

Porém, dentro do interdiscurso, caracterizado pela desorganização e pela transformação, podemos afirmar que existem nichos organizados, o que Pêcheux denomina de arquivo, o “campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão” (2007, p. 57). Os sentidos de organização são reverberados pela memória trazida por certos termos da formulação que define arquivo. Vejamos, pois: o emprego do termo “campo” indicia um recorte, o que permite diferenciar o arquivo de interdiscurso que é definido como um todo. A expressão “sobre uma questão” permite-nos reafirmar essa memória de delimitação, de recorte e, conseqüentemente, de organização.

Pela definição enunciada por Pêcheux (2010), sabemos ainda que arquivo é um campo, um recorte de “documentos”. Quando refletimos sobre a significância histórica dessa palavra, somos lançados a um imaginário da ordem do institucionalizado devido à história da arquivologia, como já pudemos retomar em parte na introdução deste trabalho. Historicamente, arquivo constituiu-se como espaços físicos de guarda, proteção e legitimação de documentos. Ao refletir sobre esses espaços, Pêcheux (2010) constrói o conceito de arquivo para a AD jogando com todos esses significantes históricos, mas desloca alguns pontos fundamentais. Como já mencionamos, o arquivo da AD não é um espaço físico, isso em função do deslocamento que a disciplina permitiu ao termo “documentos”. A disciplina inaugura um lugar teórico de investigação de um novo objeto, o discurso; sendo assim, os documentos desse arquivo não se limitam a registros impressos, como visualizamos a partir do imaginário que comumente construímos para a palavra documentos. Os documentos do arquivo em questão, pelo lugar construído para o discurso, podem ser de qualquer materialidade, podem ser escritos, podem ser imagéticos, podem ser uma fala, contando que sempre há discursos perpassando sua materialidade. É por essa possibilidade de variedade de materialidades dos documentos, em função da abertura que o discurso permitiu dentro da ciência, que Pêcheux deslocou a noção do arquivo físico para a ordem da linguagem, um espaço não físico, marcado ideologicamente.

Ao considerarmos os documentos pertinentes, estamos marcando um efeito da ideologia, visto que não entra em questão, quando falamos em arquivo, tudo o que já foi produzido sobre uma questão, mas os sentidos válidos. Essa validação, como já vimos estudando ao longo desta dissertação, é concedida a partir do discurso da ideologia dominante. Assim, são considerados documentos pertinentes os sentidos dominantes, legitimados. E esse crivo é dado ou não pelos efeitos da ideologia dominante, pelo discurso e pela prática da classe dominante historicamente. Com isso, entendemos por pertinente, então, o que é institucionalizado, ou seja, o que ao longo da história foi legitimado e segue ainda hoje valorizado. É por essa via que podemos dizer que o arquivo é caracterizado pela estabilidade, é um lugar discursivo que condensa esse processo de institucionalização.

Nesses pontos residem algumas diferenças do interdiscurso com o arquivo. O interdiscurso é um todo, são todos os sentidos já produzidos, tenham eles sido esquecidos, apagados, ou legitimados, institucionalizados. Mesmo os sentidos apagados estão ali de alguma forma e podem ser trazidos em algum processo de produção de sentidos; por isso

que dizemos que o interdiscurso é movente e constantemente renovado. Já o arquivo está mais sujeito às injunções e estabilizações. Isso não significa, porém, que o arquivo não possa ser renovado. Sua renovação ocorre, mas de forma mais lenta.

Construímos, assim, um imaginário de arquivo colocando-o como coletivo. Na AD não falamos de meu arquivo, seu arquivo ou arquivo dele; o arquivo é constituído por sentidos pertinentes, atravessados pelos efeitos da ideologia, que já foram produzidos sobre determinada questão.

Porém, mesmo marcando que o arquivo é essencialmente coletivo, seu funcionamento engendra um jogo ideológico de singularidade. Essa questão pode ser refletida por um ponto fundamental da definição de arquivo, que é o termo “disponíveis”.

Defendemos que é por esse termo que Pêcheux (1997) desloca ainda mais o conceito de arquivo na teoria discursiva em relação ao arquivo histórico. Como já estudamos desde a introdução desta dissertação, os arquivos históricos guardavam e preservavam documentos a que uma minoria poderia ter acesso. Esses arquivos eram espaços de controle de acesso, de leitura, de gestos de interpretações visando à legitimação do discurso dominante, controlando a possibilidade de o poder vir a ser outro para que nenhuma leitura escapasse ao estabelecido. Mas o termo “disponíveis”, na definição do arquivo da linguagem, instaura um jogo até então silenciado no arquivo histórico: a possibilidade de abrir o acesso, pluralizar os gestos de interpretação. Segundo Pêcheux, o arquivo está disponível e, então, podemos ter acesso a ele.

Mas, quando marcamos o acesso ao arquivo, não supomos um acesso completo, pois, embora seja um campo organizado e delimitado, consideramos o arquivo sobre determinada questão um lugar discursivo bastante amplo e, então, não concebemos que um sujeito tenha acesso a todo um arquivo. Por ser assim, destacaremos o acesso a fragmentos do arquivo, que também não escapam ao estabilizado, ao legitimado.

Dessa forma alertamos que, embora o arquivo seja o mesmo, o acesso realizado ou permitido a cada sujeito difere de acordo com as formações sociais, imaginárias, ideológicas que o atravessam, mas, sobretudo, de acordo com seu grau de letramento. Nesse sentido, aproximamos a singularidade do acesso ao arquivo com a singularidade do movimento interpretativo tecido pelo sujeito.

Buscaremos agora compreender como se dá o movimento interpretativo, pois, como dissertado, na AD o movimento é fundamental na constituição do sujeito, dos sentidos, das leituras e da escrita.

E, para compreendermos o movimento interpretativo, que, como já afirmamos, é singular para cada sujeito, necessitamos mobilizar mais um conceito da AD, a memória discursiva. Como escrevemos até aqui sobre uma constante retomada ao já dito, ao já produzido, seja ele institucionalizado ou não, o leitor poderia perguntar-se: como, então, as leituras podem ser singulares, visto que, como recorrem ao que já foi produzido, não seriam elas pura repetição?

Defendemos que a produção de sentidos não se faz de forma servil ao que já foi produzido. Recorre ao já produzido, sim, mas, segundo a AD, na produção de sentidos o sujeito sempre pode trazer algo novo em meio à repetição, quando ela é historicizada. Segundo a disciplina de entremeio, na produção de efeitos de sentidos o sujeito sempre pode trazer algo novo em meio à repetição histórica pelo funcionamento do fio discursivo do intradiscurso em relação ao interdiscurso. O sujeito pode romper barreiras pelos deslocamentos de sentidos e libertar-se da posição em que diversos Aparelhos Ideológicos do Estado, como a Escola, buscam enquadrá-lo, o de reprodutor do discurso dominante, o sujeito-aluno engessado na fôrma-leitor (PACÍFICO, 2002). Ele, portanto, pode romper barreiras pelos deslocamentos de sentidos e libertar-se da posição imposta a ele.

Marcamos que essa ruptura e libertação (sempre relativa, pois os atravessamentos ideológicos afetam o sujeito em sua constituição em relação à exterioridade) são possíveis pelos efeitos da memória discursiva.

Memória deve ser entendida aqui não no sentido diretamente psicologista da “memória individual”, mas nos sentidos entrecruzados da memória mítica, da memória social inscrita em práticas, e da memória construída do historiador (PÊCHEUX, 1999, p. 50).

Portanto, não consideramos a memória individual, mas, sim, a memória discursiva, ou seja, “em se tratando de memória discursiva, não estão em questão as lembranças que cada sujeito tem do passado e, sim, a existência de um mundo sócio-cultural” (FERNANDES, 2005, p. 57).

Por esses dizeres temos indícios que a memória discursiva é coletiva por constituir-se pelo retorno ao já dito. Por essa razão é que ela é tomada por muitos autores da área como sendo idêntica ao interdiscurso:

A memória, por sua vez, tem suas características, quando pensada em relação ao discurso. E, nessa perspectiva, ela é tratada como

interdiscurso. Este é definido como aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente. Ou seja, é o que chamamos de memória discursiva: O saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma de pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada de palavra. O interdiscurso (que) disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada (ORLANDI, 2005, p. 31).

Entretanto, não compreendemos que memória discursiva seja interdiscurso. Ela se relaciona com ele, mas não é idêntica. E, para discorrermos sobre como ela difere do interdiscurso, lançaremos mão de outra citação da mesma autora:

O sentido não flui e o sujeito não se desloca. Ao invés de se fazer um lugar para fazer sentido, ele é pego pelos lugares (dizeres) já estabelecidos, num imaginário em que *sua* memória não reverbera. Estaciona. Só repete (Ibidem). [grifo nosso].

Quando a autora marca “sua” memória, temos indícios de que memória discursiva pode não ser igual a interdiscurso, pois interdiscurso é, por definição, coletivo, não pertence a ninguém especificamente; já a memória poderia ser relacionada a esse sentido de pertencimento. É nessa possibilidade outra que pudemos ter indícios de uma brecha para defendermos que memória discursiva é coletiva, porque não estamos referindo-nos à memória individual, ao mesmo tempo singular.

A memória discursiva aproxima-se, nesse sentido, do movimento do sujeito discursivo, por isso podemos dissertar sobre as “suas” memórias discursivas, fazendo o emprego de um pronome possessivo.

Para discorrer sobre essa questão, traremos para o debate a questão da leitura. Ao ler uma obra literária, por exemplo, o sujeito recorre a sentidos que circularam sobre a questão que não escapam ao interdiscurso, visto que todos os sentidos já produzidos estão lá. Esse momento de acesso e uso do interdiscurso faz com que possamos vislumbrar o primeiro aspecto coletivo da memória discursiva.

Os sentidos que afetam o sujeito nessa leitura também podem ser oriundos do acesso ao arquivo, dos sentidos institucionalizados. Nesse momento, marcamos outro aspecto coletivo da leitura. Mas já é possível vislumbrarmos o funcionamento do aspecto singular. Os sentidos que afetaram o sujeito, embora já produzidos, são inconscientemente selecionados; porém eles podem não ser os mesmos para outro sujeito. Essa seleção não é consciente nem intencional do sujeito, ela se configura como um efeito da memória discursiva. Ao fazer uma leitura, os sentidos que afetam o sujeito são sempre já produzidos, mas podem afetá-lo segundo uma formação discursiva à qual ele se filia.

Por exemplo, a leitura sobre memória discursiva faz circular alguns sentidos comuns entre os estudiosos da AD, isso, porém, não significa que todos os estudiosos da AD serão afetados igualmente pelos mesmos sentidos. Se assim não fosse, não haveria a possibilidade de haver pontos de divergência entre os grupos.

E a questão dos sentidos mobilizados pode tornar-se ainda mais singular se considerarmos os efeitos das formações imaginárias, que são imprevisíveis, pois jogam com o funcionamento do processo de constituição de cada sujeito. Assim, a constituição do sujeito também o afeta na produção de sentidos; por isso, ao ler uma obra literária, um sujeito pode mobilizar sentidos que outro sujeito, por mais afinado nas formações discursivas com ele, não mobilizaria.

Desse modo, a “seleção” dos sentidos, que não é intencional nem consciente ao sujeito, pois são os sentidos que o afetam durante a leitura, constitui-se como uma repetição histórica organizada pela subjetividade do sujeito. Sendo assim, a memória discursiva é um recorte do interdiscurso, que pode jogar tanto com sentidos previstos, oriundos do arquivo, como deslocar para sentidos não previstos ao jogar com outros lugares do interdiscurso. Os deslocamentos de sentidos que possibilitam a emergência do novo, dos sentidos outros só são possíveis por esse fio organizador singular da subjetividade que, em suma, é um efeito da memória discursiva. É, então, pelos efeitos da memória discursiva que joga com o interdiscurso, com o arquivo e com a heterogeneidade do sujeito que ele pode irromper da reprodução e tecer leituras singulares, na função-leitor.

É por esse fio de singularidade que trabalharemos as leituras: os sentidos afetam os sujeitos leitores no nível do compreensível (ORLANDI, 2012), na função-leitor (PACÍFICO, 2002).

Com isso, dissertamos sobre o ponto que aqui defendemos, a leitura não é única a todos os sujeitos, é coletiva e ao mesmo tempo singular. O sujeito, ao realizar uma leitura, recorre ao arquivo (fragmentos ao qual teve acesso) e pode ainda deslocar para o interdiscurso. As outras costuras tecidas por amarrações e nós entre arquivo e interdiscurso, defendemos, dar-se-ão pelos efeitos da memória discursiva. Sustentadas por esses pontos dissertados, construiremos o conceito sobre esse funcionamento de leitura, na função-leitor.

4.3. TEIAS DISCURSIVAS: O MOVIMENTO INTERPRETATIVO DE SUJEITOS-LEITORES ENTRE INTERDISCURSO E ARQUIVO

Discutidos os conceitos *interdiscurso*, *arquivo* e *memória discursiva* e tecidas as relações entre eles, podemos, agora, compreender o movimento interpretativo e deslocar as noções estudadas para o conceito de teias discursivas.

O objetivo é deslocar essas noções para o campo da literatura. Toda essa reflexão teve início quando nos deparamos com uma citação de Machado (2002) sobre os efeitos da leitura crítica e contextualizada de obras clássicas:

tem a ver com a possibilidade que o leitor contemporâneo tem de incorporar à sua leitura uma grande riqueza: a lembrança de outras leituras e mais a consciência da rede literária que compõem a literatura (p.64).

Compreendemos que a rede literária em questão trabalha com a fundamentação do arquivo (PÊCHEUX), pois a autora complementa “que no mundo da literatura [...] funcionam como numa rede, [as obras] vão se ligando e interconectando, dando origem a outras, voltando, saindo lateralmente” (MACHADO, 2002, p. 64). Temos indícios de que a rede tem o seu funcionamento diferentemente do que a autora marca como lembrança de outras leituras. Nesse sentido, interpretamos que essa lembrança de outras leituras relaciona-se com algo muito mais constitutivo, singular a cada leitor, e que a rede funciona como algo determinado, independente das leituras anteriores do sujeito.

Sendo assim, compreendemos a noção de rede literária como mais próxima à noção de arquivo. Essa rede literária seria um todo organizado de outras obras que se relacionam com a obra em questão. Por exemplo, uma obra clássica como *Romeu e Julieta* relaciona-se com obras anteriores e obras posteriores, formando uma rede literária. Mas essa rede supõe ser algo independente das leituras dos sujeitos, é algo já estabelecido, em outras palavras, institucionalizado. Por exemplo, nessa rede *Tristão e Isolda*, obra anterior, está institucionalizada no nicho organizado, no campo de documentos pertinentes que se relacionam com *Romeu e Julieta*. A rede é composta de obras pertinentes, ou seja, valorizadas, legitimadas que se relacionam com a primeira.

Mas, junto com a ideia de rede literária, a autora coloca ao lado, de forma aditiva, como complementar, a das lembranças de outras leituras, singular. Vislumbramos essa lembrança como uma teia, mais flexível que a rede que já está institucionalizada, rígida,

como se as obras fossem ligadas umas às outras com amarras cristalizadas. Pela memória de teia, no sentido da tessitura da teia de aranha, não há nada cristalizado. Vejamos: essa teia pode ligar-se a alguns pontos da rede e pode aproximar-se ao acesso do sujeito ao arquivo. Considerando que o sujeito não tem acesso a todo o arquivo, mas a partes dele, a teia constituir-se-ia em alguns de seus pontos. Porém, por funcionar como lembranças, podem entrar em questão outras obras que afetaram o sujeito que talvez não tenham afetado outro sujeito e que podem escapar ao institucionalizado, migrando para o interdiscurso. Desse modo, a teia pode constituir-se com pontos de sustentação ligando documentos tanto do arquivo como do interdiscurso. Sendo assim, ela se assemelha mais à noção de memória discursiva e, por essa razão, podemos afirmar que a teia não é engessada, ela é movente e, sobretudo, está em constante formação.

Imaginemos essa teia como a teia de uma aranha. Nessa analogia temos o sujeito discursivo como a aranha e a teia como os efeitos da memória discursiva. A teia de aranha traz consigo um desenho de não linearidade, em construção, com pontos que escapam ao evidente, ao visível. Essas características marcam a relação da noção de teia discursiva com os feitos de memória discursiva, e, dessa forma, concordamos com Pfeiffer que:

Sempre é bom lembrar que, na AD, não se vê a história de modo cronístico; a história se dá através de rupturas – é a não continuidade. Não há como pensá-la de modo cumulativo, mas sim sob a forma de desdobramentos. Deste modo, a memória discursiva não pode ser vista como uma acumulação de conhecimento linear e homogêneo – que almeja a totalização, a saturação, mas como um espaço de tensão – uma teia complexa – no qual se dão divisões, disjunções, deslocamentos, retomadas, regularizações, estabilizações, desregularizações, perturbações das redes de implícitos. (PFEIFFER, 1998, p. 97 *apud* ROMÃO; PACÍFICO, 2010, p. 110).

Defendemos que a teia está sempre em construção e transformação, pela sua característica constitutiva marcada na incompletude. A teia pode expandir e mudar de acordo com novas leituras do sujeito; assim pode haver outros pontos de ligações amarrados, outros fios a serem tecidos.

Imaginemos, então, um sujeito que se depara com a leitura de *Romeu e Julieta* e, ao fazer essa leitura, esse sujeito pode ser afetado por alguns sentidos que o façam, por exemplo, estabelecer relação com *Tristão e Isolda*, ou seja, ele, como uma aranha, começa a tecer a sua teia, ligando a obra *Romeu e Julieta* a outra obra pertencente à rede literária (ao arquivo), por ser uma obra anterior ao clássico inglês que aborda os conflitos do triângulo amoroso e a escolha do Amor ao casamento por contrato pela morte. Mas outros

sentidos são mobilizados e ele se remete à obra *O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá: uma história de amor*, de Jorge Amado, obra que possui pontos de intertextualidade fundamentais e constitutivos com a obra clássica inglesa, como o amor proibido entre personagens de famílias rivais, no caso da obra brasileira pelos efeitos das espécies diferentes, pássaro e gato; rebeldia das personagens, figuras caracterizadas em relação a personagens que auxiliam *Romeu e Julieta*, como a *Vaca Mocha* na obra brasileira associada à imagem da *Ama* de *Julieta*, por facilitar e encorajar a afeição das protagonistas e, em outro momento, marcar a segurança possível pela união entre a figura feminina e o outro vértice do triângulo amoroso; a imagem do *Frei* associada à *Coruja*, que defende a possibilidade e até a necessidade da união proibida, entre outros pontos.

A obra brasileira, embora seja uma obra de grande expressão, não tem a divulgação realizada de forma ampla e universal como ocorre com *Tristão e Isolda*, e, assim, pode indiciar um acesso outro ao arquivo, marcando a possibilidade de outros fios serem tecidos. Pelo diálogo tecido com o fio discursivo que liga *Romeu e Julieta* a *Tristão e Isolda*, o sujeito pode tecer outro fio com a obra cinematográfica *Shrek*, que traz indícios de intertextualidade antes com *Tristão e Isolda* do que com *Romeu e Julieta* pelas marcas da donzela prisioneira em um palácio guardado por um dragão, um soldado, que, por inclinações mercenárias ou de afeição ao rei, assume o ato heroico e o pedido de casamento do soldado em nome de outro, do rei. Desse fio é possível ainda tecer o diálogo com os contos de fadas tradicionais, mais distantes à rede literária que acompanha *Romeu e Julieta*. Dessa forma, a teia da aranha, ou seja, a teia discursiva vai formando-se entre pontos do arquivo e do interdiscurso.

Contudo, alertamos que não é porque o sujeito tenha tecido essas conexões que sua teia está formada, acabada. A teia funciona atrelada à noção de sentidos e sujeitos, ela nunca está dada, pronta e acabada; ela está em constante transformação e construção, em relação com o *continuum* e o grau de letramento do sujeito. Por exemplo, mais adiante em sua formação o sujeito tem acesso a uma adaptação infantil de *Romeu e Julieta*, de Ruth Rocha; com isso sua teia aumenta. Conhece em outra situação a obra *Iracema*, que o faz remeter-se a *Romeu e Julieta*, em alguns pontos da obra, fazendo com que sua teia ligue-se a outros conflitos e outros discursos.

Podemos imaginar a teia em sua construção enquanto a aranha a confecciona, de acordo com os movimentos da própria aranha. Ou seja, de acordo com as transformações do sujeito ao longo de sua constituição, formação, ele entra em contato com outros sujeitos e sentidos que fazem com que tenha acesso a outras obras e discursos. Assim,

conforme o movimento da aranha, que, em suma, é o que chamamos aqui de movimento interpretativo, que está na teia trabalhando em sua construção, a teia move-se por ser extremamente sensível aos movimentos da aranha. Ao se mover, seus fios também se movem e podem desconectar-se de algum ponto (de algum discurso) e conectar-se a outro ponto (uma outra formação discursiva).

A teia transforma-se juntamente com o sujeito e o sujeito juntamente com ela. Em outras palavras, temos que o movimento interpretativo transforma-se juntamente com a constituição do sujeito e o sujeito constitui-se juntamente com o movimento interpretativo.

É relevante que destaquemos uma marca desse funcionamento de leitura: marcamos a teia como sendo discursiva por aproximar seu funcionamento à noção de discurso. No discurso não há como mensurar seu tamanho, começo ou fim. O discurso funciona na relação de entremeio, na interlocução; ele parte de um discurso anterior e aponta para outro, assim como a teia. Na teia não há como marcarmos o início do tecer, muito menos apontar um fim. Por essa capacidade de ser transformada, de mover-se, é que também não restringimos a teia a questões literárias. Por tratar-se de um funcionamento na posição da função-leitor, uma teia pode não tocar nas questões literárias, enquanto outra, embora se constitua essencialmente na relação literária, pode escapar desse lugar e estabelecer diálogos com outras materialidades, com outros discursos. Dessa forma, referimo-nos à tessitura de teias discursivas, marcando novamente a possibilidade de pluralidade.

Apresentaremos a seguir três teias discursivas que vêm sendo construídas a partir dos efeitos de nossas memórias discursivas da leitura da obra *Romeu e Julieta*, de William Shakespeare; *Dom Quixote*, de Miguel de Cervantes; e do conto *Chapeuzinho Vermelho*.

4.4. RELAÇÕES INTERDISCURSIVAS COM A LITERATURA CLÁSSICA

Dedicaremos essa seção à apresentação de teias discursivas que serão disponibilizadas, visualmente, sob formas distintas. Apresentamos as teias em configurações variadas, pois não queremos prender o imaginário do leitor a nenhuma forma, pois entendemos que assim corremos um grande risco de engessarmos o conceito aos efeitos da fôrma, por ser associada a uma forma, uma metodologia, à ideia de uma

receita que poderia ser aplicada. Lembramos que não estamos construindo uma metodologia de leitura, mas construindo um conceito sobre o funcionamento de leitura, o que não permite que falemos em aplicação. Assim, consideramos que, se fizermos uso de uma mesma forma, essa forma poderia causar um efeito de sentido nos leitores de que a teia pode, além de ser aplicada, aplicada igualmente a todos os sujeitos e apresentando os mesmos resultados quando trilhamos outros caminhos, do que discordamos. Ao reafirmarmos que se trata de um funcionamento, trazemos, assim, a ideia de movimento, da possibilidade de vir a ser outro e de não padronização. Com isso marcamos que um esquema formatado vai contra todo o referencial teórico que temos sustentado aqui.

Outra ressalva importante que deve ser feita é que as imagens disponibilizadas são ainda esboços de uma representação da memória discursiva leitora materializada. O desenho desse movimento, se representado com todas as suas possibilidades de ligações e desconexões, tornar-se-ia confuso e, neste momento, inviável. Porém marcamos que, dos fios (contínuos ou não) que ligam as obras, podem ser amarrados e tecidos outros fios. Assim as obras posicionadas distantes ou ligadas indiretamente podem ser aproximadas ou até apagadas, dependendo do movimento interpretativo do sujeito-leitor que tece a teia discursiva.

A primeira teia que será apresentada é a nossa teia discursiva constituída com diálogos possíveis para a obra clássica *Romeu e Julieta*:

Figura 3: imagem ilustrativa da teia discursiva de Romeu e Julieta

Tomemos uma obra clássica, como *Romeu e Julieta*. Essa obra relaciona-se com obras anteriores e obras posteriores a ela, que estabelecem relações com a obra clássica de forma mais marcada, em outras menos marcadas (efeito de evidência), mas em uma relação não linear.

Como já comentamos sobre alguns dos pontos dessa teia e fios discursivos possíveis para além da imagem, focalizaremos nessa seção os efeitos do diálogo e, para isso, anteciparemos uma análise de leitura tecida durante a pesquisa de campo, em uma das turmas selecionadas de 3º ano do Ensino Fundamental.

Dessa tessitura, o fio discursivo que mais nos inquieta é o fio tecido entre *Romeu e Julieta* e a obra brasileira *O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá*. Uma das questões que nos afeta nesse diálogo relaciona-se à distribuição da obra de Jorge Amado.

Como já comentamos, encontramos marcas linguísticas na obra do escritor baiano que nos dão pistas de um diálogo estabelecido com a obra de Shakespeare. Como, porém, já elencamos os pontos de diálogos, destacaremos nessa seção a cena do balcão em *Romeu e Julieta*. Temos indícios de marcas de interdiscursividade dessa cena na obra de Jorge Amado pela conversa com o *Gato* quando a *Andorinha* posiciona-se também no alto, em um galho de uma árvore. Nesse trecho, ainda, temos outra marca de interdiscursividade, a negação do nome da personagem do *Gato*, assim como para a personagem *Romeu*.

Disponibilizaremos os trechos dessa passagem nas duas obras para o leitor ter acesso a essa marca de interdiscursividade sobre a qual dissertamos:

JULIETA – É só teu nome que é meu inimigo. Mas tu és tu mesmo, não um Montéquio. E o que é um Montéquio? Não é mão, nem pé, nem braço, nem rosto, nem qualquer outra parte de um homem. Ah se fosses algum outro nome! O que significa um nome? Aquilo a que chamamos rosa, com qualquer outro nome teria o mesmo e doce perfume. E Romeu também, mesmo que não se chamasse Romeu, ainda assim teria a mesma amada perfeição que lhe é própria, sem esse título. Romeu, livra-te de teu nome; em troca dele, que não é parte de ti, toma-me inteira para ti.

ROMEU – Tomo-te por tua palavra: chama-me de teu amor, e serei assim rebatizado; nunca mais serei Romeu. (SHAKESPEARE, 2009 pp. 52-53).

- Não precisa ir embora. Não lhe chamo mais de feio. Agora só lhe trato de formoso.

- Não quero também...

- Então como vou lhe chamar?

-Gato.

- Gato não posso.

- Por quê?

Será que ela entristecera? Agora sua voz já não é brincalhona. O Gato Malhado repete a pergunta:

- Por que não pode?

- Não posso conversar com nenhum gato. Os gatos são inimigos das andorinhas.

- Quem lhe disse?

- É verdade. Eu sei.

O Gato fez a cara mais triste do mundo. A Andorinha Sinhá, que amava a alegria e não podia ver ninguém triste, continuou:

- Mas nós não somos inimigos, não é?

- Nunca.

- Então nós podemos conversar.

Mas logo acrescentou:

- Vá embora que Papai vem aí. Depois eu vou na ameixeira conversar com você, Feião... (AMADO, 1976, p. 44).

