

**UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPUCAÍ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
CIÊNCIAS DA LINGUAGEM**

ROSEMARI SILVA

**LEITOR E AUTOR PEDEM PASSAGEM: RE(CLAMAM)
SENTIDOS: ANÁLISE DE UMA OFICINA DE LEITURA
REALIZADA COM ALUNOS DO ENSINO MÉDIO**

**POUSO ALEGRE, MG
2015**

ROSEMARI SILVA

**LEITOR E AUTOR PEDEM PASSAGEM: RE(CLAMAM)
SENTIDOS: ANÁLISE DE UMA OFICINA DE LEITURA
REALIZADA COM ALUNOS DO ENSINO MÉDIO**

**POUSO ALEGRE, MG
2015**

ROSEMARI DA SILVA

**LEITOR E AUTOR PEDEM PASSAGEM: RE(CLAMAM)
SENTIDOS: ANÁLISE DE UMA OFICINA DE LEITURA
REALIZADA COM ALUNOS DO ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentado ao Programa de Pós
Graduação em Ciências da Linguagem para
obtenção do Título de Mestre em Ciências da
Linguagem.

Área de concentração: Linguagem e Sociedade

Orientadora: Profa. Dra. Miriam dos Santos

**POUSO ALEGRE, MG
2015**

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

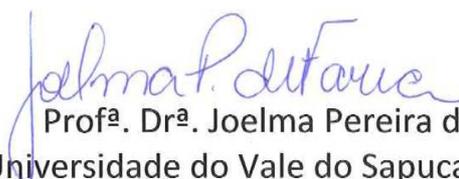
Certificamos que a dissertação intitulada "**LEITOR E AUTOR PEDEM PASSAGEM: (RE)CLAMAM SENTIDOS**" foi defendida, em 20 de março de 2015, por **ROSEMARI DA SILVA**, aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem, nível Mestrado, sob o Registro Acadêmico nº 98006517, e aprovada pela Banca Examinadora composta por:



Prof.ª. Dr.ª. Mirian dos Santos
Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS
Orientadora



Prof. Dr. Romualdo Dias
Universidade Estadual Paulista - UNESP
Examinador



Prof.ª. Dr.ª. Joelma Pereira de Faria
Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS
Examinadora

DOCUMENTO VÁLIDO SOMENTE SE NO ORIGINAL

Dedico este trabalho a meus pais, Irene e João Batista (*in memoriam*).

AGRADECIMENTOS

À Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP), que, por meio do Programa Bolsa Mestrado\Doutorado possibilitou a realização deste curso, gostaria de agradecer à supervisora de ensino Campinas Oeste Neusa Fassani por ser a intermediária direta desse sonho, sempre solícita a todas informações, minha eterna gratidão.

À Profa. Dra. Míriam dos Santos pela participação, compreensão ativa e direta neste passo gigantesco a caminho do meu engrandecimento profissional e imenso auxílio, a minha eterna gratidão e admiração.

Agradeço, também, à Profa. Dra. Maria Onice Payer e à Profa. Dra. Joelma Faria por fazerem parte da minha banca de qualificação e me proporcionarem valiosas dicas.

A todas as pessoas que participaram, contribuindo para a realização deste trabalho, direta ou indiretamente.

*Sonhar o sonho impossível,
Sofrer a angústia implacável,
Pisar onde os bravos não ousam,
Reparar o mal irreparável,
Amar um amor casto à distância,
Enfrentar o inimigo invencível,
Tentar quando as forças se esvaem,
Alcançar a estrela inatingível:
Essa é a minha busca.*

(Dom Quixote)

RESUMO

SILVA, R. Leitor e autor pedem passagem: re(clamam) sentidos: análise de uma oficina de leitura realizada com alunos do ensino médio. 2015. 77f. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, 2015.

Nosso trabalho consiste de uma observação e análise discursiva acerca do efeito leitor e efeito autor dos alunos do Ensino Médio, mediante a leitura do conto narrativo de Lygia Fagundes Telles “Venha ver o pôr-do-sol”. Buscamos compreender os gestos de leitura, efeitos de sentido que esses gestos produziram no leitor e no autor. Na montagem do corpus de pesquisa propusemos a alunos do 1º ano do Ensino Médio da Escola Estadual Elvira de Pardo Meo Muraro, da cidade de Campinas, SP, a realização da oficina de leitura, em que os alunos após a leitura do conto de Lygia Fagundes Telles produziram seus próprios textos. Esses textos foram analisados sob o viés da Análise do Discurso. Notamos durante as análises dos textos dos alunos como a autoria é algo que deve ser trabalhado desde cedo, e o quanto é necessária a derrubada dos limites e dos muros escolares, para que o efeito leitor e a autoria se instale. Detemo-nos, principalmente, nos seguintes dispositivos da Análise do Discurso: autoria, formação discursiva, efeito-leitor, efeito-autor, memória, posição-sujeito.

Palavras-chave: Leitura. Efeito-autor. Efeito-leitor. Memória.

ABSTRACT

SILVA, R. *Reader and author ask passage: re(cry) directions: analysis of a reading workshop held with high school students*. 2015. 77f. *Dissertation (Master)* – Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, 2015.

Our work consists of an observation and analysis discursive effect on the reader and author effect of high school students, by reading the narrative Lygia Fagundes Telles tale "Come see the setting sun". We seek to understand the gestures of reading, meaning effects that these gestures produced in the reader and the author. In assembling the corpus of research proposed the 1st year students of Secondary Education State School of Elvira Pardo Meo Muraro, the city of Campinas, SP. Conducting reading workshop where students after reading Lygia Fagundes Telles tale produced their own texts. These texts were analyzed under Discourse Analysis. We noted during the analysis of students' texts as the authorship is something that must be worked early on, and how much the overthrow of the limits and the school walls, it is necessary for the reader and the effect authorship install. Let us pause, especially in the following provisions of Discourse Analysis: authorship, discursive formation, reader-effect, effect-author, memory, subject position.

Keywords: Reading. Effect-author. Effect-reader. Memory.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1: Pôr-do-sol	45
Imagem 2: Venha ver o pô-do-sol 1	58
Imagem 3: Venha ver o pôr-do-sol 2.....	58

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
MPB	Música Popular Brasileira
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
SEE-SP	Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 A QUESTÃO DA LEITURA E DA ESCRITA	15
1.1 A leitura e seus sentidos.....	15
1.2 O percurso leitor e seus desdobramentos.....	21
2 A QUESTÃO DA AUTORIA E DA MEMÓRIA.....	29
2.1 O efeito-leitor e a autoria escolar.....	29
2.2 Leitura e Memória: um atravessar de sentidos	35
3 A OFICINA, A ESCRITA, A AUTORIA	40
3.1 A oficina de leitura	40
3.2 A oficina em movimento	42
3.3 As etapas da oficina de leitura	43
3.3.1 1ª etapa - a hora e a vez do conto.....	43
3.3.2 2ª etapa – a arte do conto com Lygia Fagundes Telles.....	44
3.3.3 3ª etapa - a linguagem imagética	45
3.3.4 4ª etapa - “vamos ver o pôr do sol”?.....	45
3.3.5 5ª etapa - a escrita em parceria.....	46
3.3.6 6ª etapa – eis que surge o autor!	47
3.3.7 7ª etapa - socializar é preciso!.....	47
3.3.8 8ª etapa - texto verbal x texto visual	47
3.4 Análise do corpus de pesquisa	48
3.4.1 Primeiro grupo: a tragicidade	49
3.4.2 Segundo grupo: situações amorosas	51
3.4.3 Terceiro grupo: efeitos de sentidos diversos.....	54
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	61
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	63
ANEXO.....	67
ANEXO A: Conto: venha ver o pôr do sol – Lygia Fagundes Telles	67
ANEXO B: Imagens realizadas pelos alunos durante a realização da oficina	74
ANEXO C: Ata de defesa de dissertação	77

INTRODUÇÃO

Partindo de conceitos e princípios que embasam a Análise do Discurso iniciada por Pêcheux na França, difundida e ampliada no Brasil pela Professora Eni Orlandi, desenvolvemos uma pesquisa com enfoque nos efeitos-leitor e autor no contexto escolar.

Conhecer os conceitos de leitura e autoria foram condições imprescindíveis para que pudéssemos melhor compreender a temática. Para tal, fizemos um estudo acerca da leitura considerando a “história do sujeito-leitor” e “história das leituras”, tal como proposta por Orlandi (2006).

Um dos livros que muito nos ofereceram subsídios teóricos para que pudéssemos amparar nossa pesquisa foi *A leitura e os leitores*. Essa coletânea, organizada por Orlandi (2006), é fruto de um trabalho coletivo, nascido de um projeto centrado na leitura em contextos diversos, e estuda a leitura sob o viés da Análise de Discurso. Cada autor aborda o texto a partir de determinadas condições de produção. Nosso estudo sobre leitura, dessa forma, centrou-se basicamente nos estudos dos autores que escrevem capítulos do referido livro, como José Horta Nunes, Cláudia Castellanos Pfeiffer, Mônica Graziela Zoppi-Fontana, Carolina Rodriguez, Bethania S. C. Mariani, Maria Onice Payer, Freda Indursky. Também outros livros de alguns desses autores nos foram de extrema valia.

Para compreender a escrita na escola nos valem do conceito de autoria explorado por Pfeiffer, Lagazzi, Orlandi entre outros.

Para compreender o funcionamento do efeito-autor e do efeito-leitor nos alunos, selecionamos um grupo de alunos do 1º ano do Ensino Médio da Escola Estadual Elvira de Pardo Meo Muraro, na cidade de Campinas, SP. A prática implicou a leitura do conto “Venha ver o pôr-do-sol” de Lygia Fagundes Telles, a discussão do texto, o registro de comentários dos alunos, a assistência a um vídeo que explora esse conto e deixar o aluno falar foi nossa proposta para que a leitura não fosse apenas audição. Depois de explorados muitos elementos da leitura, os alunos foram convidados a produzir um texto em que eles pudessem deslocar a formulação da escrita para a circulação de outros sentidos.

É senso comum que o processo de leitura encontra-se insatisfatório. Comumente, ouve-se dizer, nos meios escolares, que o aluno não sabe interpretar, que há uma falha da escola no desenvolvimento da habilidade de ler e escrever, e isso podem ser comprovados diante dos últimos dados do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), exame que é aplicado nos primeiros anos do Ensino Médio.

De acordo com os dados apresentados pelo PISA, 49,2% dos alunos brasileiros não alcançam o nível 2 de desempenho na avaliação que tem o nível 6 como teto. Isso significa que eles não são capazes de deduzir informações do texto, de estabelecer relações entre diferentes partes do texto e não conseguem compreender nuances de linguagem.

Diante deste cenário, algo nos preocupou: haveria outro jeito de trabalhar com a língua na escola, dado que o jeito com que a língua vem sendo trabalhada não tem produzido efeito, colocando nossos alunos num nível de desempenho muito abaixo do desejável? Haveria um jeito de construir leituras e textos e se esse jeito é suficiente para criar o gosto pela leitura e pela escrita? Esse jeito conseguiria transformar a leitura em fruição, no prazer de ler e escrever? Esse jeito poderia levar o aluno a querer saber?

Acreditamos, amparados em Orlandi (2006), que a leitura de um texto não é mera decodificação, que o sentido de um texto não já está dado nele, que há aquém e além do texto que o aluno tem diante de si para ler ou da folha em branco em que ele vai produzir um texto. Para a autora é necessário encarar o texto no processo de sua produção. Estas posições nos leva a ver que o sentido do texto depende de muitos fatores, entre eles, destacaram a formação discursiva do leitor e suas histórias de leitura.

De acordo com Orlandi (2006):

Os componentes das condições de produção de leitura: os sujeitos (autor e leitor), a ideologia, as condições de produção, memória, formação social, os diferentes tipos de discurso, a distinção entre leitura parafrástica (que procura repetir o que o autor disse) e polissêmica (que atribui múltiplos sentidos ao texto), [...] a necessidade de se levar em conta as histórias da leitura do texto e as histórias das leituras do leitor (p. 38).

No que se segue, depois de especificar as noções de leitura, efeito-leitor e autoria sob o viés da Análise do Discurso, apresentaremos a metodologia da pesquisa, que envolve a oficina de leitura e a produção de texto realizada pelos alunos. Analisamos posteriormente os escritos dos alunos, indicando na sua materialidade linguístico-discursiva os efeitos de sentido produzidos, sobretudo a autoria.

No primeiro capítulo denominado “A questão da leitura e da escrita”, abordaremos as condições de produção de leitura e escrita em vários contextos trazendo autores que comungam das mesmas ideias, porém em diferentes realidades e formações discursivas. No subcapítulo seguinte intitulado “O percurso leitor e seus desdobramentos”, abordaremos o confronto em que o sujeito-leitor se deparou durante a Idade Média. Nessa época houve tensões de ordem político-religiosa que fizeram com que esse sujeito-leitor fosse “barrado”, impedido de ter acesso ao conhecimento, uma vez que esse conhecimento adquirido através

das leituras poderia abalar os pilares da fé cristã. E perguntamos: ocorre o mesmo fato com os nossos alunos na escola? Serão abordados nesta parte do trabalho os conceitos de Eco, Pêcheux, Haroche, Foucault e Pfeiffer para mostrar o percurso do sujeito-leitor que se deparou com situações em que sua leitura foi cerceada, em virtude da situação histórica.

No segundo capítulo “A questão da autoria e da memória”, abordaremos os mecanismos que instigam o efeito-autor no ambiente escolar. No subcapítulo “O efeito-leitor e autoria” levantaremos a contribuição de alguns teóricos da Análise do Discurso que realizaram trabalhos que enfatizavam a autoria como Gallo, Lagazzi-Rodrigues, Orlandi. Ainda em outro subcapítulo denominado “Memória: o atravessar de sentidos”, abordaremos a importância de se considerar os efeitos de sentidos ao se trabalhar com leitura e escrita na sala de aula, reconhecer os saberes que subjazem a autoria escolar, e, sobretudo, a memória discursiva. E Payer foi a nossa âncora.

No terceiro capítulo “A oficina, a escrita e a autoria”, abordaremos a oficina de leitura e suas etapas, destacando como se realizou cada etapa. Apresentamos o corpus e análise dele.

E “se de tudo fica um pouco” como nos fala Carlos Drummond de Andrade, dessa pesquisa ficou a certeza de que é possível trabalhar a língua portuguesa na escola, desde que não limitemos a exigir de nossos alunos, como quer Orlandi (2004) o exercício mneumônico, a repetição formal centrada em exercícios gramaticais. O que importa, para a autora, é que o aluno inscreva seu dizer no interdiscurso, porque é isto que faz a língua significar.

Cabe, pois, à escola trabalhar o desejo de saber, de ler, de escrever. Despertar o desejo de escuta do texto porque sem ele não há leitura, há apenas decodificação, mera repetição. Levar em consideração a experiência prévia do leitor aluno porque sem ela há riscos de se produzir aversão mortal a leitura de textos. Além do mais, sem a consideração da experiência prévia do leitor-ouvinte, há riscos de atropelamento textual, com alunos feridos de antipatia mortal aos textos em geral. Enfim trabalhar com textos verificáveis em situações extraescolares de produção de língua.

Cabe à escola deixar que o aluno pratique a “a escrita de si”, que signifique o seu mundo e se signifique. Alunos que sejam capazes de significar a sua própria escrita, transformando-a em meio eficiente de atingirem fins propostos. Trabalhar atividades de produção de texto em que o aluno se constitua e se inscreva discursivamente pela língua, acreditamos, são ações que possam trazer uma nova postura do aluno na escola.

Tendo o texto como início do processo de desenvolvimento da habilidade de ler e escrever, objetivos primordiais do ensino de língua, chega-se assim a um novo texto: o texto do aluno.

1 A QUESTÃO DA LEITURA E DA ESCRITA

1.1 A leitura e seus sentidos

Como já dissemos na introdução, primeiramente vamos nos deter nas posições de pesquisadores que registraram suas reflexões no livro *A leitura e os leitores*, com o intuito de produzir uma base teórica sobre leitura e sujeito-leitor que nos permita compreender a leitura no âmbito escolar e vislumbrar possibilidades para ela.

Para Indursky (1998), muitas são as linhas teóricas que procuram explicar as diferentes maneiras de se praticar a leitura, no campo dos estudos da linguagem. Diz a autora que há uma produção teórico-analítica bastante significativa, ligada à Análise de Discurso, que defende a pluralidade de sentidos, tomando o texto como um objeto aberto, contrapondo-se, pois, à ideia de que a leitura é um produto já inscrito no próprio texto. Segundo a Análise de Discurso o texto pode ser objeto de várias leituras, estando estas, de certa forma, já inscritas na materialidade textual. Ou seja, nem uma só, mas possíveis leituras.

A Análise do Discurso considera que a “a leitura é produzida”, o que faz necessário o estudo de suas condições de produção. Os estudos a respeito da leitura em diferentes condições levam a caracterizar o que Orlandi (2006) chama de “história do sujeito-leitor” e “história das leituras”.

Orlandi (2006) afirma que as condições de produção de texto compreendem os sujeitos e a situação. A memória assume papel importante, assim como o conhecimento pré-adquirido, o que já foi dito antes em outro lugar, ou seja, a memória discursiva. As condições de produção estão relacionadas ao contexto imediato, que seria o momento, o contexto sócio-histórico, ideológico. Daí vem a diferenciação de interdiscurso e intradiscurso. Interdiscurso seria os dizeres já ditos, aquilo que vem carregado de memória discursiva e intradiscurso, aquilo que está sendo dito no momento, diante das condições dadas, pois não somos donos do nosso dizer.

Orlandi (2006) afirma que:

Toda leitura tem sua história. [...] Todo leitor tem sua história de leitura. [...] As leituras já feitas de um texto e as leituras já feitas por um leitor compõem a história da leitura em seu aspecto previsível. [...] A história também é capaz de produzir a imprevisibilidade. Assim, é ainda do contexto histórico-social que deriva a pluralidade possível das leituras. [...] As leituras tem suas histórias no plural (p. 43).

Orlandi (2001) realça que os determinantes sociais que atuam sobre as condições de ensino de leitura representam a vontade de uma minoria dominante que produz e controla a política de leitura, em uma sociedade capitalista como a nossa. Sem dúvida, a produção da leitura está vinculada à sociedade que a produz, resultando de interações sociais, políticas, econômicas, linguísticas e culturais, estabelecidas pelos sujeitos no seu percurso histórico e na sua formação discursiva.

De maneira abrangente, Pêcheux (1997, p. 160) define a formação discursiva como “aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina o que pode e deve ser dito”. Assim, o sentido do enunciado é influenciado pela formação discursiva em que está inserido. Toda formação discursiva corresponderá a uma dada formação ideológica.

A formação discursiva representa, na ordem do discurso, as formações ideológicas que lhe são correspondentes. “O fato de que há um já dito que sustenta a possibilidade do dizer é fundamental para se compreender o funcionamento do discurso e sua relação com os sujeitos e com a ideologia” (ORLANDI, 2001, p. 32).

É na formação discursiva que se determina o posicionamento ideológico de um discurso. As palavras mudam de sentido segundo as posições em que são empregadas. Isto permite compreender o processo de produção dos sentidos em relação à ideologia.

Orlandi (2001, p. 34) lança a pergunta: “por que somos afetados por certos sentidos e não outros? [...] O que fazemos ou deixamos de fazer no ponto de vista discursivo é influenciado pela nossa relação com a língua e a história, por nossa experiência de mundo, através da ideologia”. A partir daí, a leitura discursiva buscando interpretar o que é dito, considera o não dito. O que está à amostra é apenas a ponta de *iceberg*; é apenas uma parte do sentido. Melhor dizendo a língua é apenas uma materialidade. Nela e em torno dela reside uma série de elementos que também são responsáveis pelo sentido.

De acordo com Orlandi (1998), a leitura é ao mesmo tempo, uma questão linguística, pedagógica e social e por isso, pressupõe níveis: o inteligível, (qualidades do próprio texto; a codificação), o interpretável (é vestígio do possível; é a atribuição de sentido pelo leitor, proporcionadas pelo interdiscurso) e o compreensível (é saber como as interpretações funcionam e escutar outros sentidos que ali estão compreendendo como eles se constituem). A leitura pode ser entendida como “atribuição de sentidos” tanto para a escrita ou para a oralidade. Pode-se ler a fala cotidiana da balconista como um texto de Aristóteles.