Nas duas obras o nome traz marcas da proibição de se estabelecer uma relação entre os casais. O sobrenome de *Romeu* é uma marca da rivalidade com a família de *Julieta*, e o nome do *Gato*, a marca da rivalidade eterna entre gatos e pássaros. Dessa forma nas duas obras vemos a substituição dos nomes, no primeiro caso por “amor”, e, no segundo, por “feião”. Destacamos, ainda, a comunicação por cartas, bilhetes e poemas de amor e a existência de cúmplices conselheiros, como o *Frei* e a *Coruja*, que acreditam na necessidade de uma revolução para mudar a ordem estabelecida, e a *Ama* e a *Vaca Mocha*, que ponderam a situação pelos efeitos de captura ideológica. Também há a presença de um triângulo amoroso, na primeira entre *Romeu-Julieta-Conde Páris*, e na segunda entre *Gato Malhado-Andorinha Sinhá-Rouxinol*, além dos conflitos humanos que estão presentes personificados também nas personagens animais.

Por esses diálogos marcados na obra de Jorge Amado, pela expressividade do autor, atribuindo-lhe um lugar de uma voz de legitimação e pela qualidade de sua obra, que nos remete à valorização essencial nos documentos do arquivo; temos indícios de que essa outra história de amor pode compor o campo de documentos pertinentes sobre *Romeu e Julieta*, ou seja, pertencer à sua rede literária. Porém, quando discorremos sobre arquivo, não há como deixarmos de debater as questões que envolvem o acesso a ele.

É pelo acesso a essa obra que podemos dizer que estabelecemos uma ligação não apenas com a rede literária de *Romeu e Julieta*, mas também com uma parte do arquivo de Jorge Amado, pouco acessado.

Vejamos, pois, que, embora *O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá* seja uma obra de grande expressão, o é apenas na região da Bahia, sendo praticamente desconhecida por leitores de Jorge Amado do Estado de São Paulo que trazem um imaginário do autor

fortemente associado às suas obras para um público adulto, sendo recorrente um retorno a *Gabriela, cravo e canela* e a *Dona Flor e seus dois Maridos*, obras transformadas em novelas pela maior emissora televisiva do país (detentora de um poder ideológico de distribuição de discursos), o que possibilitou uma imensa distribuição de acesso a essas obras.

O *Gato Malhado* pertence a uma região do arquivo de Jorge Amado pouco explorada por sujeitos não conterrâneos ao autor. Por essa dificuldade ideológica de acesso que podemos marcar que, ao tecer o fio discursivo entre as duas obras, *Romeu e Julieta* e o *Gato Malhado e Andorinha Sinhá*, o sujeito estará estabelecendo uma relação com outra rede ou até outra teia, pois *O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá* figura como uma obra pertencente ao arquivo sobre Jorge Amado. Temos indícios, assim, que nessa tessitura teias podem entrelaçar-se e que não é pelo fato de se ter estabelecido uma relação com um ponto no arquivo ou um ponto da rede literária da obra em questão que outros leitores estabelecerão essa mesma relação, pois não corroboramos com a noção de acesso igualitário ao arquivo e, em muitos casos, os sujeitos teriam que compartilhar do mesmo ponto no interdiscurso para estabelecer tal relação.

Pelo exposto defendemos que não há uma teia discursiva igual à outra, ou que a construção de uma teia, mesmo sustentada em pontos do arquivo, construa relações evidentes ou óbvias a outros leitores.

Ao deparar-se com outra obra, como *O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá*, que trata de um amor impossível com uma linguagem carregada de emoções, trazendo sentimentos a animais, que afetam o sujeito de forma outra, o sujeito pode, pois, estabelecer uma relação entre as duas obras e, aí, elas funcionam afetando a produção de sentidos uma da outra. *Romeu e Julieta* com a leitura do Jorge Amado ganha novos sentidos, mas *Gato Malhado e a Andorinha Sinhá* já não é mais a mesma ao ser relacionada com o clássico shakespeariano, que, então, também ganha novos sentidos. Ao estabelecer essa ligação, tecendo um fio de teia discursiva entre uma obra e outra, as duas ganham novos sentidos e o sujeito-leitor também. Ele, então, já está transformado, já não é mais o mesmo, pois se moveu por entre novos sentidos.

Para exemplificarmos esse efeito tão caro à noção de teias discursivas, compartilharemos um dos efeitos de leitura que foi instaurado durante a pesquisa de campo, com os sujeitos da pesquisa de uma das turmas do 3º ano do EF I. A princípio, quando os sujeitos da pesquisa teciam as leituras para a obra *O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá*, apenas centrados na obra de Jorge Amado, tivemos indícios de efeitos

de aceitação do desfecho da obra trágica, na qual a *Andorinha* casa-se com o *Rouxinol* e o *Gato* busca a morte pelo bote da *Cascavel*, escolha feita pelo *Gato* aos olhos da *Andorinha* que prevê o seu fim, mas segue no cortejo matrimonial. Interpretamos que essa aceitação do desfecho da obra ocorreu pelo mecanismo de naturalização da impossibilidade do romance entre espécies distintas de animais; porém, tivemos indícios de um deslizamento de sentidos possibilitando uma leitura outra para a obra brasileira quando um sujeito da pesquisa teceu o fio interdiscursivo com *Romeu e Julieta*. Essa tessitura foi marcada pela formulação de que o *Gato* corresponderia a *Romeu*, a *Andorinha*, à *Julieta*, e que, então, o *Rouxinol*, ao *Conde Páris*. Com efeito, os demais sujeitos da pesquisa interpretaram que na obra brasileira seria como se *Julieta* se casasse com o *Conde Páris* e deixasse *Romeu* morrer sozinho. Com esse fio tecido, os sentidos e efeitos da obra brasileira nos sujeitos da pesquisa foram transformados e a *Andorinha* passou a ser discursivizada por eles como traidora, quebrando com o efeito de aceitação instaurada anteriormente e transformando profundamente a relação dos sujeitos da pesquisa com a obra de Jorge Amado pelo efeito da teia discursiva com *Romeu e Julieta*.

A segunda teia discursiva sobre a qual dissertaremos foi tecida em relação à obra *Dom Quixote*, de Miguel de Cervantes. Quando refletimos sobre uma obra como *Dom Quixote*, já está sedimentado que essa obra remete-se aos romances de cavalaria. Isso é algo que hoje já não se discute mais, como uma “evidência” inquestionável. Dessa forma, temos um fio discursivo no arquivo sobre a obra espanhola.

Outra possibilidade de se tecer uma ligação com *Dom Quixote* é com as canções, intituladas “Dom Quixote”, uma da banda Engenheiros do Hawaii e outra da cantora Maria Rita. Não podemos afirmar que esses documentos estejam institucionalizados como pertencentes à rede literária de *Dom Quixote* pela questão da distribuição não universal; porém, como ambas trazem indícios de marcas de intertextualidade com a obra clássica já no título, não há como questionar a relação constitutiva que mantêm com a obra de Cervantes.

Distanciando-nos mais ainda do campo dos documentos institucionalizados e das marcas de intertextualidade naturalizadas como em relação a *Dom Quixote* de Cervantes, podemos tecer um fio de teia entre a obra clássica e a obra de Ziraldo, o *Menino Maluquinho*.

Partimos do princípio de que a obra infantil não pertence ao arquivo sobre *Dom Quixote*, não compõe a rede literária que acompanha a leitura dessa obra. O *Menino Maluquinho* não é uma obra que traz marcas tidas como evidentes (lembrando que essa

evidência é sempre ilusória; segundo a AD, estamos nos referindo a efeitos de evidência), ou institucionalizadas de que faça parte de um campo de documentos pertinentes sobre o clássico quixotesco. Em momento nenhum a obra infantil remete-se de forma marcada ou explícita à obra de Cervantes. Mas não é por essa razão que julgamos ser impossível de se estabelecer uma relação entre elas, pois nesse momento estamos realizando um movimento em direção ao interdiscurso, ou, como Machado (2002) apontou, à lembrança e a efeitos de outra leitura que realizamos.

Assim, a relação entre as obras pode ser estabelecida ou não dependendo do movimento interpretativo do sujeito, de acordo com os efeitos da sua memória discursiva. Para ilustrar esse movimento, compartilharemos com o leitor os efeitos das nossas memórias discursivas quanto à obra do *Cavaleiro da Triste Figura* e d'*O Menino Maluquinho*, de Ziraldo. Sabemos pela leitura da obra espanhola que o cavaleiro é tido por muitos como louco e essa leitura, ao longo da obra, em dado momento de nosso movimento interpretativo, foi refletida em relação à sua idade já avançada. Por esse ponto, questionamos se nessa obra a personagem não é considerada louca também por ser idosa e pelos efeitos do imaginário legitimado sobre essa etapa da vida do sujeito. Com isso, indagamos: e se *Dom Quixote* fosse criança, ele seria tido como louco também? Esse questionamento foi mobilizado durante uma prática pedagógica com sujeitos-alunos do EF I quando ainda iniciávamos a aproximação aos estudos sobre as obras clássicas da literatura nos anos iniciais de escolarização (MORALES DA SILVA; PACÍFICO, 2011), o que levou o grupo a refletir sobre questões como a diferença entre asilo e hospício; se a loucura é inerente ao idoso ou se sujeitos jovens também poderiam ser afetados por ela; e até qual seria o limite entre a imaginação e a loucura, questão interpretada na obra quixotesca como sendo *Sancho Pança*, personagem que, segundo os sujeitos-alunos, foi o responsável por trazer *Dom Quixote* à realidade antes de ele se perder em seus devaneios. Pelo questionamento tecido, inicialmente, a partir de reflexões de faixa etária da personagem, vislumbramos a possibilidade de os sujeitos-alunos mobilizarem sentidos de proximidade com a personagem cavalheiresca e elas mesmas.

A indagação também foi reforçada quando nos deparamos, em certo momento, com uma ilustração de Ziraldo para um folheto sobre os perigos, que podem ser encontrados em casa, para uma criança. Nessa ilustração, que não conseguimos recuperar, havia um menino com os mesmos traços da obra d'*O Menino Maluquinho*, vestido de cavaleiro, admirando com sua lança um ventilador muito maior que ele. Dessa imagem encontramos marcas de intertextualidade com a obra de *Dom Quixote* na passagem da

batalha contra os Moinhos de Vento e refletimos sobre as situações cotidianas escolares de um sujeito-aluno que poderia fazer com que um objeto transformasse-se em algo diferente, provocando situações imaginativas como nas obras de Ziraldo e de Cervantes. A imagem do menino como *Dom Quixote* inspirou-nos para pensarmos quais seriam as leituras possíveis da obra clássica pelas interpretações de sujeitos-alunos nos anos iniciais do EF I.

Por esses pontos, afetadas por indagações, pelos efeitos da nossa memória discursiva, tecemos um fio discursivo de *Dom Quixote* com *O Menino Maluquinho*, de Ziraldo, expressão literária do ser criança, travessa, brincalhona, cheia de imaginação, imaginação que também figura na imagem de *Dom Quixote*. O menino, assim como o cavaleiro, entra em situações divertidas e complicadas e é, também, rotulado, guardadas as devidas proporções, como maluquinho. Ressalvamos que existem pontos de distâncias entre as personagens, como, por exemplo, *Dom Quixote*, afetado pela imaginação/loucura a partir do contato com a literatura cavaleiresca assume uma identidade, enquanto *O Menino Maluquinho*, afetado pela imaginação e faz de conta característico da posição criança, abre-se a uma pluralidade de possibilidades para, também, vivenciar aventuras outras dentro das situações cotidianas. Foram por essas questões, que aproximam as personagens e as distanciam, ocupando a posição de sujeitos responsáveis pelo planejamento de uma intervenção com o clássico da literatura, que vislumbramos a possibilidade de os sujeitos-alunos tecerem um diálogo com a obra clássica trazendo marcas de interpretações sobre a obra.

Já em situação em que ocupávamos a posição de sujeitos-professores, também no EF I, durante a leitura da obra de Ana Maria Machado, “O Cavaleiro do Sonho: As aventuras e desventuras de Dom Quixote de La Mancha”, um sujeito-aluno questionou se o *Dom Quixote* não seria *O Menino Maluquinho* na sua velhice e argumentou, pelas aproximações da imaginação, do humor das obras, pelo senso de justiça, gosto pela leitura e, finalmente, porque, segundo o sujeito, Ziraldo comentou que *O Menino Maluquinho* “cresceu e virou um cara muito legal, o cara mais legal do mundo” e, na sua interpretação, esse sujeito só poderia ser *Dom Quixote*. Lembramos que as leituras das obras foram desenvolvidas em projetos pedagógicos diferentes e em semestres distintos. Com esse movimento interpretativo tecido, outros sujeitos foram afetados e não negaram a relação possível entre as obras, mas questionaram a cronologia das publicações, sugerindo que *Dom Quixote* não poderia ser *O Menino Maluquinho*, mas talvez seu pai, seu avô ou bisavô. Na conclusão desse episódio, afirmaram que, independentemente, do grau de

parentesco, a ligação é o que possibilitou que *O Menino Maluquinho* fosse como é representado na obra.

Esse é o movimento da teia discursiva. Um movimento sutil, mas ao mesmo tempo firme, como os fios produzidos pela aranha, que em segundos tece uma teia muito maior que ela mesma, ou, então, transferindo o movimento da aranha para o movimento do sujeito-leitor, esse tece uma teia discursiva muito maior do que a leitura na fôrma-leitor (PACÍFICO, 2002), do que a leitura no nível do ininteligível (ORLANDI, 2012); fazendo com que a obra transborde dela mesma.

Como desde o início desta reflexão visualizamos imagetivamente o funcionamento de gestos de interpretação, apresentaremos ao leitor uma possibilidade visual dessa teia sobre a qual acabamos de discorrer.

Essa imagem foi construída pensando no conceito aqui desenvolvido, em forma de uma teia de aranha, pois traz consigo uma ideia de não linearidade e, também, trouxemos uma imagem de teia em construção e com pontos que escapam ao recorte da imagem. Essas duas características não foram desenhadas nesse esquema de teia literária sem uma razão de ser.

Defendemos que a teia está sempre em construção e transformação. Assim, o efeito de incompletude está expresso na imagem. A teia pode expandir e mudar de acordo

com novas leituras do sujeito, podendo haver outros pontos de ligações amarrados, outros fios a ser tecidos.

Podemos ilustrar essa relação que a teia estabelece com os dizeres da AD, do “sempre poder vir a ser outro”, ou seja, do movimento de constante transformação por alguns fios tecidos recentemente na nossa teia de *Dom Quixote*. Temos os nós referentes a uma figura não literária, o “Profeta Gentileza”, morador da capital do Rio de Janeiro, que, por suas ações, em muito se assemelha a uma personagem literária. Gentileza é conhecido pelas palavras de gentileza, amor ao próximo, que escrevia em muros pela cidade do Rio. Segundo uma matéria intitulada “O Dom Quixote da cidade grande”, suas características foram associadas à personagem do clássico espanhol; e Boff (2013) também faz a aproximação ao descrevê-lo como “um Dom Quixote bizarro”. Pelos efeitos de sentidos produzidos por essa aproximação, fomos afetadas e tecemos mais uma ligação na nossa teia de *Dom Quixote*. Do Profeta Gentileza fomos lançadas para a canção de Marisa Monte, “Gentileza”, que traz um episódio envolvendo essa figura emblemática da cidade carioca, quando a Prefeitura Municipal mandou pintar com tinta cinza as pilastras próximas à rodoviária nas quais o Profeta havia deixado mais de cinquenta escritos. Pelos efeitos de sentido de generosidade, sonhador, humildade, interdição e loucura comuns às duas personagens, tecemos outros fios discursivos que afetam nossas leituras da obra clássica. Esses outros fios que tecemos trazem marcas de novos sentidos para as obras em relação na teia, abrindo outros caminhos de leitura e de significação.

Essas são marcas que caracterizam a teia como discursiva e não literária, pois não é restrita, pode abrir-se para variados discursos e diferentes materialidades, marca que defendemos ser a característica fundamental do movimento interpretativo.

Nesses teceres podem surgir novos sentidos às ligações tecidas na teia discursiva, permitindo que uma mesma obra acompanhe a formação leitora de um mesmo sujeito ao longo de sua constituição. Característica que marca os clássicos da literatura, que, como afirmou Calvino (2007), são obras que nos acompanham ao longo da vida, questionando-nos a cada nova leitura.

Para exemplificarmos essa possibilidade tanto do clássico como da teia de acompanharem a formação leitura do sujeito, traremos uma última teia, do conto de fadas *Chapeuzinho Vermelho*. Esse conto circula pelo imaginário de histórias infantis; porém, traz consigo a característica de transbordar dela mesma, “sair lateralmente” (MACHADO, 2002) e dialogar com conflitos e relações humanos. Interpretamos que é

por essas características que a obra recebe ainda hoje atualizações pelas mais diversas leituras que são tecidas junto a ela.

Na nossa teia discursiva tecida em relação ao conto de fadas, selecionamos, para discorrer sobre a possibilidade de acompanhar a formação do leitor, as obras que dialogam com ela e jogam com os efeitos de sentidos das cores: *Chapeuzinho Vermelho*; *Chapeuzinho Amarelo*, de Chico Buarque; e *Fita Verde no Cabelo*, de Guimarães Rosa. Todas as obras trazem marcadas linguisticamente a relação que mantêm com o clássico infantil e jogam discursivamente com sentidos que circulam sobre a obra e outras questões humanas, tecendo efeitos de sentidos outros, como a conquista de enfrentar um lobo e outros medos, enfrentar as palavras e brincar com todas essas questões, construindo outros efeitos de sentidos para a menina e para o lobo; ou ainda lidar com a morte, a passagem, estabelecendo uma relação outra para a menina e sua avó.

Ter a possibilidade de, com um conto de fadas, ir para uma história de Chico Buarque e construir sentidos outros junto a Guimarães Rosa, entendemos ser um ponto de sustentação na tese que Ítalo Calvino já nos apresentava, de que o clássico é um livro que sempre estamos relendo e nunca lendo ou que já foi lido, provocando um efeito de sentido de completude.

Por marcar seu lugar na incompletude é que decidimos trabalhar com os clássicos da literatura para construirmos o conceito de teia discursiva. É por não ter em seu funcionamento a marca dos efeitos de evidência de completude, de finitude que vislumbramos espaços vazados nessas obras para a inscrição do sujeito-leitor e uma

multiplicidade de possibilidades para a tessitura de teias sobre essas e outras leituras. Portanto, defendemos que o movimento de construção da teia é um movimento de leitura contínuo, que não se esgota em nenhuma obra, em nenhum efeito de sentido, permitindo ao sujeito-leitor, como uma aranha que tece sua teia, sempre poder vir a ser outro.

4.5. TECENDO OUTROS NÓS

Neste capítulo, estudamos de que maneira conceitos da AD como *interdiscurso*, *arquivo*, *memória discursiva* e *sujeito discursivo* podem contribuir para a fundamentação da construção de outro conceito, o de teias discursivas.

A partir dessa conceituação, podemos agora seguir adiante no estudo e verificar como o movimento interpretativo afeta o movimento autoral de sujeitos-alunos do Ensino Fundamental I, a partir de um trabalho com clássicos da literatura. De antemão, já sabemos que proporcionar tais movimentos pode não ser bem visto dentro do espaço da instituição escolar, pois defendemos que, uma vez em posse do saber acerca da rede literária que acompanha as leituras e da possibilidade de se construir suas próprias teias, esse tecer será contínuo. Sujeitos-alunos que ousam trilhar os fios discursivos desse movimento interpretativo:

difícilmente receberiam uma avaliação positiva da escola, uma vez que o que essa instituição quer é ver o seu discurso refletido no espelho. Quer que seu aluno produza discursos que se inscrevam na ordem do enunciável que legitimou como a correta. O que se inscrever em outra ordem, salvo raríssimas exceções, receberá uma sanção negativa (BARONAS, 2011, pp. 83-84).

Na Escola, esse movimento interpretativo poderia apresentar-se como um desafio às leituras pré-estabelecidas, à postura subserviente de concordar com a leitura única e padrão, em outras palavras, de o sujeito-aluno irromper das amarras da fôrma-leitor (PACÍFICO, 2002) e mover-se para a posição da função-leitor (Idem).

E é por essa possibilidade que seguiremos na investigação, pois entendemos que quem se enquadra, ou é enquadrado na forma padrão, está simplesmente à deriva pelos sentidos sedimentados, pelos dizeres permitidos. Para sair dessa posição, de um sujeito que boia ao movimento da maré, defendemos que deva ocorrer um mergulho nas leituras,

possível pela constituição das teias discursivas que fazem circular uma multiplicidade de sentidos, trazendo profundidade à leitura para que, assim, o sujeito tenha possibilidades de dar um salto, sair do padrão, autorizando-se no universo não só da leitura como também da escrita, para escapar dos padrões e poder ocupar posições outras para além da Escola.

5. O FUNCIONAMENTO DOS MOVIMENTOS INTERPRETATIVOS PELOS DIÁLOGOS TECIDOS COM SHAKESPEARE

Os poemas são pássaros que chegam
 não se sabe de onde e pousam
 no livro que lê.
Quando fechas o livro, eles alçam voo
 como de um alçapão.
 Eles não têm pouso
 nem porto
alimentam-se um instante em cada par de mãos
e partem. E olhas, então, essas tuas mãos vazias,
 no maravilhado espanto de saberes
que o alimento deles já estava em ti...
 Mario Quintana

Ao longo desta dissertação temos desenvolvido reflexões sobre a linguagem, a partir da Análise do Discurso pecheuxiana. Sabemos que, ao eleger o discurso como objeto de estudo, a metodologia empregada para o trabalho não pode, então, desconsiderar a exterioridade que envolve a relação dos sujeitos com a linguagem. Por esse posicionamento, marcamos que o método escolhido necessita considerar “a descontinuidade, a não-linearidade, a incompletude, a opacidade e a multiplicidade de sentidos” (SILVEIRA, 2000, p. 123). Como não são todos os métodos que consideram essas questões, elegemos como “método” – entre aspas, pois não se trata de um método como outros costumam ser, rígidos e como receituários – a própria teoria da Análise do Discurso que fundamenta este estudo para funcionar como nosso dispositivo metodológico-analítico.

Como na AD método e análise não se separam (ORLANDI, 2005), optamos por reunir em um mesmo capítulo metodologia e análises. Para fins didáticos, separaremos dois capítulos para as análises, o primeiro, este capítulo, dedicado à análise do movimento interpretativo, e o segundo dedicado à análise dos seus efeitos nas produções textuais dos sujeitos da pesquisa. Lembramos que a descrição do percurso metodológico será mesclada às análises nos dois capítulos, com uma ênfase maior neste capítulo, pela necessidade de descrição metodológica da pesquisa de campo.

Esse movimento não é recorrente nesse tipo de organização de escrita; porém, defendemos, de acordo com Silveira (2000), que a AD como um dispositivo teórico-metodológico-analítico legitima que tomemos os discursos e as produções textuais dos sujeitos da pesquisa, que consistem no *corpus* de nossa pesquisa, não como produtos a ser analisados, mas como uma materialidade que possibilita compreender os processos discursivos, que, no caso deste trabalho, envolvem a leitura e a escrita, a função-leitor (PACÍFICO, 2002) e a função-autor (ORLANDI, 2012). Assim, enquanto descrevemos o percurso metodológico, já realizaremos as análises de cada momento, pois não há como, nesta dissertação, fazer uma separação entre os dois. E, pelo empreendimento desse movimento, buscaremos construir “um espaço possível de funcionamento da heterogeneidade, onde o diferente pode emergir no interior do mesmo, onde podem construir-se sentidos outros que não os esperados, onde a exterioridade e a historicidade são levadas em consideração” (SILVEIRA, 2000, p. 125) por meio desse lugar teórico-metodológico-analítico que aceita e fundamenta o diálogo entre áreas distintas.

Em um primeiro momento, trataremos as questões que contextualizam a pesquisa de campo, os sujeitos da pesquisa e a metodologia empregada, descrevendo e interpretando concomitantemente.

5.1. O LÓCUS E OS SUJEITOS DA PESQUISA

Por não encontrarmos no espaço escolar, de acordo com o estudo aqui desenvolvido, um trabalho com a linguagem que permita os movimentos que pretendemos investigar nos sujeitos-alunos, traçamos como objetivo desta investigação: (re)construir um trabalho interdiscursivo com os clássicos da literatura, no Ensino fundamental I, visando a proporcionar aos sujeitos-alunos gestos de interpretações, acessos ao arquivo de *Romeu e Julieta*, autorização do diálogo no interdiscurso e, finalmente, a assunção da autoria para, então, investigarmos as marcas de autoria que expressem a interpretação infantil sobre o clássico selecionado para a pesquisa de campo.

O objetivo traçado para a pesquisa de campo tem seu funcionamento a partir da construção das condições de produções (ORLANDI, 2005) que favoreçam a instauração do movimento interpretativo para, apenas então, investigarmos seus possíveis efeitos no movimento autoral, dentro da instituição escolar.

É pela relação fundamental entre autoria e interpretação, entre ocupar a função-autor e a posição-leitor para investigarmos as marcas do movimento interpretativo na

autoria, que traçamos como objetivo reconstruir as condições de produção para que o movimento interpretativo fosse instaurado. Desse modo, podemos investigar as marcas dos efeitos da função-leitor na função-autor, ou seja, para que consigamos investigar as marcas dessa relação fundamental que existe entre as duas posições discursivas tão interditas aos sujeitos-alunos dentro do espaço ideológico da instituição escolar.

Por já termos desenvolvido uma investigação (MORALES DA SILVA, 2013) sobre as práticas de leitura e escrita no material didático “Ler e Escrever” utilizado por toda a rede estadual paulista de ensino, mediante a qual conseguimos interpretar o funcionamento de captura ideológica, naturalização dos sentidos e reafirmação dos sentidos e saberes permitidos para circular dentro do espaço escolar, enfocando o lugar da literatura, o lugar da interpretação e da autoria nesse material que sustenta e legitima as práticas pedagógicas da rede estadual de ensino de São Paulo, escolhemos como *lócus* de nossa pesquisa de campo uma escola dessa mesma rede, de uma cidade do interior do estado de São Paulo.

A escola-campo, como as demais escolas da rede estadual, faz uso desse material e tem suas práticas legitimadas por ele. Trata-se de uma escola de Ensino Fundamental I, que, então, oferece o curso regular de ensino, do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, com sujeitos-alunos entre seis e onze anos de idade, com alguns casos de sujeitos-alunos fora dessa faixa etária. O Ensino Fundamental nessa escola, seguindo a organização estadual, é dividido em “ciclo 1”, também denominado de “ciclo de alfabetização”, referente aos 1º, 2º e 3º anos, e o “ciclo 2”, ou, pela lógica de nomenclatura, de pós-alfabetização, correspondente ao 4º e 5º anos.

Para serem os sujeitos de nossa pesquisa, selecionamos duas turmas do 3º ano do Ensino Fundamental, por já terem uma proximidade com o discurso pedagógico, com as práticas escolares de escrita e leitura, mas que ainda estão na fase de conclusão dessa primeira etapa. Nesse sentido, entendemos que os sujeitos de nossa pesquisa podem trazer marcas dos efeitos das práticas escolares, que são ideológicas, às quais são submetidos dentro da instituição escolar, mas, por estarem ainda concluindo a primeira etapa, podem ter uma possibilidade maior de movimentar-se para além da fôrma-leitor, por ainda não estarem tão formatados como sujeitos-alunos que cursam as fases finais de ensino.