Ler, segundo Orlandi (1998), é saber que o sentido pode ser outro. A linguagem tem uma relação necessária com os sentidos. A história não deverá mais valer pelo acúmulo de

informações que consegue reunir ao longo tempo, mas pelo efeito de sentido que os acontecimentos revelados produzem num determinado espaço sociocultural e numa determinada época. É no discurso que a história trabalha, fazendo a diferença, pois comporta o contraditório, o conflitante e o instável.

Ferreira (1998) também atesta que a leitura é um processo de desvelamento e de construção de sentidos por um sujeito determinado, circunscrito a determinadas condições sócio-históricas. Portanto, depreende-se que há multiplicidade de sentidos para a leitura, mas ela nunca vai ser “qualquer leitura”, porque vários fatores a envolvem, trazendo nuances de significância e também, convém reconhecer, que não se pode dizer tudo na língua. E este mecanismo abre brechas para a construção de sentidos ambíguos.

Segundo Orlandi (1998), o sujeito se identifica com certas afirmações, assuntos, ideias porque tem a sensação de que correspondem a algo que tem em si. Trata-se da memória dos sentidos, do saber discursivo, do interdiscursivo que se constitui na relação do sujeito com a linguagem. Os sujeitos se filiam a redes de sentidos, identificam-se com processos de significação e se constituem como posições relativas às formações discursivas cujos sentidos lhe fazem sentido.

Para Nunes (1998), a leitura é produção de sentidos direcionados por e para sujeitos. A política de leituras determina o que pode e deve ter lido em determinadas circunstâncias. O que se percebe na escola são modos de leitura definidos, sentidos a ler já estabelecidos que sustentam repetidas interpretações. No entanto, os sentidos lidos sempre podem ser outros, trata-se de um trabalho de interpretação.

Ainda segundo Nunes (1998), a leitura é uma atividade ao mesmo tempo individual e social. Individual porque nela se manifestam particularidades do leitor: suas características intelectuais, sua memória, sua história; social porque está sujeitas às convenções linguísticas, ao contrato social e à política. Para Nunes (1994, p. 126), “a leitura em si é um acontecimento em que a língua se transforma: as significações são abaladas, as relações entre as palavras, entre as frases, se modificam, os mesmos segmentos lidos novamente trazem novos sentidos”.

Nunes (1994) também afirma que muitas escolas persistem em continuar com uma espécie de fantasma enunciativo, preferindo acreditar na transparência, na completude da linguagem e no sentido literal dos signos, ou seja, as questões da pragmática convencional, os atos de fala e o discurso cotidiano continuam inseridos na prática de leitura. Diz o autor que o modo de ler é regulado por formas enunciativas que mergulham o leitor num espaço lógico-pragmático de urgências, decisões, escolhas, característicos do espaço econômico-

administrativo, mas também de impotência, de impossibilidade de produzir sentidos de outro modo.

Ferreira (1998, p. 202) traz algumas observações teóricas abrangentes que envolvem a leitura, indicando que língua e história se encontram e se confrontam e, considerando isto, a Análise do Discurso propõe a “instauração de novos gestos de leitura” e, para tal, parte dos pressupostos, de que o sujeito não é fonte do sentido; “o sentido se forma por um trabalho de rede da memória”; sujeito e sentido não são transparentes, mas determinados historicamente.

A Análise do Discurso considera, pois, segundo Ferreira (1998), a produção de sentidos não a partir de gestos de decodificação, mas como um procedimento que desvenda a historicidade contida na linguagem. No processo de significação, além da língua, estão também presentes o sujeito, a história e a ideologia. Segundo a autora, os enunciados são suscetíveis de se tornarem outros, de se deslocarem de seus sentidos, pois são expostos ao equívoco da língua. A língua, que se constitui em uma forma material, tem espessura, opacidade: a língua não é estável, não homogênea, não é fechada, trata-se de um conjunto de regras que admite falhas.

Para Indursky (1998), interessa discutir a diversidade da leitura, não a partir de uma subjetividade pessoal, mas do ponto de vista de um sujeito histórico, interpelado ideologicamente e, por conseguinte, inscrita em uma formação discursiva determinada. O sujeito leitor, ao praticar a leitura, o faz identificando-se com esse sujeito histórico, e assim instituindo-se como efeito-sujeito.

É preciso ressaltar, entretanto, segundo Indursky (1998), que um mesmo sujeito-leitor não pode identificar-se com diferentes efeitos-leitores. Passar de um sujeito-leitor para outro pode significar uma troca ao nível do sujeito empírico; já passar de um efeito leitor a outro implica necessariamente passar de uma formação discursiva para outra. Essa troca de domínio de saber, contudo, não é fruto de um ato voluntário do sujeito-leitor, pois não se trata propriamente de um sujeito, mas de uma posição. Ela é decorrente da passagem de um efeito ideológico para outro. Apenas sujeito-leitores inscritos em formações discursivas diversas podem preencher diferentes efeitos-leitores.

Segundo Pfeiffer (1998), pensar sobre o sujeito-leitor implica refletir sobre as condições de produção dessa posição na qual o aluno tem que se inserir, uma vez que é constitutivo dessas condições um certo perfil de leitor-escolar, em que funcionam representações imaginárias que os alunos e professores fazem de um “bom-leitor” que é aquele que sabe parafrasear.

Segundo Mariani (1998), o ato de ler pode ser compreendido como uma prática social, pois ao ler, o sujeito se engaja na dinâmica do processo histórico-social da produção de sentidos, algo que se inscreve na dimensão simbólica das atividades humanas, ou seja, a leitura faz com que a pessoa nas suas práticas do cotidiano se ressignifique; o sujeito ao ler, o faz sempre a partir dos jogos de imagens construído sobre o lugar em que está inserido.

Para Pfeiffer (1998), estar, portanto, no nível de leitura, que requer apenas reprodução, parece demonstrar o receio do sujeito-leitor escolar em assumir o próprio discurso. Quem sabe quantas vezes o aluno foi desestimulado a fazê-lo durante as aulas? Ir ao texto, no entanto, deve pressupor deixar intervir a memória, tanto a de natureza constitutiva, quanto a institucionalizada. Esta diz respeito ao trabalho social da interpretação, resultante da tensão entre intérpretes e escreventes, aquela remete ao trabalho histórico de interpretação, de constituição dos sentidos, perpassado pelo dizível, o repetível, as estabilizações, mas também pelos deslocamentos, desregularizações, perturbações na rede de implícitos, em outras palavras: o interdiscurso.

Pfeiffer (1998) defende que a autoria encontra-se no limiar da repetição formal com a histórica, porém a escola ao invés de propiciar esta passagem, nega a possibilidade de assunção do sujeito como autor em razão de simular a autoria. É o que a autora chama de processo de autorização: a escola legitima um certo lugar de autoria e autoriza o aluno para que lá se coloque.

No ponto de vista da Pfeiffer (1998), é preciso que haja um deslocamento fundamental: é preciso que saíamos das buscas eternas por mecanismos tecnicistas, tentando entender a linguagem na sua complexidade. A escola, enquanto se colocar na posição onipotente de ser o lugar de produção da autoria, continuará presa e não produzirá sentidos. A escola deveria fazer o contrário, deveria permitir ser o lugar de produção das condições para a autoria, e isso fará toda a diferença, pois novos sentidos serão instaurados e produzindo leitores e autores conscientes de seus papéis.

Na questão da determinação da língua, Pfeiffer (1998) percebe-se que há um papel muito maior do que o de uma simples exigência gramatical cobrada nas escolas e do lado de fora delas. A autora legitima o direito do sujeito posicionar-se na função autor (dentro de espaços interpretativos). Conforme Pêcheux (2010), há uma divisão social do trabalho de leitura. Nesta divisão, atesta a autora, há os intérpretes (aqueles que têm o direito à interpretação, em função de alguns processos de legitimação de sua posição de autoridade), e os escreventes (aqueles que apenas trabalham na consolidação e manutenção dos sentidos autorizados pelos intérpretes).

A autoria, neste cenário, é, pois segundo Pfeiffer (1998), a negação da multiplicidade do sujeito e da pluralidade dos sentidos. Ela exige que o sujeito se submeta a esta dupla ilusão. Com isto, não resta dúvida, no ponto de vista da autora, que há uma necessidade de reavaliarmos os fatos considerados na literatura corrente como problemas gramaticais, estruturais, as noções de estereótipo e de ambiguidade.

Em sua experiência em sala de aula, Zoppi-Fontana (1998) passou a identificar duas certezas: uma foi que um dos funcionamentos da leitura em sala de aula não tem uma base em determinações econômicas, como também não têm razões metodológicas. Isso se deve ao fato de alguns profissionais da educação se depararem com “redações idênticas”, pois os alunos são “domesticados” em cursinhos pré-vestibulares, escolas particulares *etc.* e são levados a repetir conceitos, ideias pré-concebidas, repetindo em muitos casos o discurso do professor e não o seu próprio discurso. A autora sentiu necessidade de buscar outros lugares o modo de funcionamento do processo ensino-aprendizagem. Em seu contato com a Análise do Discurso, fez com que cada vez mais ficasse claro que o problema é ideológico, é da ordem do simbólico.

Diante das explanações acerca da leitura, pode-se afirmar o quão é fundamental o ambiente escolar proporcionar situações para que o efeito-leitor se instale, como o seu impacto pode mudar inteiramente o rumo da formação de um leitor.

Acreditamos que atividades de leitura e escrita que rompa os muros da escola e o ler e escrever vistos como “leitura e escrita de si e do outro” são capazes de produzir atividades mais eficazes e romper com dizeres tão comuns tais como: “o aluno não sabe escrever”; “o aluno não sabe interpretar”. Foucault (2010, p. 145) nos diria que a escrita revela “os movimentos do pensamento, ela dissipa a sombra interior onde tecem as tramas do inimigo” e se referindo à individualização propriamente dita da memória, remete à Antiguidade para analisar o que seria uma das primeiras formas de escrita de si: seria aquela que buscava principalmente a individualidade e o movimento interior.

No próximo subcapítulo abordaremos a historicidade no que tange à leitura, sobre o percurso leitor, dando ênfase na Idade Média, ressaltando que no discurso escolar há até nos dias de hoje resquícios de uma metodologia que privilegia a repetição, a paráfrase *etc.*

1.2 O percurso leitor e seus desdobramentos

Os discursos têm o poder de instalar e fazer circular certos modos de leitura/interpretação da realidade e do mundo. Mas este modo de ler o mundo é determinado historicamente. Por determinação estamos entendendo junto com Orlandi (2002, p. 305) que “determinar é precisar, tornar legível, visível. Isto, na instância da subjetividade e da individualização, significa isolar, colocar sob controle. Na instância das ciências humanas, significa fazer do homem uma entidade homogênea e transparente”.

Esse funcionamento da determinação faz com que a forma-sujeito não seja a mesma em todos os tempos. Haroche (1992) detém-se a analisar o percurso do sujeito leitor e do autor na História. Para a autora durante a Idade Média a determinação ideológica era exercida absolutamente pela Igreja.

Payer (2005) nos passos de Haroche avança um pouco e estabelece que, para a Idade Média, o local privilegiado era o Templo, o livro máximo, a Bíblia, o enunciado primordial, a obediência às leis divinas. Se o indivíduo não cumprisse as leis estabelecidas pela Igreja, haveria fortes consequências. Nas próprias palavras de Payer (2005):

Na ordem religiosa, o enunciado que funciona como máxima é o da obediência à lei divina. A recompensa prometida ao sujeito por essa obediência é a salvação da alma, e o castigo para seu descumprimento seria a sua perda. Fala-se mesmo em “perdição” da alma, elemento que na concepção religiosa, é a parte essencial do sujeito. A consequência da desobediência a essa lei consiste assim, na perda do próprio sujeito - na perda de si. A outra parte, o corpo pensado como externo à alma, é considerado nessa concepção como fonte causadora da desobediência, sendo por isso relegado a um outro plano (p. 17).

Nessa época houve tensões de ordem político-religiosa que fizeram com que o sujeito-leitor fosse “barrado”, impedido de ter acesso ao conhecimento, uma vez que esse conhecimento medieval, adquirido por meio das leituras poderia abalar os pilares da fé cristã. Haroche (1992) informa-nos mais sobre este período.

A igreja apoia-se com efeito na doutrina de uma verdade unívoca e universal, da qual o sujeito religioso não poderia ter senão um conhecimento parcial. A existência de várias doutrinas concorrentes, até mesmo contraditórias, de um pluralismo logo percebido como ambiguidade doutrinal, arrisca enfraquecer a ordem religiosa e, conseqüentemente, as formas de dominação que ela exerce sobre o indivíduo. A verdade é até então imposta ao indivíduo no quadro de uma ordem de estruturas fortemente hierarquizadas (p. 60).

Tanto era assim que os exercícios escolares medievais consistiam em *lectio, quaestio* e *disputatio*. *Lectio* consistia em como ler textos. *Quaestio* o sujeito se torna leitor, mas o que existe na verdade é apenas a intervenção formal do leitor. Diante de uma expressão vaga, ou de duas interpretações diferentes, da oposição entre duas autoridades, ou entre duas passagens diferentes do mesmo autor, o leitor se interroga, questiona. Muda a relação do sujeito com o texto. Mas isso não tende a colocar em dúvida o valor do texto. Já na *disputatio* o leitor distancia-se pouco a pouco da leitura entendida no sentido de comentário, de paráfrase estrita, para deslizar, com a pergunta, em direção à interpretação do texto. Debatem-se as respostas possíveis. Cabe ao mestre a palavra final. Nas palavras de Haroche (1992).

Sob vários pontos de vista, esses exercícios podem aparecer como uma tentativa do reforço do "assujeitamento" do indivíduo por meios novos. Eles vão, em seu conjunto, modificar as modalidades de relação do sujeito com o signo, com a escrita, sem, entretanto afetar sua relação com o saber. Sua importância se prende, contudo, ao reconhecimento "explícito" do sujeito (p. 77).

Essa situação, segundo a autora, intensifica-se com a chegada de textos aristotélicos na Universidade de Paris trazidos pelo filósofo árabe, Averróis, no século XIII. Mas o que havia de perigoso nos textos de Aristóteles? Segundo Haroche (1992), era a possibilidade de autonomia do sujeito. Com as ideias de Aristóteles, teríamos um sujeito que teria acesso e detenção do saber, elementos que ficavam na mão de poucos.

A Igreja temia, portanto, que com a leitura dos textos aristotélicos, surgisse um sujeito filósofo, sábio, orgulhoso e autônomo que se oporia ao sujeito humilde e submisso às verdades religiosas, sujeito tão propício ao poder da Igreja.

Mais afirma Haroche (1992):

Denunciam as teses averroístas para evitar que se coloque em causa o princípio da não contradição, para lutar, sobretudo, contra a eventualidade de uma separação entre o sujeito 'filósofo' que ameaça escapar por um trabalho de reflexão, a um assujeitamento do qual ele teria então a possibilidade de contestar a natureza e os fundamentos: um sujeito a partir de então perigosamente (livre) pensador (p. 63).

Instaura-se a chamada Crise da Dupla Verdade. A Igreja acusa os arveoístas de defender uma verdade baseada na fé e outra baseada na razão. E isto, segundo Haroche (1992), pode pôr em risco a hegemonia da Igreja, até então detentora de uma verdade unívoca e universal. Pfeiffer (1998) deixa mais claro esse período. Senão vejamos:

Segundo Haroche, neste período do século XIII ao século XVIII, há uma tensão causada pela passagem de um modo de assujeitamento religioso para um modo de assujeitamento de direito. O sujeito religioso é submetido a uma verdade divina,

enquanto que um sujeito de direito é devedor de apresentar verdades unívocas ‘é um sujeito com vontade sem limites e uma submissão sem falhas’. Esta tensão é um dos efeitos da crise da dupla verdade que percorre todo este período: Fé X Razão. Esses séculos viveram uma submissão aos dogmas religiosos e de crescente expansão econômica, o qual trouxe novos sentidos, produtores de novos posicionamentos (p. 315).

Além disso, ainda nos dizeres de Haroche (1992), ocorre a polemização entre Jansenistas e Jesuítas. Ambos jogam papel importante na concepção da língua centrada na questão da ambiguidade e da desambiguação.

Para os jesuítas a língua seria a “roupa do pensamento”. Seria uma roupa bem ajustada que permitiria apreender a ideia sem dificuldades. Com essa concepção, percebe-se que os jesuítas apostam na estabilidade do referente e que o assujeitamento se dá por meio de um discurso límpido. Esse assujeitamento também exige do locutor a limpidez do discurso o qual seria também completo e transparente, prevenindo assim qualquer possibilidade de ambiguidade e equívoco. Para os jesuítas, o sujeito pode ser o lugar das ambiguidades e contradições, mas a letra teria que ter um caráter explícito, fixo.

Já para os jansenistas a língua carga uma relativa indeterminação, pois ela não consegue dar conta de todas as ambiguidades. Eles registram a imperfeição da ideia e colocam o discurso ligado a outros fatores como contexto, situação, sujeito.

Sob este ponto de vista, os jansenistas registram que as formas são expressões incompletas e imperfeitas de um pensamento. As formas não são autônomas, visto que elas não têm significação absoluta e intrínseca.

Essa oposição entre jesuítas e jansenistas nos mostra que os jansenistas tinham uma concepção de língua mais próxima daquela que encontramos em Análise de Discurso porque defendem a não transparência da língua, fator bem caro à análise de Discurso.

Os jesuítas reconhecem indiretamente a existência de um sujeito ao mesmo tempo político (jurídico, administrador) e religioso (crente na Escritura). Ora um, ora outro, conforme o lugar que o indivíduo ocupa no aparelho religioso e na hierarquia. Desambigüizam Deus e põem a ambigüidade no discurso humano. Perseguem as obscuridades dos jansenistas, pregam verdadeiro ideal de desambigüização. Já os jansenistas mantêm a tese de que a obscuridade é marca da onipotência divina. Para eles, não há sujeito senão religioso, e a ambigüidade está nele. Eles se politizam lutando a favor de uma religião pura. Dessas polêmicas nasce, pouco a pouco, a ideia de um sujeito jurídico e político, diferente do puramente religioso. Um sujeito que tudo pode, mas ao mesmo tempo sofre uma série de interdições dada pela lei. É o sujeito jurídico a que já nos referimos anteriormente. No

entanto é um sujeito que pode viver a ambiguidade que deixa de ser um atributo meramente divino.

Com isso fica claro para nós que é impossível compreender a linguagem sem compreender a história, a ideologia vigente em cada época e as conjunturas que envolvem a linguagem.

Para que este período fique melhor caracterizado é interessante recorrer à História para percebermos como certas palavras adquiriram sentidos diferentes. Por ela, segundo Haroche (1992), vemos que a palavra texto, no século XII, significa meramente livro dos evangelhos, o que faz emergir a forte determinação religiosa. Só no século XIV a palavra perde seu caráter estritamente religioso e passa a significar qualquer texto, sagrado ou profano. No entanto ainda se distingue o texto autêntico como sendo o sagrado.

Ainda não há espaço para o intérprete. A palavra interpretação data do meio do século XII, mesmo que interpretação seja única e dada pelo mestre – na *determinatio*. A palavra intérprete data do século XIV.

Como vemos, na Idade Média, o efeito-leitor passou por muitas tensões. Essas tensões provocaram uma nova forma de ver o mundo. A igreja temia o “efeito-leitor”, pois a leitura poderia despertar questionamentos que o clero não poderia mensurar, havia um arcabouço de paradigmas que poderiam ruir diante do questionamento. Acreditava-se que quanto mais a leitura era privada, mais suscitava a curiosidade, e isso é claramente mostrado na obra *O nome da Rosa de Umberto Eco* (1983). Os arquivos eram lidos, transcritos, traduzidos e compilados. A tendência durante a Idade Média era obscurecer as informações, tornando a transposição do conhecimento mais tortuosa possível.

O assujeitamento religioso a que o leitor fora exposto durante a Idade Média, época em que o conhecimento era alvo de preocupações e mistérios, pois não se poderia mensurar o que o sujeito-leitor poderia fazer com as informações, prevalecia. O sujeito deveria ser controlado, a ciência e o conhecimento eram uma ameaça, porque poderiam incitar o homem a uma profunda reflexão acerca de tudo, principalmente no surgimento de um novo homem com novas ideias que poderiam originar um novo saber.