Outro ponto fundamental que nos levou a essa escolha é o ciclo ao qual pertencem os sujeitos-alunos, o ciclo denominado de alfabetização. O material do “Ler e Escrever” é um projeto da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, construído e legitimado por essa secretaria que afirma que o projeto “visa retomar a função básica da escola:

proporcionar a aprendizagem da leitura e da escrita” (SÃO PAULO, 2009, p. 3). Pelo lugar que ocupamos e marcamos ao longo desta dissertação, somos afetadas por alguns efeitos de sentido do discurso citado acima e temos indícios, no recorte disponibilizado pela própria Secretaria, que o foco do material e, conseqüentemente, das práticas escolares sustentadas por esse guia poderiam estar limitadas ao básico, ao ler e escrever, indícios encontrados também quando analisamos as orientações das propostas do material.

Defendemos, pela análise tecida, que a possível concepção atravessada nas práticas do material traz a alfabetização no seu sentido restrito, qual seja: aprendizagem de habilidades para decifrar e reproduzir o código escrito (TFOUNI, 2006). Nessa perspectiva encontramos (MORALES DA SILVA, 2013) indícios no material utilizado pelas escolas estaduais paulistas de que até a conclusão do primeiro ciclo, o “ciclo de alfabetização”, as práticas restringem-se à apreensão dessas habilidades, que podemos conceber como a leitura no nível do ininteligível, aprisionando os sujeitos alunos na fôrma-leitor e reafirmando a paráfrase, sem a autorização para o jogo com a polissemia e, por conseguinte, interditando a assunção da autoria.

Por essas práticas voltadas apenas para essa função básica da escola é que encontramos indícios (MORALES DA SILVA, 2013) de um espaço bastante limitado para a literatura nesse material, especificamente para o material correspondente ao 3º ano. Um espaço sem abertura para a circulação dos possíveis sentidos das obras estudadas, por meio das quais se pretende realizar um estudo puramente da língua escrita e um apagamento da possibilidade de autoria.

Justificada nossa escolha quanto à escola-campo e às turmas selecionadas para a nossa pesquisa, podemos agora direcionar nosso olhar especificamente para os sujeitos-alunos de nossa investigação.

A pesquisa foi realizada com trinta sujeitos-alunos de cada turma. Marcaremos, para fins de distinção, uma sendo a turma A e a outra a turma B, sendo um total de sessenta sujeitos-alunos envolvidos na nossa pesquisa.

Poderíamos categorizar os sujeitos em uma mesma formação social, com poucas distinções de critérios entre um sujeito e outro. Como, por exemplo: alunos da rede estadual de ensino, cursando o 3º ano do Ensino Fundamental, ou seja, com o mesmo grau de escolaridade, estudantes da mesma escola, com professoras que, segundo a direção

escolar⁶, realizam um trabalho com uma proximidade muito grande de concepção, planejamento, aplicação e avaliação (o que interpretamos como um efeito da imposição do material didático sobre suas práticas de ensino); moradores de bairros de classe baixa e média-baixa nas proximidades da escola, apresentando rendas familiares parecidas etc. Porém, compreendemos pela AD que a formação social não dá conta das questões envolvidas no relacionamento do sujeito com o mundo por meio da linguagem. Com isso, defendemos que não há como categorizar o sujeito, pois em um *corpus* de pesquisa constituído por sessenta sujeitos de uma mesma formação social, poderemos encontrar oitenta formações imaginárias, quantidade meramente ilustrativa, e duas formações discursivas. Ou seja, em um grupo que aparentemente pode ser enquadrado em uma categoria, pela formação social aluno, poderíamos ter indícios de mais formações discursivas que a quantidade de sujeitos, o que corrobora a nossa concepção de que um mesmo sujeito pode circular por mais de uma formação discursiva por ser um sujeito heterogêneo, atravessado por outros discursos, afetado ideologicamente. E essas formações podem ser representadas, discursivamente, cada qual de uma forma, pois os enunciados formulados sobre determinada questão não coincidirão exatamente, embora possam apresentar suas marcas de proximidade. Nesse sentido é que não fazemos na AD uma análise quantitativa, mas sim, qualitativa. Por esse posicionamento, então, desenvolveremos análises das marcas linguísticas dos discursos dos sujeitos de nossa pesquisa referente à nossa questão de investigação.

5.2. O PERCURSO METODOLÓGICO EM SALA DE AULA: A INSTAURAÇÃO DO MOVIMENTO INTERPRETATIVO

A pesquisa de campo teve duração de quase dois meses, com visitas de três a cinco vezes na semana à escola-campo durante os meses de março e abril do ano de 2013. Os encontros realizados com os sujeitos-alunos tiveram um tempo médio de duas horas e

⁶ As informações referentes ao campo da pesquisa foram todas retiradas dos registros do Diário de Campo, documento que acompanhou a pesquisadora ao longo de sua permanência na escola-campo. Esse documento traz descrições detalhadas de conversas com os sujeitos-escolares, sobre o percurso de coleta de dados, desde o primeiro contato realizado com a escola-campo até o último dia de pesquisa de campo realizada na instituição escolar.

meia. Nossa pesquisa de campo consistiu em dois momentos: o primeiro realizado com as duas turmas, de forma separada, em uma semana com a turma A e na outra, com a turma B. Nesse momento, desenvolvemos a leitura da obra *Romeu e Julieta*, com estudo da biografia do dramaturgo inglês William Shakespeare, estudo do contexto sócio-histórico-político da época, estudo do contexto da narrativa, leitura da obra na versão adaptada para o público infantil, comparação da cena do balcão na obra integral na versão para teatro, prosa e adaptação infantil de Kindermann (2007), investigação das características teatrais da mesma cena por meio de um trecho da série *Som e Fúria*, na qual os sujeitos-alunos tiveram a oportunidade de observarem os diferentes momentos do teatro, desde a leitura dramática da obra em grupo, o estudo do roteiro, os ensaios da cena, as orientações do diretor, os gestos interpretativos dos atores até a encenação no palco; além de observação das características do contexto de Verona na época de *Romeu e Julieta*, por trechos do filme *Romeu e Julieta*, do diretor Franco Zeffirelli (1968).

Após esses estudos voltados para a obra clássica, foi proposta uma produção textual para criação de uma outra história de *Romeu e Julieta*. Desse modo, nesse primeiro momento foram coletadas trinta redações de cada turma, contabilizando um total de sessenta produções textuais. Esse primeiro momento objetivou verificar como os sujeitos de nossa pesquisa relacionavam-se com leitura e escrita.

O segundo momento, devido aos tempos escolares, foi realizado apenas com a turma B, a qual, em nossas análises prévias do material coletado, foi a que menos apresentou marcas de um movimento interpretativo. O segundo momento teve duração de quatro semanas aproximadamente e consistiu em apresentar o funcionamento de leitura na e da teia discursiva tecida por diálogos com a obra *Romeu e Julieta*, de William Shakespeare. Como nesse momento era necessário estabelecer uma metodologia, optamos por desenvolver um estudo comparativo entre as obras relacionadas na teia tendo em vista marcar as aproximações e os deslocamentos entre as obras em relação, apresentando aos sujeitos da pesquisa interpretações outras a partir da obra clássica que sustentam e autorizam a autoria de outros escritores. Após cada estudo comparativo, questionávamos se a leitura da obra posta em relação ao clássico remetia-os a outras obras, outros discursos, possibilitando, assim, que os sujeitos da pesquisa se inscrevessem em nossa teia e tecessem outros fios discursivos. Ao fim dos estudos comparativos e da tessitura da teia discursiva do grupo, propusemos a produção textual oferecendo as mesmas orientações dadas ao fim do primeiro momento.

Esse segundo momento objetivou instaurar o movimento interpretativo entre as leituras tecidas pelos sujeitos da pesquisa a fim de que tivessem condições de produção mínimas para que em seus escritos pudéssemos analisar como o movimento interpretativo pode ter afetado ou não o movimento autoral desses sujeitos. Assim, lembramos mais uma vez que o conceito de teias discursivas não se configura como uma metodologia de ensino de literatura. O conceito é um funcionamento de leitura na função-leitor e, por assim ser, optamos por ele para instaurar o movimento interpretativo nos sujeitos da nossa pesquisa. Não discorremos sobre metodologia de ensino, muito menos de uma forma a ser trabalhada em sala de aula, pois o trabalho aqui desenvolvido não pretende criar padrões nem receitas de atuação docente, visto que esses ideais vão contra todo o ideal que buscamos desenvolver ao longo desta dissertação.

É por acreditarmos que a construção da teia é singular para cada sujeito-leitor, permitindo que o sujeito-aluno escape das amarras da fôrma-leitor e movimente-se sustentado pela função-leitor, que selecionamos, então, a teia discursiva de *Romeu e Julieta* para mobilizar os sujeitos-alunos de nossa pesquisa.

A escolha por essa teia não se deu pela qualidade intrínseca da obra de Shakespeare como completa e perfeita (lembrando que consideramos esses dois adjetivos qualificadores ilusórios), tanto é que não selecionamos dentre as obras do dramaturgo inglês a sua obra prima, mas sim, a sua obra mais referenciada em todos os tempos (MACHADO, 2002). Pela abertura da obra, seus espaços vazados e conflitos da natureza humana abordados é que ela se tornou uma das mais conhecidas do escritor, a mais readaptada e lugar de retorno para estabelecerem-se diálogos com outras questões marcadas em outras obras. Assim, por essa imensa rede que acompanha a obra, entendemos que os sujeitos-alunos têm uma imensidão de discursos à disposição para tecer fios discursivos com outras obras, outras leituras, deslocando sentidos e constituindo-se por efeitos de sentidos outros.

Tendo em vista abrir espaços para sujeitos-alunos imprimirem suas marcas, não lhes apresentamos, na nossa pesquisa de campo, a nossa teia de *Romeu e Julieta* como a apresentamos ao leitor desta dissertação, no capítulo anterior. Optamos por fazer alguns recortes com o objetivo de ampliar os espaços vazados na nossa teia para que os sujeitos-alunos se sentissem convidados a inscreverem-se/escreverem-se nela e por ela.

Na figura a seguir o leitor terá a oportunidade de visualizar as obras que tiveram as leituras tecidas durante a pesquisa de campo, tendo em vista criar as condições de produção para a instauração do movimento interpretativo nos sujeitos-alunos.

Figura 6: imagem ilustrativa da teia discursiva de Romeu e Julieta apresentada na pesquisa de campo

5.2.1. Os funcionamentos de leitura dos sujeitos da pesquisa

Em um primeiro momento, então, pretendemos verificar como se dava o funcionamento de leitura e de escrita nos dois grupos de sujeitos da pesquisa. Encontramos indícios, apoiadas em estudos anteriores (PACÍFICO, 1996, 2002; TFOUNI, 2001, 2006, PFEIFFER, 1996) e, por análises que realizamos no material “Ler e Escrever” (MORALES DA SILVA, 2013), que as práticas escolares de leitura e escrita sustentam-se na leitura no nível do inteligível e na escrita parafrástica. Porém, como, segundo a AD, sentidos e sujeitos sempre podem vir a ser outros e nos funcionamentos ideológicos as relações tecidas não são transparentes, apostamos na possibilidade da falha, do deslizamento. Assim, esse primeiro momento objetivou verificar como os sujeitos-alunos relacionam-se com as possibilidades de interpretação e autoria a partir da leitura de uma obra clássica.

Quando discorremos sobre leitura de uma obra, estamos fazendo uma contraposição às leituras desenvolvidas a partir da teia discursiva que traz uma

multiplicidade de obras em diálogo. Não estamos afirmando que, durante a leitura de uma obra, as questões que envolvem o contexto da criação da obra sejam desconsideradas, pois, para estabelecer-se uma relação com os efeitos de sentidos das obras, sobretudo as clássicas, é necessário que o leitor desloque-se pela obra e para além dela, sendo afetado pela relação que ela estabelece com o contexto imediato de criação da narrativa. Também não buscamos reproduzir práticas de um imaginário que construímos sobre as práticas de leitura que circulam pela Escola. Como pretendíamos verificar o funcionamento de leitura das turmas e dos sujeitos-alunos, instauramos, desde o início de nossa pesquisa de campo, a possibilidade para o discurso polêmico (ORLANDI, 1996), tendo em vista também que nossa entrada em campo ocorreu por ocuparmos a posição de pesquisadoras, analistas do discurso. Vestindo, assim, as marcas de um analista do discurso, pela contribuição que a disciplina recebe da Psicanálise, colocamo-nos no lugar de escuta e, então, estabelecemos espaços para a voz dos sujeitos-alunos emergir, o que figura como um movimento outro já nesse primeiro momento, permitindo que analisemos o funcionamento de leitura dos sujeitos sem o peso das amarras do discurso autoritário (idem).

Temos indícios de que, por permitir a emergência dessa voz que historicamente é silenciada na instituição escolar, fios discursivos de um início de teia já foram tecidos pelos sujeitos de nossa pesquisa, nas duas turmas, motivadas pela investigação do título da obra clássica, como podemos verificar no recorte a seguir, retirado de nosso Diário de Campo, sendo o primeiro recorte referente à turma A, e o segundo, à turma B:

Após essa introdução, expliquei aos alunos que minha pesquisa era sobre autoria, interpretação e clássicos da literatura. E que eu desenvolveria com eles a leitura da obra *Romeu e Julieta*, de William Shakespeare. Realizei, em seguida, um levantamento prévio do que os alunos sabiam sobre o autor e a obra. Uma aluna comentou já ter ouvido o segundo nome do autor e alguns alunos comentaram já terem visto o filme *Gnomeu e Julieta* e me perguntaram se tinha alguma coisa a ver com o que eu estava falando. Explicaram que nesse filme as personagens são anões de jardim, de gesso e que havia dois tipos de gnomos, os azuis do *Gnomeu* e os vermelhos da *Julieta*. Que esses tipos de gnomos deveriam brigar entre eles, mas que *Gnomeu* e *Julieta* se apaixonam, mas não podem ficar juntos. (DIÁRIO DE CAMPO, p. 2 – sobre a turma A).

Assim como a outra turma A, esta também conhecia o filme infantil *Gnomeu e Julieta* e praticamente metade da sala me contou o que sabia. (DIÁRIO DE CAMPO, p. 6 – sobre a turma B).

Pelas marcas trazidas sobre o conhecimento do filme *Gnomeu e Julieta*, temos indícios de um movimento de leitura que escapou dos limites da obra clássica e migrou para uma animação cinematográfica, marcas que já indiciam um tecer de fio discursivo para além da obra.

Como defendemos a necessidade de se conhecer algumas questões quanto ao contexto imediato da época em que a história foi construída, desenvolvemos o estudo de questões referentes à biografia de William Shakespeare, ao contexto sociopolítico da Inglaterra na época da escrita de *Romeu e Julieta*, resumo da obra e referências sobre Verona na época da narrativa do casal clássico.

Naquele momento, abriram-se novas possibilidades para que sentidos da obra clássica, que traz questões distantes da realidade dos sujeitos-alunos, os afetassem, permitindo novos momentos para a inscrição das vozes dos sujeitos-alunos:

Após todos os cartazes ficarem prontos, cada grupo foi apresentar seu tema e durante as apresentações eu tomei o cuidado de amarrar um assunto no outro. Nesse momento, o objetivo foi que os alunos compreendessem como funcionavam as relações da época entre as famílias e a relação com o casamento. Fizemos uma discussão sobre a diferença dos casamentos da época e os direitos de escolhas com o casamento de hoje em dia (DIÁRIO DE CAMPO, p. 3).

Por oportunizarmos o contato com uma obra em um contexto distante da realidade dos sujeitos-alunos, esse momento permitiu que visualizassem as relações humanas e relações com o ambiente da época ao assistirem a trechos do filme *Romeu e Julieta*, do diretor Franco Zeffirelli. Escolhemos essa obra e não outras obras cinematográficas, pois consideramos ser essa uma das mais fieis à história proposta por Shakespeare e a que apresenta um cenário muito próximo a Verona da época de *Romeu e Julieta*.

[...] os sujeito- alunos foram à sala de vídeo para assistirem a trechos do filme *Romeu e Julieta*, do diretor Franco Zeffirelli. O objetivo em assistir a trechos do filme era observar as características da época, as moradias, as ruas, os meios de transporte, os trajes das pessoas, as personagens Romeu e Julieta, o príncipe, a ama etc. Os alunos notaram que as famílias usavam roupas de cores diferentes e teceram um gesto interpretativo argumentando que seria para identificar o parentesco e que até os empregados usavam as cores da família para melhor se identificarem. (DIÁRIO DE CAMPO, p. 3 – sobre a turma A).

Durante os trechos, os alunos comentaram as diferenças da época com a nossa, destacando os meios de transporte, como cavalos e carroças, os trajes antigos e separados por cores para mostrarem a que família cada um pertencia, o uso de tochas indiciando que não havia luz elétrica e

com isso nenhuma forma de entretenimento como TV, rádio, computador; comentaram sobre o baile, as casas, as máscaras e as armas (espadas) e se envolveram sobretudo com a cena da luta entre as famílias, ressaltando a briga entre elas que lhes pareceu ser muito séria (DIÁRIO DE CAMPO, p. 6 – sobre a turma B).

Novamente, temos indícios de inscrições das vozes dos sujeitos-alunos e um movimento inicial de gestos de interpretação em relação à época da obra e a rivalidade que distanciava as duas famílias.

Em seguida, os sujeitos-alunos tiveram a oportunidade de conhecer a história completa de *Romeu e Julieta* por uma adaptação infantil, da *Companhia Nacional* (KINDERMANN, 2007), que lemos para eles. A escolha por essa adaptação infantil deu-se pela forma de narração, em prosa com marcas poéticas, que se aproximam à poesia da história narrada e pelas ilustrações que se aproximam a ilustrações gráficas artísticas.

Deparamo-nos com um momento-chave de nossa investigação durante a leitura dessa adaptação para a turma A. Um sujeito de nossa pesquisa, que nomearemos⁷ de sujeito Cecília, realizou um gesto de interpretação que indicia o tecer da teia discursiva como um funcionamento de leitura na função-leitor, como temos indícios no recorte a seguir, retirado do Diário de Campo:

O que mais me chamou a atenção foi [o sujeito-aluno Cecília] que, no momento em que li que o Frei deu uma poção a Julieta que a faria dormir por 42 horas, [...] comentou que essa parte da história lembrava a Branca de Neve na hora em que ela mordida a maçã e dormia, mas que depois despertava e lembrou-lhe também da Bela Adormecida que espeta o dedo na roca e dorme por cem anos (DIÁRIO DE CAMPO, p.4).

Interpretamos que nesse gesto interpretativo o sujeito teceu um fio discursivo que se aproxima à marca da lembrança a outras leituras (MACHADO, 2002), sendo, nesse caso, os contos de fadas. Temos, assim, indícios do movimento de teia que retorna ao

⁷ A nomeação dos sujeitos da pesquisa obedece a questões éticas de preservação da identidade de todos os sujeitos envolvidos com a investigação científica. Os nomes atribuídos a cada sujeito, neste trabalho, são, então, fictícios. Como discutimos, nesta dissertação, conforme a Análise do Discurso não nos interessa a identidade empírica de cada sujeito, visto que por essa disciplina concebemos o sujeito como discursivo e não cartesiano. Porém, não julgamos adequado para este estudo identificá-los com símbolos como números ou letras; por abordarmos as questões relativas à posição leitor e à posição autor que o sujeito discursivo pode ou não ocupar, optamos por nomeá-los com os primeiros nomes de autores brasileiros consagrados da literatura. Essa escolha tem seu funcionamento quando pensamos, por exemplo, esse primeiro sujeito-aluno apresentado ao leitor: sujeito Cecília. Cecília figura como qualquer sujeito, não uma Cecília em específico. Mas, por compreendermos os efeitos da função-autor, esse sujeito Cecília poderia ocupar a posição autor, como Cecília Meireles ocupa, que, então, já não se trata de qualquer sujeito, de qualquer posição.

interdiscurso, a um lugar não previsto para sentidos esperados e tidos como evidentes de *Romeu e Julieta*, afetando de outra forma a construção dos efeitos de sentidos para a obra clássica. Interpretamos que esse fio discursivo que o sujeito-aluno teceu entre as obras, efeitos de sentidos outros oriundos das leituras possíveis para os contos de fadas, obras muito mais familiares ao universo de leituras infantis que costumam ser trabalhadas no espaço escolar, sobretudo na etapa em que os sujeitos da pesquisa encontram-se, pode ter afetado a relação do sujeito com a obra clássica, em um sentido de aproximação da obra por referências tão familiares ao seu universo.

Além disso, temos marcas de uma possível antecipação para o desfecho da ação da personagem *Julieta*. Quando o sujeito-aluno aproximou o ato de *Julieta* ao ato de *Branca de Neve* e *Bela Adormecida*, antecipou o desfecho dessa ação para *Julieta* pela relação do desfecho dado às duas personagens dos contos de fadas, o despertar. Podemos, então, marcar uma possível antecipação dos encadeamentos da história de Shakespeare, indiciando um movimento do sujeito dentro da narrativa em função de movimentos que realizou para além dela.

Essa marca que discursivizamos como um tecer de fio discursivo na teia corrobora nossa defesa de que o conceito de teias discursivas não é uma forma nova de leitura, mas um funcionamento de leitura que não é particular nosso, pesquisadoras desta pesquisa, mas um funcionamento de leitura do sujeito ao ocupar a função-leitor. Com isso, encontramos marcas já no primeiro momento de nossa pesquisa de campo da possibilidade de o sujeito-aluno desvencilhar-se da fôrma-leitor e realizar gestos de interpretação, legitimando a necessidade desse primeiro momento da investigação, pois, mesmo em meio às amarras escolares, encontramos indícios de que o sujeito discursivo é constituído pelo movimento, pelo deslize, pelo deslocamento, pela possibilidade do vir a ser outro graças também aos furos e falhas desse Aparelho Ideológico de Estado.

É relevante marcar que esse movimento de teia só foi explicitado na turma A e encontramos indícios nas produções textuais de outros sujeitos da pesquisa da mesma turma que trazem marcas dos efeitos que esse movimento interpretativo afetou não apenas o movimento autoral do sujeito Cecília, mas o de outros sujeitos-alunos da mesma turma.

Após a leitura da obra infantil, oportunizamos aos sujeitos-alunos conhecerem a obra integral de *Romeu e Julieta* na forma como foi escrita por Shakespeare, em teatro. Os sujeitos-alunos realizaram a leitura da cena do balcão contrapondo-a à cena do balcão da adaptação infantil e ainda ao ensaio teatral representado em um dos episódios da série *Som e Fúria*, na qual dois atores que representam autores de teatro ensaiam com o texto

original de Shakespeare, traduzido para o português, a cena do balcão, junto ao diretor da peça.

Pela leitura, sobretudo de algumas falas das personagens, os sujeitos-alunos notaram que, nas obras, tratava-se da mesma passagem e concluíram que a história em todo o livro deveria ser a mesma, mas notaram mudanças no estilo do texto, no gênero textual, na linguagem, no vocabulário e na organização textual.

Notaram que nas obras para o público adulto, a linguagem era mais “teatral”, mais “dramática” e na versão em prosa, o vocabulário era complexo e não usado hoje em dia, “nem por adultos”. Nas versões infantis, notaram que a leitura era mais acessível a eles e que o vocabulário era mais compreensível, mas ainda poético (DIÁRIO DE CAMPO, p. 9).

Afetados por esse estudo, os sujeitos-alunos iniciaram um debate sobre a história, seu desfecho e o principal ponto de abertura da obra, que julgamos ser a não possibilidade de o leitor saber o motivo da rivalidade entre as famílias. Incentivamos um levantamento de hipóteses para refletirem sobre os possíveis motivos que levariam a uma rivalidade desse grau, relacionando com conflitos atuais e vivenciados pelos sujeitos de nossa pesquisa, na turma A.

Nesse momento, o movimento da turma B foi diferente, marcando uma não autorização de voz dos sujeitos-alunos sobre as questões que mobilizaram um debate fecundo na turma A, como temos indícios no recorte do Diário de Campo:

Questionei como na primeira turma o porquê do conflito entre as famílias, os sujeitos-alunos respondiam sempre voltando no mesmo ponto: “porque eles são inimigos”, “porque eles estavam em guerra”, “porque eles brigavam sempre” e eu seguia perguntando “mas qual a razão deles estarem em guerra?”, “qual poderia ser a causa da briga?”. Sem responder nada, questionei aos sujeitos-alunos se na leitura essa informação era dada e eles chegaram à conclusão que não, então perguntei qual seria uma razão possível para uma rixa. Pouco foi levantado, o máximo foi dito sobre diferenças de cores que viram no filme. Incentivei-os falando que eles poderiam criar um motivo, mas nada de novo foi trazido. (DIÁRIO DE CAMPO, p. 7 – sobre a turma B).

Dessa forma, encontramos indícios que marcam diferentes posições de leitura nos sujeitos da pesquisa, desde as posições mais engessadas na fôrma-leitor, que trouxeram um efeito de não autorização de se tecer sentidos não marcados nas obras, até o movimento interpretativo próximo ao funcionamento de leitura possível pela teia

discursiva, o que possibilitou estabelecer diálogos outros com a obra clássica e ainda tecer sentidos diferentes pela relação dos contos de fadas.

Consideramos essa seção essencial no estudo aqui desenvolvido, visto que além de indiciar que o funcionamento de leitura pelo conceito de teias discursivas não é uma metodologia, uma forma de leitura nova ou uma forma de leitura exclusiva nossa, traz marcas da impossibilidade de os sujeitos da pesquisa serem categorizados e da impossibilidade de pensarmos em leitura única e homogênea.

Encerrado esse primeiro momento, refletindo sobre a obra *Romeu e Julieta*, com algumas marcas de movimentos interpretativos dos sujeitos da pesquisa para além dessa obra, os sujeitos das duas turmas realizaram a proposta de produção escrita: criar a história de *Romeu e Julieta* deles, podendo alterar o que desejassem, como o nome das personagens, local, época, conflito, e até desfecho. Essa proposta objetivou ampliar as possibilidades de escrita dos sujeitos-alunos autorizando-os a sair das práticas parafrásticas de reescrita e inscrever-se em suas produções.

As análises dessas produções e a relação dos sujeitos da pesquisa com elas serão analisadas no capítulo seguinte. Na próxima seção descreveremos metodologicamente e teceremos análises sobre o segundo momento da pesquisa de campo, a apresentação da teia discursiva e o funcionamento de leitura a partir do diálogo possível entre as obras.

5.2.2. A Teia discursiva em curso de tessitura

Devido ao modo como as professoras da escola-campo organizaram o período que nos foi concedido para a realização desta pesquisa e à proximidade de eventos de paralisação e possibilidade de greve consequentes da mobilização dos professores da rede estadual, foi necessário que escolhêssemos uma turma para dar continuidade à nossa pesquisa. Como verificamos que a turma A já havia sido mais afetada pelo movimento interpretativo instaurado pelo tecer da teia do sujeito Cecília, escolhemos a turma B, que pouco foi afetada, para analisarmos se ocorreria uma mudança de posição discursiva pela instauração do movimento interpretativo a partir do funcionamento de leitura da teia discursiva. Ressaltamos que, na turma B, um sujeito-aluno, que chamaremos de sujeito Manuel, também teceu um fio discursivo durante a leitura da obra clássica, que foi indiciado por marcas de diálogos com as histórias em quadrinho da *Turma da Mônica* em

sua primeira produção textual. Porém, esse sujeito não compartilhou seu movimento com o grupo como o sujeito Cecília fez e, dessa forma, o seu grupo não teve a oportunidade de ser afetado por seu gesto. Contudo, inquietou-nos se o sujeito Manuel traria outras e novas marcas do movimento interpretativo a partir da tessitura da teia discursiva em grupo e se e como esse novo movimento afetaria o seu movimento autoral em sua nova produção textual.

Lembramos que buscamos instaurar movimentos interpretativos nos sujeitos da pesquisa a partir da teia discursiva tecida por diálogos que estabelecemos com a obra *Romeu e Julieta*. Pontuamos, novamente, que optamos por não lhes apresentar a teia como a apresentamos no capítulo anterior para abrir mais lacunas e espaços vazados nela, o que nos faz levantar a hipótese de que assim os sujeitos-alunos encontrariam lugares outros para inscrever-se nela e contribuir com sua tessitura. Essas questões foram explicadas aos sujeitos de nossa pesquisa antes de iniciarmos as leituras relacionadas na teia, como temos indícios no recorte seguinte do Diário de Campo:

[...] comentei que há obras que, como aquelas [adaptações e recontos], contam a mesma história, mas que há outras que dialogam, ou seja, trazem histórias que, quando as lemos, lembramos de outras por serem muito parecidas, mas que trazem também diferenças, criações novas dos autores. Expliquei meu estudo sobre teia discursiva aos alunos, comentando que, quando leio uma obra, vou me lembrando de outras e vou fazendo as amarrações entre as obras, como uma teia de aranha, e que esse era o tipo de leitura que eu desenvolveria com eles a partir dali. Levaria obras que conversam com *Romeu e Julieta* para eles verem as ligações e despertar essa busca de relações entre outras obras (DIÁRIO DE CAMPO, p. 9).

Pela imagem da teia discursiva (figura 6), podem-se encontrar as obras que tiveram as leituras desenvolvidas: *Tristão e Isolda*, *Romeu e Julieta*, de Ruth Rocha, *O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá: uma história de amor*, de Jorge Amado, os filmes nacionais *O casamento de Romeu X Julieta* e *Era uma vez...*, e a canção do Legião Urbana, *Eduardo e Mônica*. Embora partamos de uma obra literária, em nossa teia migramos para obras musicais e cinematográficas, o que é possível pelos efeitos do imaginário e do funcionamento discursivo em ação.

Como aproximamos a teia à memória discursiva, lembramo-nos da citação de Pfeiffer (1998) quanto a não cronologicidade e não linearidade de sua construção. Em decorrência disso, não apresentamos as obras em ordem cronológica ou de forma sequencial. Partimos de *Romeu e Julieta* para, depois da leitura da obra, tecermos o fio

discursivo para *Tristão e Isolda*. Após *Tristão Isolda*, optamos por retornar à obra clássica de Shakespeare e esse movimento de ir e vir na obra clássica foi retomado em todas as outras leituras. Considerando que as demais obras que se relacionam constroem nós na teia devido à relação que estabelecem com a primeira e, ainda, refletindo sobre a construção de efeitos de sentidos, estudamos que pelo fio discursivo que liga uma obra a outra passam, cruzam-se e misturam-se os sentidos de uma na outra. Assim, para possibilitar esse espaço em que os sentidos de uma obra pudessem afetar os sentidos já construídos para a outra, instauramos uma metodologia de pesquisa de campo com base nos estudos comparativos das obras em relação na teia, buscando, com isso, retornar à obra clássica e compreender como os sentidos de uma puderam afetar a leitura de outras.

Escolhemos, inicialmente, alguns pontos das obras para colocarmos como critérios de comparação, como pode ser visto na tabela⁸ a seguir, que construímos com os sujeitos da pesquisa após a leitura de *Romeu e Julieta* e *Tristão e Isolda*:

TÍTULO	ROMÉU E JULIETA	TRISTÃO E ISOLDA
AUTOR	W. SHAKESPEARE	?
LOCAL E DATA	VERONA 1500	IDADE MÉDIA (1200)
PERSONAGENS PRINCIPAIS	ROMÉU DE MONTECCHIO JULIETA CAPULETO	TRISTÃO E ISOLDA
PERSONAGENS	ADOLESCENTES	ADULTOS
O CONFLITO	BRIGAM SEM SABER O PORQUÊ	TRISTÃO E O REI MARCOS QUEREM O CORAÇÃO DE ISOLDA
TRIÂNGULO AMOROSO	ROMÉU - JULIETA - PÁRIS	TRISTÃO - ISOLDA - REI MARCOS
MOMENTOS SECRETOS	CASAMENTO SECRETO	ENCONTROS SECRETOS
DUELOS	TEBALDO CONTRA ROMÉU	REI MARCOS CONTRA TRISTÃO
POÇÕES	POÇÃO DE DORMIR E POÇÃO DE MORRER	POÇÃO DE AMOR
DESECHO DAS PERSONAGENS PRINCIPAIS	ROMÉU MORRE JULIETA ENFIA FACA NO CORAÇÃO	TRISTÃO É MORTO EM DUELO ISOLDA ENFIA FACA NO CORAÇÃO
DESECHO DAS PARTES INIMIGAS	AS FAMÍLIAS SE UNEM	

Figura 7: fotografia da tabela do estudo comparativo entre *Romeu e Julieta* e *Tristão e Isolda*

⁸ Disponibilizamos a figura 7 no corpo do texto para que o leitor pudesse visualizar o produto desse processo de construção de efeitos de sentidos pelo estudo comparativo. Porém, como em nossos estudos primamos pelos processos, as demais tabelas não serão apresentadas no corpo do texto. Todos os processos de estudo comparativo serão descritos e analisados nas subseções seguintes.

Os campos preenchidos em *Romeu e Julieta* são decorrentes dos gestos de leitura realizados oralmente pelos sujeitos-alunos da turma B, durante o estudo da obra de Shakespeare. Os critérios de comparação foram eleitos segundo o enredo da obra clássica, que pode ser encontrado de forma mais marcada e, em outras, menos marcada nas demais obras em relação com ela na teia discursiva.

Pela abertura autorizada com esse estudo, encontramos indícios de um movimento crescente de os sujeitos-alunos assumirem o lugar da posição da função-leitor marcando seus gestos não apenas nos espaços a serem lidos em cada critério de comparação, como também, na construção de outros critérios. Assim, o leitor poderá encontrar, ao longo do estudo que descreveremos nesta dissertação, uma mudança na tabela apresentada anteriormente, pois foi construída tendo em vista a possibilidade de visualizar com grande proximidade as obras em relação na teia e não como um instrumento estanque de preenchimento de lacunas, mas, sim, um instrumento com espaços abertos e vazados para a inscrição de gestos de leituras outros dos sujeitos da pesquisa.

A partir de agora, abriremos subseções para descrever analiticamente cada estudo comparativo empreendido. As descrições foram baseadas nas anotações registradas no diário de campo e serão apresentadas de forma detalhada, pois percebemos que os sujeitos-alunos foram inscrevendo-se continuamente ao longo das leituras.

5.2.2.1. A circulação de sentidos no fio discursivo entre *Romeu e Julieta* e *Tristão e Isolda*

A obra *Tristão e Isolda* foi inicialmente contada à turma tendo como base a história apresentada no filme nacional *Romance*, dirigido por Guel Arrares (2008). Marcamos, em nosso discurso aos sujeitos da pesquisa, que a obra foi escrita, cronologicamente, antes da peça de Shakespeare, cerca de três séculos antes, e que estudiosos afirmam que *Tristão e Isolda* foi uma das obras que inspirou Shakespeare na construção do romance entre *Romeu e Julieta*.

Enquanto a história era contada, optamos por construir pausas na narrativa, entre o que seria uma cena e outra, com o intuito de abrir espaços para a inscrição dos sujeitos-alunos. Por vezes era perguntado a eles se aquela passagem lembrava-lhes alguma outra obra, pois defendemos que, pelo fato de termos marcado que há um diálogo entre *Tristão*

e *Isolda* e *Romeu e Julieta*, se a solicitação da exposição da lembrança de outra obra que se relaciona com a história medieval fosse feita apenas ao fim da história, poderia construir um imaginário nos sujeitos da pesquisa de que as relações só podem ser tecidas vislumbrando-se as semelhanças da narrativa completa. Quando afetadas pelo gesto interpretativo do sujeito Cecília, percebemos que essas relações também podem ser tecidas em momentos pontuais da obra.

Logo, na construção da primeira cena da narrativa, com o cenário do castelo, da donzela em perigo ameaçada pelo dragão e salva por um jovem valente, os sujeitos-alunos marcaram em seus discursos que teceram um retorno pela lembrança dos contos de fadas de uma maneira geral. Na sequência de *Tristão e Isolda*, os sujeitos-alunos descobrem que *Isolda*, que se apaixona por seu salvador, não deverá casar-se com o herói como ela mesma supunha e, sim, com uma figura de poder que contrata os serviços do jovem valente, no caso o tio e padrinho de *Tristão*, o rei *Marcos*.

Nesse momento, um sujeito-aluno, que nomearemos como sujeito Luis Fernando, comentou ter tecido uma relação com o primeiro filme da série *Shrek*. Pela argumentação empreendida, o sujeito Luis Fernando apresentou diversas marcas que coincidem em ambas as obras, como a presença de um castelo em ambas as narrativas, uma princesa “encastelada”, no caso da princesa da animação *Fiona*, guardada por um *Dragão*, em *Tristão e Isolda*, a donzela ameaçada por ele. A presença de uma figura valente que combate contra o dragão e resgata a donzela, sendo que em nenhum dos casos essa figura corresponde à figura do príncipe, pois *Shrek* é um ogro e *Tristão* apenas um soldado e ambos estão a mando de alguém da realeza, que pretende unir-se em matrimônio com a donzela resgatada por outro. O sujeito-aluno ainda marca um deslocamento de sentidos em *Shrek*, da princesa que traz indícios, por suas habilidades em artes marciais, de não necessitar de uma figura masculina que a salve e em alguns momentos ainda defende seu suposto salvador.

Consideramos esse momento crucial na instauração do movimento interpretativo nos sujeitos-alunos de nossa pesquisa, pois o diálogo defendido pelo sujeito Luis Fernando configura-se como o primeiro fio discursivo tecido pelos gestos interpretativos de um sujeito da pesquisa para construção da teia discursiva deles. Ressalvamos que a alusão que fizemos ao diálogo possível entre *Tristão e Isolda* e *Shrek* no capítulo anterior só foi possível de ser marcada pelo gesto do sujeito Luis Fernando, pois, até então, não vislumbrávamos essa possibilidade de diálogo.

Pelo tecer do sujeito Luis Fernando, temos indícios de que novos sentidos foram atribuídos a *Tristão e Isolda*, obra ainda mais distante cronologicamente dos sujeitos de nossa pesquisa do que *Romeu e Julieta*, que se aproximou dos sujeitos-leitores pelo diálogo possível com a animação cinematográfica. Temos pistas dessa aproximação, pois, amarrando-a aos efeitos de sentidos construídos em uma animação contemporânea, outro tecer foi possibilitado e fios foram tecidos com *Rapunzel*, *Enrolados*, nova animação que desliza outros sentidos a esse primeiro conto de fadas e *Encantada*, filme infantil que constrói outros efeitos de sentidos em torno do romance esperado entre a princesa e o príncipe encantado das narrativas tradicionais.

Afetados por esses teceres, no momento da narrativa em que *Isolda* faz *Tristão* beber a poção do amor, alguns sujeitos-alunos comentaram sobre as poções em *Romeu e Julieta*. A poção oferecida pelo *Frei* a *Julieta* foi discursivizada como a “poção de dormir”, e a poção venenosa, que auxiliou a morte de *Romeu*, foi discursivizada como a “poção de matar”. Nesse momento um sujeito-aluno, Rachel, fez relação com *A Branca de Neve*, personagem de conto de fadas que também adormece, porém sob efeito de uma maçã, e não de uma poção. Marcamos que, durante a construção desse gesto de interpretação, o sujeito Rachel marcou em seu discurso que a maçã também traz os efeitos de sentidos do envenenamento, pois é mergulhada em uma poção mágica para provocar a morte de quem a mordesse. Outro sujeito-aluno, Lygia, teceu um retorno a *A Bela Adormecida*, tecendo outros fios discursivos relacionando tanto os contos de fadas com *Tristão e Isolda*, como com *Romeu e Julieta*, indiciando a possibilidade de o tecer do fio discursivo ligar-se a mais de uma obra, na mesma teia discursiva.

Esses movimentos de tecer leituras de uma obra retornando à leitura da obra da qual partimos na teia *Romeu e Julieta*, indicia essa possibilidade de o fio discursivo da teia fazer circular os efeitos de sentidos de uma obra para a outra, não sendo uma via de mão única, mas afetando todas as obras em relação na teia discursiva.

Na continuidade da narrativa, os encontros secretos foram comparados com o casamento secreto, o duelo de *Tristão* contra o rei *Marcos*, com o duelo de *Tebaldo* contra *Mercúcio* e *Romeu* e o suicídio de *Isolda* com o de *Julieta*. Depois da história contada, os sujeitos da pesquisa assistiram ao curta-metragem contido no DVD do longa-metragem *Romance* (2008)⁹, sobre a história de *Tristão e Isolda* em uma versão que se remete ao

⁹ No Longa-metragem “O Romance”, dirigido por Guel Arraes (2008), de duração de 1h e 40 min, é narrada a história de Pedro e Ana, ele ator de peças teatrais que dirige e ela atriz. Ao longo das atuações de grandes clássicos da Literatura, atuando como o casal protagonista de todas as histórias, os dois têm um

Nordeste brasileiro de outra época. Nesse momento, os sujeitos-alunos fizeram previsões e marcaram especificamente os momentos dos quais se lembravam de *Romeu e Julieta*, realizando o movimento de retorno à obra da qual partiu nosso tecer.

5.2.2.2. Os efeitos de sentidos deslocados de *Romeu e Julieta* para as borboletas de Ruth Rocha

A obra *Romeu e Julieta*, da autora infantil Ruth Rocha, foi apresentada de duas formas para os sujeitos-alunos; primeiramente, pela apresentação do livro e a análise da capa, em seguida pela contação da história por um vídeo no qual a própria autora lê as páginas de seu livro.

A análise da capa foi realizada pelos sujeitos-alunos buscando as pistas no título e nas ilustrações sobre as possíveis relações de aproximação e deslocamentos que a obra infantil poderia estabelecer com a peça teatral de Shakespeare. Os sujeitos-alunos analisaram o título, o nome da autora e a ilustração da capa. Por essa análise, levantaram a hipótese de que a história deveria ser parecida com *Romeu e Julieta*, pela marca explícita de diálogo por meio do uso do mesmo título com os nomes das personagens principais; porém, apontaram que poderia não ser uma história exatamente igual ou uma reescrita. Encontraram defesa nessa argumentação pelo fato de não encontrarem o nome do dramaturgo inglês na capa do livro, diferentemente de quando tiveram contato com a adaptação infantil no primeiro momento da pesquisa de campo. Outro ponto na capa que sustentou essa posição foi a ilustração contida nela, na qual encontram indícios de que as personagens mudariam nessa outra história, pois, no lugar de adolescentes, havia borboletas. E, ainda pela análise das características das borboletas na capa, levantaram a hipótese de que talvez nessa história o conflito fosse marcado pela diferença das cores

envolvimento amoroso tecido em uma relação de interdiscursividade com as peças representadas no palco. Após um período de separação, os dois se reencontram para a produção de uma minissérie televisiva intertextual com Tristão e Isolda, em um cenário brasileiro do Sertão nordestino, na qual protagonizam em cena e fora dela, um triângulo amoroso com marcas de interdiscursividade com Tristão e Isolda. Como o longa-metragem é marcado pela metalinguagem, no DVD foi disponibilizado na seção dos “Extras” do filme, um curta-metragem de duração de 15 minutos, pelo qual temos acesso à produção de Tristão e Isolda no Sertão.

das borboletas, marca vista no filme, mas que não explicava ser o motivo do conflito na obra de Shakespeare.

Durante o estudo comparativo entre as duas obras, os sujeitos-alunos acrescentaram mais dois critérios de comparação que não havíamos previsto quando propusemos os estudos comparativos a eles. Incluíram a “ajuda recebida para os encontros das personagens principais” e a “fuga”, o que também fez acrescentar mais análises comparativas em *Tristão e Isolda*. Ainda modificaram dois itens, nos momentos secretos colocaram brincadeiras secretas e, no triângulo amoroso, verificaram um triângulo de amizade, entre as borboletas *Romeu-Julieta-Ventinho*, por meio do qual as três personagens relacionavam-se de forma direta e não indireta, como no caso de *Romeu e Conde Páris*.

Podemos afirmar que os sujeitos-alunos afetados pelo funcionamento de leitura na teia discursiva assumiram um lugar no discurso polêmico, disputando o referente em sala de aula e posicionando-se na função-leitor. Temos indícios de que defenderam o gesto autoral de Ruth Rocha em sua história, na qual a autora autoriza-se a dialogar com o dramaturgo consagrado, mas ainda assim desloca os sentidos ao longo de sua narrativa, inclusive no desfecho, que deixa de ser trágico e sustenta-se em uma conciliação que muito agradou aos sujeitos-alunos. Interpretamos que, por essa obra, os sujeitos-alunos podem, a partir da construção de novos efeitos de sentidos, sustentar o movimento que indicaram pretender em suas produções textuais, isto é, de uma saída de um desfecho trágico para uma conciliação. Em uma análise prévia das primeiras produções textuais, encontramos tentativas de os sujeitos da pesquisa alterar o desfecho da história; porém, naquele momento, a tentativa não encontrou sustentação que legitimasse o gesto.

5.2.2.3. Gato Malhado e Andorinha Sinhá e a possibilidade de os efeitos da obra virem a ser outro pelo diálogo tecido com Romeu e Julieta

Para construirmos juntos o fio discursivo entre as obras *O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá: uma história de amor* e *Romeu e Julieta*, optamos por apresentar a primeira história por uma contação de histórias. Pela extensão da narrativa, necessitaríamos de, no mínimo, cinco encontros com os sujeitos-alunos para a história ser lida inteira, mas, como não dispúnhamos desse tempo, a história foi apresentada

inicialmente pela análise da capa do livro, em seguida pela contação e, durante ela, pela exibição de algumas páginas, ilustrações e leitura de trechos.

Os sujeitos-alunos analisaram o título. Levantaram a hipótese de que o *Gato* deveria ser uma personagem correspondente à figura de *Romeu*, na obra de Shakespeare, enquanto a *Andorinha* assemelhar-se-ia à *Julieta*. A nosso ver, essas hipóteses só foram possíveis de serem levantadas porque os sujeitos de nossa pesquisa compreendiam que a seleção das obras lidas naquele momento foi feita tendo como base uma possível relação com a obra de Shakespeare. Assim, mesmo que não esteja marcado de forma explícita tal diálogo, como foi marcado na obra de Ruth Rocha, por saberem dessa possível relação pelos sentidos postos em jogo, os sujeitos-alunos, ocupando a posição da função-leitor, fizeram inferências dessa ordem.

Seguindo a hipótese levantada anteriormente, formularam outra em relação ao motivo da rivalidade que separaria as personagens: a rivalidade existente entre gatos e pássaros de acordo com a cadeia alimentar, na qual os gatos são predadores dos pássaros. Por esses posicionamentos dos sujeitos-alunos, temos indícios de uma responsabilização pelos seus gestos de leitura, construindo antecipadamente efeitos de sentidos esperados para a obra, o que nos permite dizer que, mais uma vez, os sujeitos-alunos autorizaram-se a assumir a posição-leitor.

A história foi contada em detalhes aos sujeitos-alunos, preservando a linguagem poética encontrada na obra e alguns trechos enunciados de forma fiel ao original. É interessante marcar que a história foi contada enquanto o livro permanecia fechado e deparamo-nos com o movimento bastante curioso por parte dos sujeitos-alunos, como temos indícios pelo recorte retirado do Diário de Campo:

Iniciei a história com os dizeres pelos quais Jorge Amado iniciou a sua escrita: “Era uma vez antigamente, mas muito antigamente, nas profundezas do passado quando os bichos falavam...” (AMADO, 1976, p. 9). Nesse momento os sujeitos-alunos questionaram a veracidade de minha fala, e defendi-me explicando que era assim que começava a história no livro, então pediram que eu lesse a frase no livro para terem a comprovação. Com a leitura do trecho, os sujeitos-alunos foram afetados pela forma que talvez tenham julgado inusitada de se iniciar uma história, visto que estavam bastante familiarizados com o tradicional início do “era uma vez”. [...] Quando eu estava pelo meio da história, um sujeito-aluno, que chamarei de Ignácio, questionou-me, perguntando como estava contando tudo aquilo se o livro estava fechado em minhas mãos. Expliquei que eu já o havia lido diversas vezes e que sabia a história em detalhes e por isso não precisava abri-lo. [...] Segui com a história e quando contei sobre o poema que o Gato escreveu à Andorinha, o sujeito-aluno Rachel me perguntou se o poema

estava escrito no livro, como eu respondi que sim, pediu que eu lesse. A partir da leitura do poema, os sujeitos-alunos começaram a questionar sobre a possibilidade de um gato casar-se com um pássaro (DIÁRIO DE CAMPO, p. 12).

A partir dos episódios relatados, lançamos nosso gesto de interpretação sobre esse outro lugar que os sujeitos-alunos assumiram durante a pesquisa de campo. Ao ocuparem a posição-leitor, notamos que os sujeitos-alunos fizeram uso de argumentos para sustentar seus gestos de interpretação durante o estudo das obras em relação na teia discursiva de *Romeu e Julieta*, possibilitando que, ao assumir suas vozes, questionassem outras vozes, pelo discurso polêmico, quebrando com a lógica estabelecida pelo discurso tradicional de hierarquia existente dentro do espaço escolar, duvidando, questionando, indagando, ou seja, saindo da fôrma-leitor, do lugar de conformismo e submissão.

Marcamos que, logo no início da contação dessa história, os sujeitos da pesquisa previram a possível relação entre a obra de Jorge Amado com a de Shakespeare, fazendo os paralelos entre as personagens. Porém, durante a leitura da obra, os sujeitos da pesquisa mostraram-se profundamente envolvidos com o romance entre um gato e um pássaro e, então, por um momento, centraram seus gestos somente no interior dessa obra. Consideramos esse fato bastante significativo pelo efeito que essa leitura possibilitou no imaginário dos sujeitos da pesquisa. Ressaltamos que é por esse efeito que interpretamos ter sido essa a obra que mais envolveu os sujeitos da pesquisa, talvez até mais que o clássico inglês.

Pelas figuras de animais que construíram as personagens na narrativa de Jorge Amado, tivemos indícios de um efeito de naturalização para o desfecho da história que capturou os sujeitos-alunos, como já abordamos no capítulo anterior. Em seguida, disponibilizaremos o recorte do Diário de Campo desse momento: “Ao fim da história estavam muito envolvidos e ficaram comovidos com a morte do Gato, mas se mostraram tranquilos em relação ao casamento da Andorinha com o Rouxinol” (DIÁRIO DE CAMPO, p. 12). Essa naturalização, interpretamos, que teve seus efeitos provocados a partir do discurso da ordem natural de organização da cadeia alimentar, que impossibilitaria o romance entre um gato e um pássaro e da ordem natural (lembrando que esse natural é no sentido biológico, e não ideológico) do acasalamento apenas possível entre seres da mesma espécie.

Porém, o discurso literário não joga com essa ordem lógica estabelecida pela biologia dos seres. Na literatura, vemos uma abertura de possibilidades inclusive para

questionar-se o que está naturalizado como sendo inquestionável. Mais uma vez, pelos efeitos da posição que os sujeitos-alunos demonstraram ter assumido ao longo da pesquisa campo, encontramos-nos com uma voz que fez deslizar os sentidos:

[...] um sujeito-aluno pontuou que se o Gato era o equivalente a Romeu e a Andorinha a Julieta, então, o Rouxinol seria o equivalente ao Conde Páris, e assim nessa outra história de amor era como se a Julieta tivesse casado com o conde Páris e deixado Romeu morrer sozinho (DIÁRIO DE CAMPO, p. 13).

Afetados por essa outra construção de efeitos de sentidos, temos indícios de que os efeitos de sentidos construídos para a obra de Jorge Amado, anteriormente, foram transformados e os sujeitos-alunos demonstraram choque e um sentimento como se o que a Andorinha tivesse feito fosse uma traição, não só contra o Gato, mas contra eles, os leitores da obra.

Essa mudança de posição perante a obra, a partir da construção de efeitos de sentidos outros são marcas do funcionamento do fio discursivo que relaciona as obras na teia discursiva. Quando um fio discursivo é tecido entre duas obras, os efeitos de sentidos de uma afetam os efeitos de sentido tecidos para a outra, e ainda transformam a relação que o sujeito-leitor havia estabelecido com as obras, isoladamente.

A comparação entre as obras *O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá* e *Romeu e Julieta* prosseguiu, tendo com base o estudo comparativo proposto como nas demais comparações. Os sujeitos-alunos, mais uma vez assumindo a posição de sujeitos-leitores, na função-leitor, marcaram semelhanças entre as obras que não havíamos notado anteriormente, como a existência de um duelo na obra, do *Gato* contra a *Cobra Cascavel* e a fuga que o sujeito-aluno Cora lembrou acontecer apenas no fim da obra, quando o *Gato* foge para o lugar mais escuro da floresta para pedir que a *Cascavel* o matasse. Notaram que havia também a figura que tentou ajudar as personagens, que seria o *Sapo Cururu*, mestre em Letras que ajudou na escrita do poema, e a *Coruja*, que pensou na possibilidade de uma revolução naquele lugar que poderia fazer bem aos animais a partir da união do *Gato* e da *Andorinha*, como o momento em que o *Frei se* convence a ajudar o casal de Shakespeare, refletindo sobre a revolução que a união poderia causar.

Após a comparação, os sujeitos-alunos relacionaram a rivalidade entre os animais expressa na obra de Jorge Amado com o desenho animado *Piu-Piu e Frajola, Tom e Jerry*, e o filme *Como cães e gatos*. A partir desse momento, começaram a trazer exemplos que questionam o discurso da ordem natural, de animais que deveriam ser

rivais, mas que convivem juntos desde filhotes e que hoje são amigos, trazendo exemplos de animais de estimação próximos com os quais convivem.

5.2.2.4. A atualização da memória em *Romeu e Julieta* pela leitura de conflitos sociais brasileiros

Na sequência de obras que marcam um motivo de rivalidade entre as famílias que impede o romance ou se torna obstáculo para a sua concretização, os sujeitos-alunos foram apresentados a duas histórias presentes em dois filmes nacionais. Devido à classificação indicativa dos filmes, a leitura das obras foi feita pela análise da capa, leitura da sinopse e o relato da narrativa em cada história.

Os filmes são *O casamento de Romeu X Julieta*, comédia sobre a rivalidade decorrente da disputa entre times de futebol, e *Era uma vez...*, tragédia que traz as questões da luta de classes e preconceito étnico-racial.

Notamos que os efeitos de sentido do primeiro filme tocaram de forma mais próxima os sujeitos-alunos, que trouxeram para o debate questões que vivenciam em relação à disputa entre torcidas de times rivais durante os campeonatos de futebol. Tal fato ofuscou inclusive a relação que estabelece com *Romeu e Julieta*, que só foi retomada durante o estudo comparativo.

O segundo filme despertou efeitos de sentidos que ainda nos parecem estar em construção nos sujeitos-alunos, que demonstraram em suas vozes conhecerem os reflexos da desigualdade social, mas que não encontram justificativa para a rivalidade expressa, não apenas no filme, como também, na sociedade.