Fica muito claro com Althusser (1998), que a atuação da ideologia se dá pela interpelação de indivíduos em sujeitos. Para o autor não há como fugir: todos os dizeres são determinados pela ideologia. O sujeito significa pelo efeito ideológico. E é isso que podemos observar no período medieval além de outros.

Em sua pesquisa Pfeiffer (1998), buscou estudar vários tipos de assujeitamentos que acarretaram diferentes formas-sujeito, de modo a entender a função-autor dentro de um

processo de construção, como se fosse algo que precisa ser (re)legitimado. Os sujeitos mudam seus valores acerca da leitura mediante o tempo histórico, atesta Pfeiffer (1998). No Trovadorismo, o homem era submetido às leis que regiam a Igreja; no Humanismo, o homem começa acreditar em si próprio, o pensamento, a ciência passa a ganhar espaço e os posicionamentos são mudados.

Esse efeito também é percebido no livro *O nome da Rosa* de Umberto Eco em que a passagem de um modo de assujeitamento para o outro provoca um deslocamento de relação do homem com o texto.

Eco (1983) representa esse momento em que a igreja começa a perder parte de seu poder. Seus dogmas passam a ser gradativamente contestados, pois um novo homem emerge. A igreja e o cristianismo, da maneira como foram apresentados ao mundo, começa a se esfacelar: os ranços que foram criados caem por terra; as imposições das ideias já não mais se sustentam. Influenciar o pensamento das sociedades, manipulando-a visava muito mais do que poder e riqueza, mas de gerar “fanáticos” para guardar a fé cristã.

No livro em questão, a personagem principal Guilherme de Baskerville, um monge franciscano, em plena Idade Média, é chamado a um Mosteiro Beneditino, para investigar estranhas mortes que estão ocorrendo em circunstâncias das mais insólitas possíveis. Guilherme e o noviço que o acompanha, Adson de Melk (narrador da história), conseguem apesar das dificuldades, desvendar os mistérios, que envolvem os crimes, e aos poucos, através do raciocínio lógico-dedutivo do protagonista, vai ficando claro e evidente que os crimes têm uma estreita relação com um certo livro misterioso.

No decorrer da obra de Eco (1983), percebe-se a indignação de alguns membros do clero sobre o tal livro misterioso, cujo autor vai se perceber depois, é Aristóteles, que falava sobre o riso e a comédia. Nas palavras do protagonista, ao encontrar o livro “discutiremos como a comédia estimula o prazer do ridículo, usando pessoas vulgares e divertindo-se com seus defeitos” (ECO, 1983, p. 86).

No mosteiro beneditino, a biblioteca representa na obra, a fonte do saber que, para os monges, precisava ser protegida. Entrando pelo caminho da pluralidade de sentidos somos levados a conquistar a existência de uma biblioteca cuja soma de livros chama a atenção, no sentido que destacaremos mais adiante, mas que não se pode ter acesso. Na descrição da arquitetura da biblioteca percebe-se o estilo “labiríntico”. Segundo o protagonista:

A sala, dizia eu, tinha sete paredes, mas apenas quatro delas se abria, entre duas colunazinhas encaixadas no muro, uma abertura, na passagem bastante ampla encimada por um arco em semicírculo. Ao longo das paredes fechadas estavam

encostados enormes armários, carregados de livros dispostos com regularidade. [...] Atravessamos uma das aberturas, encontramos-nos numa outra sala, onde se abria uma janela [...], com duas paredes inteiras, e uma passagem do mesmo tipo daquela que acabáramos de atravessar, que dava para outra sala [...]. Penetramos na terceira sala. Estava vazia de livros [...]. Havia três portas, uma por onde entráramos, outra que dava para a sala heptagonal já visitada, uma terceira que nos fez entrar numa nova sala [...]. Cinco salas quadrangulares ou vagamente trapezoidais, com uma janela cada, que contornam uma sala heptagonal sem janelas [...]. Estamos no torreão oriental, cada torreão de fora apresenta cinco janelas e cinco lados. [...] Não é, portanto, um grande labirinto. [...] Meu mestre se enganava e os construtores da biblioteca tinham sido mais hábeis do que podíamos acreditar. Não sei bem explicar o que aconteceu, mas, quando abandonamos o torreão, a ordem das salas tornou-se mais confusa. Algumas tinham duas, outras três portas. Todas tinham uma janela, mesmo as que embocávamos partindo de uma sala com janela e pensando ir para o interior do Edifício. Cada uma tinha sempre o mesmo tipo de armários e de mesas, os volumes, amontoados em boa ordem, pareciam todos iguais e não nos ajudavam certamente a reconhecer o lugar numa única olhada (ECO, 1983 p. 199-201).

Nas palavras do protagonista percebe-se a complexidade arquitetônica da biblioteca, e obviamente não era por acaso, porque ela inclui obras que não estão interpretadas no contexto do cristianismo medieval. O pensamento dominante impedia que o conhecimento fosse acessível a qualquer um, salvo os escolhidos, e isto valia para o lugar onde se colocavam os livros. Havia o medo do sujeito filósofo a que fizemos alusão acima. A biblioteca era então um labirinto. A alusão de labirinto torna-se interessante na medida em que implica dificuldade, perda, não-saída deste lugar. E é isto que verificamos no livro, pois aqueles que conseguiam chegar ao fim do labirinto eram mortos.

Estes são elementos que nos mostram como o sentido é administrado desde a Idade Média. Hoje também não é qualquer um que pode dizer qualquer coisa. Há lugares sociais estabelecidos determinando quem pode falar certos dizeres.

Essa prática tem a ver com o pensamento da Idade Média, dominado pela igreja, porém pode-se dizer que há algumas práticas dessa época, que teve longa duração, apresenta sérias consequências. Segundo as palavras do personagem Guilherme: “Ninguém deveria ser proibido de consultar estes livros. Os livros contém uma sabedoria diferente da nossa. Ideias que nos fariam pôr em dúvida a infabilidade da palavra de Deus. A dúvida é inimiga da fé” (ECO, 1983, p. 224). Mas mesmo com toda essa proibição de ter acesso aos livros, surge uma nova forma de interpretar, a subjetividade começa a se instalar e um novo homem emerge apesar das adversidades.

Para exemplificar melhor essa temática até agora achamos conveniente trazer as contribuições do artigo: *Ler o Arquivo Hoje*, Pêcheux (2014) em que se questiona as relações entre o aspecto histórico e psicológico ligado à leitura de arquivos, o aspecto matemático e informático ligado ao tratamento dos documentos textuais e o avanço das pesquisas em linguística formal, que circulam em torno da análise de discursos. O material de arquivo está

sujeito à interpretação e, mais do que isso é, à confrontação entre diferentes formas de interpretação e, portanto, não corresponde a um espaço de “comprovação”, onde suporia uma interpretação unívoca. Nas palavras Pêcheux (2014):

Desde a Idade Média a divisão começou no meio dos clérigos, entre alguns deles, autorizados a ler, falar e escrever em seus nomes (logo, portadores de uma leitura própria) e o conjunto de todos os outros, cujos gestos incansavelmente repetidos (de cópia, transcrição, extração, classificação, indexação, codificação *etc.*) constituem também uma leitura, mas uma leitura impondo ao sujeito-leitor seu apagamento atrás da instituição que o emprega: o grande número de escrivãos, copistas e contínuos (p. 59-60).

Segundo Pêcheux (2014), há um outro modo de leitura de arquivo que remete à constituição de memórias coletivas. Esse modo de ler se dá através de dois sujeitos: um autorizado a ler, falar, escrever em seu nome; outro(s) submisso(s) às práticas de cópia, transcrição, indexação, classificação, codificação *etc.* Este último tipo de leitor, para Pêcheux (2014), configura uma espécie de apagamento do sujeito-leitor devido ao lugar ser ocupado pela Igreja, pelo rei, pelo Estado que o emprega, ou seja, o representa. Neste espaço em que a leitura se desenvolve com fins estatais ou comerciais, através de gestos de leitura que supõem torná-la mais facilmente transmissível, comunicável, reproduzível surge a questão da “objetividade”, que, por sua vez, junto às fórmulas matemáticas e à lógica matemática, como teoria ligadas a línguas unívocas, impõe-se enquanto evidência da ciência.

Diante do posicionamento desses autores e pensando a questão do sujeito escolar, que é o objeto de nossa pesquisa, várias perguntas surgem. A que tipo de assujeitamento está submetido o sujeito-aluno? Cabe a ele revelar a verdade do texto como a elite medieval? Na escola o texto é visto como transparente como se escondesse uma verdade atrás dele? Ou estamos diante de um sujeito livre e submisso ao mesmo tempo? Estamos diante de um sujeito-autor cujo efeito-leitor é respeitado?

Como afirmamos acima, no tocante a leitura/escrita, o sujeito jurídico, forma-sujeito de nosso tempo é um sujeito livre e submisso. Livre porque pode dizer o que quiser. Submisso porque tem que se submeter às determinações da língua. Para ser sujeito-leitor é preciso entrar no jogo da exigência da determinação da língua e percebê-la como tal para ter o direito à interpretação nos dirá Pfeiffer (1998).

Por sermos sujeitos simbólicos, sujeitos de linguagem, temos de atribuir sentidos sempre. Orlandi e Lagazzi-Rodrigues (2006, p. 24) afirmam “que a interpretação é uma injunção. Face a qualquer objeto simbólico, o sujeito se encontra na necessidade de dar sentido”. Neste espaço o sujeito pode ocupar a posição de repetição histórica na qual os

sentidos se constroem a partir do interdiscurso ou ficar na mera repetição formal, em que o sujeito é um mero repetidor sem atribuir sentidos fincados na historicidade (ORLANDI, 1998).

Acreditamos que um leitor/escrevente que deixe sua historicidade vir à tona, um aluno que, ao se dedicar à atividade de escrita, tenha o espaço branco da folha como um momento para atenuar sua solidão, como diz Foucault (1992), suscitar o respeito humano e autoestima, encontrar-se consigo mesmo no que lê e escreve, é um sujeito-aluno que vai se interessar muito mais pela escrita e pela leitura. A escrita não será uma obrigação, mas, ousamos dizer, uma libertação. Foucault (2010, p. 145) nos diria que a escrita “revela os movimentos do pensamento, ela dissipa a sombra interior onde tecem as tramas do inimigo”.

Foucault (2010) se referindo à individualização propriamente dita da memória remete à Antiguidade para analisar o que seria uma das primeiras formas de escrita de si: seria aquela que buscava principalmente a individualidade e o movimento interior. Uma escrita que possuía como material os pensamentos, ações diárias para se evitar o mau comportamento. Ao escrever todos os pensamentos e ações, estes seriam conhecidos. A vergonha de atos pecaminosos diante de uma outra pessoa passa a ser direcionada à escrita, ela toma o lugar daquele que poderia julgar. Forma textual que pode se aproximar assim, da confissão, de um dispositivo que combateria o mal e que provocaria o autoconhecimento. Esse seria o papel da escrita na cultura filosófica.

Ainda, segundo Foucault (1992), a escrita estaria ligada ao exercício da formação pessoal, trazendo à memória conhecimentos já adquiridos para serem reforçados, para que se reflita sobre eles, para que o autor converse com eles. Processo que mantinha relação também com o pensamento como função de transformar os discursos considerados verdades em ação: intervenção da escritura, de seus preceitos na vida prática e nas relações pessoais.

O narrador mostra-se a si mesmo pelo que diz de si e, nesse movimento de escrita, mostra-se ao outro através da via de narrar os dias, as banalidades do dia-a-dia e atos benéficos ou não. O escritor, pela memorização e escrita dos fatos, torna-se um inspetor de si mesmo. Através de um exame de consciência, daquilo que lhe passa na alma, no mais oculto, o sujeito se liberta para ter uma vida melhor.

Se tão importante é o ato da leitura e da escrita quando o escrevente se escuta e escuta o outro, resta-nos deter no conceito de autoria. É o que faremos no capítulo seguinte.

2 A QUESTÃO DA AUTORIA E DA MEMÓRIA

2.1 O efeito-leitor e a autoria escolar

Nos estudos da linguagem, o texto ocupa um lugar imprescindível. Extremamente familiar aos alunos desde o início da trajetória escolar, é bastante comum ver o texto como espaço de discussão das ideias dos autores e como espaço para se trabalhar conteúdos gramaticais.

Propomos assim, neste capítulo trabalhar o texto e a sua relação com a autoria, que é muito pouco tematizada durante o percurso escolar e raramente praticado no espaço da escola.

Frequentemente, pensamos a noção de autor aproximando da concepção de escritor, ou seja, de quem escreve um livro ou um texto, de quem cria efetivamente. Assim, fica natural associar a noção de autor aos grandes nomes da literatura, mas também a outras práticas, nas quais um nome do autor contribui para significar a obra como singular e única. Esta abordagem da questão está presente de forma marcada na escola. A noção de autor é ligada a outras noções como criação, singularidade, originalidade, honestidade, todas elas referidas a um determinado nome próprio.

Para poder trabalhar com práticas discursivas corriqueiras, tantos orais quanto escritas, e analisar sua configuração formal e seu funcionamento discursivo, vamos diferenciar o nome de autor, tal como definido por Foucault (1992), da função-autor, tal como proposta por Orlandi (1998).

No ano de 1970, na aula inaugural do College de France, ao falar dos princípios de rarefação do discurso, Foucault (2011) acrescentaria o princípio da autoria: O autor não entendido, é claro, como indivíduo falante que produziu ou escreveu um texto, mas o autor como princípio de agrupamento do discurso, como unidade e origem de suas significações, como dentro da coerência.

Segundo Foucault (2011), o princípio da autoria não vale, entretanto, para tudo nem de forma constante. Há discursos que circulam sem derivar seu sentido e eficácia de um autor ao qual se pode atribuir conversas, decretos e contratos que necessitam de quem os assine, mas não de autores; receitas técnicas que se transmitem no anonimato *etc.* No sentido em que estamos tomando a noção de autoria, e que é uma extensão ao de Foucault (2011), a própria unidade do texto é efeito discursivo que deriva do princípio da autoria como necessário para

qualquer discurso, colocando-o na origem da textualidade. E aí retomamos Foucault (2011, p. 29): “o princípio do autor limita o acaso do discurso pelo jogo de uma identidade que tem a forma de individualidade e do eu”.

A função autor de obra/texto instaura uma relação entre autor e obra como fenômenos de redescobertas e reatualizações, cada um deles com sua especificidade, pautada respectivamente, ora na analogia e no isomorfismo, ora na “reinscrição de um discurso em um domínio de generalização, de aplicação ou de transformação que é novo para ele” (FOUCAULT, 2001, p. 283). A função autor é muito complexa, havendo, pois, diferenças consideráveis entre autor de uma discursividade e autor de uma obra, bem como entre autor na literatura e autor na ciência. Foucault (2001) elenca alguns atributos da função autor, defendendo ainda que esta é função da escrita.

A função-autor configura a forma e organização do texto. É pela função-autor que o texto se constitui como unidade: ele é (de)limitado no tempo e no espaço pela relação que estabelece com a função-autor, cujo funcionamento produz como efeito uma ilusão de unidade (com começo, meio, progressão, não contradição e fim), um efeito de fecho e de completude para o texto, que o destaca imaginariamente do fluxo contínuo de sentidos. Como diz Orlandi (2001), o texto atesta o modo pelo qual, pela função-autor, o sujeito administra a dispersão das possíveis versões de texto em relação a um mesmo gesto de interpretação.

Orlandi (2006, p. 61) propõem justamente considerar “a própria unidade do texto como efeito discursivo que deriva no princípio da autoria”. Com isso, a autoria passa a ser um princípio necessário a todo discurso, estando na origem da textualidade.

Localizar o princípio da autoria na origem da textualidade segundo Lagazzi-Rodrigues (2006) é vincular autor e texto a uma relação processual, o que é muito diferente de afirmar que o autor é a origem do texto ou o contrário, que pode ser mais explicitada dizendo que a autoria é quando o autor apropria-se de seu texto.

Orlandi (2006) enfatiza que a função discursiva autor, ao lado das funções enunciativas de locutor e de enunciador, e destaca que a função-autor é aquela que o eu assume enquanto produtor de linguagem.

Segundo Lagazzi-Rodrigues (2006), assumir a autoria colocando-se na origem de seu dizer é fazer do dizer algo imaginariamente “seu”, como “começo, meio e fim”, que seja considerado original e relevante, que tenha clareza e unidade. E, dessa maneira, responsabilizar-se pelo que foi dito e pelo que foi silenciado. Como afirmam as autoras, é tornar-se visível e, com isso ser identificável e controlável. Mas colocar-se na origem de seu dizer não é um gesto de vontade, é uma prática num processo.

No dizer de Orlandi (2006):

Para que o sujeito se coloque como autor, o sujeito tem de estabelecer uma relação com a exterioridade, ao mesmo tempo em que ele se remete à sua própria interioridade: ele constrói assim sua identidade como autor. Isto é, ele aprende a assumir o papel de autor e aquilo que ela implica (p. 78-79).

Da mesma maneira que sujeito e linguagem se constituem mutuamente, também autor e texto mantêm entre si uma relação necessária, atesta e Lagazzi-Rodrigues (2006). O autor se produz no texto, dá ao texto os seus limites e se reconhece no texto. Há nesse processo uma tensão constitutiva; ao mesmo tempo em que o texto pode ser delimitado por um autor para receber essa denominação, permite ao autor constituir-se como produtor desse texto e assim ser nomeado e\ou nomear-se autor desse texto.

Para Orlandi e Lagazzi-Rodrigues (2006), há algumas consequências que são muito importantes a partir desses deslocamentos propostos para a função autor. Uma delas é a definição dada pelo dicionário para a autoria – a qualidade ou condição de autor – passa a fazer sentido como possibilidade sempre presente para os sujeitos da linguagem.

Orlandi (2006) faz uma aproximação entre escola e autoria, e esse tema nos interessa muito, pois trabalhamos diretamente com a autoria, e a autora chama a atenção para a necessidade de que a escola crie condições para a passagem da função de sujeito-enunciador para a de sujeito-autor. Enfatizando a responsabilidade cobrada do autor quanto à unidade do texto, à clareza, à não-contradição, à correção, a autora diz que, embora um texto de aluno possa trazer diferentes posições enunciativas sobre o tema tratado, é fundamental que o efeito de unidade se produza. E esse efeito é dado pela voz do autor.

Pfeiffer (1998) defende que a autoria encontra-se no limiar da repetição formal com a histórica, porém a escola ao invés de propiciar esta passagem, nega a possibilidade de assunção do sujeito como autor em razão de simular a autoria. É o que a autora chama de processo de autorização: a escola legitima um certo lugar de autoria e autoriza o aluno para que lá se coloque.

Para que isto fique mais claro, recorramos a Orlandi (2004) que afirma:

O sujeito só se faz autor, se o que ele produz for interpretável. Ele inscreve sua formulação no interdiscurso, ele historiciza seu dizer. Porque assume sua posição de autor (se representa nesse lugar), ele produz assim um evento interpretativo. O que só repete (exercício mnemônico) não o faz. O que nos leva a distinguir:

- a) a repetição empírica, exercício mnemônico que não se historiciza de,
- b) repetição formal – técnica de produzir frases, exercício gramatical que também não historiciza – de,

- c) a repetição histórica, a que inscreve o dizer no repetível enquanto memória constitutiva, saber discursivo, em uma palavra: interdiscurso. Este, a memória (rede de filiações), que faz a língua significar. É assim que sentido, memória e história se intrincam na noção de interdiscurso (p. 70).

No ponto de vista de Pfeiffer (1999), é preciso que haja um deslocamento fundamental, é preciso que saíamos das buscas eternas por mecanismos tecnicistas, tentando entender a linguagem na sua complexidade. A escola, enquanto se colocar na posição onipotente de ser o lugar de produção da autoria, continuará presa e não produzirá sentidos. A escola deveria fazer o contrário, deveria permitir ser o lugar de produção das condições para a autoria, e isso fará toda a diferença, pois novos sentidos serão instaurados e produzindo leitores e autores conscientes de seus papéis.