Nessa segunda obra, encontramos-nos com um movimento inverso ao qual tínhamos visto até então, que começou a ser demonstrado em *O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá*. Para construírem os efeitos de sentidos para o filme, os sujeitos-alunos tiveram que recorrer à obra *Romeu e Julieta* e, pela comparação entre as obras, demonstraram ser afetados pelos efeitos de sentidos do filme.

Embora não estivesse marcado o diálogo do segundo filme com *Romeu e Julieta*, pela análise da capa e pelo enredo do filme contado, os sujeitos-alunos encontraram um grande diálogo até o fim da obra, que interpretaram ser a obra mais fiel a *Romeu e Julieta*; porém, contada nos dias atuais em uma cidade brasileira. Para nós, esse gesto autoral

encontrado no filme poderia configurar-se como um discurso legitimador para sustentar as tentativas de alteração de cenário, local e época nas produções textuais dos sujeitos-alunos, que, como já marcamos, tiveram dificuldades em encontrar sustentação para as tentativas de alterações na primeira proposta textual.

Após a construção dos efeitos de sentidos entre as obras, os sujeitos-alunos ainda conseguiram deslocar-se para outras obras, como *A dama e o vagabundo*, animação que debate o mesmo conflito de *Era uma vez...*, com uma linguagem mais próxima para os sujeitos da pesquisa, os quais, por esse diálogo, conseguiram tecer os sentidos para a obra cinematográfica, tecidos, até então, somente pela relação com *Romeu e Julieta*.

5.2.2.5. Eduardo e Mônica no debate da singularidade do fio discursivo que sustenta a teia discursiva

A última leitura desenvolvida buscou trabalhar com as possibilidades de se colocar em relação, na teia discursiva, obras que não trazem marcas explícitas de diálogo uma com a outra. Assim, foi apresentada a canção do grupo Legião, Urbana *Eduardo e Mônica*, por meio da leitura da letra, discussão da história e escuta da canção.

A princípio, sabendo do funcionamento da teia e do nosso trabalho de pesquisa de campo, os sujeitos-alunos indicaram a hipótese de que *Eduardo* corresponderia a *Romeu e Mônica*, a *Julieta*. No entanto, pelo estudo comparativo, não encontraram as marcas de diálogo como haviam encontrado nas demais obras, indiciados pela quantidade de critérios não preenchidos, pelo fato de a canção não jogar com aquelas marcas.

Como esse outro movimento de construção dos efeitos de sentido materializou-se na tabela construída, a partir do estudo comparativo, de uma forma diferente das marcas encontradas nos demais estudos, optamos por disponibilizar no corpo do texto essa última tabela:

TÍTULO	ROMÉU E JULIETA	EDUARDO E MÔNICA
AUTORIA	V. SHAKESPEARE	LEGIÃO URBANA
LOCAL E DATA	VERONA 1500	BRASILIA ATUAL
PERSONAGENS PRINCIPAIS	ROMÉU DE MONTECCHIO e JULIETA CAPULETO	EDUARDO MÔNICA
PERSONAGENS	ADOLESCENTES	MÔNICA É ADULTA EDUARDO É ADOLESCENTE
O CONFLITO	BRIGAVAM SEM SABER O PORQUÊ	ELES SÃO TOTALMENTE DIFERENTES
TRIÂNGULO AMOROSO	ROMÉU - JULIETA - PARIS	_____
AJUDA	AMA E FREI	_____
MOMENTOS SECRETOS	CASAMENTO SECRETO	_____
DUELOS	TEBALDO CONTRA ROMÉU	_____
FUGA	AMIGO FALA PARA ROMÉU FUGIR ROMÉU É EXILADO EM MÂNTUA	_____
POÇÕES	POÇÃO DE DORMIR E POÇÃO DE MORRER	_____
DESPEDIDO DAS PERSONAGENS PRINCIPAIS	ROMÉU MORRE JULIETA ENFIA ADIGA NO CORAÇÃO	ELES SE CASAM E TEM GÊMEOS
DESPEDIDO DAS PARTES FINAIS	AS FAMÍLIAS SE UNEM	_____

Figura 8: fotografia da tabela construída a partir do estudo comparativo de Romeu e Julieta e Eduardo e Mônica

Nesse momento de leitura, instaurou-se um movimento de disputa no grupo, em que alguns sujeitos-alunos defenderam a relação das obras, enquanto outros se opuseram à defesa posta, sugerindo que a canção não fosse incluída na teia discursiva que iriam tecer.

Com essa disputa em cena, adentramos a questão que sustenta o conceito da teia, o fio discursivo que tece e amarra os nós entre as obras em relação é constituído por um fio de subjetividade. Disso decorre que, uma teia discursiva não necessariamente necessita ser igual à outra; em outras palavras, a leitura de um sujeito pode, e assim esperamos, não coincidir com a leitura de outro na construção de suas teias.

Com esse ponto, construímos juntos a teia discursiva de *Romeu e Julieta* da turma B, trazendo todas as obras estudadas e as obras levantadas ao longo do estudo que poderiam fazer relações com as outras, marcando graficamente fios que não coincidem na leitura de todos.

A seguir, analisaremos a tessitura da teia discursiva da turma B em relação também à nossa teia sobre *Romeu e Julieta* para debatermos as questões referentes à subjetividade constituinte do movimento interpretativo.

5.3. OS SENTIDOS CONSTRUÍDOS POR NOVOS FIOS DISCURSIVOS, NAS TEIAS DISCURSIVAS

Como a teia discursiva é um funcionamento de leitura na função-leitor, marcada pelos efeitos do discursivo e sustentada na subjetividade do sujeito, tínhamos como hipótese que a teia tecida pelos sujeitos-alunos de nossa pesquisa não coincidiria com a teia de *Romeu e Julieta* que apresentamos no capítulo anterior, como se pode ter indícios pelas imagens das duas teias:

Figura 9: imagem ilustrativa da teia discursiva de *Romeu e Julieta* construída pelas pesquisadoras deste trabalho antes da pesquisa de campo

Figura 10: imagem ilustrativa da teia discursiva de Romeu e Julieta construída pelos sujeitos-alunos da pesquisa

Consideramos que a construção discursiva na primeira teia apresenta uma quantidade maior de obras devido, sobretudo, ao tempo despendido nas reflexões sobre as possibilidades de tessitura dessa teia.

Assim como o conceito de autoria, defendemos que o grau de amarrações tecidas em uma teia discursiva não é diretamente proporcional ao grau de escolaridade, mas ao grau de letramento do sujeito. Por isso, não desenvolveremos uma comparação quantitativa entre as teias, mas uma comparação no sentido de debatermos os efeitos da subjetividade no processo de construção de cada uma delas.

Temos indícios, pelas relações estabelecidas na primeira teia, que os contos de fadas só se relacionam com *Romeu e Julieta* em uma relação secundária, ou seja, depende antes de uma outra relação já estabelecida. Temos, com isso, que na primeira construção a relação de *Romeu e Julieta* não é direta com os contos de fadas. Já, na segunda teia discursiva tecida pelos sujeitos da pesquisa, encontramos marcas de que essa relação foi tecida tanto de forma secundária como de forma direta.

Interpretamos essa diferença de movimento interpretativo segundo a relação dos efeitos de sentidos construídos em *Romeu e Julieta*, *Tristão e Isolda* e os contos de fadas na relação que esses efeitos estabelecem entre si e pelo grau como afetam o sujeito discursivo.

A nosso ver, o modo como os efeitos de sentidos de uma obra afetam o sujeito está relacionado à subjetividade, com a constituição do sujeito e a sua relação com a

literatura. Temos marcas, pelas relações tecidas na segunda teia, construída pelos sujeitos de nossa pesquisa, de que o gênero discursivo contos de fada afeta as leituras desses sujeitos mais intensamente que nos sujeitos que teceram a teia literária da figura 9. Levantamos a hipótese, tomando como base as questões relativas à subjetividade, de que esse funcionamento deve-se pela proximidade dos contos de fadas ao discurso dominante sobre textos literários destinados a crianças, discurso que legitima um trabalho pedagógico voltado para esse gênero, sobretudo nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Embora tenhamos apontado que a construção da teia discursiva não tem relação direta com o grau de escolaridade e, sim, com grau de letramento, devemos lembrar, em Kleimann (1995), que a Escola funciona para a maioria da população como uma das agências de letramento de grande relevância na formação do sujeito, quando, em alguns casos, a principal delas. Portanto, as práticas de leitura que circulam na Escola têm uma maior possibilidade de inscrição nas teias de sujeitos-escolares do que as obras que são esquecidas, marginalizadas, silenciadas e até interditadas no espaço escolar.

Entretanto, não apenas as obras que circulam por meio do discurso pedagógico encontram espaços para a inscrição na teia discursiva, como temos indícios pelas marcas de animações infantis, filmes e desenhos animados que compõem a segunda teia.

A teia construída pelos sujeitos-alunos de nossa pesquisa, como abordado no capítulo anterior, joga com o funcionamento que já explicitamos, entre obras que pertencem ao arquivo de *Romeu e Julieta* e obras que escapam desse campo de documentos legitimados e valorizados pelo discurso dominante, tecendo fios discursivos com obras presentes no interdiscurso. Pelos efeitos do discurso, temos as marcas da teia sendo tecida na não lógica do previsível, ocasionando deslizamentos e até ligações com outras teias.

Postas essas análises, defendemos que os fios discursivos funcionam como trilhas do discurso, começam em um discurso e vão para outro nesse *continuum* “em relação” de memórias coletivas e teceres subjetivos.

Consideramos, ainda, pelo funcionamento da construção da nossa teia, assim como pela construção da teia dos sujeitos-alunos de nossa pesquisa, que a organização subjetiva proporciona que a teia discursiva de um sujeito afete a construção da teia de outro, visto que somos sujeitos pelos efeitos da interpelação ideológica e do encontro com o outro. Desse modo, defendemos que o nosso tecer da teia afetou o movimento

interpretativo dos sujeitos-alunos interpelando-os a tecer outros fios discursivos e o tecer desses sujeitos afetou o nosso tecer, transformando os fios da nossa teia.

Podemos explicar esse último ponto da seguinte forma: efeitos de sentidos que não haviam nos afetado anteriormente à pesquisa de campo hoje nos afetam, como a relação com os contos de fadas que não se faz mais secundária em nossa teia discursiva de *Romeu e Julieta*, ou, ainda, o funcionamento do estar em contínua construção e da possibilidade de sempre poder vir a ser outra. Defendemos que essas análises sobre o percurso de tessitura da teia discursiva dos sujeitos-alunos de nossa pesquisa marcam o funcionamento de leitura para além da fôrma-leitor, visto que os teceres encontraram-se em seu funcionamento com a instauração de um movimento interpretativo outro. A partir do funcionamento de leitura das teias discursivas, da construção de outros fios discursivos e afetados por outros efeitos de sentidos, os sujeitos-alunos foram convidados a escrever e inscrever-se de outra forma a partir da proposta de produção textual como havia sido solicitada antes da instauração desse movimento. Nesse segundo momento, coletamos mais trinta produções textuais.

Com o movimento interpretativo instaurado, podemos agora analisar seus efeitos nas produções textuais. Teceremos as análises dessas e das outras produções textuais no capítulo seguinte.

6. AS MARCAS AUTORAIS NOS ESCRITOS SOBRE ROMÉU E JULIETA: OS EFEITOS DA FÔRMA À FUNÇÃO-LEITOR

“Farei então, pelo menos, três histórias, verdadeiras, porque nenhuma delas mente a outra. Embora uma única, seriam mil e uma, se mil e uma noites me dessem.”

Clarice Lispector

Ao compreendermos a autoria por meio dos estudos de Tfouni (2001) e Orlandi (2012), levantamos questões para além de coesão e de coerência tanto de textos escritos como orais. Enfatizamos, sobretudo, os efeitos de sentidos tecidos em um discurso levando em consideração o controle da dispersão (TFOUNI, 2001) e as aberturas do texto devido à deriva (Idem) que pode sempre se instalar. Nesse sentido, destacamos que abordaremos as possibilidades de os sujeitos-alunos ocuparem a posição-autor, sendo então essa posição uma das muitas possíveis para o sujeito, sustentada na função-leitor (PACÍFICO, 2002).

No momento de escrita, encontramos marcas da relação que os sujeitos de nossa pesquisa estabelecem com o código, demonstrando por vezes insegurança frente à escrita de algumas palavras e, em poucos casos, insegurança de escrita da produção textual, necessitando de escribas. Nesta dissertação, consideraremos como material de análise produções redigidas pelos sujeitos-alunos ou pela pesquisadora, visto que concordamos com o que afirma Tfouni (2006), que pode haver autoria na oralidade, considerando que a autoria não depende do grau de escolaridade, mas, sim, do grau de letramento. Para o estudo aqui desenvolvido, a distinção entre textos redigidos pelos sujeitos-alunos e pela pesquisadora também não interfere nas nossas análises, visto que a escrita, a construção do texto, oral ou escrito, e o tecer da narrativa foi construído pelos sujeitos-alunos que faziam na oralidade usos escritos do discurso, como temos indícios pela observação registrada no Diário de Campo, após um momento de produção textual em que o sujeito-aluno Carlos ditou seu texto à pesquisadora:

[...] [Carlos] escreveu uma lista de algumas palavras baseando-se em escritos da lousa, em seguida pedi que ele me contasse o que estava escrito para eu registrar e depois fazer as análises. Lendo seus escritos ele começou a ditar uma história com a linguagem própria de contos,

modificou algumas coisas da história original e, quando eu já estava no fim da folha, deixou a sua folha com a lista de palavras de lado e seguiu ditando a história. Durante o ditado fez observações textuais como a necessidade de corrigir algumas repetições no texto. Após escrever seu texto, fiz a leitura completa e ele disse que estava pronto. [...]. Em seguida fui para sujeito-aluno [João] que também me ditou o que queria que eu escrevesse. João, diferentemente de Carlos, não produziu um texto, apenas frases soltas e desconexas (DIÁRIO DE CAMPO, p. 5).

Nesse recorte do diário de campo, temos indícios da questão das marcas de autoria na oralidade para os fins escritos e, ao mesmo tempo, podemos ressaltar que autoria não está associada em maior grau à oralidade, mas ao grau de letramento, pois encontramos outro sujeito com o mesmo grau de escolaridade que o primeiro que, mesmo na oralidade, não teceu uma narrativa com unidade textual. Defendido este ponto do processo de coleta de dados, abriremos agora as seções de análise das produções textuais oriundas tanto do primeiro quanto do segundo momento de coleta de dados com as duas turmas.

Dividiremos as análises em seis seções. Não seguiremos a ordem cronológica da coleta dos dados, pois consideramos a não linearidade de leituras, escritos e percurso metodológico. Assim, escolhemos uma ordem para melhor marcar o desenho da dissertação, desde os efeitos da forma até os efeitos da função.

Nos trabalhos com a AD, partimos da noção de recorte, entendendo-o como uma unidade discursiva. Pela compreensão do funcionamento do discurso, que parte de um anterior e aponta para outro em uma rede de filiações, defendemos que o recorte como unidade discursiva não traz perdas linguísticas de análise. Porém, para esta dissertação, escolhemos disponibilizar algumas produções textuais integralmente ao leitor, pois, ao investigarmos as marcas do movimento interpretativo que não se apresenta de forma linear, necessitamos que o leitor compartilhe da produção como uma unidade em si para poder trilhar o movimento construído pelo sujeito no texto que dialoga tão intensamente com outros sentidos. Ou, ainda, justificamos essa escolha como já o fez Baronas (2011b): “Como todo sujeito produtor de discursos, na sua ilusão discursiva da unidade, transcrevo os [...] textos na íntegra na tentativa de didatizar um pouco a reflexão” (p. 38).

6.1. OS EFEITOS DA REESCRITA SOBRE OS ESCRITOS DOS SUJEITOS-ALUNOS

Nesta primeira seção de análise, disponibilizaremos duas produções textuais de sujeitos-alunos, a primeira construída após o primeiro momento da pesquisa de campo, e a segunda, após o segundo momento da pesquisa de campo.

Nesta seção, debateremos os efeitos da prática de reescrita sobre a possibilidade de o sujeito-aluno autorizar-se a novos gestos de interpretação e produção textuais. Pela análise que teceremos, afirmamos que as duas produções sustentam-se de tal forma presas à paráfrase que os sujeitos não deslocam, retornando ao lugar seguro e sedimentado no qual os riscos são evitados pela prática de reescrita.

Disponibilizaremos a produção textual do sujeito da pesquisa que nomearemos de sujeito Carolina:

Nessa produção textual encontramos-nos com as marcas que sustentam as práticas de reescrita escolar para fins de alfabetização, como debatemos em capítulos anteriores desta dissertação. O texto construído é caracterizado por uma forte descrição sustentada na paráfrase com *Romeu e Julieta* de William Shakespeare, sem marcar indícios de um jogo com a polissemia. Não há alteração de cenário, inversões de sequência das ações, e o desfecho das personagens mantém-se como na obra original. Destacamos a fidelidade

às cenas que compõem a narrativa, a coesão e coerência, além de reprodução de trechos que trazem marcas de uma grande aproximação com a narrativa clássica, como temos indícios nos seguintes recortes¹⁰:

“Era uma vez uma cidade chamada verona e lá morava 2 famílias que brigavam e uma família chamada montechiu e a outra chama cabuetos. e a família montechiu tinha um filho chamado Romeu. e a família chamada cabueto tinha uma filha chamada Julieta” (Recorte 1).

Temos indícios, por esse recorte, que o sujeito Carolina sustenta sua escrita na paráfrase com a apresentação do local, famílias e personagens com grande proximidade à apresentação da narrativa na versão da adaptação infantil, como temos indícios pela comparação:

Na cidade italiana de Verona, por volta de 1500, viviam duas nobres famílias rivais, que vinham brigando há anos. Uma antiga rixa as dividia. Uma das famílias, de nome Montecchio, tinha um filho encantador chamado Romeu. A outra, de nome Capuleto, orgulhava-se de sua linda filha Julieta (KINDERMANN, 2007, p. 4).

Na sequência, o desencadeamento das ações segue sustentado na paráfrase com a obra clássica: o *pai de Julieta* decide oferecer uma festa; *Romeu* e seus amigos invadem a festa sem ser convidados. *Julieta* e *Romeu* dançam juntos, e durante o baile descobrem o nome um do outro e o peso que cada um carrega por esse nome.

Destacamos na sequência um recorte da produção textual parafrástica em relação à obra shakespeariana:

“ela foi até o jardim de Julieta e Julieta sugio e falou – a meu romeu porque voce é um montechiu.” (Recorte 2).

Com essa formulação, o sujeito Carolina reproduz o início da cena do balcão entre *Romeu* e *Julieta* como é formulada novamente na adaptação infantil: “- Oh! Por que Romeu é um Montecchio?” (KINDERMANN, 2007, p. 14).

¹⁰ Todos os recortes são transcritos conforme foram escritos pelos sujeitos da pesquisa.

Na continuidade, *Romeu* sugere o casamento entre os dois, há o duelo com o primo de *Julieta*, a morte do amigo de *Romeu*, a fuga e a busca de auxílio com o *frei*, nomeado na produção como padre. Nesse momento, destacamos uma outra formulação parafrástica à obra infantil: “Tome esta bebida de ervas, que fará você dormir por quarenta e duas horas.” (*Ibidem*, p. 26). Na formulação do sujeito Carolina, temos a paráfrase:

“e o padre disse eu tenho uma porção para durmi 42 horas” (Recorte 3).

Em seguida, na produção textual temos marcas do enterro de *Julieta*, o aviso a *Romeu* sobre a morte da amada, o autoenvenenamento de *Romeu*, o despertar de *Julieta* e seu suicídio pela faca do amado.

Embora alguns pontos não tenham sido mencionados, como a existência de um triângulo amoroso, os encontros às escondidas e a figura da ama, interpretamos que essa produção textual, exceto por algumas questões de concordância gramatical e ortografia, seria considerada um bom texto nos moldes das reescritas escolares com fins para a alfabetização, visto que reproduz a narrativa com a unidade textual de começo, meio e fim sem contradições e ainda repetições parafrásticas de trechos da obra referência.

A segunda produção que disponibilizaremos nessa seção é a do sujeito que nomearemos de Olavo:

Figura 12: imagem digitalizada da produção textual do sujeito Olavo

Embora tenhamos indícios de um autorizar-se a tecer alterações pelas marcas de outros nomes no título, de *Romeu e Julieta* para *Moises e Karolay*, pelo encadeamento das ações dessa narrativa temos indícios de uma escrita sustentada na paráfrase, retornando às ações da narrativa de Shakespeare e aos efeitos de sentidos construídos na obra clássica, como temos indícios pelas passagens seguintes: a imposição de um casamento à figura feminina; a festa que traz proximidades ao baile de máscara; o encontro entre as personagens principais durante a festa; a paixão imediata; o ciúme e a rivalidade representados na figura do primo de *Karolay* como em *Tebaldo*, primo de *Julieta*; o impedimento do primo em agir por ordens do pai de *Karolay* como na obra clássica; o casamento secreto; a insistência no matrimônio arranjado; a ajuda do *Frei*, marcado nessa outra produção como *padre* que oferece a “poção de dormir” a *Karolay*; o funeral; o envenenamento de *Moises* pela “poção de morrer”, que provoca seu suicídio; o despertar de *Karolay* e a sua morte pela arma do amado.

Como, porém, as formulações não são construídas exatamente iguais às da obra clássica, encontramos marcas de alguns deslizamentos pontuais, como a ação de *Karolay* para a procura do auxílio do padre motivada pela imposição apenas do casamento arranjado e não pelo plano de fuga para viver ao lado do esposo exilado por conta dos

resultados do duelo empreendido, que nessa produção textual não chega a ocorrer. Outra marca de deslizamento pontual é a marca de que *Moises* adentra a festa já buscando por *Karolay* e, quando a encontra, apaixona-se imediatamente. Explicaremos as questões que envolvem esse último ponto de análise. Na obra clássica, *Romeu* busca por *Rosalina* no balie e, por acaso, acaba encontrando *Julietta*, por quem se apaixona imediatamente. O deslizamento provocado pela escrita do sujeito Olavo, em vez de marcar um gesto autoral, interpretamos que prejudica a coerência da narrativa, como temos indícios pelos efeitos de sentidos para a formulação:

“na ora que ele fiu a *Karolay* ele se apaixonou por ela”(Recorte 4).

Defendemos que essa formulação pode levar o leitor aos efeitos de sentidos do amor à primeira vista; porém, como *Moises* via-a pela primeira vez se já a procurava na festa? Interpretamos que nesse momento ocorre um furo na narrativa para a dispersão.

Nessa produção, destacamos um efeito ainda muito singelo que o sujeito teceu pela oportunidade que o contato com outras obras oportuniza para tecer deslizamentos na narrativa. Essa marca é indiciada pelo triângulo amoroso marcado na produção textual do sujeito Olavo entre *Karolay-Moises-tio de Romeu*, remetendo ao triângulo amoroso em *Tristão e Isolda*; no entanto, com outras quebras de sentidos, visto que o tio não é de *Moises*, como no caso de *Tristão e Isolda* no qual o futuro marido de *Isolda* é tio de seu amado. No caso da produção textual do sujeito Olavo, o parentesco não é direto, mas de outra personagem, nomeada como *Romeu*, o que também poderia indiciar uma dispersão entre os usos do nome da personagem principal, ora como *Moises*, ora como *Romeu*; dessa forma, interpretamos que essa marca não é suficiente para desencadear uma transformação autoral na narrativa.

Com esses pontos analisados, defendemos que os sujeitos ficaram presos aos efeitos das propostas de reescrita às quais são submetidos pelo material didático utilizado na escola-campo, mantendo-se engessados na fôrma-leitor, não encontrando pontos de sustentação para os pequenos movimentos de deslizamentos empreendidos.

Elegemos produções do segundo momento para compor essa seção de análise, e não do primeiro, pois, embora no primeiro momento tenhamos encontrado muitas produções sustentadas na paráfrase e na prática de reescrita, sobretudo na turma B, entendemos que, após o segundo momento, os sujeitos-alunos tinham à disposição para construir seus escritos uma multiplicidade de possibilidades a partir dos variados diálogos

tecidos e gestos interpretativos instaurados no grupo, que, contudo, não foram aproveitadas por todos os sujeitos pelos efeitos que o trabalho com a reescrita exerce na formação deles.

Defendemos que, mesmo autorizados por essas possibilidades outras, os sujeitos não ocuparam a posição da função-autor pelos efeitos de não autorização desses gestos pela prática de reescrita à qual são submetidos no espaço escolar. Nesse ponto da análise criticamos mais uma vez essa prática por termos indícios de que aprisiona o sujeito que, mesmo autorizado a trilhar outros caminhos, pode acabar retornando ao lugar comum, à segurança do controlável, não arriscando em uma situação outra de leitura e escrita que poderia sustentar o deslocamento para outras posições discursivas.

Esse efeito de formatação das práticas escolares que analisamos nas produções textuais são criticados também por Pfeiffer (2003), ao marcar a relação essencial que os efeitos da projeção de imagem do “bom-leitor” no contexto escolar exercem sobre a constituição do sujeito-aluno nesse espaço e na relação que mantêm com a leitura e a escrita. Conforme a autora, a projeção de imagem para a posição sujeito-aluno frente um texto, constituída por práticas escolares historicamente legitimadas nesse espaço, interpelam o sujeito-aluno a uma posição na qual é mero observador da linguagem, não cabendo a ele inferir nela. Dessa forma a autora afirma que “ele só deve organizá-la de acordo com uma organização *a priori* e externa a ele” (p. 97) e, acrescentamos, legitimada pelas práticas escolares.

Nesse sentido encontramos indícios desse efeito de projeção de imagem pelas análises das duas produções textuais, visto que as marcas do retorno parafrástico com a obra clássica indiciam uma organização do texto conforme é exigido nas práticas de reescrita escolar para fins de alfabetização, por meio das quais o sujeito-aluno deve reproduzir a sequência do texto referência com a maior fidelidade possível, não deslocando sentidos em sua reescrita. Com isso corroboramos a defesa de Pfeiffer de que, por não serem abertos espaços nas práticas escolares para que o sujeito-aluno possa inferir sobre a linguagem e assim possa deslocar sentidos em seus escritos escolares, é-lhe permitido acesso ao lugar apenas das repetições formais e empíricas, garantindo, assim, a manutenção dos sentidos valorizados e mantendo-o na posição de escrevente, por não revirar com os sentidos das palavras, dos textos e das possibilidades de atualização dessa memória.

Vale marcar que o efeito da projeção de imagem de “bom-leitor” não é exclusivo da análise da primeira produção textual tecida no primeiro momento da pesquisa de

campo. Interpretamos as marcas desse efeito na segunda produção analisada em diálogo com os efeitos de condicionamento marcados pelo funcionamento do LD (GRIGOLETTO, 1999). Defendemos que o sujeito Olavo, mesmo tendo tido a oportunidade de participar de um movimento outro de leituras pelo funcionamento tecido na construção da teia discursiva da turma B, é interpelado pelos efeitos do condicionamento das práticas de reescrita e, dessa forma, também ocupa, em sua produção textual, a posição de escrevente, e não de autor.

Na próxima seção daremos continuidade à questão dos efeitos de condicionamento, pela análise de mais duas produções textuais, ambas do segundo momento da pesquisa de campo e com uma marca bastante recorrente nas produções textuais do segundo momento da turma B: a substituição de personagens adolescentes por cães.