Na questão da determinação da língua, atesta Pfeiffer (1998) percebe-se que há um papel muito maior do que o de uma simples exigência gramatical cobrada nas escolas e do lado de fora delas. A autora chama atenção para o fato do autor reclamar o direito do sujeito posicionar-se na função autor (dentro de espaços interpretativos).

A autoria, neste cenário, é, pois segundo Pfeiffer (1998), a negação da multiplicidade do sujeito e da pluralidade dos sentidos. Ela exige que o sujeito se submeta a esta dupla ilusão. Com isto, não resta dúvida, no ponto de vista da autora, que há uma necessidade de reavaliarmos os fatos considerados na literatura corrente como problemas gramaticais, estruturais, as noções de estereótipo e de ambiguidade.

Gallo (1992) apresenta uma belíssima experiência sobre escrita e autoria, numa atividade em que os alunos tiveram que definir o final de algumas histórias por ele inventadas. Os textos foram reunidos em um livro. De acordo com a autora um fato que ocorre nesse processo é “a assunção da autoria”:

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

Gallo (1992) conta que foi difícil para os alunos se apropriarem de suas autorias, pois para muitos assumir o efeito-autor é algo distante, mas foi fundamental perceberem que eles

próprios teriam que assumir o final da história, assumir a arbitrariedade do sentido nela construído, enquanto gesto de autoria.

Pfeiffer (1995 *apud* LAGAZZI-RODRIGUES, 2006) analisa também o sujeito autor na escola. Pfeiffer (1995 *apud* LAGAZZI-RODRIGUES, 2006, p. 96) contrapõe “o ideal de autor e o modo de sujeitos escolares se posicionarem como autores de seus textos”.

Pfeiffer (1995 *apud* LAGAZZI-RODRIGUES, 2006) discute essa relação com base em análises das produções escritas dos alunos. Seu primeiro ponto de reflexão diz respeito às críticas costumeiras dos professores sobre a pequena capacidade interpretativa dos alunos. A partir de entrevistas com professores e alunos, seleção de livros didáticos, gravações de aulas de gramática e de literatura, Pfeiffer (1995 *apud* LAGAZZI-RODRIGUES, 2006) estabeleceu uma separação inicial entre professores que diziam tradicionais, adotavam o livro didático e acreditavam que aquele saber repleto do discurso escolar que se amparava em repetições era o correto.

Segundo Pfeiffer (1998, p. 96), “a escolarização cerceia a constituição da memória discursiva através de seu veto implícito produzido pelo uso do livro didático”. Quando se fala de livro didático não estamos falando do seu uso empírico e concreto, estamos falando da negação da entrada do professor e do aluno na posição de responsabilidade pelo gesto interpretativo, e isso poderá ser constatado no nosso trabalho.

O cerceamento dessa memória discursiva pelo livro didático foi o ponto chave para a discussão da autora, que aponta que é por esse motivo que o aluno busca pontos de referências seguros para responder às demandas do professor dentro dos padrões valorizados, e com isso instalam-se os clichês. A prática escolar, diz Pfeiffer (1995 *apud* LAGAZZI-RODRIGUES, 2006), exigindo a repetição formal, privilegia a paráfrase e a originalidade fica significada como mito, sem que haja condições para inclusive, discuti-la e, segundo Orlandi (2011) a prática escolar deve abrir espaços para que o aluno possa reconhecer o seu dizer.

Pfeiffer (1998) também percebe um cerceamento da produção de sítios de significância por parte da figura do professor. No entanto, há momentos de ruptura, em que o aluno se posiciona e percebe que o sentido pode ser outro, o que demonstra que o sujeito-leitor se constrói também em outros lugares fora da escola e que isso causa efeitos dentro dos muros escolares. Trata-se de relações de sujeito na linguagem.

Quanto à representação da linguagem em funcionamento no contexto escolar, Pfeiffer (1998) percebe que é entendida como se os sentidos fossem colados às palavras. Os exercícios, por exemplo, são descontextualizados. Para os professores, a representação da língua é tão forte em sua condição controlável, unívoca, literal, imutável que, nos momentos

em que a opacidade aparece, tem-se a necessidade de eliminá-la por meio de uma total transparência, como se fosse uma característica constitutiva da linguagem.

Pfeiffer (1995 *apud* LAGAZZI-RODRIGUES, 2006) afirma que as condições da produção da prática escolar, mantém a autoria na escola entre o limiar entre a repetição formal e histórica, e aponta:

O professor ocupa a posição de quem tem autoridade de ler os textos em sala de aula, filtrando os sentidos que nestes se constituem. É o professor que apresenta o sentido único e autorizado de cada texto, para que em seguida o aluno possa dizer estes mesmos sentidos em seu texto, apagando o lugar do professor como produtor dos sentidos que constrói (p. 98).

Segundo Pfeiffer (2001, p. 30) na “análise de discurso a questão da autoria tem sido compreendida como uma posição discursiva em que o sujeito se coloca como responsável pelo sei dizer, inscrevendo-se historicamente”.

Orlandi (1999) se dedica a explorar a função autor, destacando que a forma-sujeito, predominante hoje é o sujeito jurídico, aquele sujeito de direitos e deveres, próprio da sociedade capitalista, de quem se exige responsabilidade. Afirma Haroche (1984 *apud* ORLANDI, 2006, p. 78), “particularmente em sua relação com a linguagem, esse sujeito é capaz de ‘uma liberdade sem limites a uma submissão sem falhas’, ele pode criar qualquer coisa, contanto que respeite rigorosamente as regras da linguagem”. A submissão se refere à exigência que se faz ao sujeito autor de que seu texto possua coerência, respeito aos padrões estabelecidos, clareza, unidade, não contradição, progressão, duração, conhecimento das regras textuais e gramaticais. A liberdade é em relação ao que o sujeito diz, o que implica uma inserção na cultura, um posicionamento no contexto histórico social, enfim as condições que o caracterizam sócio-historicamente.

No entanto, Pfeiffer (1998, p. 30) afirma que tem observado que na escola há uma simulação dessa liberdade do sujeito-autor. “Lugares determinados ‘autor(izam) determinados sujeitos escolares a ocuparem uma já dada posição discursiva de autoria que se constitui em um simulacro da posição-autor”.

Resta-nos ainda abordar o conceito de efeito-leitor, um conceito de suma importância em nossa dissertação. Bem sabemos que para a Análise de Discurso, não há transmissão de informação, mas há aquilo que caracteriza o discurso e é responsável pela sua mobilidade: discurso é efeito de sentido entre interlocutores.

O efeito se refere à relação entre interlocutores. O efeito é responsável pelo fato de o sentido nunca ser fixo, mas dependente de formações discursivas a que os sujeitos se filiam. Isto implica que o sentido não está alocado num determinado lugar.

Interessante salientar junto com Orlandi (2006) que os sentidos não são propriedades privadas, não derivam da intenção e consciência dos interlocutores, não nascem e nem se extinguem no momento em que se fala. Os sentidos tem historicidade e são locais em que a ideologia se aloja.

A historicidade revela a filiação dos sentidos, visto que o sentido não é definitivo nem está solto. É a historicidade o elemento responsável por determinado efeito de sentido. A historicidade põe à mostra a opacidade do simbólico e desconstrói ilusões de clareza, de unicidade de sentido, de certitude (NUNES, 2007).

Orlandi (2006) trabalha sobre pontos da historicidade funcionando na materialidade do texto, na relação do sujeito com esse objeto, em sua unidade de significação e na memória do dizer, onde apresentam pontos de entrada e pontos de fuga no texto, pela percepção dos sentidos, relacionada à história de leituras do leitor. A autora distingue, no processo de leitura, os aspectos do legível, do interpretável e do compreensível.

Compreende o legível como inteligibilidade, o interpretável como atribuição de sentidos levando em conta as condições de produção, ou seja, as circunstâncias da enunciação e o compreensível que se detém no modo de produção do texto, atendo-se a explicação dos processos de significação.

Diante das explanações acerca da autoria, e principalmente a autoria escolar, podemos concluir que é um desafio, pois só há autoria de fato quando se há uma apropriação do texto e quando se pode expandir seu próprio universo sobre o texto e seus sentidos. As vivências, ideologias e conhecimento de mundo incidirão diretamente na autoria.

2.2 Leitura e Memória: um atravessar de sentidos

Para Orlandi (2001, p. 31), a memória “tem suas características quando pensada em relação ao discurso”. A memória, em Análise do Discurso, também identificada ou aproximada às noções de interdiscurso, e apesar de constituída de esquecimentos, silenciamentos e falhas, determina o dizer presente e no presente.

A memória dispõe de dizeres que afetam o sujeito em uma determinada situação. Nas palavras de Orlandi (2001, p. 31), “o interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada”, pois o que já foi dito, em outros momentos toma outros contornos e efeitos no discurso atual.

Diante da produção escrita dos alunos veremos a memória discursiva em ação, pois na escrita poderemos perceber os dizeres constitutivos na memória, afetam a maneira de significação dos textos, tanto na leitura como na escrita.

Segundo Orlandi (2001, p. 32), “o dizer não é propriamente particular. As palavras não só nossas”. Quando falamos nossas palavras já estão plenas de sentidos, já marcadas por significados, no bojo das relações sociais, o que nos permite dizer que há sempre um já-lá (PÊCHEUX, 2010). Memória, que não pode ser entendida como sinônimo de arquivos, museus, acervos, *etc.*, não no plano material, mas discursivo, isto é, entendida como um saber sobre, como uma superfície de sentido já dados anteriormente e como a língua funciona e faz sentidos.

Pêcheux (2010, p. 52) relaciona a leitura à memória do dizer, considerando-a uma “condição do legível, em relação ao próprio legível”, como a lei que permite a formação de sentidos.

Mobilizamos tal perspectiva de compreensão da leitura, segundo a qual não é suficiente “atravessar” a materialidade do texto, no sentido mencionado de ler (codificar), para tecer algumas considerações sobre como a estrutura da língua se antepõe, também ela, à “condição do legível”. Pêcheux (2010) alerta para o fato de uma tensão contraditória no processo de inscrição do acontecimento no espaço de memória tenha sido constantemente presente, sob uma forma-limite que desempenha o papel do ponto de referência.

Conforme Pêcheux (2010):

Memória seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento os 'implícitos' (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos transversos *etc.*) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível (p. 52).

Para Pêcheux (2010), a memória na perspectiva discursiva é o sentido que fala antes, em outro lugar, independentemente, ilustrando assim que se tratado que faz com que palavras já façam sentido antes do dizer. Para Orlandi (2001), trata-se do que chamamos saber discursivo. É o já dito que constitui todo o dizer para que possam fazer novos sentidos se produzirem numa enunciação, materializando-se e sendo passíveis de identificação. Por isso podemos afirmar que a memória discursiva é constituída no campo da linguagem e todo dizer

sempre tem presença dos outros. O que nos interessa não é falar da memória humana que armazena informações, mas outra memória, que é de âmbito discursivo (PECHÊUX, 1999).

Nas palavras de Payer (2005):

Levar em conta a memória não significa, entretanto nos atermos aos sentidos do passado. Implica, pelo avesso disso, criar condições para se instaurarem, ou não se impedirem, deslocamentos de sentidos nos discursos já cristalizados, deslocamentos que se dão a partir do que faz sentido para os sujeitos implicados, de acordo com as suas condições de produção. Considerar a memória é assim considerar o lugar do outro. Isto implica, em educação, reconhecer que os enunciados ensinados serão transformados ao longo do processo de sua apropriação por este outro, a partir de sua memória discursiva (p. 23-24).

Payer (1998) traz uma reflexão sobre alguns pontos que dizem respeito à noção de leitura no que se refere ao contexto escolar, em que se dá uma diferença entre a significação entre o formal e o informal. Essa tensão entre o formal e o informal foi e é material para alguns escritores como Graciliano Ramos, Guimarães Rosa entre outros, pois, para esses autores o rural e urbano eram dois universos.

Payer (1998) aborda sobre os modos de relação dos alunos com os textos, estabelecendo uma separação fixa entre a efetivação da leitura de um lado, e de outro, uma espécie de não-leitura. Segundo a autora, de um lado situam-se o gosto pela leitura, motivação, interesse, a facilidade, e nesse processo elencam-se o desempenho escolar, o que configura os ditos bons leitores, isto é aqueles que conseguem compreender uma leitura mediana.

A leitura não se realiza a partir de um vazio de saberes, a sua base de efetuação é um campo de significação reconhecível, em que o novo texto se introduz para significar. Desse modo, a leitura se constrói a partir de uma memória, e não a partir de um vazio de conhecimento. Para que ocorra significação a leitura tem de estar constituída em “um campo de significação reconhecível” (PAYER, 1998, p. 144).

A multiplicidade de leituras nos espaços de regularização foi citado pela autora e isso ocorre nas situações de interlocução da população rural com seus interlocutores “externos” produzam-se fragmentos de linguagem que indiciam um espaço de sentidos relativos a uma memória de leituras que se produzem no meio rural. Essa memória se inscreve em um universo simbólico muito arraigado, causando situações em que há um certo estranhamento.

Segundo Payer (1998), para que possa entender essas situações, entretanto, faz-se oportuno antes lembrar que as palavras mudam de sentido de acordo com o lugar de onde se fala, várias palavras usadas por pessoas de uma comunidade variam de acordo com os sentidos produzidos.

Segundo Payer (1998):

Palavras mudam de sentido de acordo com o lugar de onde se fala (sendo este lugar tanto a memória em que se inscrevem os sentidos como a situação objetiva), e que um sinal limite de distinção entre as memórias discursivas consistentes justamente na atribuição de diferentes sentidos às palavras. [...] Estas situações em que há diferença de sentidos quando as palavras são ditas por diversos sujeitos em seus distintos lugares de discursos apresentam, pois, contornos de diferentes memórias discursivas (p. 144-145).

Uma situação semelhante pode ser percebida na crônica *Um pé de milho* de Rubem Braga, em que há a presença do verbo “pendoou”, que causa um certo estranhamento para aqueles que não pertencem ao meio rural, porém para os que vivem “na roça” é algo muito natural. A explicação para isso é o fato do vocabulário para quem vive no campo é muito ligado ao mundo do trabalho, à “lida”, ao “serviço”.

Payer (1998) pontuou sobre o esquecimento, como alguma coisa que define a constituição de memórias discursivas. Pesquisando sobre a leitura no meio rural, a autora observa que os alunos do meio rural afirmam que “se esquecem” (eles passam a ignorar) os saberes do universo escolar que não se inscrevem em seu universo de sentidos cotidianos, de práticas e de trabalho. Os alunos do meio rural geralmente acreditam que a cultura inscrita fora de seu meio não é legitimada, como se fosse algo distante das suas realidades, e talvez seja por isso que eles simplesmente “se esquecem”.

Essa questão sobre a leitura no meio rural que foi colocada pela autora veio ao encontro de uma matéria publicada na *Revista Língua* no mês de dezembro de 2013, intitulada *Direto da roça*, em que foi abordada a herança agrária da linguagem. Segundo Pereira Júnior (2013), a origem de muitas palavras herdadas do latim é rural, ligadas ao trabalho. Um exemplo que foi destacado é *Legere*, matriz do português “ler”, significava “colher” frutos. *Scribere*, ancestral de “escrever”, nomeava ato de gravar inscrições em árvores ou gado.

O sujeito-leitor trabalha com a memória da leitura, que, no encontro com outros textos, permite-lhe formular novos sentidos. Payer (1998) apresenta uma separação entre a efetivação da leitura e o que se pode chamar de uma espécie de “não leitura”. O olhar do leitor é inteiramente impregnado por sua subjetividade, que se constitui do/no exterior, por sua historicidade. Essa subjetividade está ligada à memória discursiva, uma vez que somos seres de linguagem e reconstituímos simbolicamente os objetos com que nos relacionamos. Assim a leitura de um texto, como “objeto novo de relação, tem por condições evidências ‘anteriores’ (uma memória de sentido) que a sustentam, que a estruturam” (PAYER, 1998, p. 143).

É importante ressaltar que embora haja uma distância demarcada no processo de leitura, há uma mobilidade funcionando na relação das memórias, algo que não pode ser identificado considerando-se apenas uma memória, mas várias memórias, e isso pode nos ajudar a compreender os deslocamentos de sentidos que podem se inscrever sobre o funcionamento da língua em se tratando da leitura e memória no meio rural.

Segundo Orlandi (1998), o sujeito se identifica com afirmações pelas quais tem a sensação de que correspondem a algo que tem em si. Trata-se da memória dos sentidos, do interdiscurso que se constitui na relação do sujeito com a linguagem. Os sujeitos se filiam a redes de sentidos, identificam-se com processos de significação e se constituem como posições relativas às formações discursivas que lhes fazem sentido.

Pensando na memória discursiva que se constrói no âmbito escolar, Pfeiffer (1998) percebe que o arquivo que a escola permite que seja construído é muito pequeno, restrito. Fora dos muros escolares, o arquivo construído é mais denso. Na escola, cabe ao aluno apenas copiar respostas e não construí-las, pois se tem a imagem de que o aluno não é capaz de interpretar por si só.

A nosso ver, esse funcionamento da memória discursiva tem comprometido seriamente a leitura e a escrita também. Impor uma memória de sentidos é censurar e silenciar memórias outras e, conseqüentemente o próprio sujeito. Não se trata de uma dificuldade de leitura, interpretação e escrita, trata-se da imposição de uma única leitura, uma única interpretação, que haja vista não existe, porque o sujeito é constituído em sua história de memórias variadas, que tornam a leitura múltipla também.

Durante a nossa pesquisa nos deparamos com duas dissertações de mestrado em Ciências da Linguagem que comungam com as mesmas ideias que defendemos em nossa dissertação: “*O papel da memória discursiva da leitura*” de Luciana Fernanda da Silva, e “*O processo de atribuição de sentidos de Guimarães Rosa*” de Mary Costa Bueno, ambas orientadas pela professora Maria Onice Payer. Essas dissertações muito nos ajudaram a refletir sobre o processo de leitura e escrita na escola.

Como veremos mais adiante, podemos perceber a atuação da memória do dizer na situação proposta aos alunos na oficina de leitura. Dizeres outros, constitutivos da memória, interferem no modo como os alunos ressignificam na leitura como na escrita. Embora a escola resista ao novo, impondo uma memória de arquivo, consideramos que a leitura ocorre quando se permite o transitar de sentidos e deixando que a memória discursiva cumpra o seu papel.

3 A OFICINA, A ESCRITA, A AUTORIA

3.1 A oficina de leitura

Neste subcapítulo pretendemos falar sobre a oficina de leitura que foi oferecida aos alunos para verificarmos o efeito-autor, o efeito-leitor. Para tal pretendemos nos alicerçar nos conceitos de Kleiman, Zoppi-Fontana e além dos pressupostos teóricos da Análise do discurso.

Para Kleiman (1996), a oficina de leitura é uma oportunidade que o professor tem de rever e melhorar as suas práticas e refletir sobre uma proposta de trabalho em que haja um interacionismo professor/aluno.

Kleiman (1996) apresenta uma reflexão sobre o trabalho docente, Afirma que a oficina proporciona interação entre professor/aluno. Segundo a autora, a aplicação de oficinas é um método muito válido, mas deve ser mais compreendido, pois o que se tem buscado é imitações e tentativas de reproduções de métodos sem que os próprios educadores tenham os conhecimentos técnicos necessários para o desenvolvimento desses métodos e com isso acabam prejudicando acentuadamente a qualidade do ensino/aprendizagem.

Além disso, Kleiman (1996) assinala que há necessidade do educador buscar propostas de trabalhos, alternativas metodológicas para que os professores possam obter resultados significativos na sua prática pedagógica relacionada ao ensino da leitura. Antes de qualquer coisa, é preciso haver uma comunicação integrada entre o professor e o aluno e respeito à construção do conhecimento que o aluno obteve fora da escola.

Zoppi-Fontana (1998) afirma que a discussão acerca da leitura tem sido muito tematizada nos últimos anos e essa discussão passa por diferentes pontos de vista e diversas perspectivas teóricas. Todas as questões, no entanto, no ponto de vista da autoria, inscrevem a problemática da leitura na perspectiva da subjetividade de um leitor individual.

Para Zoppi-Fontana (1998), numa oficina o lúdico se faz presente. O lúdico se constitui em sua relação com o indispensável, com o não-dito. Ele “faz acontecimento”, uma vez que produz deslocamentos em processos sedimentados de produção de sentidos e configura novos espaços de significação, e isso pode ser constatado pela leitura polissêmica do conto “Venha ver o pôr- do- sol”, como veremos a seguir.

Do ponto de vista da autora, a oficina de leitura caracteriza-se por se constituir como um espaço de significação. Seguindo a tipologia - discurso polêmico, lúdico e autoritário - proposta por Orlandi (2011), Zoppi-Fontana (1998) afirma que a prática da oficina tende a se configurar como discurso lúdico. Para Orlandi (2011), o discurso lúdico é definido como aquele que tende a uma polissemia aberta. Segundo Orlandi (2011, p. 163), no discurso lúdico “a relação de dominância de um sentido com os outros, enquanto seus ecos se fazem de maneira a que se preserve o máximo de ecos”. O discurso lúdico permite a observação do trabalho do simbólico, do silêncio, enquanto estruturantes da linguagem e dos processos de significação. No ponto de vista de Orlandi (2011), é mais interessante discutir a diversidade da leitura, não a partir de uma subjetividade pessoal, mas do ponto de vista de um sujeito histórico, interpelado ideologicamente e, por conseguinte, inscrito em uma formação discursiva determinada. O sujeito-leitor ao praticar a leitura, o faz identificando-se com esse sujeito histórico e assim instituindo-se como efeito-sujeito.

Segundo Zoppi-Fontana (1998, p. 60), “há situações nas quais as condições de produção institucionalizadas para certas práticas, o discurso compreendido entre elas, se alteram de repente e os sentidos correm soltos em diversas direções, disparados em processos polissêmicos de significação”. Cita como exemplo as situações lúdicas, nas quais irrompe o equívoco e também o silêncio.

Durante os trabalhos que Zoppi-Fontana (1998) conduziu, percebeu-se que enunciados e sentidos construídos coletivamente por meio de gestos de interpretação e autoria dos sujeitos se dão, em um espaço lúdico de significação, a partir de materiais motivadores (texto, gravação).

A oficina se constitui como espaço de descoberta, de experimentação, de constituição e, sobretudo, de participação ativa, num processo de produção de conhecimento, que se caracteriza por escapar dos limites estreitos impostos pela instituição e pela disciplina, enquanto procedimentos externos de controle de discurso (ZOPPI-FONTANA, 1998).

A oficina de leitura instaura um espaço de significação que facilita a observação do trabalho simbólico do silêncio sobre os processos de identificação e interpelação do sujeito, o que afeta, pois, seus gestos de leitura. A atividade da oficina de leitura permite observar as relações de identificação estabelecidas entre leitores reais e as posições de sujeito em que se constituem enquanto sujeito-leitor. O silêncio, portanto, trabalha na produção de sentidos na leitura, pois permite ao sujeito circular por diferentes processos de interpretação. Pelo silêncio e pelo lúdico, diferentes formações discursivas se encontram, produzindo uma relação

dinâmica entre as diversas posições sujeito no interior de cada formação (ZOPPI-FONTANA, 1998).

Todo gesto de leitura já constitui um recorte, uma fixação dos processos de interpretação, que se realizam em relação a uma escrita em condições de produção específicas. “O que permite ao sujeito se inscrever de forma produtiva e criativa numa prática de leitura não parafrástica, é a sua relação com o silêncio e não com a linguagem” (ZOPPI-FONTANA, 1998, p. 81).

Acreditamos, ainda junto com Zoppi-Fontana (1998) que o lúdico, o desejo e o prazer têm seu lugar, e sua prática permite que o sujeito circule por diferentes posições e formações discursivas. E é desta errância do sujeito que surgem gestos de interpretação e autoria, que produzem sentidos múltiplos e móveis, ou contra-sentidos.

Também, estamos certos de que é preciso valorizar o lúdico nas escolas, pois o lúdico é a ruptura, é a vaga a ser preenchida. O lúdico subverte os ideais de rendimento e produtividade perseguidos pela escola. Isto posto, vamos às análises de alguns recortes de textos de alunos que vivenciaram a oficina por nós proposta.

A nossa experiência com a oficina de leitura fez com que os alunos leitores percebessem que a obra de Lygia Fagundes Telles escapa da literalidade da linguagem, pois a narrativa foge dos padrões convencionais, colocando o leitor em contato com mundos inéditos, produzindo muitas vezes, uma sensação de estranhamento ao leitor, logo provocando efeitos de sentidos que favorecem a formação de novos sentidos.

3.2 A oficina em movimento

A oficina da nossa pesquisa foi realizada com alunos do 1º ano do Ensino Médio da Escola Estadual de Pardo de Meo Muraro situada na cidade de Campinas - SP, durante o mês de agosto e setembro de 2013. Esses alunos apresentam, na sua maioria, uma “lacuna” na aprendizagem, isto é, possuem dificuldades na leitura e na escrita. Geralmente, são advindos de famílias de classe baixa, em que os pais não tiveram oportunidades de estudo. Deste modo, as práticas de letramento não são incentivadas, nem valorizadas. Então, a necessidade de incentivar a leitura e a escrita, possibilitar o contato com a autoria, desenvolver a estética na escrita e o senso crítico para posicionar-se diante do texto e da vida tornou a nossa pesquisa muito relevante.

Para a aplicabilidade da nossa pesquisa optamos por realizar a oficina em uma única classe de primeiro ano do Ensino Médio, elencamos a série “A”, com 32 alunos frequentes, sendo 19 meninas e 13 meninos. Escolhemos aleatoriamente a série para não deixar a nossa pesquisa tendenciosa.

Realizamos a oficina de leitura da nossa pesquisa em oito etapas, em cada uma delas foram realizadas situações que promoveram a instalação do efeito-leitor e o efeito-autor. Para melhor nos alicerçarmos metodologicamente achamos conveniente fazermos um diário de bordo, no qual fomos anotando tudo o que foi concernente à nossa pesquisa.

Para a análise dos dados da pesquisa escolhemos 11 recortes de textos e 02 imagens, diante de tanto material a ser analisado optamos por escolher também aleatoriamente para não nos deixarmos influenciar pelo “mais belo”, ou “mais feio”, mas que obtivéssemos um nível de pesquisa que chegasse ao ideal.

3.3 As etapas da oficina de leitura

3.3.1 1ª etapa - a hora e a vez do conto

Na primeira etapa os alunos foram levados a conhecer o que é um conto. Comecei perguntando o que os alunos sabiam sobre contos narrativos com o objetivo de provocar respostas, e estas respostas foram as mais variadas possíveis, para tal dei tempo para que eles se manifestassem. Para facilitar o diálogo dispus as carteiras em semicírculo. Depois de aguçar o interesse dos alunos, apresentei o conceito de conto segundo Cortázar (1997 *apud* FERNANDES, [20-?]):

O conto, como a fotografia, “recorta um fragmento da realidade”, devendo, portanto, ser “significativo”, ou seja, ser capaz de uma “abertura” que projete a inteligência e a sensibilidade do leitor para além da história narrada. No cinema e no romance, a captação da realidade “mais ampla e multiforme é alcançada mediante o desenvolvimento de elementos parciais, acumulativos”; 2) tensão e intensidade - o conto “parte da noção de limite e, em primeiro lugar, de limite físico, de tal modo que, na França, quando um conto ultrapassa as vinte páginas, toma já o nome de “*nouvelle*”. O conto, assim, deve conter, compactar as situações, uma vez que os desenvolvimentos narrativos cabem mais à novela e, como foi dito, ao romance. Deve ser uma “máquina de gerar interesse”, ou seja, ter a capacidade de prender a atenção do leitor; 3) capacidade de desprender-se do autor - o conto deve ser alheio ao escritor enquanto “demiurgo”. O leitor do conto deve ter a sensação de que “de certo modo está lendo algo que nasceu por si mesmo, em si mesmo e até de si

mesmo, em todo caso com a mediação, mas jamais com a presença manifesta do demiurgo”. A narrativa deve se desprender do autor “como uma bolha de sabão do pito de gesso”. A teoria do conto de Cortázar parece fixar mesmo as coordenadas principais do gênero - pelo menos como o conhecemos desde o século 19 (p. 1).

Depois de passar os conceitos de conto, fiz as seguintes perguntas:

a) Quem costuma ler contos?

Nesse momento ouvi as mais diversas respostas, como: “são historinhas”, “são narrativas curtas”, “alguém contando uma história”.

b) De que assuntos tratam esses contos que geralmente você costuma ler?

Os alunos responderam: “amor”, “tragédia”, “situações vivenciadas no passado”.

3.3.2 2ª etapa – a arte do conto com Lygia Fagundes Telles

A melhor forma de aprender a fazer alguma coisa é observar um mestre no assunto em ação. Por isso nessa segunda etapa propusemos uma roda de leitura com os contos da coletânea “Antes do Baile Verde” de Lygia Fagundes Telles.

Antes da leitura dos contos explorei o que os alunos sabiam sobre a autora e depois de ouvi-los apresentei a seguinte informação abaixo:

- **Biografia de Lygia Fagundes Telles:**

Lygia Fagundes Telles (1923) é escritora brasileira. Romancista e contista, É a grande representante do pós-modernismo. É membro da Academia Paulista de Letras, da Academia Brasileira de Letras e da Academia de Ciências de Lisboa. O estilo de Lygia Fagundes Telles é caracterizado por representar o universo urbano e por explorar de forma intimista, a psicologia feminina.

Sua estreia oficial na literatura deu-se em 1944, com o volume de contos “Praia Viva”. Casou-se com o jurista Goffredo Telles Júnior, com quem teve um filho. Divorciada, casa-se com o ensaísta e crítico de cinema Paulo Emílio Salles Gomes. Em 1982 foi eleita para a Academia Paulista de Letras. Em 1985, tornou-se a terceira mulher eleita para a Academia Brasileira de Letras. Em 1987 é eleita para a Academia das Ciências de Lisboa.

3.3.3 3ª etapa - a linguagem imagética

Na terceira etapa foi apresentada aos alunos a imagem de um pôr-do-sol a fim de instigar a imaginação:



Imagem 1: Pôr-do-sol

Fonte:Internet

Depois da apresentação dessa imagem fiz a seguinte checagem de hipóteses:

✓ O que se pode esperar de um conto com o título “Venha ver o pôr-do-sol”?

Nas respostas dos alunos percebi as mais multifacetadas respostas como:

- “Se considerarmos os senso comum, qualquer leitor poderia imaginar uma história de amor ou conto de fadas”;
- “Algo que sugere romance”;
- “Um encontro romântico que tenha sido planejado”.

3.3.4 4ª etapa - “vamos ver o pôr do sol”?

Na quarta etapa foi apresentado o conto “Venha ver o pôr-do-sol” de Lygia Fagundes Telles. A leitura do conto foi da seguinte maneira, a sala foi organizada em círculos, em seguida cada aluno leu um trecho do conto.

Terminada a roda de leitura houve uma nova checagem de hipóteses:

- ✓ Foram confirmadas as hipóteses anteriores?
 - “Não! Não imaginava que iria ter esse desfecho!”;
 - “Nossa! Quem era esse Ricardo?”;
 - “Pensei que era uma coisa e foi outra completamente diferente”.

Nas respostas dos alunos percebi o quanto a leitura mexeu com seus sentidos e o quanto ficaram surpresos.

- ✓ O texto correspondeu às expectativas levantadas pelo título?
 - “A minha expectativa inicial seria uma conto clichê, porém a minha expectativa foi “quebrada” pelo final surpreendente”;
 - “Não, pois imaginei algo completamente diferente”;
 - “O final foi melhor do que imaginei”.

- ✓ Que efeitos de sentidos foram levantados pela leitura?
 - “Foi de expectativa e surpresa”;
 - “O conto apresenta uma leitura sutil e comum aos contos, causando uma sensação de monotonia, que é a “quebrada”, no clímax do conto a autora surpreende”;
 - “A sensação que vai acontecer algo surpreendente”.

3.3.5 5ª etapa - a escrita em parceria

Na quinta etapa os alunos foram conduzidos a escrever um final alternativo para o conto em duplas e durante a produção percebi o quanto a atividade foi produtiva, pois se sentiram motivados em compartilhar suas sensações acerca do texto com o colega, e juntos idealizarem um final.

Essa etapa foi de extrema valia e serviu para que os alunos fizessem um aquecimento para a etapa posterior na qual escreveriam os próprios contos individualmente.

3.3.6 6ª etapa – eis que surge o autor!

Na sexta etapa os alunos foram convidados a escrever seus próprios textos. Esses textos teriam que responder a seguinte pergunta: “Se fosse para você levar alguém para ver o pôr-do-sol, o que você mostraria a essa pessoa”?

Percebemos durante essa etapa que o aluno ao se sentir autor o mesmo ganha uma outra postura, pois vai se sentir dono do seu próprio dizer e a alegria diante desse fato foi evidente, e muitos até perguntavam: “Posso fazer um conto policial, mesmo não correspondendo ao estilo do conto de Lygia Fagundes Telles, mas com a mesma temática”?

3.3.7 7ª etapa - socializar é preciso!

Na sétima etapa sugeri que os alunos socializassem seus textos com os colegas a fim de ampliar mais ainda a visão acerca de suas expectativas sobre o texto, e percebemos que a leitura dos textos do colega fez com que enxergasse no mesmo um autor, e percebessem que o seu colega tem a dizer, o estilo de cada um, pois percebemos que no grupo os estilos não eram os mesmos, cada um delineou a sua identidade como autor.

3.3.8 8ª etapa - texto verbal x texto visual

Na oitava etapa os alunos foram conduzidos a produzir uma ilustração para o conto, fazendo a transposição da linguagem verbal para a linguagem não-verbal, que chamamos de intersemiotividade, diante dessas produções percebemos que muitos não se detiveram ao trágico do conto, mas ao lado romântico.

Para a realização da oficina escolhemos o conto “Venha ver o por do sol”, a escolha deve-se ao fato da narrativa fugir do óbvio e o final ser surpreendente e apresentar efeitos metafóricos, são efeitos decorrentes do fato de que “todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro” (PÊCHEUX, 2008), considerando que os adolescentes

cujos textos serão analisados no corpus de pesquisa apreciar contos fantásticos por gerarem o que Orlandi (2011) chama de deslizamentos de sentidos.

Vemos que na trama de “Venha ver o por do sol”, ocorre o que Payer e Celada (2011), chamaram de a leitura que deflagra o acontecimento, que é pensar a história com todo o seu potencial de significação.

3.4 Análise do corpus de pesquisa

De acordo com a metodologia de pesquisa, trabalhamos com a montagem de um corpus, em que tivemos a leitura, a produção de textos e produção de imagens. As atividades foram observadas e anotadas em um caderno de campo.

As análises foram realizadas sobre a observação do processo dos materiais obtidos nas atividades da oficina de leitura. Os procedimentos de análise foram àqueles previstos no campo da Análise do Discurso, tal como descrito por Orlandi (2009), ou seja, partimos da observação da superfície linguística das produções dos alunos, descrevendo as suas marcas significativas segundo os nossos objetivos.

Com a leitura do conto “Venha ver o pôr-do-sol”, os alunos tiveram a oportunidade de entrar em contato com a escrita polissêmica de Lygia Fagundes Telles, autora de grandes clássicos da literatura brasileira como “Ciranda de Pedra”, “As Meninas”, “Antes do Baile Verde” *etc.* e diante dessa leitura foram motivados a escreverem os seus próprios textos. Nos textos os alunos tiveram que responder a pergunta-tese: “Se fosse para você convidar alguém para ver o pôr-do-sol, o que mostraria a essa pessoa”?

Foram muitas experiências de leitura durante a aplicação da oficina, em uma dessas experiências verificamos que os alunos sentem-se mais à vontade diante de práticas que fogem um pouco do discurso escolar e que a prática da subjetividade aguça a criatividade e a produtividade.

Segundo Lagazzi-Rodrigues (2006), a sala de aula não existe por si só. Nela a linguagem permeia as relações entre alunos e professores, colocando sujeitos em movimento. É preciso refletir sobre os sentidos que elas produzem. Estes sentidos não são óbvios ou evidentes pela história e pela ideologia no funcionamento da língua.

A partir das atividades realizadas feitas com os alunos e dos textos por eles escritos em contextos que procuravam quebrar os efeitos do escolar sobre a leitura, passamos às

análises linguísticas-discursivas propriamente ditas. Dividimos as análises em grupo. No primeiro grupo predomina o tom trágico do texto base, ou seja, o conto “Venha ver o pôr-do-sol”. No segundo, agrupamos recortes que mantêm uma situação amorosa, envolvendo pares, amor a dois. No terceiro, tivemos diferentes efeitos tais como a solidão, a musicalidade, a cotidianidade.

3.4.1 Primeiro grupo: a tragicidade

- **Sequência discursiva 01**

E Raquel, então, percebe que seus gritos já não ultrapassam as grades que seu amado, preparou com zelo e Raquel no seu desespero, tão logo se cala com seu olhar molhado, suas mãos suadas e o tempo vai se escorregando entre as grades do seu lamento... mansidão e porque não da morte, morte que beija lentamente seu pescoço, o mesmo que pouco atrás ansiava pelo sussurro de sua malícia de menina. Para Raquel agora não importava se as folhas eram secas, ou se ainda havia lama em seus sapatos, pois ali, no chão da capela, com paredes rachadas, vivia sombria o seu desespero.

No recorte acima percebe-se que os alunos fizeram um apelo sensual ao registrar o silêncio, as lágrimas, as mãos suadas. O efeito de sentido que esse apelo sensual provoca é de uma tentativa de libertação sem êxito, fato que se consuma na frase: “e o tempo que vai se escorregando entre as grades de seu lamento...”. Observa-se uma contradição na fala das alunas, pois ao mesmo tempo há “mansidão”, há “desespero”. E mais ainda, “mansidão” advinda da morte. A personagem Raquel pressente e até aceita a morte “mansidão e porque não da morte”. No entanto, a reticência depois da palavra lamento abre espaço para a continuidade do lamento e funciona aí como um acréscimo no dizer de Orlandi (2001) propondo o movimento contínuo do texto ente unidade e dispersão e assinalando a incompletude da linguagem.

A unidade, para nós, configura-se na presença da morte; já a dispersão se faz presente no desespero. Tratar a morte com serenidade, como é feito no meio do parágrafo, apresenta-nos um discurso que abriga outro discurso: a aceitação da morte dada pelo discurso religioso. Este é um funcionamento trazido pelo interdiscurso, por formações imaginárias. Diria Orlandi (2001) um farto trabalho da ideologia.

Orlandi (2001) estudando a pontuação como acréscimo afirma que o estudo da pontuação pode nos oferecer elementos para a compreensão do político e da ideologia no funcionamento discursivo. Político encarado como a divisão inexorável do sentido e ideologia

refere-se ao próprio fato de que a língua não é transparente. As palavras não dizem sempre as mesmas coisas. Há um trabalho da ideologia que permite que o sentido sempre pode ser outro. Político e ideologia se casam. O político apresenta a divisão dos sentidos porque a formação ideológica intervém.

Além desse aspecto, um fato que nos chama a atenção é a força do silêncio dada pelas reticências. Elas instalam um espaço de significação que facilita a observação do trabalho simbólico do silêncio sobre os processos de identificação e interpelação do sujeito, o que afeta, pois, seus gestos de leitura. Ao escolher dizer X, os alunos deixaram de dizer Y. Estamos na seara do silêncio constitutivo proposto por Orlandi (1995).

Segundo Zoppi-Fontana (1998, p. 60), “há situações nas quais as condições de produção institucionalizadas para certas práticas, o discurso compreendido entre elas, se alteram de repente e os sentidos correm soltos em diversas direções, disparados em processos polissêmicos de significação”. Cita como exemplo as situações lúdicas, nas quais irrompe o equívoco e também o silêncio.

A atividade da oficina de leitura permite observar as relações de identificação estabelecidas entre leitores reais e as posições de sujeito em que se constituem enquanto sujeito-leitor, segundo Zoppi-Fontana (1998). O sujeito leitor se identifica com o trágico na forma de aceitação. Não há tentativa de romper as paredes do túmulo.