6.2. OS EFEITOS DA FÔRMA E A QUESTÃO DA AUTORIA PARA ALÉM DA COESÃO E COERÊNCIA

Nessa segunda seção, analisaremos duas produções textuais que iniciam com marcas bastante próximas, as personagens *Romeu* e *Julieta* são discursivizadas como cães. Vale ressaltar que o uso de cães foi muito recorrente nessa proposta de produção textual. Ambas foram produzidas após o segundo momento da pesquisa de campo. Pelas análises, debateremos os efeitos da fôrma-leitor nos escritos de sujeitos-alunos e ainda a questão da autoria para além de cumprir com normas de coesão e coerência textuais.

A primeira produção textual traz marcas de uma tentativa de deslocamento do sujeito-aluno; contudo, analisaremos as marcas dos efeitos da fôrma-leitor sobre o sujeito que busca uma autorização, mas é impelido novamente ao lugar sedimentado.

A seguir, disponibilizaremos a produção textual do sujeito Zélia:

“Era uma vez na América em 1999 dois cães que se chamavam Romeu e Julieta eles eram muito amigos, i as duas famílias que brigavam muito” (Recorte 5).

Nessa formulação, temos indícios de que o sujeito Zélia autoriza-se a deslocar ainda mais os efeitos de sentidos construídos na obra clássica, visto que ao não marcar o primeiro encontro das personagens principais, afirma que a relação de amizade dos dois existe, independentemente, da rivalidade das famílias. Assim, o sujeito joga com uma outra possibilidade de abertura em sua produção textual, por não apresentar o momento de encontro das personagens e o início da relação das duas. Já a abertura em Shakespeare é controlada nessa outra produção pela marca da rivalidade ocorrer por conta de torcidas rivais e disputas no campo de futebol.

Interpretamos que essas marcas iniciais podem indiciar um movimento interessante em direção a uma tentativa de produção autoral, pelo jogo com a polissemia e o autorizar-se a inscrever-se de outra forma nos espaços vazados da obra dialogada. Porém, na sequência encontramos com duas marcas que indiciam uma não sustentação dessa tentativa de movimento autoral.

A primeira marca encontra-se no seguinte recorte:

“a muito tempo atrás a família do Romeu foi no campo de futebol e a família de Julieta também e estava jogando palmeiras que era o time da Julieta e o coríntias o time do Romeu e o palmeiras feis um gol e ai o Romeu começou a agitar a torcida” (Recorte 6).

Nesse recorte temos indícios de uma mudança de posição do sujeito Zélia durante a construção de sua produção textual. Vejamos, pois: a princípio tivemos indícios de que as personagens *Romeu* e *Julieta* seriam cães pertencentes a famílias rivais. Não temos indícios se as famílias são construídas pelos efeitos de sentidos de famílias de cães ou famílias de seres humanos donos dos cães. Por esse ponto em abertura, interpretamos que o sujeito não conseguiu controlar os efeitos de sentido e deslizou para a dispersão. Na sequência, com o trecho do recorte disponibilizado, encontramos marcas de uma família de seres humanos, pelas marcas das torcidas e pela ação de ir ao estádio. Porém, nesse momento não ocorre um controle dos sentidos que foram abertos anteriormente; interpretamos que o que se instaura é um retorno à obra cinematográfica *O casamento de Romeu X Julieta*. Por essa formulação, temos indícios de que o sujeito Zélia migrou do movimento de tecer uma produção autoral e retornou para o lugar seguro da descrição de um trecho de uma das obras lidas em relação a *Romeu e Julieta* na teia discursiva. Com efeito, temos marcas de que a personagem *Romeu*, inicialmente cão, passou a ser discursivizada como um ser humano pela marca “ai Romeu começou a agitar a torcida”, paráfrase pela qual descreve uma das cenas do filme.

Nesse ponto da análise temos marcas de que o sujeito Zélia não ocupou a posição da função-autor pelo efeito de quebra da coerência textual. Ao mudar de posição discursiva, do movimento que ensaia um deslocamento de efeitos de sentidos para a obra clássica para o retorno a uma paráfrase que joga com efeitos de sentidos diferentes dos inicialmente tecidos, o sujeito além de não controlar a dispersão ocasionada pela mudança

de imagem das personagens principais, de cães para seres humanos, não tece uma narrativa coerente ou coesa.

Na continuidade encontramos descrições da sequência do filme e em seguida temos marcas de outra quebra na construção da produção textual:

“e Romeu discubil uma poção ele e Julieta beberam e as duas famílias ficaram desepisionadas, por que eles morreram mesmo serem diferentes as duas família se uniram” (Recorte 7).

O sentido que vinha sendo (re)construído, já com uma dispersão que analisamos, sofre outra dispersão, pois não encontramos outras marcas da sequência como é desencadeada no filme e, sim, um desfecho próximo à adaptação infantil de Kindermann (2007), visto que após a morte dos jovens, as famílias entristecidas unem-se e consolidam a paz entre elas.

Por essa análise, temos indícios dos efeitos que engessam o sujeito-aluno na fôrma-leitor. Mesmo o sujeito indiciando uma tentativa de deslocamento, é capturado pelos dizeres sedimentados já legitimados por outros e, então, retorna pela voz de outro na repetição a-histórica. Pelo efeito de retorno à posição legitimada para sujeito-aluno e os escritos permitidos a ele, encontramos com marcas de contradição e ruptura na escrita do sujeito da pesquisa, fazendo com que os efeitos de sentidos da produção textual dispersassem e a narrativa fosse tecida com vários pontos na dispersão e na deriva por não controlar a coerência do texto.

Interpretamos que a contradição analisada na produção textual indicia a contradição do sujeito. De acordo com Pêcheux (2009), o sujeito discursivo é constituído pela contradição, visto que é afetado pela e sujeito à luta de classes, ou seja, o sujeito é constituído pelo atravessamento ideológico e pode, então, mesmo ocupando uma posição social que reverbera sentidos de submissão e interdições, ser capturado pela ideologia dominante, e, em seu discurso, podem ser indicadas mais de uma formação discursiva, contraditórias entre si. Podemos dizer, então, que em seu discurso o sujeito pode contradizer-se e marcar os efeitos da contradição que o constitui.

Dessa forma interpretamos que a contradição instaurada na produção textual indicia a contradição do sujeito Zélia entre a formação discursiva de autorização, a buscar um efeito de sentido outro para a obra clássica, e a formação discursiva pela qual reproduz o sentido legitimado e assegurado.

Compreendemos que a função-autor busca controlar a dispersão que caracteriza o sujeito e que pode ser marcada em seu texto. Como o sujeito não conseguiu controlar a contradição, indiciando mais de uma formação discursiva em sua produção textual, defendemos que ele não ocupou a posição da função-autor, mantendo-se preso aos efeitos da fôrma-leitor, pois retorna à repetição formal e empírica reproduzindo o sentido de outras obras.

Interpretamos que as marcas de outras obras mescladas à escrita do sujeito da pesquisa figuram como um movimento de buscar outras possibilidades de retorno disponibilizadas pela tessitura da teia discursiva, indiciando uma autorização do sujeito. Porém ressaltamos que, pelo fato de o trabalho de reescrita escolar para fins de alfabetização não problematizar e tampouco trabalhar com os efeitos do encontro de uma escrita (o texto referência) com a outra (reescrita do sujeito-aluno), o sujeito da pesquisa traz marcas de outras obras em sua escrita sem conseguir colocá-las em diálogo, dando, assim, vazão às quebras de coerência e coesão, fazendo emergir a sua contradição constitutiva. Marcamos que as mudanças das formas das personagens e as mudanças dos cenários, além das referências a outras obras trazidas, são deslocamentos interessantes que o sujeito da pesquisa autorizou-se a tecer. Contudo a função-autor caracteriza-se também pelo efeito de harmonizar os possíveis conflitos gerados na escrita a partir desses deslocamentos e encontros tecidos.

Portanto alertamos que, além da fôrma engessar o sujeito-aluno para que não desloque, ela traz a possibilidade de controlar as tentativas de deslocamento, trazendo o sujeito novamente para os lugares do dizer pronto e fechado.

Tecendo um movimento um pouco diferente do analisado na produção textual do sujeito Zélia, analisaremos a produção textual do sujeito que nomearemos de Augusto.

Disponibilizamos a produção textual do sujeito Augusto:

Figura 14: imagem digitalizada da produção textual do sujeito Augusto

Assim como na análise tecida da produção textual anterior, encontramos marcas desde o título da produção da migração do lugar discursivo pelos efeitos de sentidos da alteração das personagens principais de adolescentes para cães. Diferentemente da produção textual anterior, não encontramos marcas explícitas, no título, de um diálogo constitutivo com a obra *Romeu e Julieta*. Essa marca só será indiciada no corpo do texto:

“*era uma vez um cão que se chamava Romeu e a viralata que chamava Julieta*”
(Recorte 8).

Na produção, temos outras marcas que indiciam o diálogo tecido com a obra clássica, como a rivalidade entre as casas, a festa, a paixão entre as personagens, o duelo entre *Romeu* e o primo de *Julieta*, a fuga de *Romeu* após a morte do primo, o enterro de *Julieta* que não estava morta e a sucessão das mortes das personagens apaixonadas.

Por esse encadeamento das ações, temos indícios de uma sustentação, sobretudo na paráfrase, retornando ao sequenciamento da obra de Shakespeare. Em alguns momentos podemos questionar o controle da deriva e da dispersão nessa outra produção textual, visto que encontramos marcas de ações humanas para as personagens cães que

não são controladas, como, por exemplo: “Julieta deu uma festa”, “o primo de Julieta chamou para uma briga” e “e se mata com a faca”. Interpretamos que essas ações aproximam o imaginário do leitor a ações permitidas apenas a humanos, o que pode provocar momentos de dispersão na produção textual, pelos efeitos de oferecer uma festa, “chamar” para uma briga e fazer uso de um objeto para cometer o suicídio. Como essas não são ações esperadas para animais, o sujeito, se tivesse ocupado a função-autor, poderia ter controlado a dispersão por mecanismos na escrita que indiciassem essa possibilidade pelos efeitos da fabulação (CÂNDIDO, 2004; MACHADO, 2002).

Porém, diferentemente dos efeitos de sentidos construídos na produção textual anterior, essa trouxe também marcas de controlar a dispersão e a deriva (TFOUNI, 2001) em outras passagens, trazendo marcas de elementos que indiciam a coerência da forma assumida para as personagens. Nesse sentido encontramos as seguintes marcas que amarram os efeitos de sentidos para as personagens cães: “e o Romeu matou o primo de Julieta com uma mordida”, indiciando um controle dos efeitos de sentidos pelo acréscimo da explicação “com uma mordida”, e “Julieta desmaia e o dono a enterra”, marcando a necessidade da ação de um humano sobre a personagem cão.

Contudo marcamos que esses dois pontos de controle, da deriva e da dispersão, retomando a necessidade de trabalhar com elementos que instaurem a coerência na produção textual, não são suficientes para sustentar o sujeito na posição da função-autor, mesmo com os deslocamentos tecidos pela alteração das figuras das personagens, que marcamos ser um movimento interessante de autorização. Todavia, ainda assim, o seu texto sustenta-se majoritariamente na paráfrase, sendo os pontos pelos quais joga com a polissemia, a nosso ver, brechas encontradas pelo sujeito para exercitar uma escrita outra, com alguns furos e ainda não autoral.

Como, segundo Orlandi (1993), a Escola não orienta suas práticas no sentido de formar o sujeito-aluno para a posição de autor, preocupando-se apenas com as questões de coesão e coerência do texto, ela não trabalha com a função-autor, pela qual o sujeito teria condições de controlar os movimentos de dispersão do texto mantendo a unidade textual, com começo, meio e fim, com coesão e coerência.

Desse modo interpretamos que a dispersão foi instaurada em certos pontos da produção textual do sujeito Augusto pelo fato de que não são trabalhados com o sujeito-aluno os conflitos que podem ser instaurados ao deslocar efeitos de sentidos, e, conseqüentemente, não se orienta sobre o funcionamento dos mecanismos valorizados na

Escola, de coesão e de coerência, quando o sentido é deslocado, visto que esse é um movimento interditado nesse espaço.

Interpretamos que tanto o sujeito Augusto como o sujeito Zélia não conseguem sustentar-se na posição de autor pelos efeitos que a fôrma-leitor exerce sobre eles. Pelo condicionamento exercido pelas práticas de reescrita escolar para fins de alfabetização, não têm condições ainda de trabalhar os mecanismos valorizados na Escola, quando a produção textual tecida desloca do trabalho valorizado e legitimado pelo material didático. Nesse sentido defendemos que os sujeitos não encontraram condições de ocupar a função-autor pelos efeitos do condicionamento que vêm sofrendo continuamente pelas práticas escolares, garantindo o engessamento na posição da fôrma-leitor.

6.3. AS INSCRIÇÕES DO SUJEITO-ALUNO NA AUTORIA

A seguir, apresentaremos duas produções textuais na íntegra de um mesmo sujeito da pesquisa, o sujeito-aluno Manuel. Esse sujeito pertence à turma B e é em sua primeira produção textual que encontramos marcas de um tecer de fio discursivo entre *Romeu e Julieta* e as histórias em quadrinhos da Turma da Mônica, de Maurício de Sousa. Lembramos que esse tecer instaurou um movimento interpretativo no sujeito; porém, não afetou os demais sujeitos da turma, pois o gesto não foi compartilhado com o grupo.

Nesta seção, teremos a oportunidade de analisar as transformações das inscrições do sujeito em função dos efeitos da instauração do movimento interpretativo pelas leituras em diálogo na teia discursiva. Analisaremos a produção textual tecida ao fim do primeiro momento e, em seguida, analisaremos as transformações da inscrição do sujeito na segunda produção textual, tecida após a conclusão do segundo momento, o qual oportunizou a leitura de outras obras em relação na teia discursiva de *Romeu e Julieta*.

A seguir, a primeira produção textual do sujeito Manuel:

Figura 15: imagem digitalizada da primeira produção textual do sujeito Manuel

Pelo encadeamento das ações, fatos e cenas dessa narrativa temos indícios de uma escrita, sobretudo na paráfrase, retornando à narrativa de Shakespeare e aos efeitos de sentidos da obra clássica. Porém, como defende Orlandi (2012), pela repetição histórica há a emergência do novo, pela possibilidade de deslizamento por efeitos da historicização dos sentidos. Dessa maneira encontramos marcas que nos dão pistas de um movimento para além da paráfrase nessa produção.

A primeira marca é a nomeação do príncipe de Verona, como “Xaveco”. A segunda marca é o deslizamento do romance secreto em Shakespeare para um momento de passeio que o torna público, movimento não previsto na obra do dramaturgo:

“No dia seguinte Julieta se casou com Romeu. quando estavam passeando pela rua e encontraram o primo de Julieta...” (Recorte 9)

E o terceiro momento ocorre durante o clímax da narrativa, que altera o desfecho tecendo efeitos de sentidos outros para a história, na qual, um pouco antes do fim trágico, *Julieta* desperta em tempo e impede o suicídio de *Romeu*.

“Romeu voltou a Verona com o veneno no bolso e vai até o malsol da família de julieta e a abraça deita ao lado de julieta e bebe o veneno e Julieta acorda e o impede de o beber e saem do malsol da família e vivem juntos.” (Recorte 10)

Marcamos nesse recorte a questão do deslocamento dos usos verbais. No início do recorte encontramos o verbo “voltar” conjugado no pretérito perfeito “voltou” e, em seguida, uma sequência de verbos conjugados no presente do indicativo: “vai”, “a abraça”, “deita”, “bebe”, “acorda”, “impede”, “saem”, “vivem”. Interpretamos o mecanismo utilizado como um efeito da enunciação, que indicia um mecanismo pelo qual o sujeito encontrou-se com a possibilidade de deslocar os efeitos de sentidos da obra clássica. Por esse mecanismo o sujeito autorizou-se a alterar o desfecho de forma coerente, pois engendra um tempo antes não existente que permite que Julieta impeça Romeu de completar a ação. É, então, nesse jogo na possibilidade de deslizamento dos efeitos de sentidos que temos indícios de o sujeito Manuel encontrar uma brecha na paráfrase para jogar com a polissemia, ou seja, pela construção de um efeito de sentido outro, o sujeito sustenta um novo desfecho para a história clássica.

Inquietas com esse movimento na narrativa, retornamos à produção textual para buscar marcas que nos dessem pistas que sustentam essa mudança de movimento, de desprendimento da obra original, na fôrma-leitor para o deslizamento para a função-leitor pelo jogo com a polissemia.

Retornemos, então, à primeira marca analisada, *Príncipe Xaveco*. Quando encontramos essa marca da alteração do nome, fomos lançadas para os sentidos construídos por Mauricio de Sousa, que traz em suas histórias em quadrinhos o personagem “Xaveco”, amigo da turma da *Mônica*. Da *Turma da Mônica* fomos lançadas para o gibi *Romeu e Julieta* da mesma coleção.

É importante marcar ao leitor que tivemos acesso a essa obra pelo acervo da biblioteca da escola-campo por meio da indicação de uma professora de outra turma que, afetada pela pesquisa que vínhamos realizando com as turmas A e B, emprestou-nos o áudio book de Maurício de Sousa, que faz circular outros gestos de interpretação para a obra clássica.

Ao deixar a sala, [após o primeiro dia do segundo momento] uma professora do 2º ano que nos ajudou a ajustar o vídeo comentou que na biblioteca da escola há um áudio book do Mauricio de Sousa, da turma da Mônica contando Romeu e Julieta. Disse-me que deixaria separado para eu pegá-lo no dia seguinte (DIÁRIO DE CAMPO, p. 10).

Nessa outra história, *Romeu* é personificado nos quadrinhos por *Cebolinha* e *Julieta*, pela *Mônica*, e o príncipe de Verona, pelo agora príncipe *Xaveco*. Nessa outra história há uma retomada da obra de Shakespeare; porém, não de forma servil a ela, visto que momentos antes do fim trágico, *Mônica*, como *Julieta*, desperta questionando o desfecho de sua personagem. *Cebolinha*, como um efeito de fôrma, tenta impedir que *Mônica* altere o fim de uma história clássica, mas ela, determinada a mudar o fim de sua personagem, recorre a uma figura, que na história consiste em uma voz de autoridade, o *Príncipe Xaveco*. Após negociação, o desfecho é alterado e não mais parafraseado da tragédia shakespeariana.

Pelas marcas do desfecho da narrativa tecida pelo sujeito Manuel, temos indícios de que o desfecho construído para sua narrativa encontrou sustentação na construção de efeitos de sentidos pelo emprego verbal já analisado e ainda legitimado pelas marcas desse movimento interpretativo a uma obra que autoriza esse gesto de modificar o desfecho em Shakespeare. Interpretamos que, pela autorização de Mauricio de Sousa, o sujeito Manuel foi incentivado a ele mesmo se autorizar nessa busca de um gesto autoral.

Pela marca da nomeação do príncipe de Verona, que nos remete a outra obra relacionada a *Romeu e Julieta*, encontramos pistas de um fio discursivo de teia discursiva que já impôs a sua tessitura durante o estudo da obra clássica. Todavia, o sujeito Manuel não compartilhou com a turma esse gesto de interpretação. O encontro com tal gesto só se deu a partir da análise das marcas linguísticas já em sua produção textual. Sendo assim, os demais sujeitos da turma B não foram afetados por esse movimento discursivo e, então, encontramos nas demais produções textuais marcas de sustentação na paráfrase e algumas tentativas de os sujeitos-alunos inscreverem-se de outra forma na narrativa; porém sem marcas que sustentam essa mudança, que, como verificamos nas análises anteriores, impede a assunção da autoria.

Já afirmamos que categorizar os sujeitos de nossa pesquisa em uma mesma formação social não valeria neste estudo. Isso é corroborado pela verificação de dois movimentos distintos de leitura, verificados pelas marcas nos textos escritos e por dois movimentos distintos de turma.

Com essa análise tecida, seguiremos com a análise da segunda produção textual do sujeito Manuel para investigarmos o funcionamento da teia discursiva em um sujeito-leitor que já havia sido afetado por um movimento interpretativo.

A seguir, disponibilizamos a segunda produção textual do sujeito Manuel:

Figura 16: imagem digitalizada da segunda produção textual do sujeito Manuel

Temos indícios logo pelo título da produção que houve uma mudança a partir dos efeitos desse novo movimento interpretativo, “Romeu e Mariana”. Consideramos o título um gesto autoral ímpar nas produções textuais, porque se configura como condensação da autoria. Logo no título temos marcas do diálogo com a obra clássica de Shakespeare a

partir do jogo com os nomes das personagens principais, na qual nenhum dos dois sobrepõe-se em relevância na obra ao outro e, assim, encontramos os dois no título. O sujeito Manuel mantém a organização desse jogo, mantendo a personagem principal masculina no primeiro substantivo e também sustenta o nome próprio dado por Shakespeare; já no segundo substantivo, o nome feminino sofre alteração, não mais *Julieta*, agora, *Mariana*.

Pela marca desse outro substantivo próprio já antecipamos um possível deslocamento na paráfrase para a um jogo com a polissemia. E lançamos nosso gesto de interpretação de autorização desse possível deslocamento pelos efeitos do movimento interpretativo sustentado pelas leituras na teia discursiva, como podemos encontrar nas marcas no recorte a seguir:

“Há muito tempo quando os bichos e animais falavam” (Recorte 11)

Esse recorte traz marcas de um discurso outro, sustentado pelo jogo das famílias parafrásticas (ORLANDI, 2012) que legitima um tecer textual diferente do usual que encontramos nas demais produções textuais, do “era uma vez”. Refletindo sobre os efeitos da teia nessa produção, temos indícios, pelas marcas linguísticas, de que esse discurso outro estabelece um diálogo com *O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá*, trazendo a primeira marca do movimento interpretativo instaurado pelo funcionamento da teia discursiva, como é possível observar no trecho de abertura da obra de Jorge Amado: “Era uma vez antigamente, mas muito antigamente, nas profundezas do passado quando os bichos falavam...” (AMADO, 1976, p. 9).

Vemos ao longo da produção a construção de um cenário em concordância com o discurso que inicia a narrativa e que retoma o cenário da obra de Jorge Amado, a floresta. Essa concordância tem seu funcionamento pelos mecanismos de coerência textual, uma marca autoral que sofre poucas rupturas, como mostraremos ao longo da análise.

Ainda nesse cenário em construção surge uma personagem-chave nessa narrativa e que traz marcas do funcionamento do imprevisível nas teias discursivas: o *rei Leão*, uma personagem que se encontra em um lugar outro, em meio ao interdiscurso, que não traz marcas de diálogo com *Romeu e Julieta*, mas constrói o mesmo cenário tecido nessa narrativa.

Na sequência, sabemos de uma festa organizada pelo *rei Leão*, o que nos permite aproximar esse personagem aos sentidos tecidos para o pai de *Julieta*. Seguindo de forma

coerente ao cenário construído, as personagens convidadas à festa são todas personagens que se relacionam com a floresta, personagens que circulam tanto por *Gato Malhado* quanto por *Rei Leão*.

Romeu, que aqui também é representado como uma figura animal (um cachorro), tem por essa construção as marcas da possível construção de rivalidade na narrativa. Verificamos ao longo da história que *Mariana* é filha do *rei Leão*, o que sustenta nossa antecipação de análise anterior. Ela é representada na figura de uma gata.

Aqui temos algumas marcas muito interessantes para desenvolvermos nossa análise. Podemos notar que o pai de *Mariana*, um *Leão*, pertence à mesma família dos gatos, a família dos *felídeos*, na qual temos os felinos relativos a essa família. Enquanto *Romeu*, como um cachorro, pertence à outra família, a dos *canídeos*. Historicamente há um discurso de rivalidade construído em torno da relação que esses animais estabelecem na natureza. Essas marcas funcionam como indícios da responsabilização do sujeito Manuel frente à construção do motivo que desperta a rivalidade que se torna obstáculo ao romance das personagens principais da história. Essa construção de efeitos de sentidos marca uma responsabilização do seu dizer, permitindo-nos afirmar que se configura como mais um gesto autoral.

De acordo com Orlandi (1996), a autoria é caracterizada pela produção de um gesto de interpretação, ou seja, quando o sujeito, sustentando-se na posição da função-autor, responsabiliza-se por seu dizer, “responsável pelo sentido do que diz [...] ele é responsável por uma formulação que faz sentido” (p. 97). O repetível tem que se organizar, ser historicizado e marcar o controle da dispersão dos sentidos.

Dessa forma interpretamos que o sujeito Manuel sustentou-se na posição da função-autor por responsabilizar-se pelo trabalho com a abertura da obra shakespeariana de forma coerente ao tecer uma formulação que faz sentido, ou seja, que é interpretável, atualizando uma memória possível para a rivalidade, sustendo esse lugar outro na abertura, inscrevendo-se nela.

Outro ponto que nos inquietou foi a relação construída para *Mariana* e para seu pai, pelos efeitos de sentidos da figura do leão e da gata. Embora sejam animais da mesma família, encontram-se em espécies diferentes; contudo, não interpretamos essa marca como um furo na narrativa. Pelos efeitos de sentidos despertados pela figura do leão em relação a um gato, temos marcas de uma relação próxima, familiar, mas hierárquica, sendo o primeiro muito mais forte, ameaçador e poderoso que o segundo, em concordância com os efeitos de sentidos construídos na história de Shakespeare, na qual

Julieta deve demonstrar obediência e submissão em relação ao poder e às decisões de seu pai. A marca dessa construção indicia os efeitos do movimento interpretativo e sustenta a construção autoral.

Encontramos, ainda, o posicionamento nessa produção autorizado a partir do diálogo estabelecido parafrasticamente com Shakespeare, como o disfarce de *Romeu*; como a função das máscaras no baile na obra do dramaturgo; a figura do primo de *Mariana*, equivalente a *Tebaldo*, primo de *Julieta*; além da ajuda encontrada que, no caso da obra clássica, ocorre pela atuação do *Frei*; nessa outra narrativa, temos, por uma construção coerente ao cenário tecido e à narrativa construída, o *canarinho*. Defendemos que retornar, pela imagem do canário, às ações correspondentes ao frei é um gesto de controle na narrativa que não se perde no novo cenário construído.

Em uma marca, apenas, encontramos com um deslizamento na construção dos efeitos de sentidos:

“eles se casaram e quando foram passear na rua o primo de Mariana chamou Romeu para um duelo” (Recorte 12).

Embora o gesto autoral, de sair da paráfrase e criar cenas novas na narrativa, persista, ocorre um deslizamento em relação ao cenário construído anteriormente. Da floresta, o sujeito não controla a deriva e vai para a rua, construção incoerente ao cenário construído, referência a um cenário urbano. Porém, defendemos que essa quebra não prejudica a autoria tecida ao longo da narrativa, pois vemos uma retomada da assunção autoral nas sequências dos fatos que se deslocam da paráfrase tanto de “*Romeu e Julieta*” quanto do “*Gato Malhado e da Andorinha Sinhá*”:

“Romeu aceitou e Romeu venceu.

O rei ficou sabendo de que eles se casaram ele se arrependeu de ter separado os cães dos gatos e eles voltaram a ser amigos” (Recorte 13).

Nesse recorte, temos marcas que indiciam a assunção da autoria pela responsabilização de ações outras por parte de *Romeu*. Não há indícios se foram as ações de *Romeu* que ocasionaram a mudança de postura do rei, mas, como encontramos marcas do “vencer” em outras produções como o fator que altera a lógica narrada em

Shakespeare, podemos considerar essa construção como um espaço em aberto na produção textual.