• Sequência discursiva 02

Chegando a capela e com ritmo reduzido, Ricardo chama pelo nome de Raquel várias vezes. Desorientado em meio à escuridão sem fim, Ricardo ouve o trovão forte daquela noite, que, como um lampejo, atravessa e estremece todo seu corpo, derrubando-o no chão. Assustado levanta-se, arrasta rapidamente, encostando-se na parede, coloca a mão na cintura e lentamente levanta a sua mão que estava ensanguentada. Ao tentar se apoiar toca algo que se revela no clarão da tempestade. É Raquel no chão morta, o desespero tomou conta de Ricardo que lançou um olhar enlouquecido para todas as direções, até que num segundo, alguém o golpeia novamente e ele cai no chão. Respiração fraca e olhar desesperado, Ricardo via surgir da escuridão, como a própria morte, uma figura, que apoia um dos seus joelhos a sua frente e como a voz rouca sussurra em seu ouvido.
- *Achou que vocês poderiam me enganar para sempre?*

No recorte acima, percebe-se que os alunos entram no universo imaginário da figura da morte. É essa figura que se apoia de joelhos à sua frente. Só faltou a foice e roupa longa preta que completa o imaginário dessa figura. Fazem uso dos verbos no presente do indicativo para reforçar a ideia da certeza de estar diante da figura da morte, que levará Ricardo também, não apenas Raquel, pois a morte se dirige a ele usando vocês: “*Achou que vocês poderiam me enganar pra sempre?*”?

Observamos que a figura da morte vem do interdiscurso, da memória discursiva. Diante da leitura surpreendente do conto de Lygia Fagundes Telles, os alunos foram encorajados a também assumir uma postura ao escrever de modo também a surpreender. O imaginário da figura da morte é uma possibilidade de um não cerceamento da sua memória discursiva.

Também é interessante observa que, quando estão escrevendo em dupla, há mais exploração dos efeitos sensoriais, pois ambos podem compartilhar de opiniões sobre o conto, instaurando assim o predomínio do sensitivo.

3.4.2 Segundo grupo: situações amorosas

- **Sequência discursiva 03**

Se fosse para eu levar alguém para ver o pôr-do-sol, levaria meu amor e com ele iríamos a um lugar onde nunca estivéssemos ido, e aproveitaria esse momento para recitar o meu poema favorito, o de Luiz Vaz de Camões, cujos versos iniciam-se assim: “Amor é fogo que arde sem se ver”.

No recorte 1, a aluna a intitula seu texto de “*Amore mio*”, com isso logo no título já apresenta uma temática mais romântica que o recorte 1. A aluna recorre aos conteúdos recém vistos na disciplina de literatura, disciplina ministrada por mim, e cita um trecho do poema de Camões: “Amor é fogo que arde sem se ver”, demonstrando com isso a familiaridade de transitar entre os gêneros. Segundo Barthes (1997) a língua é o espaço do jogo das palavras e estas são projeções, explosões vibrações que por sua densidade material implodem a unidade da mensagem e da informação.

Também aqui, a intertextualidade se faz presente. Os textos das alunas conversam com outros textos. A diferença está que no primeiro recorte a referência intertextual é com música não trabalhada na escola, A música vem da memória do aluno. A segunda, no entanto, aproveita texto que trabalhou na disciplina de literatura.

É um texto totalmente subjetivista e a assunção da autoria se faz presente. A aluna se mostra e se mostrando sai da função enunciadora para a função autora. A aluna se mostra socialmente e ao fazer isto se percebe subjetivamente. Tanto o leitor quanto o autor estão marcados pelas condições que os caracterizam sócio-historicamente.

- **Sequência discursiva 04**

Primeiramente escolheria uma pessoa muito especial para dividir esse momento mágico comigo, para que esse momento fosse único. Levaria essa pessoa para fazer uma viagem sem sair do lugar, fantasiaríamos um lugar que fosse somente nosso, ficaríamos dispersos do mundo real, iríamos fantasiar o pôr-do-sol mais lindo do mundo, pois segundo William Shakespeare em O Menestrel: “Não importa onde você está, mas com quem você está”.

No recorte 2, a aluna ao se referir ao pôr-do-sol faz uma referência metafísica, muito explorada na obra de Fernando Pessoa, que é o evadir-se no tempo e no espaço. A inserção dos enunciados “*viagem sem sair do lugar*” e “*fantasiaríamos um lugar que fosse somente nosso*” “*iríamos fantasiar o pôr-do-sol mais lindo do mundo*” há um apelo à imaginação, ou seja, criar pela imaginação um lugar e nele viver vicariamente.

Há também neste recorte uma citação de “O Menestrel” de William Shakespeare, mexendo com a memória dos sentidos, trazendo, as palavras de Zoppi-Fontana (1998, p. 73), “o sujeito está sempre já inscrito nos seus gestos de leitura enquanto memória discursiva ou interdiscurso”. Além disso, segundo Payer (1998), há vezes em que o texto não parece ser outro discurso, tamanha a proximidade de sentidos entre o novo texto e a memória discursiva.

Já que a língua e história se confrontam, como vimos com Ferreira (1998), propõe-se que novos gestos de leitura sejam instaurados, uma vez que o sujeito não é origem do sentido e este, por sua vez é fruto do trabalho da memória.

- **Sequência discursiva 05**

“Mostraria a beleza do sol. E que a única certeza que temos sobre o amanhã, é que o sol sempre voltará, mas de uma forma diferente, pois não seremos os mesmos. Como diz a música do Legião Urbana, “mas é claro que sol vai voltar amanhã... mais uma vez, eu sei..””.

No recorte acima a aluna responde a pergunta da pesquisa e o que se depreende diante de seu texto é o que Pêcheux (1990) aponta para a incompletude da língua, dos sentidos ficarem em suspensos como no conto “Venha ver o pôr-do-sol”. Isto se verifica na expressão da aluna “*não seremos os mesmos*” Nesse dizer, acreditamos, reside a incompletude da linguagem e do sujeito.

Foi apresentado um trecho da música do Legião Urbana, o que fez com que a aluna recorresse a outros efeitos de sentidos, a outras memórias discursivas. O sujeito-leitor trabalha com a memória da leitura, que, no encontro com outros textos, permite-lhe formular novos sentidos. Payer (1998) apresenta uma separação entre a efetivação da leitura e o que se pode chamar de uma espécie de “não leitura”. O olhar do leitor é inteiramente impregnado por sua

subjetividade, que se constitui do/no exterior, por sua historicidade. Essa subjetividade está ligada à memória discursiva, uma vez que somos seres de linguagem e reconstituímos simbolicamente os objetos com que nos relacionamos. A subjetividade se liga à letra de uma música, recorre a outro discurso. Assim a leitura de um texto, como “objeto novo de relação, tem por condições evidências ‘anteriores’ (uma memória de sentido) que a sustentam, que a estruturam” (PAYER, 1998, p. 143).

A aluna se apropriou de seu texto realizando a autoria. Recorrer à letra da música foi apenas para mostrar o funcionamento da memória discursiva de seu texto.

Neste recorte percebe-se que a aluna mudou a direção do fim do texto de Lígia Fagundes Teles. Outros efeitos de sentidos passam a funcionar, não o conteúdo explícito no texto de Ligia Fagundes Teles, mas com a mesma materialidade produziu novo texto e o fator memória se fez presente de forma clara. Não houve repetição, houve o anunciar quase filosófico: conhecesse a aluna o filósofo Heidegger poderia dizer que as águas do rio que correm não são as mesmas que passaram.

Observa-se no texto que a aluna, por não reproduzir o já dito, é responsável pelo seu dizer, além de manter a coerência, a correção dentro dos parâmetros da norma-padrão, o que nos faz lembrar que o sujeito é sempre historicamente determinado. E a forma-sujeito própria de nossa formação social é o sujeito jurídico, sujeito de direitos e deveres. É um sujeito livre e submisso. Livre porque pode dizer qualquer coisa, submisso porque, dentro da escola, tem de se submeter às formas de escritas prescritas pela norma-padrão.

A alusão que a aluna faz com a música do grupo Legião Urbana revela a sua relação com exterioridade e o uso da primeira pessoa do plural (temos e seremos) se relaciona à sua interioridade, o que marca a identidade da aluna como autora, havendo relação do sujeito com o texto que produz. Melhor dizendo, o sujeito está sempre inscrito no texto que produz.

Retomando Foucault (1992), diríamos que, quando a aluna fala de si pelo uso da primeira pessoa do plural, traz pela memória constitutiva, elementos já conhecidos com a finalidade de reforço e reflexão. Uma forma de conversar consigo mesma. Uma forma de reconhecer a transitoriedade da vida e dos homens. Intervenção da escritura, de seus preceitos na vida prática e nas relações pessoais diria Foucault (1992).

- **Sequência discursiva 06**

“Se fosse para eu convidar alguém para ver o pôr-do-sol seria do alto da Torre Eiffel, na cidade de Paris, França, com a pessoa de que mais gosto. Pegaria em sua mão e

mostraria o pôr-do-sol alaranjado, e o leve vento batendo em nossos rostos e ficaríamos ali até o sol sumir”.

Nesse trecho a aluna citou um lugar que pode ser inserido no senso comum dos românticos, a cidade de Paris, e percebe-se que a mesma inicia seu texto respondendo a um questionamento. A cidade de Paris representa mais que um lugar é um símbolo e segundo Kastrup (2003) os signos são violentos no sentido em que, surpreendendo, forçam a subjetividade, fazem pensar diferentemente, impulsionam a ação e acionam desejos.

É perceptível nesse recorte que não houve um trabalho em relação à memória discursiva, do interdiscurso, um trabalho com aquilo que se apresenta “já-lá”, mas apenas uma repetição desse já-lá. Nas produções dos alunos percebemos que muitos optam por explorarem clichês românticos, que é o que Pfeiffer (1998) chama de cerceamento da memória discursiva causado pelo veto implícito do professor.

3.4.3 Terceiro grupo: efeitos de sentidos diversos

- **Sequência discursiva 07**

O lugar perfeito para ver o pôr-do-sol, seria um lugar de difícil acesso, não importa como se chegaria até lá, poderia ter uma subida íngreme, trilhas difíceis, etc.. mas teria a certeza que todo o esforço valeria a pena, pois de lá veria todo o horizonte se desmanchando nos raios de sol, e seria brindado com a brisa do vento. Simplesmente assim.

No recorte 1, o aluno apresentou uma proposta interessante, pois oscilou entre o estilo aventureiro, falando sobre trilhas, montanhas íngremes e o estilo romântico, enfatizando a visão do pôr-do-sol como se fosse um prêmio. Mas não há nessa aventura a inclusão de um outro. Segundo Orlandi (2011), ser autor é tornar-se visível e com isso identificável. E isto foi possível pelo funcionamento lúdico da oficina de leitura que permite inverter as condições de produção da leitura, criando condições para o trabalho do equívoco, que constitui pelos sentidos soltos que habitam o silêncio, afirma Pfeiffer (1998).

O modo de compreensão da leitura pela Análise do Discurso justamente procura dar conta de que sentidos não sejam produzidos a partir da decodificação, mas por meio de um processo que busque a historicidade da linguagem. Na construção dos sentidos não há somente a língua, há também o sujeito, a história e a ideologia. Por essa razão, compreende-se que o sentido pode ser outro e a língua admite falhas.

Já que a língua e história se confrontam, como vimos com Ferreira (1998), propõe-se que novos gestos de leitura sejam instaurados, uma vez que o sujeito não é origem do sentido e este, por sua vez, é fruto do trabalho da memória.

- **Sequência discursiva 08**

“Este é o meu horário favorito do dia, quando chego do trabalho e começa o pôr-do-sol. O horário em que os animais noturnos começam a acordar, as flores se fecham, e as ninfas entram em suas casas para descansar”.

Neste recorte a aluna coloca em evidência as suas atividades do cotidiano e percebe-se que o leitor e autor não se desvencilham. Cumpre dizer que, de acordo com o enfoque discursivo, o dizer não é propriedade particular; não somos os donos absolutos nem das palavras, nem dos sentidos, o que é dito em outro lugar também significa nas nossas palavras, em nossos dizeres. De acordo com Pfeiffer (1998, p. 74), “todo sujeito possui um corpo discursivo que lhe forma uma memória discursiva, permitindo-lhe, por exemplo, na prática de leitura e escrita, formule sentidos que estão em funcionamento”.

Diferente dos recortes anteriores, este texto não reporta a uma relação a dois. Centra-se em si mesmo e nas atividades. Enfatiza o fator descanso depois de um dia de trabalho. O romantismo presente no recorte 4, não se faz presente aqui. Este texto chama-nos a atenção e nos mostra que o efeito-leitor é dependente do sujeito e da situação, enfim das condições de produção.

- **Sequência discursiva 09**

Resolvi viajar. Escolhi ir para o Monte Roraima, porque dizem que lá se encontra a oitava montanha mais alta do Brasil.[...] Quando chegamos na cidade fomos direto para o hotel, guardamos as malas e fomos comer fora.[...] No dia seguinte fomos ao Parque Nacional do Monte Roraima, mas fomos bem cedinho para aproveitar o dia. Andamos por trilhas longas, passamos por cachoeiras magníficas e quando chegamos no pico mais alto avistamos o pôr-do-sol.

Diante do recorte acima, trazemos as palavras de Zoppi-Fontana (1998, p. 73), o sujeito “está sempre já inscrito nos seus gestos de leitura enquanto memória discursiva ou interdiscurso”. O gesto de leitura da aluna enquanto certa memória trabalhando nela é nítido no momento em que ela se reafirma na enunciação. Há tempos a mídia televisiva vem falando do Monte Roraima através da novela da Rede Globo “Império”. A aluna trabalha que o que está ao seu entorno e de onde ela constrói seus sentidos.

O sujeito-leitor trabalha com a memória da leitura, que, no encontro com outros textos, permite-lhe formular novos sentidos. O olhar do leitor é inteiramente impregnado por

sua subjetividade, que se constitui do/no exterior, por sua historicidade. Essa subjetividade está ligada à memória discursiva, uma vez que somos seres de linguagem e reconstituímos simbolicamente os objetos com que nos relacionamos. Assim a leitura de um texto, como “objeto novo de relação, tem por condições evidências ‘anteriores’ (uma memória de sentido) que a sustentam, que a estruturam” (PAYER, 1988, p. 143).

- **Sequência discursiva 10**

Vejo como o pôr do sol é belo, e percebo que essa beleza deve estar presente no nosso dia-a-dia, sendo a essência do que queremos, a felicidade. Quando ele vai sumindo da minha vista, acordo do transe. As estrelas vão surgindo no céu já escuro, olho para minha mãe que está radiante de alegria, vejo uma lágrima cair em seus olhos, e abrindo os braços... Nesse momento me dou conta de que assim como o pôr do sol, ela esteve presente em minha vida... Então com um abraço gostoso selamos nossa amizade que surgiu desde o momento da minha concepção e ficou marcada para sempre com esse pôr do sol inesquecível em minha memória.

Foucault (2010, p. 145) nos diria que a escrita “revela os movimentos do pensamento, ela dissipa a sombra interior onde tecem as tramas do inimigo”. É a esse leitor que atribuímos o título de nosso capítulo. Um leitor que quer falar e falar de si. Ler, reler, conversar consigo mesmo e com os outros. A escrita por si, feita para si para explicar os tantos conflitos existenciais que o ser humano vivencia. O narrador mostra-se a si mesmo pelo que diz de si e, nesse movimento de escrita, mostra-se ao outro através da via de narrar os dias, as banalidades do dia-a-dia e atos benéficos ou não. O escritor, pela memorização e escrita dos fatos, torna-se um inspetor de si mesmo. Através de um exame de consciência, daquilo que lhe passa na alma, no mais oculto, o sujeito se liberta para ter uma vida melhor.

A subjetividade é um dos fatores mais importantes neste recorte. O uso do verbo na primeira pessoa do singular que inicia este recorte como “*vejo*”, “*percebo*” passa imediatamente para a primeira pessoa do plural “*presente no nosso dia-a-dia, sendo a essência do que queremos, a felicidade*” e retorna a primeira pessoa do singular. Esta alternância entre singular e plural funciona para inserir a pessoa que a autora acha mais importante em sua vida que é sua mãe.

- **Sequência discursiva 11**

Havia um homem robusto, com jeito de maestro, timbre de tenor, muito elegante, e estava tentando impressionar sua namorada, para tal comprou-lhe flores, levou-a ao restaurante mais badalado do momento, mas sua futura noiva Elisabeth nunca estava contente, e ele se indagava o tempo todo. [...] Ele era muito sedutor, um violonista famoso e talentoso, portanto atraía olhares por onde passava. [...] Seu amigo disse-lhe essa atitude por parte de sua amada deve ser pelo fato dela o achar exibicionista e arrogante, e às vezes é na simplicidade das coisas que se encontra a verdadeira prova de amor [...] Aquele homem refletiu muito no que acabara de

ouvir. No dia seguinte decidiu fazer algo especial, levou a sua amada para ver o pôr do sol em um lugar calmo, e lá fez-lhe uma declaração de amor e tocou no violino a linda canção de Tom Jobim “Eu sei que vou te amar”.

No recorte em questão percebe-se o quanto a memória dos sentidos, a historicidade é forte na produção dos sentidos. Essa aluna é musicista e toca violoncelo e em seu texto já fez a opção por um tema ligado à música e também deixou claro o seu gosto musical ao citar em seu texto uma canção da Música Popular Brasileira (MPB). Este recorte confirma as palavras de Orlandi (2001, p. 34) quando lança a pergunta, “por que somos afetados por certos sentidos e não outros? [...] O que fazemos ou deixamos de fazer no ponto de vista discursivo é influenciado pela nossa relação com a língua e a história, por nossa experiência de mundo, através da ideologia”.

Segundo Foucault (1992), a escrita estaria ligada ao exercício da formação pessoal, trazendo à memória conhecimentos já adquiridos para serem reforçados, para que se reflita sobre eles, para que o autor converse com eles. Processo que mantinha relação também com o pensamento como função de transformar os discursos considerados verdades em ação: intervenção da escritura, de seus preceitos na vida prática e nas relações pessoais. É perceptível que o aluno trouxe para a sua escrita algo que fora vivenciado.

Payer (1998) vem sustentar o que pensamos a respeito da vivência quando afirma:

A leitura não se realiza a partir de um vazio de saberes, a sua base de efetuação é um campo de significação reconhecível, em que o novo texto se introduz para significar. Desse modo, a leitura se constrói a partir de uma memória, e não a partir de um vazio de conhecimento. Para que ocorra significação a leitura tem de estar constituída em “um campo de significação reconhecível” (p. 44).

O sujeito indeterminado “um homem”, que a aluna emprega em seu texto remete também para a memória do discurso escolar, em que a razão universalizante predomina. Para falar de si, utiliza-se um sujeito genérico, ou seja, o aluno se refere a “uma pessoa”, no intuito de referir a si mesmo. Orlandi (1998, p. 11), analisou semelhante configuração discursiva, observando o que chama de uma “tirania do outro” em um processo em que o sujeito “fala do outro para falar de si”.

Após termos feito o exercício da leitura e da escrita, pedimos aos alunos que desenhassem. Como foi pedido que os alunos ilustrassem o conto, não tivemos uma abertura maior para ilustrações que compusessem uma leitura diferente daquela que o conto apresentava.

Assim o que obtivemos com esse exercício foram, predominantemente, as imagens que se centravam em cemitérios. Imagens muito próximas ao tema do conto de Lília Fagundes Teles. Delas destacamos duas.

Imagem 2: Venha ver o pô-do-sol 1



Fonte: Elaborado em sala de aula.

O espaço fúnebre do conto se faz presente pelas cores. Há o predomínio de tons escuros como o preto. O sol parece num tom amarelo mostarda. Cruzes anunciam os túmulos. E há os corvos no céu. Em primeiro plano um túmulo grande.

Imagem 3: Venha ver o pôr-do-sol 2



Fonte: Elaborado em sala de aula.

Nesta segunda ilustração os tons são mais leves, mas predomina o aspecto fúnebre de um cemitério. Não existem mais corvos mais morcegos. Há na ilustração os dois momentos do conto: a entrada de mãos dadas no cemitério. E a menina presa. No entanto a prisão não é num túmulo como o conto narra, mas numa cerca e olha para o expectador.

Interessante aqui é a configuração do sol, entremeando o enunciado-título: *Venha ver o pôr-de-sol*. Ele está no lugar da palavra *o* e se apresenta todo deformado, mais próximo a um bicho do que a letra ou o próprio sol. Entre o enunciado *Venha ver e pôr-de-sol* se instala a presença desse sol estranho substituindo a letra *o* e anunciando, pelo seu formado esdrúxulo, a cena estranha e imprevisível que virá no fim do conto.

Esses elementos destacados nas ilustrações, em uma perspectiva discursiva, a exemplo do que os analistas afirmam da linguagem escrita, apresentam-nos que os sentidos não estão transparentes na imagem. Mesmo considerando uma literalidade nos elementos figurativos da imagem, os sentidos são produzidos no embate da imagem material com a proliferação de imagens do imaginário do sujeito composto pelas suas memórias de arquivo e discursiva (Orlandi, 2001). A memória deriva da fruição pretérita ou do momento a partir das relações que são estabelecidas em acontecimento discursivo imagético.

Quem produz a imagem 1 e imagem 2, desenvolve uma atividade de produção de significação com liberdade de interpretação; seu conteúdo ‘legível’, ou antes ‘visível’, pode variar conforme as leituras. Isto porque, conclui Achard *et al.* (2010, p. 29) a imagem “assinala um certo lugar ao espectador (ou melhor: ela regula uma série com a passagem de uma a outra posição de receptor no curso da recepção) e ela pode ‘rentabilizar’ por si mesma a competência semiótica e social desse espectador”. Orlandi (2012) reafirma esse ponto observando que:

Aquele que observa uma imagem desenvolve uma atividade de produção (um práxis) de significação; esta não lhe é transmitida ou entregue pronta. Continuando, dirá que isto leva a uma liberdade de interpretação (o conteúdo legível ou dizível pode variar conforme as leituras – as formações discursivas?) e a um programa de leitura, pois ela assinala um certo lugar ao espectador. Ou seja, a imagem é discurso (p. 61).

E como discurso, diríamos nós, está sujeita aos efeitos de sentido que funcionam à mercê das formações discursivas, historicidade, interdiscurso, posição sujeito, imaginário e outros dispositivos que nos oferecem a Análise de Discurso.

Pensar assim a imagem torna possível um movimento de retirada provisória da questão do sentido, para dirigir o olhar sobre os gestos de designação, sobre os procedimentos de montagem e construção – as condições de produção – e só depois sobre as significações

que brotam de um discurso imagético como efeito de sentidos entre locutores (PÊCHEUX, 1997).

Após termos detido vagarosamente na discursividade dos textos (verbal e visual) dos alunos, algumas conclusões podem ser levantadas. O que primeiro notamos é que usando o método da oficina, o aluno não fica preso a respostas prontas. Ele vagueia por diferentes pontos de acordo com a sua formação discursiva e historicidade. Também é bom salientar que a sala de aula torna-se mais interessante porque mais diferenciada. Não houve homogeneidade nas respostas. Um outro ponto que destacamos é o respeito ao aluno para que ele possa se mostrar como autor. E disso tudo nos restaram leitores e autores que sabem apropriar-se dos textos, recriá-los, produzindo intertextos, não por obrigação, mas pelo prazer.

Fica também para nós a certeza de que os sentidos dos textos não se interrompem jamais. Nas várias leituras de um mesmo texto sempre se somarão os desejos, a vivência e as experiências do leitor e produtor do texto.

Além do mais, acreditamos que a experiência com a oficina de leitura fez com que os alunos leitores percebessem que a obra de Lygia Fagundes Telles escapa da literalidade da linguagem, pois a narrativa foge do óbvio, colocando o leitor em contato com mundos inéditos, produzindo efeitos de sentido.

Segundo Kastrup (2003):

Cada leitor, em sua atenção ao texto, é palco de sensações, de experiências de subjetivação que transpõem os limites impostos por sua história pessoal. [...] Deleuze, “os signos atuam com violência, pois forçam o leitor a pensar, instauram uma necessidade, causam problemas e exigem sentidos. Eles fazem parte do território das subjetividades, mas constituem também seus poros, os pontos através dos quais se realiza seu movimento e sua transformação” (p. 56).

Considerando o que diz esta autora, nota-se que o sujeito se constitui na\pela linguagem, e todo sujeito é levado a interpretar, pois, segundo Orlandi (2004, p. 9) a “interpretação está presente em toda manifestação da linguagem”. Não há sentidos sem interpretação. Dessa forma, no momento da leitura do conto, os alunos foram surpreendidos pela língua que aparece no texto de Lygia, o que causou uma certa estranheza, mas foi interessante porque esse tipo de situação permite-se trabalhar com o simbólico, com a incompletude da linguagem.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso trabalho não termina aqui obviamente, estará sempre presente ao longo de nossa prática acadêmica e docente. Quando olhamos para trás e vemos o nosso percurso como docente, nos deparamos com várias práticas que trabalhavam o efeito-leitor e o efeito-autor, e então chegamos a seguinte constatação: Esse tema “autoria” seria inevitável na nossa dissertação.

Muitos eventos envolvendo leitura foram-nos proporcionado ao longo de nossa vivência docente e estendemos aos alunos como: Olimpíada da Língua Portuguesa, EPTV na Escola, Concurso de Redação da escola, passeios ao Museu da Língua Portuguesa e a Pinacoteca do Estado de São Paulo, Idas a teatros, Semana Cultural, Projeto Hora da Leitura *etc.*

Diante de todas essas atividades que fomos proporcionando aos alunos, percebemos que a leitura e escrita devem ser trabalhadas na escola de forma diferenciada, abandonando as atividades repetitivas. Percebemos também que as atividades proporcionadas pela oficina foram preparando os alunos para a escrita de uma forma instigante, produzindo realmente o efeito-autor tão almejado pela nossa pesquisa.

Abro parênteses para trazer os dados recentemente divulgados sobre o mal desempenho dos alunos no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), em que muitos zeraram na redação e pouquíssimos alunos atingiram a nota dez, constatando que é de extrema urgência rever as práticas educativas, melhorar a forma de se trabalhar a leitura e a escrita no Ensino médio de uma forma diferenciada, para que o alunos possa exercer a sua autoria, que é a apropriação do texto, ter “algo a dizer”, e com isso abandone os clichês e as paráfrases tão comuns nas práticas escolares e que o aluno possa produzir textos de qualidade cheio de efeitos de sentido.

Ao longo de nossa pesquisa fomos nos deparando com outros desafios, descobrindo novos caminhos e fomos constatando o quanto trabalhar com autoria pode-nos levar a encontrarmos novos caminhos, pois a princípio trabalharíamos com a leitura e sentimos a necessidade de se trabalhar com autoria.

A Análise do Discurso observa o *corpus* sempre em construção e essa afirmação vem acalhar perfeitamente na frase de Rosa (1986, p. 80) “o real, não está no início e nem no fim, ele se dispõe no meio da travessia”, e essa travessia nos proporcionou muitas conquistas, tanto pessoais como acadêmicas. Mediante tudo que foi trabalhado até aqui constatamos que a

discursividade é um processo, portanto não podemos considerar que esses trabalhos terminem aqui e nem ao menos podemos considerar que o resultado das análises é algo fechado, pois a Análise do Discurso permite muitos olhares sob uma mesma discursividade, gerando novos efeitos de sentido.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACHARD, P. *et al.* **Papel da memória.** 3.ed. Campinas/SP: Pontes, 2010.

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos do Estado.** 2.ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1998.

BARTHES, R. **Aula.** São Paulo: Cultrix, 1997.

ECO, H. **O nome da rosa.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1983.

FERNANDES, R. **A teoria do conto de Cortázar,** [20-?]. Disponível em: <<http://rascunho.gazetadopovo.com.br/a-teoria-do-conto-de-cortazar/>>. Acesso em: 12 jan. 2015.

FERREIRA, M. C. L. Nas trilhas do discurso: a propósito de leitura, sentido e interpretação. In: ORLANDI, E. L. P. (Org.). **A leitura e os leitores.** São Paulo: Pontes, 1998.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso.** 21.ed. São Paulo: Loyola, 2011.

_____. **Estética:** literatura e pintura, música e cinema. Tradução de Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001. (Coleção Ditos & Escritos, III)

_____. **Ética, sexualidade, política.** Organização e seleção de textos Manoel Barros da Motta; tradução de Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. (Coleção Ditos & Escritos, V)

_____. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Graal, 1992.

GALLO, S. L. **Discurso da escrita e ensino.** Campinas/SP: Unicamp, 1992.

HAROCHE, C. **Fazer dizer querer dizer.** São Paulo: Hucitec, 1992.

INDURSKY, F. A prática discursiva da leitura. In: ORLANDI, E. L. P. (Org.). **A leitura e os leitores.** São Paulo: Pontes, 1998.

KASTRUP, V. **Produção da subjetividade numa oficina de leitura no Brasil.** Campinas/SP: Unicamp, 2003.

KLEIMAM, A. **Oficina de leitura: teoria e prática.** 4.ed. Campinas/SP: Pontes, 1996.

LACAZZI-RODRIGUES, S. Texto e autoria. In: ORLANDI, E. L. P.; LAGAZZI-RODRIGUES, S. (Orgs.). **Introdução às ciências da linguagem: discurso e textualidade.** Campinas/SP: Pontes, 2006.

MARIANI, B. S. C. As leituras da Rocinha. In: ORLANDI, E. L. P. (Org.). **A leitura e os leitores.** São Paulo: Pontes, 1998.

NUNES, J. H. Aspectos da forma histórica do leitor brasileiro na atualidade. In: ORLANDI, E. L. P. (Org.). **A leitura e os leitores.** São Paulo: Pontes, 1998.

_____. **Formação do leitor brasileiro: imaginário da leitura na Época Colonial.** Campinas/SP: Unicamp, 1994.

_____. Leitura de arquivo: historicidade e compreensão. In: INDURSKY, F.; FERREIRA, M. C. L. (Orgs.). **Análise do discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites.** São Carlos: PPGL-UFRGS, 2007.

ORLANDI, E. L. P. A leitura proposta e os leitores possíveis. In: ORLANDI, E. L. P. (Org.). **A leitura e os leitores.** São Paulo: Pontes, 1998.

_____. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso.** Campinas/SP: Pontes, 2011.

_____. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos.** Campinas/SP: Unicamp, 1995.

_____. **Análise de discurso: princípios e procedimentos.** Campinas/SP: Pontes, 2001.

_____. **Discurso e leitura.** 7.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Discurso em análise: sujeito, sentido, ideologia.** Campinas/SP: Pontes, 2012.

ORLANDI, E. L. P. **Interpretação:** autoria, leitura e feitos do trabalho simbólico. Campinas/SP: Pontes, 2004.

_____. **Língua e conhecimento linguístico:** para uma história das ideias no Brasil. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **O que é linguística.** 2.ed. São Paulo: Brasiliense, 2009.

_____; LAGAZZI-RODRIGUES, S. (Orgs.). **Introdução às ciências da linguagem:** discurso e textualidade. Campinas/SP: Pontes, 2006.

PAYER, M. O. Linguagem e sociedade contemporânea: sujeito, mídia, mercado. **Rua:** revista do núcleo e desenvolvimento da criatividade da UNICAMP – NUDECRI, Campinas/SP, n. 11, mar. 2005.

_____. Memória de leitura e meio rural. In: ORLANDI, E. L. P. (Org.). **A leitura e os leitores.** São Paulo: Pontes, 1998.

_____. CELADA, M. T. Relação sujeito/língua(s) materna, nacional, estrangeira. In: SILVEIRA, E. M. (Org.). **As bordas da linguagem.** Uberlândia: EDUFU, 2011.

PÊCHEUX, M. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, E. L. P. (Org.). **Gestos de leitura:** da história no discurso. Campinas/SP: Unicamp, 2014.

_____. **O discurso:** estrutura ou acontecimento. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi. Campinas/SP: Pontes, 2008.

_____. Papel da memória. In: ACHARD, P. *et al.* **Papel da memória.** 3.ed. Campinas/SP: Pontes, 2010.

_____. **Semântica e discurso:** uma crítica à afirmação do óbvio. 3.ed. Campinas/SP: Unicamp, 1997.

_____. Delimitações, inversões e deslocamentos. Tradução de José Horta Nunes. **Caderno de Estudos Linguísticos,** Campinas/SP, n. 19, p.07-24, 1990.

PEREIRA JUNIOR, L. C. **Direto da roça**, 2013. Disponível em: <<http://revistalingua.com.br/textos/98/direto-da-roca-302701-1.asp>>. Acesso em: 24 out. 2014.

PFEIFFER, C. C. Cidade e sujeito escolarizado. In: ORLANDI, E. L. P. (Org.). **Cidade atravessada**: os sentidos públicos no espaço urbano. Campinas/SP: Pontes, 2001.

_____. O Leitor no contexto escolar. In: ORLANDI, E. L. P. (Org.). **A leitura e os leitores**. São Paulo: Pontes, 1998.

_____. Que autor é este? **Revista Sínteses**: Teses, Campinas/SP, 1995.

ROSA, J. G. **Grande sertão**: veredas. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

ZOPPI-FONTANA, M. G. Limiares de silêncio: a leitura intervalar. In: ORLANDI, E. L. P. (Org.). **A leitura e os leitores**. São Paulo: Pontes, 1998.

ANEXO

ANEXO A: Conto: venha ver o pôr do sol – Lygia Fagundes Telles

Ela subiu sem pressa a tortuosa ladeira. À medida que avançava, as casas iam rareando, modestas casas espalhadas sem simetria e ilhadas em terrenos baldios. No meio da rua sem calçamento, coberta aqui e ali por um mato rasteiro, algumas crianças brincavam de roda. A débil cantiga infantil era a única nota viva na quietude da tarde.

Ele a esperava encostado a uma árvore. Esguio e magro, metido num largo blusão azul-marinho, cabelos crescidos e desalinhados, tinham um jeito jovial de estudante.

- Minha querida Raquel. Ela encarou-o, séria. E olhou para os próprios sapatos.

- Vejam que lama. Só mesmo você inventaria um encontro num lugar destes. Que idéia, Ricardo, que idéia! Tive que descer do taxi lá longe, jamais ele chegaria aqui em cima.

Ele sorriu entre malicioso e ingênuo.

- Jamais, não é? Pensei que viesse vestida esportivamente e agora me aparece nessa elegância... Quando você andava comigo, usava uns sapatões de sete-léguas, lembra?

- Foi para falar sobre isso que você me fez subir até aqui? - perguntou ela, guardando as luvas na bolsa. Tirou um cigarro. - Hem?!

- Ah, Raquel... - e ele tomou-a pelo braço rindo.

- Você está uma coisa de linda. E fuma agora uns cigarrinhos pilantras, azul e dourado... Juro que eu tinha que ver uma vez toda essa beleza, sentir esse perfume. Então fiz mal?

- Podia ter escolhido um outro lugar, não? – Abrandara a voz – E que é isso aí? Um cemitério? Ele voltou-se para o velho muro arruinado. Indicou com o olhar o portão de ferro, carcomido pela ferrugem.

- Cemitério abandonado, meu anjo. Vivos e mortos, desertaram todos. Nem os fantasmas sobraram, olha aí como as criancinhas brincam sem medo – acrescentou, lançando um olhar às crianças rodando na sua ciranda.

Ela tragou lentamente. Soprou a fumaça na cara do companheiro. Sorriu.

- Ricardo e suas idéias. E agora? Qual é o programa?

Brandamente ele a tomou pela cintura.

- Conheço bem tudo isso, minha gente está enterrada aí. Vamos entrar um instante e te mostrarei o pôr do sol mais lindo do mundo.

Perplexa, ela encarou-o um instante. E vergou a cabeça para trás numa risada.

- Ver o pôr do sol!... Ah, meu Deus... Fabuloso, fabuloso!... Me implora um último encontro, me atormenta dias seguidos, me faz vir de longe para esta buraqueira, só mais uma vez, só mais uma! E para quê? Para ver o pôr do sol num cemitério...

Ele riu também, afetando encabulamento como um menino pilhado em falta.

- Raquel minha querida, não faça assim comigo. Você sabe que eu gostaria era de te levar ao meu apartamento, mas fiquei mais pobre ainda, como se isso fosse possível. Moro agora numa pensão horrenda, a dona é uma Medusa que vive espiando pelo buraco da fechadura...

- E você acha que eu iria?

- Não se zangue, sei que não iria, você está sendo fidelíssima. Então pensei, se pudéssemos conversar um instante numa rua afastada... - disse ele, aproximando-se mais. Acariciou-lhe o braço com as pontas dos dedos. Ficou sério. E aos poucos, inúmeras rugazinhas foram se formando em redor dos seus olhos ligeiramente apertados. Os leques de rugas se aprofundaram numa expressão astuta. Não era nesse instante tão jovem como aparentava. Mas logo sorriu e a rede de rugas desapareceu sem deixar vestígio. Voltou-lhe novamente o ar inexperiente e meio desatento – Você fez bem em vir.

- Quer dizer que o programa... E não podíamos tomar alguma coisa num bar?

- Estou sem dinheiro, meu anjo, vê se entende.

- Mas eu pago.

- Com o dinheiro dele? Prefiro beber formicida. Escolhi este passeio porque é de graça e muito decente, não pode haver passeio mais decente, não concorda comigo? Até romântico.

Ela olhou em redor. Puxou o braço que ele apertava.

- Foi um risco enorme Ricardo. Ele é ciumentíssimo. Está farto de saber que tive meus casos. Se nos pilha juntos, então sim, quero ver se alguma das suas fabulosas idéias vai me consertar a vida.

- Mas me lembrei deste lugar justamente porque não quero que você se arrisque, meu anjo. Não tem lugar mais discreto do que um cemitério abandonado, veja, completamente abandonado – prosseguiu ele, abrindo o portão. Os velhos gonzos gemeram. – Jamais seu amigo ou um amigo do seu amigo saberá que estivemos aqui.

- É um risco enorme, já disse . Não insista nessas brincadeiras, por favor. E se vem um enterro? Não suporto enterros.

- Mas enterro de quem? Raquel, Raquel, quantas vezes preciso repetir a mesma coisa?! Há séculos ninguém mais é enterrado aqui, acho que nem os ossos sobraram, que bobagem. Vem comigo, pode me dar o braço, não tenha medo...

O mato rasteiro dominava tudo. E, não satisfeito de ter se alastrado furioso pelos canteiros, subira pelas sepulturas, infiltrando-se ávido pelos rachões dos mármore, invadira alamedas de pedregulhos esverdeados, como se quisesse com a sua violenta força de vida cobrir para sempre os últimos vestígios da morte. Foram andando vagarosamente pela longa alameda banhada de sol. Os passos de ambos ressoavam sonoros como uma estranha música feita do som das folhas secas trituradas sobre os pedregulhos. Amuada mas obediente, ela se deixava conduzir como uma criança. Às vezes mostrava certa curiosidade por uma ou outra sepultura com os pálidos medalhões de retratos esmaltados.

- É imenso, hem? E tão miserável, nunca vi um cemitério mais miserável, é deprimente – exclamou ela atirando a ponta do cigarro na direção de um anjinho de cabeça decaída.- Vamos embora, Ricardo, chega.

- Ah, Raquel, olha um pouco para esta tarde! Deprimente por quê? Não sei onde foi que eu li, a beleza não está nem na luz da manhã nem na sombra da tarde, está no crepúsculo, nesse meio-tom, nessa ambigüidade. Estou lhe dando um crepúsculo numa bandeja e você se queixa.

- Não gosto de cemitério, já disse. E ainda mais cemitério pobre.

Delicadamente ele beijou-lhe a mão.

- Você prometeu dar um fim de tarde a este seu escravo.

- É, mas fiz mal. Pode ser muito engraçado, mas não quero me arriscar mais.

- Ele é tão rico assim?

- Riquíssimo. Vai me levar agora numa viagem fabulosa até o Oriente. Já ouviu falar no Oriente? Vamos até o Oriente, meu caro...

Ele apanhou um pedregulho e fechou-o na mão. A pequenina rede de rugas voltou a se estender em redor dos seus olhos. A fisionomia, tão aberta e lisa, repentinamente escureceu, envelhecida. Mas logo o sorriso reapareceu e as rugazinhas sumiram.

- Eu também te levei um dia para passear de barco, lembra?

Recostando a cabeça no ombro do homem, ela retardou o passo.