Para finalizar esta seção de análise, destacamos ainda nesse recorte uma marca que consideramos ser um espaço de questionamento no qual o sujeito Manuel posicionou-se: “e eles voltaram a ser amigos”. O emprego do verbo “voltaram” inquietou-nos, pois sabemos que, segundo a AD, quando dizemos A, excluímos B, e essa “escolha” constrói efeitos de sentidos que não seriam construídos se a “escolha” fosse outra. Refletindo sobre o jogo do não dito, reconstruímos o enunciado: “e eles ficaram amigos” ou “e eles se tornaram amigos”. Pelo jogo analítico entre dito e não dito, somos afetadas pelos efeitos de sentidos do emprego do verbo “voltaram”. Por essa marca, temos indícios de que o sujeito Manuel questiona um discurso que naturaliza as relações entre cães e gatos, como se a relação de rivalidade entre eles sempre tivesse existido. Com o emprego de “voltaram”, temos indícios da assunção de um outro lugar, um lugar antes dos efeitos de naturalização, questionando essa ordem, como se nem sempre tivesse sido dessa forma.

Por essas duas análises de produções textuais de um mesmo sujeito da pesquisa, temos indícios de uma transformação na relação com a escrita e a autoria do sujeito Manuel pelo contato com outras obras em diálogo na teia discursiva de *Romeu e Julieta*, possibilitando ao sujeito que não alterasse apenas o desfecho da nova narrativa, mas que sustentasse seu gesto autoral, na segunda produção sobretudo, pelos deslizamentos possíveis da polissemia sempre em relação ao retorno ao lugar interpretável.

6.4. OS ESPAÇOS ABERTOS PARA A ESCRITA DE SI PELO DIÁLOGO COM O CLÁSSICO DA LITERATURA

Nesta seção, analisaremos as possibilidades que a proposta de uma produção autoral abre para que sujeitos-alunos inscrevam discursos que o atravessam e afetam-no em sua constituição para além dos conflitos tecidos na obra referência quando é proposto ao sujeito realizar uma atividade de reescrita.

Apresentaremos duas análises de produções textuais de sujeitos-alunos da turma B, construídas após o segundo momento da pesquisa de campo, tendo em vista compartilhar com o leitor a possibilidade de novas inscrições e inscrições de si nos escritos permitidos a serem autorais.

A primeira análise desta seção tocará, sobretudo, no conceito de autoria e nos efeitos de sentidos construídos na narrativa quanto ao discurso dominante sobre as questões de gênero.

A seguir, disponibilizamos a produção textual do sujeito Oswald:

Figura 17: imagem digitalizada da produção textual do sujeito Oswald

Iniciaremos a análise pelo título, que, como já mencionamos, consideramos ser uma marca autoral por ser o mecanismo de condensação da narrativa. Diferentemente do sujeito Manuel, esse sujeito-aluno, que nomearemos sujeito Oswald, imprimiu seu gesto autoral de outra forma no título. Não encontramos marcas do diálogo com a obra clássica de Shakespeare por não haver a identificação, logo no título, dos nomes das personagens principais. Todavia, pelas marcas linguísticas, temos indícios de se tratar de uma narrativa que envolve um romance e sabemos, ainda, que não se trata de um romance entre humanos.

Defendemos que há marcas inscritas de autoria na construção textual, pois o sujeito, ocupando a posição de autor, desprende-se da paráfrase ao trazer figuras inanimadas em uma narrativa que já marca estar envolta por questões humanas.

Interpretamos pela análise do título que o sujeito fará uso da personificação, da prosopopeia característica das narrativas que se encontram na teia discursiva de *Romeu e Julieta*, em que expressam sentimentos humanos a animais; porém, aqui, temos indícios de que encontrará um funcionamento em outro grau, pois essa humanização é marcada para objetos, ou seja, para seres não vivos, como é o caso do tênis.

Dessa forma, temos marcas de um possível diálogo nessa narrativa que escapa às obras em relação a *Romeu e Julieta*, mas que pode ter sido relacionada a ela por meio de outras obras na teia que trazem a história de amor ou amizade a animais. Defendemos a possibilidade desse outro diálogo não previsto anteriormente na construção da teia coletiva da turma B.

Um interessante indício de análise é a marca da vivificação das personagens não animadas, apresentadas como sendo desconhecidas pelas demais personagens da narrativa, pelas marcas do recorte a seguir:

“E um lindo dia uma pessoa comprou dois pares de tênis para seus filhos. Ela não sabia que os sapatos tinham vida” (Recorte 14).

Esse efeito de sentido construído pela cumplicidade existente entre personagens da narrativa, autor e leitor ocorre em outras histórias, como na animação infantil *Toy Story*, na qual brinquedos possuem vida, mas diante de humanos comportam-se como seres inanimados.

Como um mecanismo de coerência, são empregadas características humanas aos objetos que figuram como personagens principais na história. Figuras que são animadas pela função-autor, pelo emprego de verbos de ação a eles, como “sonhavam”, “se encontraram”, “ficaram apaixonados”, “achou”, “resolveu dizer”, “disse”. E, mais do que serem animadas, as personagens são construídas, em alguns momentos da narrativa, como donas de suas ações, como temos indícios pelo uso da expressão “resolveu dizer”, que constrói efeitos de sentidos com o verbo “resolver” em relação a uma responsabilização de suas ações, de seu dizer, pela personagem.

Em outros momentos, controlando os efeitos de sentidos construídos pelas escolhas da narrativa, as personagens são colocadas como conduzidas pela ação de outro, como temos indícios pelo recorte a seguir:

“Um dia eles iam sair no pé dos donos deles” (Recorte 15).

Esse recorte traz uma marca muito interessante de controle dos efeitos de sentidos, que caracteriza a autoria. Vejamos: a ação relativa ao sair, ao passeio é dada, primeiramente, às personagens principais, os pares de tênis; embora esses objetos apresentem ao longo da narrativa sentimentos humanos, o ato de sair, como uma tomada de decisão própria, foi controlado pela função-autor por meio da construção que segue “no pé de seus donos”. Por serem pares de tênis, então, só saem, só vão à rua, a um passeio se forem como tênis-objetos-inanimados sujeitos a uma ação de outro.

Essa possibilidade de fantasia inscrita na narrativa defendemos ser legitimada pelo discurso dos contos de fadas. A narrativa inicia-se pela marca desse gênero discursivo, “Era uma vez”, e finaliza com outra marca linguística desse mesmo gênero “e viveram felizes para sempre”. Por essas marcas, temos indícios de que a fantasia e o jogo com o impossível sustentam-se na narrativa analisada. Porém, temos indícios, ainda, de que essa relação estabelecida com os contos de fadas não se faz de forma servil, presa na paráfrase, mas joga com toda a polissemia construída pela história, como podemos analisar no deslizamento do fechamento da narrativa, que do “viveram felizes para sempre” marca o diálogo com o cenário, o lugar tecido pela função-autor, “e viveram felizes para sempre na sapateira”.

Retomando Shakespeare, a partir de agora, voltaremos à narrativa para analisarmos as marcas do diálogo com a obra clássica do dramaturgo, ou seja, para analisarmos os efeitos do movimento interpretativo em Shakespeare na construção da autoria na produção textual do sujeito Oswald.

Retornando ao início da narrativa analisada, temos as marcas da apresentação, ao leitor, das personagens principais em um momento da história anterior ao seu encontro. Tal marca defendemos que dialoga com a obra de Shakespeare, que é iniciada antes do encontro do casal protagonista. Assim, o leitor é apresentado às personagens principais antes mesmo dessas personagens serem apresentadas umas às outras na narrativa.

Outra marca que confirma o diálogo com a obra de Shakespeare é a nomeação dada às duas personagens, ou seja, aos pares de tênis:

“Um chamava Romeu e a outra chamava Julieta. Romeu era de menino e a Julieta era de menina” (Recorte 16).

Nesse momento da narrativa, encontramos as marcas de responsabilização da função-autor sobre a personificação das personagens não animadas. Essa responsabilização é marcada pela nomeação dos pares de tênis que independe da ação humana na narrativa, pois, antes da compra, os tênis já possuíam esses nomes próprios. É pela marca desses nomes próprios que encontramos o diálogo explícito com a obra de Shakespeare, sendo as personagens principais nomeadas de acordo com as personagens principais na peça do dramaturgo. Ainda nesse recorte temos indícios da construção que poderia causar o conflito entre as personagens, as suas diferenças, sendo um modelo de tênis para menino e outro para menina. Ao longo da narrativa, encontramos marcas que indiciam a construção de um possível conflito por essa diferença apontada:

“mas Romeu se achou muito sujo para sua amada” (Recorte 17).

Conforme Pacífico (2002), em concordância com Mangueneau (1993), o conectivo “mas”, devido à sua grande utilização e pela relação que mantém com o implícito, é uma marca linguística interessante de ser analisada.

Podemos interpretar essa formulação questionando os sentidos sobre casal no sentido amoroso do relacionamento. Jogando com os implícitos, pelos efeitos do não dito, podemos chegar aos enunciados cristalizados na memória coletiva sobre amor e casais, como “alma gêmea” ou “metade da laranja”. Esses enunciados indiciam um efeito de memória que valoriza e legitima a aceitação de casais que trazem marcas de semelhança, simetria e harmonia, pelos efeitos de sentido dos termos “gêmea” e “metade”. Nesse sentido é que temos, pelo funcionamento da marca linguística “mas”, a possibilidade de construir-se um conflito que marca diferenças entre as personagens e que, pela ausência da marca de semelhança, simetria e harmonia, poderia impossibilitar o relacionamento.

Defendemos, então, que é pelo funcionamento dessa marca que o sujeito encontrou a possibilidade de responsabilizar-se pelo seu dizer, assumindo a abertura na obra clássica.

Podemos interpretar esse mesmo recorte pelos efeitos do discurso dominante sobre a diferença de gênero. Ao marcar que um tênis era de menino e outro de menina, é construído um imaginário ao leitor a partir dessa informação. Sabemos por outros estudos (PEREIRA, 2013) que existe um imaginário sobre o que é legitimado como sendo próprio de menino e o que seria para menina, como cores, sendo azul para menino e rosa para menina, produtos comerciais de vestuário com as marcas de gênero, como temos as

marcas no recorte acima, separando o que pode ser usado pelo menino do que pode ser usado pela menina, além de brincadeiras, profissões e funções na sociedade e na família em relação a essa suposta diferença.

Refletindo sobre os efeitos desse discurso na construção dos sentidos na narrativa analisada, temos indícios dessa captura ideológica, pois, após o passeio, o tênis do menino volta sujo, enquanto o da menina, pela construção dos efeitos de sentidos de conflito, interpretamos que volta limpo. Essa construção remete-nos ao brincar permitido, a partir do discurso dominante, a meninas e meninos. Pereira (idem) aponta os efeitos históricos desse imaginário em que brincadeiras de ação, nas quais o sujeito movimenta-se, logo se suja, são tidas como típicas e permitidas aos meninos; já as brincadeiras permitidas às meninas são as brincadeiras relativas à casa, ou seja, brincadeiras controláveis em espaços fechados, em ações passivas, disciplinadoras, que se remetem a uma contemplação e não ação, o que mantém a “limpeza” do sujeito feminino.

É pelo jogo construído do estar sujo no tênis do menino que defendemos uma construção narrativa a partir da interpelação ideológica do sujeito Oswald. Sujeito que, ao posicionar-se na função-leitor e autor, inscreve-se pelas marcas linguísticas nessa narrativa, sustentado por movimentos interpretativos outros e legitimadores tanto no discurso dominante sobre gênero, como pelo diálogo que estabelece com outros autores, atualizando memórias em seus escritos, como temos indícios no recorte a seguir:

“E a Julieta disse que não precisava estar limpo para amá-la” (Recorte 18).

A construção dessa outra *Julieta* dialoga com a *Julieta* de Shakespeare, que também não se importou com a diferença entre ela e *Romeu* e recusou o peso ideológico de um sobrenome, como essa recusou o peso ideológico do discurso de gênero expresso pelo estado de conservação do tênis.

Por essa análise interpretamos como efeitos de sentidos dominantes a captura ideológica sobre a questão de gênero; brinquedos e objetos de vestuários encontraram espaço nessa proposta de produção textual que se abre para a autoria para uma inscrição outra, não permitida quando a proposta fecha-se nas regras e nos receituários de reescrita.

A próxima análise tocará na questão da inscrição do sujeito-aluno em sua produção textual, nas aberturas encontradas na escrita para a inscrição da subjetividade. Disponibilizamos a produção textual do sujeito Ariano, construída após o segundo momento da pesquisa de campo. Essa produção já foi disponibilizada no capítulo 1 desta

dissertação para refletirmos sobre a autoria pela atualização de uma memória. Como essa é uma questão essencial para o posicionamento do sujeito Ariano na posição da função-autor, retomaremos alguns dos pontos já debatidos.

Figura 18: imagem digitalizada da produção textual do sujeito Ariano

Assim como o sujeito Manuel, esse sujeito-aluno que denominaremos sujeito Ariano em sua produção textual traz marcas de ter assumido a posição-autor logo no título, alterando o nome das personagens, mas mantendo os efeitos de sentidos a partir da organização sintática do título. Encontramos, além das marcas da assunção desse lugar de autor, marcas que indiciam a inscrição da subjetividade. Tivemos acesso a sentidos construídos sobre os nomes próprios trazidos no título que indiciam marcas da subjetividade familiar do sujeito-aluno, que trouxe os nomes de seus pais para a sua história, colocando-os no lugar das personagens e no lugar do romance de Shakespeare.

Pelas marcas que caracterizam cada família e cada personagem, “forte” para *Alessandro* e “bonita” para *Edilaine*, temos indícios da construção dos motivos que desencadeariam um possível obstáculo para o romance entre as personagens, jogando com os espaços abertos na obra de Shakespeare e ainda retornando a efeitos de sentidos construídos em contos de fadas.

Encontramos marcas desse diálogo com os contos de fadas também pelas marcas textuais que abrem e fecham a narrativa: “Era uma vez” e “viveram felizes para sempre”.

Pelos efeitos de sentidos construídos nos contos de fadas tradicionais, encontramos indícios de uma aproximação de *Alessandro*, correspondente a *Romeu*, à figura do príncipe encantado. Essas personagens são construídas nos contos de fadas como uma figura valente que combate dragões e os mais diversos monstros para salvar a donzela em perigo. Nesse sentido, na narrativa tecida pelo sujeito Ariano, temos marcas pelo emprego do adjetivo “forte”, de uma caracterização da personagem masculina que dialoga com os efeitos de sentidos construídos para a imagem do príncipe e ainda do discurso dominante sobre o masculino, a masculinidade, o ser homem em nossa sociedade. Ao empregar o adjetivo “bonita” para caracterizar *Edilaine*, que corresponde à *Julieta*, temos indícios da aproximação da caracterização das princesas e donzelas nos contos de fadas, sempre elogiadas por sua radiante beleza, além de aproximar-se a um discurso dominante sobre a mulher, sobre a suposta característica que corresponde à feminilidade.

A sustentação maior na posição discursiva de autor, defendemos estar nas marcas de uma atualização da memória, que, como já comentamos, foi possível pelas escolhas lexicais que marcaram a troca de palavras, do baile para a “roda de samba”, do casamento para o “morar junto”, que, como já afirmamos, traz a possibilidade de quebrar com a lógica dos contos de fadas que são encerrados após o casamento da princesa com o príncipe. Defendemos que o sujeito Ariano deslocou-se ainda mais desse lugar parafrástico pelo jogo possível com a polissemia trazer um avanço no tempo de quatro anos. Por esse efeito, encontramos marcas de outra atualização, a separação do casal protagonista e o início de outros relacionamentos.

Sabemos que a memória coletiva, diferentemente do arquivo, está mais sujeita às transformações e aos deslocamentos. Dessa forma interpretamos que o sujeito Ariano marca uma atualização da memória sobre uniões e relacionamentos pelo funcionamento das transformações da possibilidade de as famílias serem organizadas de outras formas, a partir da lei do divórcio e outras legislações que permitem e legitimam novas formas de organização, que não são tão novas e já operavam na sociedade de forma não autorizada legislativamente e que, pelos efeitos de sentidos cristalizados e tradicionais, podem ainda ser discursivizadas em um sentido negativo, de não normalidade e infelicidade. Efeito de sentido que o sujeito refuta no fechamento de sua produção textual.

Ressaltamos que mesmo marcando essa atualização da memória que se distancia do discurso tradicional e dos efeitos de sentidos para contos de fadas, encontramos a marca de fechamento “viveram felizes para sempre”, mesmo após a separação. Esse fechamento indicia-nos dois movimentos de sentidos distintos. No primeiro caso, a

captura ideológica de que, em todos os fins, todas as famílias devem viver felizes para sempre, essa obrigação de felicidade para fechamento; no segundo caso, então, a outra hipótese na qual mais nos firmamos, a de que, mesmo com outra configuração familiar, diferente do discurso tradicional, essa organização continua sendo uma família e pode conviver em harmonia.

Segundo Possidônio (2011), pelo fato de os conceitos de identidade e de subjetividade interpelarem o sujeito discursivo na relação que ele mantém com o Outro, ou seja, pela tentativa de o sujeito preencher a sua falta, que lhe é constitutiva e, então, não poderá ser preenchida, na relação que o sujeito mantém com a exterioridade, pelas formas pelas quais se imagina ser visto pelo outro, é que o sujeito-aluno marca em seus escritos escolares a necessidade de falar de si, de sua família, para significar-se, como temos indícios em nossas análises, pela atualização de outra narrativa.

Assim como a autora, criticamos, por essa análise, a interdição à construção desse processo de identidade pela marca da subjetividade que é interdita quando as propostas de escritas escolares são encerradas nos procedimentos de reescrita que prendem o sujeito na obra referência. Essas propostas, como são orientadas no espaço escolar, não permitem o diálogo com outras obras, muito menos a inscrição de si nas novas narrativas.

6.5. OS EFEITOS DA FUNÇÃO-LEITOR NA ASSUNÇÃO DA AUTORIA PELO FUNCIONAMENTO DE LEITURA NA TEIA DISCURSIVA

O autor da produção textual seguinte, última a ser analisada nesta dissertação, é o sujeito Cecília, que, durante a leitura da adaptação infantil de Kindermann (2007), na turma A, teceu fios discursivos entre a obra clássica de Shakespeare com dois contos de fadas, caracterizando o primeiro movimento interpretativo indiciado na pesquisa de campo, sendo ele bastante próximo ao funcionamento de leitura da teia discursiva.

Disponibilizamos a produção textual do sujeito Cecília para construirmos a nossa análise:

Figura 19: imagem digitalizada da produção textual do sujeito Cecília

O diálogo com a obra shakespeariana é indiciado logo no título da produção textual, que mantém a escolha do dramaturgo inglês. Entendemos que o sujeito Cecília fez uso de uma marca explícita, anunciando a relação intertextual entre sua produção e a obra clássica.

Pelo cenário interplanetário construído na narrativa, marcado pelas palavras “planeta”, “estrelas”, que determinam um lugar outro para a narrativa, somos interpeladas à obra francesa *O Pequeno Príncipe* pelos escritos “em um planeta sem nome”, a presença de vulcão nesse cenário e a expulsão para um “planeta pequeno”. Por essas marcas temos indícios de um intenso diálogo da produção textual com um lugar imprevisível para os sentidos de *Romeu e Julieta*.

Na obra francesa, o *Pequeno Príncipe* também vivia em um planeta sem nome que, então, é nomeado pelo aviador de asteroide B-605, por julgar ser esse o planeta ao qual o príncipezinho refere-se como sua casa.

O diálogo estabelecido entre *Romeu e Julieta* e *Pequeno Príncipe* defendemos que, pelo caráter inusitado, constitui-se na narrativa como um gesto autoral de um sujeito que se autoriza a jogar com sentidos outros oriundos de um outro lugar não estabelecido como provável de diálogo com Shakespeare.

Outra marca que indicia a autoria é a criação de sobrenomes outros para as famílias: “VERGAM” e “AZUVEM”. Como os nomes partem de nomes de cores, analisamos que se constituem como marcas de um diálogo com as questões de cores apresentadas no filme de Franco Zeffirelli; porém, não se prendendo à paráfrase da mera repetição das cores apresentadas no filme.

Encontramos, ainda, na produção textual pistas de uma inscrição do sujeito no que comentamos anteriormente ser um dos pontos de abertura da obra clássica, o motivo da rivalidade entre as famílias. O sujeito inscreve sua narrativa sustentando todos os eventos da batalha e da rivalidade entre as famílias, características dos conflitos de *Romeu e Julieta*, ao introduzir motivos em concordância com o cenário construído e também com o diálogo estabelecido com a obra d’*O Pequeno Príncipe*, na qual seus vulcões são-lhe muito caros e as estrelas desempenham um papel importante na obra, entendidas por outra personagem da obra como objetos de posse, de poder.

Como já marcamos ao longo desta dissertação, um discurso não é fechado nele mesmo: parte de um e aponta para outro. Nesse sentido, encontramos com um encadeamento dos fatos da narrativa que se aproximam aos fatos da obra shakespeariana, como o encontro das personagens principais em um momento tumultuado, a paixão à primeira vista, a intensidade do olhar e o olhar do primo de *Julieta*, que desencadeia todos os eventos trágicos na narrativa. Porém, mesmo dentro desse encadeamento que se remete a um discurso anterior, encontramos marcas de autoria de um discurso que, ao mesmo tempo que recorre ao retorno ao pré-constituído, descola-se dele, construindo efeitos de sentidos outros, sobretudo para a figura de *Julieta*.

Segundo Pêcheux (2009), o efeito de pré-constituído constitui-se na possibilidade de um elemento irromper no discurso, “como se tivesse sido ‘pensado antes, em outro lugar, independentemente’” (p. 142). Dessa forma é por seus efeitos que o sujeito é constituído em uma rede de significações que atribuem os sentidos já-lá. Porém esse retorno ao pré-constituído, quando assumido pela posição da função-autor, pode atualizar

uma memória, pode possibilitar a autorização para o questionamento do sentido já determinado e, assim, por não se submeter a ele de forma servil, responsabiliza-se por seu dizer só possível de ser enunciado pela relação que mantém ao lugar que questiona e reorganiza.

Nesse sentido, vemos, ao longo da obra de Shakespeare, *Julieta* como a figura feminina com todos os traços e sentidos construídos para o lugar da mulher na sociedade. Uma figura passiva, que espera pela ação e pelo comando de outro para tomar um passo. A menina que tem o casamento arranjado pelos pais, que veste as roupas escolhidas pela mãe e é vestida por sua ama, que aguarda a ação de *Romeu* para viver o romance, que bebe da poção de ervas oferecida pelo *Frei* e que comete suicídio pela morte de outro. *Julieta* é a figura que age pelas ações anteriores de outro, efeito de sentido construído e sedimentado pelo discurso dominante da figura feminina em nossa sociedade.

Porém, na produção textual analisada, encontramos-nos com uma discursivização da figura feminina, cujas marcas nos levam a (des)construir a figura de *Julieta*. Pelas marcas destacadas no recorte a seguir:

“então ela pegou um copo de lava do vulcão e jogou em seu primo” (Recorte 19).

O uso do verbo no pretérito perfeito conota uma ação ativa da personagem. E esse mesmo objeto, o copo, que nessa narrativa contém lava, é utilizado, então, pela personagem que aqui ocupa um outro lugar para efetuar a sua posição ativa na narrativa, atingindo outro, não a si mesma, como a poção que *Julieta* bebe no clássico inglês.

Por essa ação, a personagem sofre a consequência, que, na obra original, era a figura masculina quem sofria, qual seja: a expulsão. Nesse momento, temos indícios de um deslizamento; o sujeito, ao posicionar-se como autor de seu texto, desloca a personagem feminina na obra, fazendo-a ocupar a posição antes masculina, retirando-a da posição clássica das princesas de contos de fadas.

As marcas dos contos de fadas ainda podem ser indiciadas reafirmando os efeitos de sentidos dessas obras pelo desfecho da narrativa remetendo-se ao casamento com o príncipe, que, no caso, seria *Romeu*. Mas, mesmo com essas marcas, o sujeito reconstrói os efeitos de sentidos dos contos de fadas em um lugar outro, pós-morte, não habitual para esse gênero textual.

Vemos com isso marcas para além da coesão e coerência do texto produzido que sustentam a posição do sujeito na posição de autor, a partir dos sentidos construídos e

sustentados pelos diálogos que estabelece com outras obras, outros lugares e outros efeitos de sentidos.

Afirmamos, por essas marcas analisadas na produção textual do sujeito Cecília, que o movimento interpretativo instaurado pelo funcionamento de leitura da teia discursiva tecida por esse sujeito de forma constitutiva às suas leituras pode afetar e ainda sustentar o movimento autoral. Defendemos que esse movimento interpretativo iniciado pelo sujeito Cecília, ao tecer fios discursivos entre *Romeu e Julieta* e contos de fadas, afetou não apenas o seu movimento interpretativo e autoral, como também o de outros sujeitos-alunos da turma. Essa produção textual traz marcas de análises muito caras a este estudo, pois nos permite afirmar que o funcionamento de leitura na teia discursiva não é uma forma nova de ler, não é uma metodologia e não é uma forma de leitura exclusiva nossa, mas um funcionamento de leitura possível quando o sujeito ocupa a função-leitor e sustenta-se nela, e, ainda que essa forma de leitura seja constitutiva às tessituras interpretativas do sujeito, elas contribuem para que ele se constitua pelo movimento, na autorização de deslizar para outras posições discursivas e sustentar-se na posição da função-autor.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É feia. Mas é uma flor. Furou o
asfalto, o tédio, o nojo e o ódio.
Carlos Drummond de Andrade

Pelo estudo compartilhado nesta dissertação, entrelaçamos reflexões sobre a Educação, a Literatura e a Análise do Discurso pecheuxtiana. Esses são espaços discursivos que nos afetam em nossa constituição e foi por esse entrelaçar que fomos mobilizadas pela inquietação traduzida para a questão desta pesquisa, “como o movimento interpretativo afeta o movimento autoral”. Refletir sobre a possibilidade de instauração de movimentos interpretativos e de assunção da autoria na instituição escolar interpelou-nos a investigar a Escola como um espaço ideológico.

Dessa forma, encontramos com sujeitos-escolares presos, engessados e formatados na fôrma-leitor, desautorizados e interditados ao acesso à literatura, à possibilidade de fazer circular efeitos de sentidos estranhos aos permitidos no contexto escolar e a inscrever-se nas escrituras escolares, pois estas não abrem espaço para a singularidade.

O entrelace com a disciplina de entremeio, a Análise do Discurso, à qual somos filiadas, contribuiu para compreendermos os mecanismos ideológicos de naturalização dos efeitos de sentidos que engessam os sujeitos-alunos em leituras homogêneas, controláveis, garantindo, assim, a repetição a-histórica dos efeitos de sentidos legitimados pela ideologia dominante, inclusive sobre a posição à qual são moldados. Desse modo, evitam-se os riscos de questionamentos, visto que os sujeitos são gradativamente silenciados na instituição escolar pelos efeitos do engessamento na fôrma-leitor (PACÍFICO, 2002).

A disciplina que nos afeta, inquieta-nos e constitui-nos na posição de sujeitos pesquisadoras contribuiu ainda pela abertura para a possibilidade de estranhar a ordem estabelecida e questioná-la.

Pelos conceitos de discurso, efeitos de sentidos e heterogeneidade constitutiva do sujeito discursivo, encontramos com a legitimação de nosso maior questionamento nessa ordem pré-estabelecida cristalizada por práticas escolares históricas e ideológicas de reprodução domesticada. Questionamos, então, a possibilidade de as leituras não serem

únicas a todos os sujeitos, de os mecanismos de homogeneização escaparem para o diferente e de os efeitos de padronização deslocarem para a heterogeneidade.

Pudemos compartilhar com o leitor a compreensão desse lugar ideológico e ainda a possibilidade de realizar uma inversão nele. Pela AD, encontramos o suporte teórico para refletir sobre esse funcionamento escolar. Por esse estudo teórico denso, encontramos-nos com a assunção dos gestos de interpretações, a possibilidade de os sentidos e sujeitos também poderem vir a ser outros. Encontramo-nos com a força da disciplina ao oferecer condições de o sujeito questionar, falar, falhar e deslizar a si mesmo e a efeitos de sentidos, ou seja, do sujeito mover-se. Vemos a possibilidade de o sujeito-aluno construir novas tessituras com os fios das amarras escolares mesmo sem sair delas, visto que está sujeito a essas questões ideológicas.

A AD entrelaçou-se neste trabalho para sustentar que, de um único caminho, podem ser abertos outros, em uma multiplicidade imensurável de possibilidades. Com os conceitos de interdiscurso, arquivo e memória discursiva pudemos avançar nesse posicionamento questionador pela construção do conceito de teias discursivas. Esse conceito possibilitou tecermos formas diversas para o funcionamento de leitura caracterizado pelo movimento, com diálogos previstos ou não, instaurando uma heterogeneidade de leituras; em outras palavras, conceitualizamos um funcionamento de leitura possível na posição da função-leitor.

Construímos, nessa perspectiva, o conceito de leituras, refletindo a complexidade e o funcionamento do movimento interpretativo quando o sujeito ocupa a posição da função-leitor. Marcamos, ao longo desta dissertação, que o sujeito discursivo, por ser heterogêneo, atravessado por outros discursos e cindido, é um sujeito em movimento, não um sujeito estático. Por essa razão, defendemos que existem possibilidades de o sujeito ocupar posições discursivas diversas. Pelas possibilidades de o sujeito ocupar distintas posições é que frisamos que o conceito de teia sustentou-se no funcionamento de leitura do sujeito ao ocupar a função-leitor, ou seja, quando o sujeito movimenta-se no texto e para além dele.

Pelas análises do percurso metodológico pudemos reafirmar a teia discursiva como um dos funcionamentos de leitura e ainda tivemos a oportunidade de encontrar marcas de deslocamentos por movimentos interpretativos instaurados durante as leituras tecidas por sujeitos-alunos que são submetidos a práticas escolares legitimadas pelo material didático, formulado e distribuído pelo governo do Estado, que interdita seus gestos interpretativos e silencia suas possibilidades de inscrições nas escritas escolares.

Pela análise das produções textuais coletadas em diferentes momentos da pesquisa de campo, questionamos, mais uma vez, as práticas escolares de leitura e de escrita, criticando a prática de reescrita escolar para fins de alfabetização pelo efeito de aprisionamento ao sujeito-aluno, que, condicionado na segurança da repetição a-histórica dos sentidos de uma obra outra, não tece escritos que questionem o naturalizado, não se inscreve e não autora.

Tivemos a oportunidade, ainda, de acompanhar as transformações de inscrições pelos efeitos da instauração do movimento interpretativo, que contribuiu para a sustentação no lugar de autoria.

As análises mais caras tecidas nesta dissertação indiciam um movimento oposto. A primeira é a reflexão sobre os efeitos da fôrma-leitor no sujeito-aluno, que, engessado gradativamente, pode não se arriscar a movimentos de ruptura com os sentidos sedimentados, a deslocar para outras posições discursivas pela ilusão de segurança dos efeitos de sentidos cristalizados. Fomos profundamente afetadas pelas análises que indiciam o retorno a esses espaços mesmo quando aos sujeitos-alunos foram autorizadas possibilidades outras. Entendemos a formação leitora e a construção da autoria, ou seja, a possibilidade de se sustentar nessas posições como um processo, então os retornos, as dificuldades, barreiras e interdições constituem-se como parte integrante desse processo e as análises que indiciam esse efeito contribuíram significativamente para refletirmos sobre o lugar dos efeitos da interdição escolar à construção ideológica dos efeitos de sentidos.

Em contrapartida, revigorou-nos a análise dos efeitos da leitura da teia discursiva quando esta é constitutiva do funcionamento de leitura do sujeito-aluno. Pela tessitura de fios discursivos colocando obras em diálogo, questionando os sentidos legitimados, encontramos-nos com um movimento muito além do que se podia prever, sustentando o sujeito-aluno nas posições discursivas da função-leitor e da função-autor pelo diálogo tão caro com os clássicos da literatura. Defendemos que o funcionamento de teia permite uma autorização ao sujeito-aluno a esse deslocamento para outras posições discursivas e que, assim como a perspectiva de letramento sócio-histórica, defendemos que essas possibilidades de deslocamento relacionam-se fundamentalmente com a possibilidade de o sujeito constituir-se nessas posições em relação ao *continuum*, ao grau de letramento e à autorização no espaço escolar.

Concluimos que, quando ocupamos o lugar de escuta reservando o direito de voz do sujeito-aluno, da possibilidade de tecer gestos outros de interpretação, de inscrever-se

em seus escritos na e para além da Escola, os sujeitos-alunos encontraram-se com a possibilidade de mover-se continuamente em sua constituição em direção às posições da função-leitor e da função-autor.

Todo o trabalho aqui desenvolvido teve início (sempre ilusório) em *Dom Quixote*, durante estágio supervisionado de Língua Portuguesa, no curso de graduação em Pedagogia, que resultou na elaboração de um artigo (MORALES DA SILVA; PACÍFICO, 2011). E acreditamos que, no fim (também ilusório, pois as questões que nos afetam para a escrita desta dissertação inscrevem-se em nossa constituição como pesquisadoras, analistas do discurso e professoras tanto da Educação Básica de Ensino como responsáveis pela formação de outros professores), retornamos ao começo.

Como, então, o cavaleiro abriu-nos os caminhos para refletirmos de outra forma sobre as questões de leitura, escrita, de função-leitor (PACÍFICO, 2002) e função-autor (ORLANDI, 2012), tessitura de teias discursivas, nessas considerações parciais decidimos retornar a ele, para repensá-lo, agora, em outro lugar, afetadas por todo esse processo de pesquisa.

Porém, esse retorno em diálogo com as reflexões tecidas nesta dissertação dar-se-á em um gesto de leitura outro sobre a aventura clássica. Em uma das muitas adaptações da obra *Dom Quixote*, nesta (ORASI, 2013) que compartilharemos com o leitor, em forma de peça teatral da modalidade contação de histórias para crianças (mas não apenas para crianças), *Dom Quixote* ganha vida por meio de objetos, que reverberam efeitos de sentidos de uma brincadeira infantil, na qual um bilboquê vira o cavaleiro da triste figura, um cata-vento vira o terrível moinho de vento, e uma peça de madeira cheia de furos, como um queijo suíço, vira uma peça de costura com uma linha toda emaranhada nela na figura de *Sancho Pança*.

Os efeitos de sentidos que teceremos em diálogo neste trabalho estão nessa relação construída entre furos, lacunas, fios e linhas. Pelas lacunas e espaços vazados na personagem de Sancho Pança passa uma linha, toda amarrada, costurada, como foi enunciado na peça: “Sancho tinha seus pensamentos devidamente costurados em sua cabeça” (ORASI, 2013).

Dialogando com os efeitos de sentidos estudados nesta dissertação, podemos afirmar que *Sancho* não pensava fora do padrão, não pensava fora do que a ideologia dominante ordenava-lhe a pensar. Talvez *Sancho* tenha frequentado o curso intensivo e “aprendeu a ter opinião própria” (ANDRADE, 2012). E, com efeito, *Sancho* não sonhava. Seus pensamentos costurados, devidamente amarrados em seu lugar, o lugar onde lhes

cabiam estar, não se moviam. Os sentidos não circulavam para *Sancho*, e ele apenas repetia, reproduzia, na fôrma-leitor.

Mas, depois de todas as aventuras, já ao fim da peça, um pouco antes do último suspiro de sanidade de *Dom Quixote*, novos efeitos de sentidos foram atribuídos à história, e *Sancho*, contagiado pelas leituras de seu amigo, por seus sonhos e devaneios, “costurou a palavra Liberdade em seu pensamento... Liberdade” (ORASI, 2013), e, extasiado, mostrou ao seu grande amigo que seus pensamentos estavam se descosturando das amarras que os aprisionavam em seus devidos lugares. A linha de *Sancho* foi saindo de furo em furo, foi se esticando para fora da peça de madeira até ficar totalmente estendida e livre. Livre de forma relativa, pois uma das extremidades da linha mantinha-se presa a um ponto da peça. “Livre”, *Sancho* pôde costurar seus pensamentos novamente, mas dessa vez com a liberdade de costurá-los de outras formas, amarrando e descosturando, descobrindo outros espaços em sua mente, outras lacunas em suas constituições e voltando a libertar sua linha, para tecer outros movimentos. *Sancho* agora era livre!

Todo o processo descrito e analisado aqui, nesta dissertação, sobre o funcionamento das teias discursivas, desde a posição sujeito-aluno, posição que os sujeitos de nossa pesquisa ocupam diante do imaginário de nossa sociedade, até as análises das suas produções textuais, trazem marcas de diálogos com essa outra leitura de *Sancho*. Com os fios da teia os sujeitos-alunos puderam tecer de outra forma suas teias, suas leituras, seus gestos de interpretação e seus escritos.

Podemos dizer que, pelo funcionamento da teia discursiva em construção em cada sujeito de nossa pesquisa, eles puderam experimentar o gozo de *Sancho* da peça, constituindo-se sujeitos discursivos em outras posições discursivas, afetados pelos efeitos dessa liberdade relativa.

Pudemos, pelas análises das marcas do movimento interpretativo na produção textual dos sujeitos da pesquisa, construir um imaginário de sujeito que, dos fios das amarras que o aprisionam, costura, desamarra, amarra de outras formas e, assim, consegue mover-se para outras posições discursivas, mesmo sujeito a esses fios.

Defendemos que este estudo traz uma reflexão para olharmos dentro desses espaços ideológicos, como a instituição escolar, pelas possibilidades de deslocamentos a partir dos furos e das lacunas tanto desses lugares como dos sujeitos discursivos que os constituem na relação de interlocução, na construção de discursos e efeitos de sentidos marcados pelo sempre poder vir a ser outro.

REFERÊNCIAS

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADAMSON, Andrew (direção). **Shrek**. Animação computadorizada, Estados Unidos, 2001.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado (AIE). 2ª edição. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1995.

AMADO, Jorge. **O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá**: uma história de amor. Ilustrações de Carybé. Rio de Janeiro, Record, 1976.

_____. **Dona Flor e seus dois maridos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

_____. **Gabriela, cravo e canela**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

ANDRADE, Carlos Drummond de, 1902-1987. **Contos plausíveis** / Carlos Drummond de Andrade; posfácio Noemi Jaffe. 1ª edição, São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

ANDRADE, Carlos Drummond. **A flor e a Náusea**. Disponível em: <http://www.germinaliteratura.com.br/cda.htm>. Acesso em: 18/05/2015.

ARRARES, Guel (direção). Tristão e Isolda. In: ARRARES, G. (dir.). **Romance**. Brasil, 2008.

ASBURY, Kelly (Direção). **Gnomeu e Julieta**. Estados Unidos, 2011.

ASSEF, Aline Ester Carvalho; BEZERRA, Delma Rosa dos Santos. A imagem do professor nas orientações didáticas do Ler e Escrever: discursos de forma-ção? In: PACÍFICO, S. M. R (org.). **Professor e autoria**: interpretações sobre o Ler e Escrever. São Carlos-SP: Pedro e João Editores, 2013, pp. 51-76.

ASSEF, Aline Ester de Carvalho. **Sujeitos-professores e autoria**: um autorizar-se necessário. 2008. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Pedagogia) - Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto, 2008.

_____. **A identificação do sujeito-professor com a escrita**: sentidos em discurso. Dissertação (Mestrado em Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, 2014.

AUTHIER-REVUZ, J. **Entre a transparência e a opacidade**: um estudo enunciativo do sentido. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

BARONAS, Roberto Leiser. Michel Pêcheux: um pensamento sob o signo da inquietude. In: BARONAS, R. L. **Ensaaios em Análise de Discurso**: questões analítico-teóricas. São Carlos: EDUFSCar, 2011a, pp. 13-22.

_____. Leitura: monoteísmo versus politeísmo de sentidos. In: BARONAS, R. L. **Ensaaios em Análise de Discurso**: questões analítico-teóricas. São Carlos: EDUFSCar, 2011b, pp. 35-46.

Baronas roberto leiser _____. Da prisão à liberdade condicionada: breves notas sobre autoria. In: BARONAS, R. L. **Ensaaios em Análise de Discurso**: questões analítico-teóricas. São Carlos: EDUFSCar, 2011c, pp. 75-88.

BARRETO, Bruno (direção). **O casamento de Romeu x Julieta**. Brasil, 2005.

BRAGA, Rubem. A palavra. In: BRAGA, R. **200 crônicas escolhidas**. Rio de Janeiro: Record, 2013.

BRAGATTO FILHO, P. **Pela leitura literária na escola de 1º grau**. São Paulo: Ática, 1995.

BRASIL. Lei nº 11274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília – DF, 7 fev. 2006.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília – DF, 23 dez. 1996.
BUARQUE, Chico. **Chapeuzinho Amarelo**. 27ª edição, Rio de Janeiro: José Olympio, 2011.

CALVINO, Ítalo. **Por que ler os clássicos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antônio. **O direito à literatura e outros ensaios**. Coimbra: Angelus Novus Editora, 2004.

CARROLL, Lewis. **Aventuras de Alice no País das Maravilhas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

CERVANTES, Miguel. **Dom Quixote de la Mancha**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.
CLAMPETT, Bob (criador). **Piu-Piu e Frajola**. Desenho animado, produção: Warner Bros, Estados Unidos, 1940.

CORACINI, M.J.R.F. O livro didático nos discursos da linguística aplicada e da sala de aula. In: CORACINI, M.J.R.F. (org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. 1ª ed. Campinas: Pontes, 1999.

FERNANDES, Cleudemar Alves. **Análise do Discurso**: reflexões introdutórias. Goiânia: Trilhas Urbanas, 2005.

FOUCAULT, Michel. **O que é um autor?** Tradução: Marcia Gatto e Clarice Gatto, 1969. Disponível em: <http://www.alephescoladeepsicanalise.com.br/.../downloads/Foucault.doc> Acesso em: 21/04/2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GERONIMI, Clyde (direção). **A dama e o vagabundo**. Animação da Disney. Estados Unidos, 1955.

GESSINGER, Humberto; GALVÃO, Paulinho. Dom Quixote. In: **DVD Acústico MTV**, álbum ao vivo dos Engenheiros do Hawaii, 2004.

GNERRE, M. **Linguagem, escrita e poder**. 4ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1998, p. 5-33.

GRIGOLETTO, Marisa. Leitura e funcionamento discursivo do livro didático. In: Maria José Coracini. (Org.). **Autoria, interpretação e legitimação do livro didático**. Campinas: Pontes, 1999, pp. 67-77.

GRIMM, Jacob; GRIMM, Wilhelm. Chapeuzinho Vermelho. In: PERRAULT [et al.] **Contos de fadas**: de Perrault, Grimm, Andersen & outros. Apresentação Ana Maria Machado; tradução: Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

_____. A Bela Adormecida. In: PERRAULT [et al.] **Contos de fadas:** de Perrault, Grimm, Andersen & outros. Apresentação Ana Maria Machado; tradução: Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

_____. Branca de Neve. In: PERRAULT [et al.] **Contos de fadas:** de Perrault, Grimm, Andersen & outros. Apresentação Ana Maria Machado; tradução: Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

_____. Rapunzel. In: PERRAULT [et al.] **Contos de fadas:** de Perrault, Grimm, Andersen & outros. Apresentação Ana Maria Machado; tradução: Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

GRÜNEWALD, José Lino. Forma. In: ROCHA, R. **Poemas que escolhi para as crianças.** São Paulo: Moderna, 2013.

GUTERMAN, Lawrence (direção). **Como cães e gatos.** Estados Unidos, 2011.

HANNA, William; BARBERA, Joseph. **Tom e Jerry.** Série animada de curta-metragem, Estados Unidos, 1940.

HARPER, Babette; CECCON, Claudius; OLIVEIRA, Miguel Dracy de; OLIVEIRA, Rosiska Darcy de. **Cuidado, escola!** Desigualdade, domesticação e algumas saídas. 24^a edição, Editora Brasiliense, 1987.

HOWARD, Byron; GRENO, Nathan (direção). **Enrolados.** Animação, Estados Unidos, 2011.

IAMAMOTO, Elisângela Nascimento. **Sujeito e sentido nas produções textuais das séries iniciais do Ensino Fundamental:** o que quer, o que pode essa escrita/. 2009. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, 2009.

KINDERMANN, Bárbara. **Romeu e Julieta.** Adaptação da obra de William Shakespeare. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2007.

KLEIMAN, A. (org.) **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

LASSETER, John. **Toy Story**. Animação da Pixar, Estados Unidos, 1995.

LEMES, Noemi. **Argumentação, Livro Didático e Discurso Jornalístico**: vozes que se cruzam na disputa pelo dizer e silenciar. 2013. Dissertação (Mestrado em Pós-Graduação em Educação) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. 2013.

LIMA, Kevin (direção). **Encantada**. Estados Unidos, duração: 1h47min, 2007.

LISPECTOR, Clarice. A quinta história. In: MONTEIRO, T. (Org.) **Clarice na cabeceira**. Rio de Janeiro: Rocco, 2009.

LISPECTOR, Clarice. Felicidade Clandestina. In: MONTEIRO, T. (Org.) **Clarice na cabeceira**. Rio de Janeiro: Rocco, 2009.

MACHADO, Ana Maria. **Como e por que ler os Clássicos Universais desde cedo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

_____. **Histórias à Brasileira**: A donzela guerreira e outras. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2010.

MAINGUENEAU, Dominique. **Novas tendências em Análise do Discurso**. São Paulo: Pontes, 1997.

_____. Autor: a noção de autor em análise do discurso. In: MAINGUENEAU, D. **Doze conceitos em análise do discurso**. São Paulo: Parábola, 2010, pp. 25-47.

MALDIDIER, Denise. **A Inquietação do Discurso**: (re)ler Michel Pêcheux hoje. Campinas: Pontes, 2003.

_____. Elementos para uma história da análise de discurso na França. In: ORLANDI, Eni Puccinelli (org.) [et al.]. **Gestos de Leitura**: da história no discurso. 3ª edição – Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2010.

MARIANO, César Camargo; BARBOSA, Lula. **Dom Quixote**. Intérprete: Maria Rita. 1986/2007.

MEIRELES, Cecília. **Cântico XIII**. Disponível em: <http://www.tanto.com.br/ceciliameireles-13.htm>. Acesso em: 27/03/2015.

MEIRELES, Fernando (diretor). **Som e Fúria**. Minissérie da Rede Globo, co-produção: 2 filmes, 2009.

MELO NETO, João Cabral. **Tecendo a manhã**. Disponível em: <http://www.jornaldepoesia.jor.br/joao02.html>. Acesso em: 27/03/2015.

MINKOFF, Rob; ALLERS, Roger. **O Rei Leão**. Animação da Disney. Estados Unidos, duração: 1h29min, 1994.

MONTE, Marisa. Gentileza. In: MONTE, M. **Álbum Memórias, crônicas e declarações de amor**, 2000.

MORALES DA SILVA, M.; PACÍFICO, S. M. R. Os clássicos no Ensino Fundamental: O (en)canto do sonho louco de Dom Quixote e suas possibilidades de interpretação. In: **Cadernos da Pedagogia**. São Carlos, ano 5, v. 5, n. 9, pp. 89-102, jan-jun. 2011.

MORALES DA SILVA, Mariana. O lugar da literatura no Ler e Escrever: investigando as possibilidades de inscrição dos alunos nas leituras e escritas (além) das escolas. In: PACÍFICO, S. M. R (org.). **Professor e autoria: interpretações sobre o Ler e Escrever**. São Carlos-SP: Pedro e João Editores, 2013, pp. 177-201.

ORASI, Kelly. **Dom Quixote, o cavaleiro sonhador**. Produção: Núcleo teatral Trecos e Cacarecos. Texto, criação e direção: Kelly Orasi. Apresentação SESC Ribeirão, 2013.

ORLANDI, Eni Puccinelli (org.) [et al.]. **Gestos de leitura: da história no discurso**. 3ª edição, Campinas – SP: Editora da Unicamp, 2010.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. 4ª. ed., Campinas: PONTES, 1996.

_____. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. 6ª edição. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997/2007.

_____. **Análise do discurso: princípios e procedimentos**. 6ª. ed., Campinas: PONTES, 2005.

_____. **Interpretação:** autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Pontes Editores, 6ª edição. Campinas, SP: 2012.

Orlandi, eni puccinelli _____. Nota ao leitor. In: PÊCHEUX, Michel. **O discurso:** estrutura ou acontecimento. 6ª edição, Campinas, SP: Pontes Editores, 2012b.

PACÍFICO, S.M.R. **Os fios significativos da história:** leitura e intertextualidade. 1996. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Ciências e Letras Júlio de Mesquita Filho, 1996.

_____. **Argumentação e autoria:** o silenciamento do dizer. 2002. Tese (Doutorado). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP, Ribeirão Preto, 2002.

_____. **Leitura, escrita e autoria nas séries iniciais do Ensino Fundamental.** 2013. Pesquisa de Pós-Doutorado. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP-Araraquara), 2013.

PACÍFICO, S. M. R (org.). **Professor e autoria:** interpretações sobre o Ler e Escrever. São Carlos-SP: Pedro e João Editores, 2013.

PACÍFICO, S. M. R.; ROMÃO, L. M. S. **Da cartilha ao e-mail e à peça publicitária:** os portadores de texto marcando a inclusão/exclusão do sujeito na escrita. Revista Linguagem em Discurso, v. 7, nº 2, 2007, pp. 313-325.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e Discurso:** uma crítica à afirmação do óbvio. 4ª edição. Campinas – SP: Editora da Unicamp, 1995/2009.

_____. O papel da memória. In: ACHARD, P. et al. **Papel da Memória.** Pontes, 1999.

_____. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, Eni Puccinelli (org.) [et al.]. **Gestos de Leitura:** da história no discurso. 3ª edição – Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2010.

_____. **O discurso:** estrutura ou acontecimento. [trad. Eni P. Orlandi] 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 1997/2012.

PEDRÃO, Gabriela Bazan. **A biblioteca do Mediterrâneo,** 2015. E-book disponível em amazona.com.

PEREIRA, Marina Coelho. **O dizer da criança e o discurso publicitário sobre o brinquedo na construção dos sentidos sobre masculino e feminino**. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo. Qualificação: 2013. Defesa prevista: fevereiro, 2014.

PFEIFFER, Claudia Regina. **Que autor é esse?** Dissertação de Mestrado apresentada ao Departamento de linguística do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, 1995.

POSSENTI, Sírio. Notas sobre a questão de autoria. **Revista Matraca**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 32, jan./jun. 2013, pp. 239-250.

POSSIDÔNIO, Juliana Aparecida. **Subjetividade e aquisição da escrita infantil**. 2010. Iniciação Científica. (Graduando em Pedagogia) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP, 2010.

QUINTANA, Mario. **Os poemas**. Disponível em: <http://www.revistabula.com/2329-os-10-melhores-poemas-de-mario-quintana/>. Acesso em: 27/03/2015.

REGO, José Lins do. **Doidinho**. Rio de Janeiro: Olympio, 1979.

RIBEIRO, Aparecida Pin; ROCHA, Luana de Paula. Cantar pra quê? In: PACÍFICO, S. M. R (org.). **Professor e autoria: interpretações sobre o Ler e Escrever**. São Carlos-SP: Pedro e João Editores, 2013, pp. 95-120.

ROCHA, Ruth. **Romeu e Julieta**. São Paulo: Salamandra, 2009.

ROMÃO, Lucília Maria Sousa; PACÍFICO, Soraya Maria Romano. **Leituras em discurso, a literatura infantil na sala de aula**. Ribeirão Preto: Alfabeta Editora, 2010.

ROSA, Guimarães João. **Fita Verde no cabelo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1992.

RUSSO, Renato (comp.) Eduardo e Mônica. In: URBANA, legião. **Álbum Dois**, 1986.

SAINT-ÉXUPÉRY, Antoine de. **O Pequeno Príncipe**. Curitiba: Editora Agir, 2006.

SÃO PAULO. **Ler e Escrever:** guia de planejamento e orientações didáticas; professor alfabetizador – 1a série / Secretaria da Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação; adaptação do material original, Claudia Rosenberg Aratangy, Rosalinda Soares Ribeiro de Vasconcelos. 2ª ed. São Paulo: FDE, v. 1, 2009.

SILVEIRA, Breno (direção). **Era uma vez...**, Brasil, duração: 1h57min, 2008.

SILVEIRA, Verli Fátima Petri da. **Por um acesso fecundo ao arquivo.** Revista Letras, do Programa de Pós-Graduação em Letras – UFSM, nº 21, 2000.

SOUSA, Maurício de. **Mônica e Cebolinha no mundo de Romeu e Julieta em quadrinhos.** Editora Abril. Disponível em: <http://www.ebah.com.br/content/ABAAABjqUAB/hq-romeu-julieta-turma-monica>. Acesso em: 05/04/2013.

TFOUNI, L. V., A escrita: remédio ou veneno? In AZEVEDO, M.A.&MARQUES, M.L. (orgs) **Alfabetização hoje.** São Paulo: Ed. Cortez, pp. 51-69, 1994.

_____. A dispersão e a deriva na constituição da autoria e suas implicações para uma teoria do letramento. In: SIGNORINI, I. (org.) **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento.** Campinas: Mercado das Letras, 2001, pp.77-94.

_____. **Letramento e Alfabetização.** 8ª edição, São Paulo: Cortez, 1995/2006.

_____. Autoria e contenção da deriva. In: TFOUNI, L. V. (Org.). **Múltiplas faces da Autoria,** Ijuí: Ed. Unijuí, 2008, pp. 141-158.

TIZIOTO, Pamela Aline. **Os sentidos na oralidade e na escrita:** a autoria na produção infantil. 2008. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Pedagogia) - Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, 2008.

_____. **Escrita, subjetividade e "hiperatividade":** a autoria na produção de alunos do Ensino Fundamental. 2013. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto, 2013.

WILLIAM, Shakespeare. **Romeu e Julieta.** Tradução de Beatriz Viégas-Faria. Porto Alegre: L&PM, 2009.

ZEFIRELLI, Franco. **Romeu e Julieta**. Direção: Franco ZEFIRELLI, Clássicos Paramount, Estados Unidos, duração: 2h18min, 1968.

ZIRALDO. **O Menino Maluquinho**. São Paulo: Melhoramentos, 1998.

_____. **Menina das Estrelas**. São Paulo: Melhoramentos, 2007.

REFERÊNCIAS DAS ILUSTRAÇÕES

NEVES, André. **Tom**. Porto Alegre: Editora Projeto Poá, 2012.

NEVES, André. Exposição Tom (fotos). In: SESC-Ribeirão Preto. **Exposição Tirando de Letra com André Neves**, 2015.