- Sabe Ricardo, acho que você é mesmo tantã... Mas, apesar de tudo, tenho às vezes saudade daquele tempo. Que ano aquele! Palavra que, quando penso, não entendo até hoje como agüentei tanto, imagine um ano.

- É que você tinha lido A dama das Camélias, ficou assim toda frágil, toda sentimental. E agora? Que romance você está lendo agora. Hem?

- Nenhum - respondeu ela, franzindo os lábios. Deteve-se para ler a inscrição de uma laje despedaçada: - A minha querida esposa, eternas saudades - leu em voz baixa. Fez um muxoxo.

- Pois sim. Durou pouco essa eternidade. Ele atirou o pedregulho num canteiro ressequido. Mas é esse abandono na morte que faz o encanto disto. Não se encontra mais a menor intervenção dos vivos, a estúpida intervenção dos vivos. Veja- disse, apontando uma sepultura fendida, a erva daninha brotando insólita de dentro da fenda -, o musgo já cobriu o nome na pedra. Por cima do musgo, ainda virão as raízes, depois as folhas... Esta a morte perfeita, nem lembrança, nem saudade, nem o nome sequer. Nem isso. Ela aconchegou-se mais a ele. Bocejou.

- Está bem, mas agora vamos embora que já me diverti muito, faz tempo que não me divirto tanto, só mesmo um cara como você podia me fazer divertir assim – Deu-lhe um rápido beijo na face. - Chega Ricardo, quero ir embora.

- Mais alguns passos...

- Mas este cemitério não acaba mais, já andamos quilômetros! – Olhou para atrás. – Nunca andei tanto, Ricardo, vou ficar exausta.

- A boa vida te deixou preguiçosa. Que feio – lamentou ele, impelindo-a para frente. – Dobrando esta alameda, fica o jazigo da minha gente, é de lá que se vê o pôr do sol. – E, tomando-a pela cintura: - Sabe, Raquel, andei muitas vezes por aqui de mãos dadas com minha prima. Tínhamos então doze anos. Todos os domingos minha mãe vinha trazer flores e arrumar nossa capelinha onde já estava enterrado meu pai. Eu e minha priminha vínhamos com ela e ficávamos por aí, de mãos dadas, fazendo tantos planos. Agora as duas estão mortas.

- Sua prima também?

- Também. Morreu quando completou quinze anos. Não era propriamente bonita, mas tinha uns olhos... Eram assim verdes como os seus, parecidos com os seus. Extraordinário, Raquel, extraordinário como vocês duas... Penso agora que toda a beleza dela residia apenas nos olhos, assim meio oblíquos, como os seus.

- Vocês se amaram?

- Ela me amou. Foi a única criatura que... - Fez um gesto. – Enfim não tem importância.

Raquel tirou-lhe o cigarro, tragou e depois devolveu-o

- Eu gostei de você, Ricardo.

- E eu te amei. E te amo ainda. Percebe agora a diferença?

Um pássaro rompeu o cipreste e soltou um grito. Ela estremeceu.

- Esfriou, não? Vamos embora.

- Já chegamos, meu anjo. Aqui estão meus mortos.

Pararam diante de uma capelinha coberta de alto a baixo por uma trepadeira selvagem, que a envolvia num furioso abraço de cipós e folhas. A estreita porta rangeu quando ele a abriu de par em par. A luz invadiu um cubículo de paredes enegrecidas, cheias de estrias de antigas goteiras. No centro do cubículo, um altar meio desmantelado, coberto por uma toalha que adquirira a cor do tempo. Dois vasos de desbotada opalina ladeavam um tosco crucifixo de madeira. Entre os braços da cruz, uma aranha tecera dois triângulos de teias já rompidas, pendendo como farrapos de um manto que alguém colocara sobre os ombros do Cristo. Na parede lateral, à direita da porta, uma portinhola de ferro dando acesso para uma escada de pedra, descendo em caracol para a catacumba.

Ela entrou na ponta dos pés, evitando roçar mesmo de leve naqueles restos da capelinha.

- Que triste é isto, Ricardo. Nunca mais você esteve aqui?

Ele tocou na face da imagem recoberta de poeira. Sorriu melancólico.

- Sei que você gostaria de encontrar tudo limpinho, flores nos vasos, velas, sinais da minha dedicação, certo? - Mas já disse que o que eu mais amo neste cemitério é precisamente esse abandono, esta solidão. As pontes com o outro mundo foram cortadas e aqui a morte se isolou total. Absoluta.

Ela adiantou-se e espiou através das enferrujadas barras de ferro da portinhola. Na semi-obscuridade do subsolo, os gavetões se estendiam ao longo das quatro paredes que formavam um estreito retângulo cinzento.

- E lá embaixo?

- Pois lá estão as gavetas. E, nas gavetas, minhas raízes. Pó, meu anjo, pó- murmurou ele. Abriu a portinhola e desceu a escada. Aproximou-se de uma gaveta no centro da parede, segurando firme na alça de bronze, como se fosse puxá-la. – A cômoda de pedra. Não é grandiosa? Detendo-se no topo da escada, ela inclinou-se mais para ver melhor.

- Todas estas gavetas estão cheias?- Cheias?...- Sorriu.

- Só as que tem o retrato e a inscrição, está vendo? Nesta está o retrato da minha mãe, aqui ficou minha mãe - prosseguiu ele, tocando com as pontas dos dedos num medalhão esmaltado, embutido no centro da gaveta.

Ela cruzou os braços. Falou baixinho, um ligeiro tremor na voz.

- Vamos, Ricardo, vamos.

- Você está com medo?

- Claro que não, estou é com frio. Suba e vamos embora, estou com frio!

Ele não respondeu. Adiantara-se até um dos gavetões na parede oposta e acendeu um fósforo. Inclinou-se para o medalhão frouxamente iluminado:

- A priminha Maria Emília. Lembro-me até do dia em que tirou esse retrato. Foi umas duas semanas antes de morrer... Prendeu os cabelos com uma fita azul e vejo-a se exhibir, estou bonita? Estou bonita?...- Falava agora consigo mesmo, doce e gravemente. - Não, não é que fosse bonita, mas os olhos...Venha ver, Raquel, é impressionante como tinha olhos iguais aos seus.

Ela desceu a escada, encolhendo-se para não esbarrar em nada.

- Que frio que faz aqui. E que escuro, não estou enxergando...

Acendendo outro fósforo, ele ofereceu-o à companheira.

- Pegue, dá para ver muito bem... - Afastou-se para o lado.- Repare nos olhos.

- Mas estão tão desbotados, mal se vê que é uma moça... - Antes da chama se apagar, aproximou-a da inscrição feita na pedra. Leu em voz alta, lentamente. - Maria Emília, nascida em vinte de maio de mil oitocentos e falecida... - Deixou cair o palito e ficou um instante imóvel – Mas esta não podia ser sua namorada, morreu há mais de cem anos! Seu menti...

Um baque metálico decepou-lhe a palavra pelo meio. Olhou em redor. A peça estava deserta. Voltou o olhar para a escada. No topo, Ricardo a observava por detrás da portinhola fechada. Tinha seu sorriso meio inocente, meio malicioso.

- Isto nunca foi o jazigo da sua família, seu mentiroso? Brincadeira mais cretina! – exclamou ela, subindo rapidamente a escada. – Não tem graça nenhuma, ouviu?

Ele esperou que ela chegasse quase a tocar o trinco da portinhola de ferro. Então deu uma volta à chave, arrancou-a da fechadura e saltou para trás.

- Ricardo, abre isto imediatamente! Vamos, imediatamente! – ordenou, torcendo o trinco. - Detesto esse tipo de brincadeira, você sabe disso. Seu idiota! É no que dá seguir a cabeça de um idiota desses. Brincadeira mais estúpida!

- Uma réstia de sol vai entrar pela frincha da porta, tem uma frincha na porta. Depois, vai se afastando devagarinho, bem devagarinho. Você terá o pôr do sol mais belo do mundo.

Ela sacudia a portinhola.

- Ricardo, chega, já disse! Chega! Abre imediatamente, imediatamente! - Sacudiu a portinhola com mais força ainda, agarrou-se a ela, dependurando-se por entre as grades. Ficou ofegante, os olhos cheios de lágrimas. Ensaiou um sorriso. - Ouça, meu bem, foi engraçadíssimo, mas agora preciso ir mesmo, vamos, abra...

Ele já não sorria. Estava sério, os olhos diminuídos. Em redor deles, reapareceram as rugazinhas abertas em leque.

- Boa noite, Raquel.

- Chega, Ricardo! Você vai me pagar!... - gritou ela, estendendo os braços por entre as grades, tentando agarrá-lo. - Cretino! Me dá a chave desta porcaria, vamos! - exigiu, examinando a fechadura nova em folha. Examinou em seguida as grades cobertas por uma crosta de ferrugem. Imobilizou-se. Foi erguendo o olhar até a chave que ele balançava pela argola, como um pêndulo. Encarou-o, apertando contra a grade a face sem cor. Esubughou os olhos num espasmo e amoleceu o corpo. Foi escorregando.

- Não, não...

Voltado ainda para ela, ele chegara até a porta e abriu os braços. Foi puxando as duas folhas escancaradas.

- Boa noite, meu anjo.

Os lábios dela se pregavam um ao outro, como se entre eles houvesse cola. Os olhos rodavam pesadamente numa expressão embrutecida.

- Não...

Guardando a chave no bolso, ele retomou o caminho percorrido. No breve silêncio, o som dos pedregulhos se entrecrocando úmidos sob seus sapatos. E, de repente, o grito medonho, inumano:

- NÃO!

Durante algum tempo ele ainda ouviu os gritos que se multiplicaram, semelhantes aos de um animal sendo estraçalhado. Depois, os uivos foram ficando mais remotos, abafados como se viessem das profundezas da terra. Assim que atingiu o portão do cemitério, ele lançou ao poente um olhar mortiço. Ficou atento. Nenhum ouvido humano escutaria agora qualquer chamado. Acendeu um cigarro e foi descendo a ladeira. Crianças ao longe brincavam de roda.

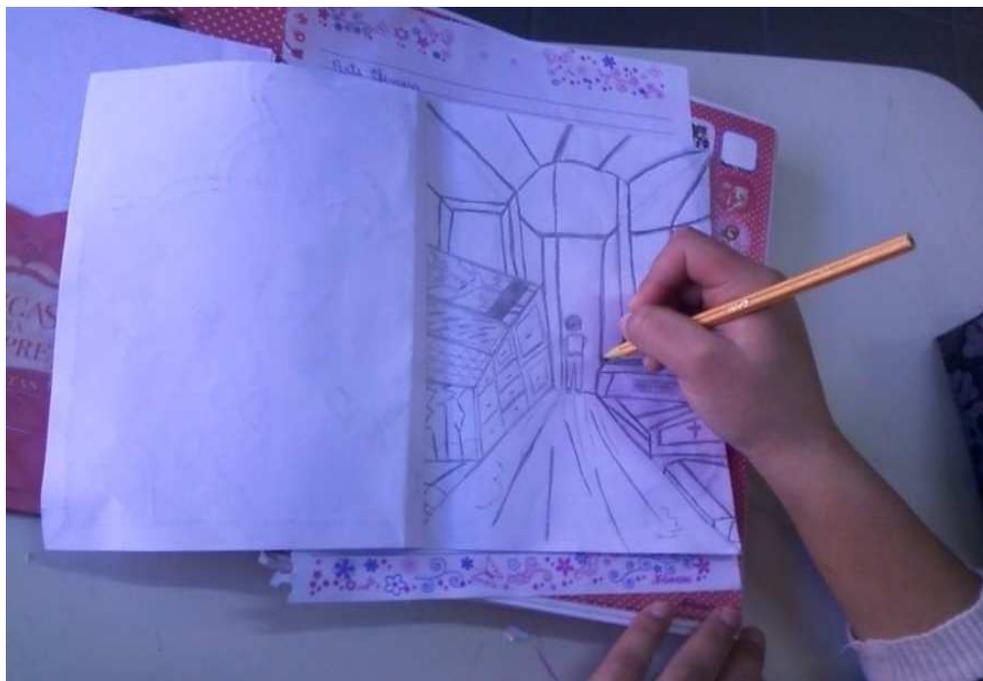
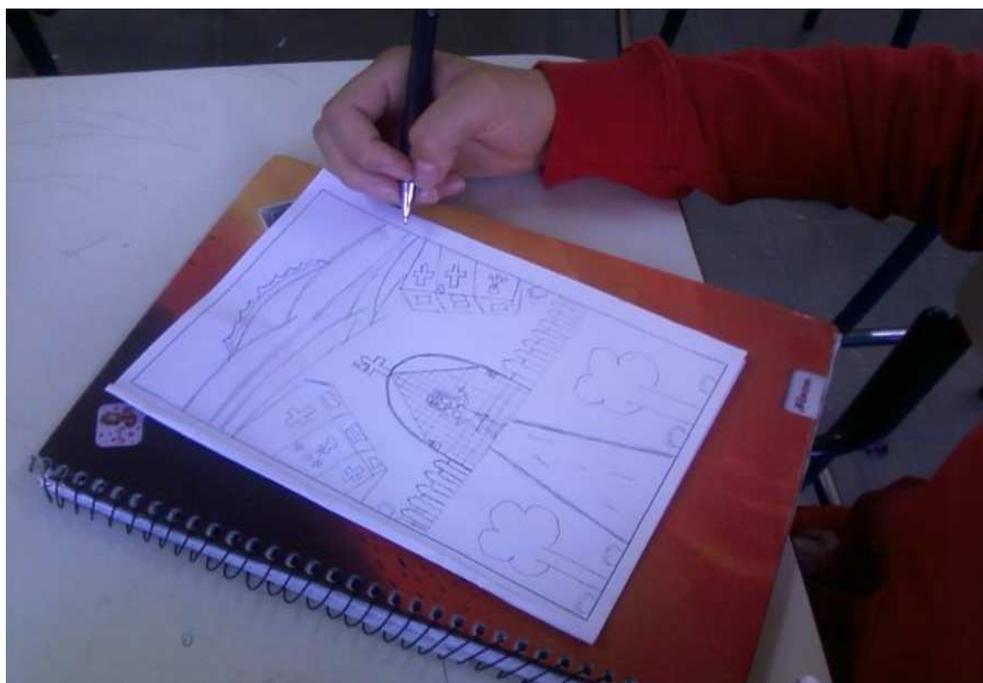
ANEXO B: Imagens realizadas pelos alunos durante a realização da oficina**Imagem 01****Imagem 02**

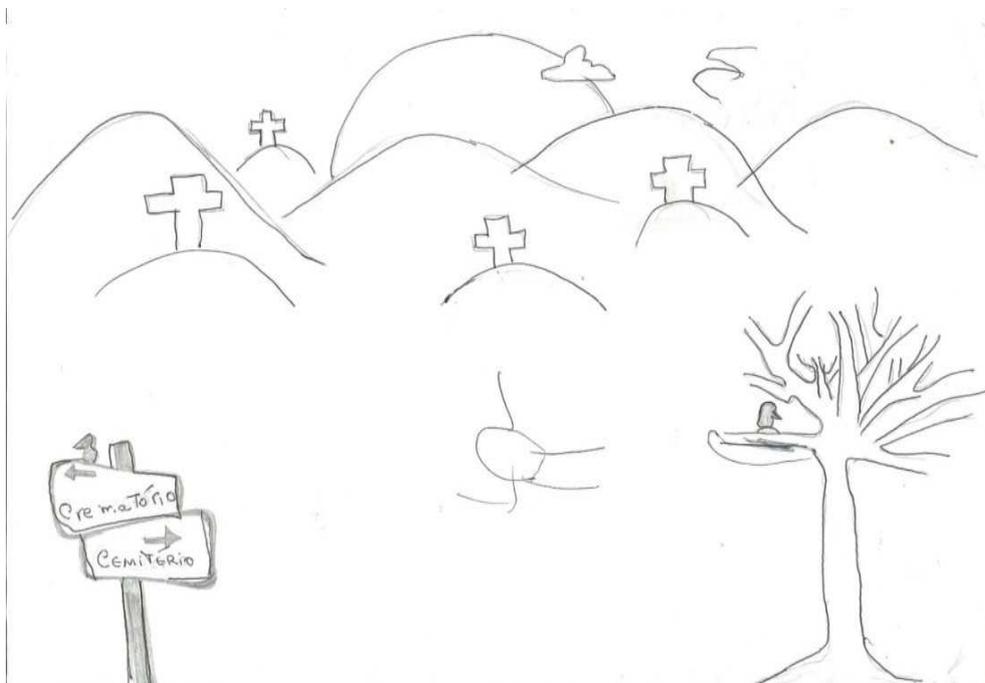
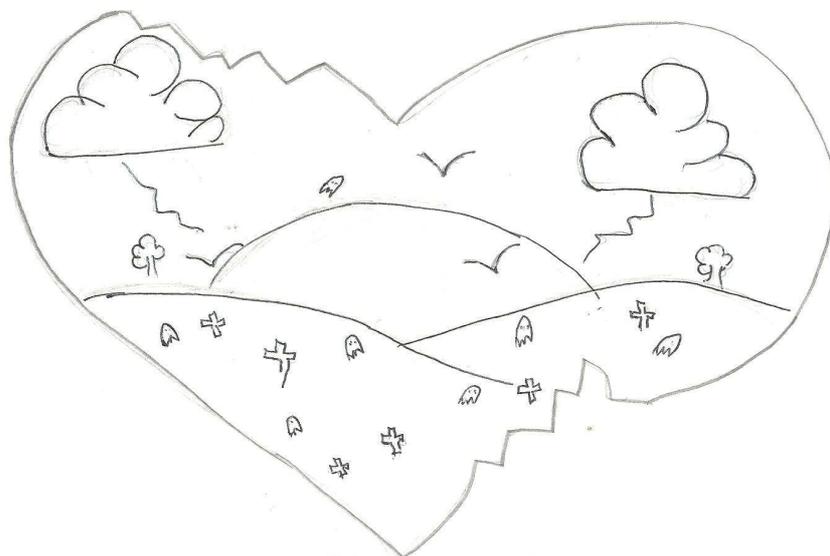
Imagem 03**Imagem 04**

Imagem 06**Imagem 07**

ANEXO C: Ata de defesa de dissertação



PRÓ-REITORIA DE
PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO^{2o}

Aos vinte dias do mês de março de dois mil e quinze, realizou-se a Defesa Pública de Dissertação de Rosemari Da Silva, aluna do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem, nível Mestrado, intitulada "LEITOR E AUTOR PEDEM PASSAGEM: (RE)CLAMAM SENTIDOS". Compuseram a banca Examinadora: na qualidade de Presidente, a Professora Doutora Mirian dos Santos, orientadora do aluno e docente da Universidade do Vale do Sapucaí (Univás); na qualidade de membros efetivos, Professor Doutor Romualdo Dias, docente da Universidade Estadual Paulista (UNESP) e a Professora Doutora Joelma Pereira de Faria, docente da Universidade do Vale do Sapucaí (Univás) iniciando os trabalhos, a Presidente declarou aberta a sessão e passou a palavra aos examinadores para as devidas arguições sobre a dissertação, desenvolvendo-se as mesmas em conformidade com os termos regimentais. Nada mais havendo a ser questionado, a Comissão Examinadora deu seu parecer:

Banca Examinadora	Resultado
Professora Doutora Mirian dos Santos	Aprovada
Professor Doutor Romualdo Dias	Aprovada
Professora Doutora Joelma Pereira de Faria	Aprovada

Em seguida, os componentes deliberaram e chegaram à conclusão que a Defesa Pública de Dissertação de Rosemari Da Silva está aprovada em conformidade com o seguinte parecer: a aluna demonstra domínio da língua através da qualidade das pesquisas de suas leituras e aplicá-la com rigor na prática pedagógica, resultando na análise apresentada na dissertação acerca do tratamento na aula pública. Recomendamos publicar

Nada mais havendo a ser tratado, a Presidente deu os trabalhos por encerrados. A presente ata, lavrada por Guilherme Oliveira Santos, Secretário dos Cursos de Pós-graduação Stricto Sensu, foi lida e aprovada, sendo assinada por todos os participantes da reunião.

Rosemari Da Silva:

Mirian dos Santos:

Romualdo Dias:

Joelma Pereira de Faria:

Guilherme Oliveira Santos: