

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS

Programa de Pós-Graduação em Letras

Ivane Laurete Perotti

**LEITURA DE POEMAS SOB A ÓTICA DO DISCURSO: ESTRUTURA,
ACONTECIMENTO E ESTÉTICA DA RECEPÇÃO NO CAMPO DA EDUCAÇÃO
BÁSICA**

Belo Horizonte

2024

Ivane Laurete Perotti

**LEITURA DE POEMAS SOB A ÓTICA DO DISCURSO: ESTRUTURA,
ACONTECIMENTO E ESTÉTICA DA RECEPÇÃO NO CAMPO DA EDUCAÇÃO
BÁSICA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito para obtenção do título de Doutor(a) em Letras.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Daniella Lopes D. I. Rodrigues.

Coorientadora: Raquel B. J. Guimarães.

Área de concentração: Linguística.

Belo Horizonte

2024

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

P4531 Perotti, Ivane Laurete
Leitura de poemas sob a ótica do discurso: estrutura, acontecimento e estética da recepção no campo da educação básica / Ivane Laurete Perotti. Belo Horizonte, 2024.
216 f. : il.

Orientadora: Daniella Lopes Dias Inácio Rodrigues
Coorientadora: Raquel Beatriz Junqueira Guimarães
Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.
Programa de Pós-Graduação em Letras

1. Poesia. 2. Literatura - Estética. 3. Literatura - História e crítica - Teoria, etc. 4. Leitores - Reação crítica. 5. Análise do discurso. 6. Estudantes do ensino fundamental. 7. Escolas públicas - Belo Horizonte (MG). 8. Compreensão na leitura. 9. Subjetividade. I. Rodrigues, Daniella Lopes Dias Inácio. II. Guimarães, Raquel Beatriz Junqueira. III. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Letras. IV. Título.

SIB PUC MINAS

CDU: 82.01

Ivane Laurete Perotti

**LEITURA DE POEMAS SOB A ÓTICA DO DISCURSO: ESTRUTURA,
ACONTECIMENTO E ESTÉTICA DA RECEPÇÃO NO CAMPO DA
EDUCAÇÃO BÁSICA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Letras da Pontifícia Universidade Católica de Minas
Gerais, como requisito para obtenção do título de
Doutor(a) em Letras.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Daniella Lopes D. I. Rodrigues.

Coorientadora: Raquel B. J. Guimarães.

Área de concentração: Linguística.

Prof.^a Dr.^a Daniella Lopes Dias Inácio Rodrigues — PUC MG (Orientadora)

Prof.^a Dr.^a Prof.^a Dra. Raquel Beatriz Junqueira Guimarães — PUC MG (Coorientadora)

Prof.^a Dr.^a Dra. Jane Quintiliano Guimarães Silva (Banca examinadora)

Prof. Dr. José Hélder Pinheiro Alves (Banca examinadora)

Prof.^a Dr.^a Vera Lopes Silva (Banca examinadora)

Prof. Dr. Júlio César Machado (Banca examinadora)

Belo Horizonte, 14 de março de 2024

AGRADECIMENTOS

“Aceitei contradições, lutas e pedras como lições de vida e delas me sirvo. Aprendi a viver” (Cora Coralina).

Devo confessar que a mim cabe o gerúndio: “aprendendo” a viver, no tempo que insiste adiar-se. Algo assim se constrói na premissa de minha gratidão:

À CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, por resistir e manter o seu programa de bolsas II;

Aos meus professores/doutores da PPG/Letras da PUC/MG, os quais, associados aos melhores pensamentos e escolas teóricas, ladrilham o caminho de seus discípulos com ideias tão brilhantes quanto as suas histórias de dedicação e coerência; Jane Quintiliano G. Silva, Raquel Guimarães, Juliana Assis, Vera Lopes, Daniella Lopes Rodrigues, Márcia Marques de Moraes; Teresinha Taborda, Priscila Campolina de Sá Campello; e Adriana Fischer;

Às minhas orientadoras, pacientes e leves na orientação segura: Daniella Lopes Rodrigues e Raquel Guimarães;

À banca avaliadora, Jane Quintilhano e Hélder Pinheiro, e Juliana Assis pela generosa disponibilidade para a leitura;

Aos meus colegas, Fernanda Quadros e Suelio Pereira, por todos os diálogos, trocas e parcerias;

Aos meus filhos, Deniele Naiara e Eduardo Miguel, imperiosamente determinantes no trabalho amoroso e único em constituir-me Ivane: fazimento de uma história em curso.

RESUMO

Existem várias teorias sobre leitura. Assumimos as concepções teóricas e metodológicas da escola francesa de Análise do Discurso desenvolvida por Pêcheux, pela ênfase que dá ao sujeito como “sujeito que significa”. Interpelado pelo inconsciente, pela ideologia, pela memória, pela historicidade, pela formação discursiva, o sujeito é construtor de sentido: o sujeito que lê significa e significa-se. Deste modo, o problema de pesquisa investiga como se dá, como ocorre a leitura de poemas em contexto escolar, Ensino Fundamental II, 6ºs, 7ºs e 8ºs anos, a partir de um *corpus* de 50 poemas disponibilizados para a leitura e a interpretação no contexto de três escolas públicas de Belo Horizonte – MG. Para a análise, leva-se em conta os indícios linguístico-discursivos de descrição e interpretação do que é próprio da língua, do sujeito, da ideologia, da estrutura, da interdiscursividade, da memória, da historicidade e do acontecimento, segundo a Análise do Discurso Análise do Discurso e os efeitos estéticos da recepção, conforme a teoria crítica da Estética da Recepção.

Palavras-chave: leitura de poemas; discurso; Análise do Discurso; Estética da Recepção.

ABSTRACT

There are several theories about reading. We adopt the theoretical and methodological conceptions of the French school of Discourse Analysis developed by Pêcheux, for its emphasis on the subject as a "subject that signifies." Interpellated by the unconscious, ideology, memory, historicity, and discursive formation, the subject is a meaning maker: the subject who reads signifies and signifies themselves. Therefore, the research problem investigates how the reading of poems in the school context, in the Middle School, 6th, 7th, and 8th grades, occurs from a corpus of 50 poems made available for reading and interpretation in the context of three public schools in Belo Horizonte – MG. The analysis takes into account the linguistic-discursive evidence of the description and interpretation of what is characteristic of language, the subject, ideology, structure, interdiscursivity, memory, historicity, and the event, according to Discourse Analysis, and the aesthetic effects of reception, according to the critical theory of the Aesthetics of Reception.

Keywords: reading poems; speech; Discourse Analysis; Reception Aesthetics.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Amostragem Geral das Escolas Pesquisadas	94
Figura 2 - Amostragem de Participantes	98
Figura 3 - Participantes 6º ciclo.....	98
Figura 4 - Participantes 7º ciclo.....	98

LISTA DE ABREVIATURAS

AD – Análise de Discurso (de Escola Francesa)

EB – Educação Básica

EJA – Escola para Jovens e Adultos

EF – Ensino Fundamental

FD – Formação Discursiva

FI – Formação Ideológica

LPB – Língua Portuguesa do Brasil

LISTA DE POEMAS

1. *O Menino Azul* – Cecília Meireles
2. *Pontinho de Vista* – Pedro Bandeira
3. *A porta* – Vinícius de Moraes
4. *Poeminha do Contra* – Mario Quintana
5. *O Direito das Crianças* – Ruth Rocha
6. *Guarda-chuvas* – Rosana Rios
7. *Canção para ninar dromedário* – Sérgio Capparelli
8. *Convite* – José Paulo Paes
9. *A Canção dos tamanquinhos* – Cecília Meireles
10. *Meus oito anos* – Casimiro de Abreu
11. *O leão* – Vinícius de Moraes
12. *Canção do exílio* – Gonçalves Dias
13. *Infância* – Carlos Drummond de Andrade
14. *Duas dúzias de coisinhas à toa que deixam a gente feliz* – Otávio Roth
15. *Timidez* – Cecília Meireles
16. *Coisas do reino da minha cidade* – Cora Coralina
17. *Na minha terra* – Álvares de Azevedo
18. *Retrato* – Cecília Meireles
19. *Serenata* – Cecília Meireles
20. *Canção de outono* – Cecília Meireles
21. *Pergunto-me onde se acha a minha vida* – Cecília Meireles
22. *Soneto Antigo* – Cecília Meireles
23. *Não: já não falo de ti* – Cecília Meireles
24. *Panorama além* – Cecília Meireles
25. *Tumulto* – Cecília Meireles
26. *Epigrama n. 2* – Cecília Meireles
27. (sem título) – Cecília Meireles
28. *Despedida* – Cecília Meireles
29. *Tem tudo a ver* – Elias José
30. *Ispinho e fulô* – Patativa do Assaré
31. *As palavras* – Bartolomeu Campos de Queiroz
32. *Bocó* – Manoel de Barros

33. *Matéria de poesia* – Manoel de Barros
34. *Os caramujos-flores* – Manoel de Barros
35. *A palavra Mágica* – Carlos Drummond de Andrade
36. *Leilão de jardim* – Cecília Meireles
37. *Deus disse* – Manoel de Barros
38. *Borboletas* – Manoel de Barros
39. *O menino que carregava água na peneira* – Manoel de Barros
40. *Um bem-te-vi* – Manoel de Barros
41. *Mundo pequeno I* – Manoel de Barros
42. *Bernardo é quase uma árvore* – Manoel de Barros
43. *A menina avoadá* – Manoel de Barros
44. *A lua é de Raul* – Manoel de Barros
45. *O apanhador de desperdícios* – Manoel de Barros
46. *Exercícios de ser criança* – Manoel de Barros
47. *Mãos dadas* – Carlos Drummond de Andrade
48. *Receita de pão* – Roseana Murray
49. *Educação de ser poético* – Carlos Drummond de Andrade
50. *No meio do caminho* – Carlos Drummond de Andrade

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 ASSUMINDO A PESQUISA NO ESCOPO DA AD.....	16
1.1 Discurso: objeto da escola francesa	17
1.1.1 Formações discursivas (FD)	19
1.2 O sujeito para a AD.....	20
1.2.1 A posição-sujeito.....	24
1.2.2 Sujeito e sentido — relações da/na linguagem	25
1.2.3 A construção de sentidos: o silêncio, os equívocos, as falhas	27
1.3 Interpelações	29
1.3.1 O papel da memória	30
1.3.2 O papel da ideologia: materialidade linguística, metáfora, equívocos.....	32
1.3.3 O papel do inconsciente	34
1.4 Processos de significação – leitura e interpretação	36
1.5 Noções sobre acontecimento discursivo.....	38
1.5.1 O discurso como acontecimento	38
1.5.2 Revendo Foucault.....	43
1.5.3 O enunciado como acontecimento.....	46
1.5.4 Uma interlocução necessária: Indurski e Possenti.....	48
2 LEITURA – UMA QUESTÃO DE TUDO OU NADA?	51
2.1 A leitura na concepção francesa do discurso	51
2.2 Texto, leitura e discurso	54
2.3 Leitura e efeitos do trabalho simbólico	57
2.4 A leitura no espaço da literatura – algumas considerações.....	59
2.4.1 Leitura de poemas: leitura literária?.....	61
2.4.2 Do poema e da poesia — poética?	63
2.5 A linguagem poética pela AD	69
2.5.1 Em diálogo – a leitura de poemas (poéticos).....	71
3 ESTÉTICA DA RECEPÇÃO	75
3.1 Alguns pressupostos	75
3.2 A visão jausseriana sobre a recepção	79
3.3 A leitura segundo Iser	80
3.4 A questão do acontecimento na teoria da Estética da Recepção.....	84
4 A METODOLOGIA E A ANÁLISE – CONSTRUÇÃO DE OUTRAS LEITURAS	93
4.1 Narrativa metodológica–fundamentos	93
4.1.1 O perfil desta pesquisa	97
4.1.2 As dificuldades que atravessaram a questão da recepção	99
4.2 A metodologia de/dos registros	100
4.3 Série de elementos para a análise a partir da AD francesa:.....	106
4.4 Série de elementos para analisar o prazer estético.....	107

4.5	Série de elementos para ler os aspectos não verbais presentes à leitura/interpretação	108
4.6	Série de elementos com base nos conceitos de acontecimento discursivo	109
4.7	Para a análise das condições de produção das leituras.....	110
4.8	As transcrições.....	111
5	DEITANDO ALEGORIAS – “UMA” PROPOSTA DE ANÁLISE.....	120
5.1	Uma leitura/análise com base na AD e na estética da recepção.....	120
5.1.1	<i>As análises segundo os fundamentos da AD.....</i>	<i>120</i>
5.1.2	<i>A partir da Estética da Recepção – possibilidades de análise.....</i>	<i>159</i>
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	173
	REFERÊNCIAS	177
	ANEXO I - Reunião de poemas	182
	ANEXO II - Documentação da Pesquisa.....	209

INTRODUÇÃO

Este trabalho assume que a leitura é processo discursivo que afeta o sujeito leitor e a sua relação com o mundo e deseja compreender como se dá a leitura de poemas em contexto escolar, no espaço da Educação Básica Pública de Belo Horizonte – MG, Ensino Fundamental II, nos 6ºs, 7ºs e 8ºs anos. Para tanto, desenvolve investigação a partir dos indícios linguístico-discursivos de descrição e interpretação do que é próprio da língua, segundo a Escola de Análise do Discurso de linha francesa (AD), e dos efeitos estéticos da recepção, conforme a teoria crítica da Estética da Recepção. Aproxima conceitos teóricos caros às duas escolas no que diz respeito à leitura, à leitura literária, à produção de sentidos, ao tratamento do acontecimento discursivo e do acontecimento literário, respectivamente.

Desejamos investigar por que o estudante “leu como leu”, quais os gestos de leitura que a interpretação revela, considerando as categorias discursivas, e como se fazem reconhecer os traços da receptividade do texto literário – poemas. Seguimos os princípios da Análise do Discurso francesa (AD) por ser uma vertente que discute a significação a partir das posições ocupadas pelos sujeitos e aborda o atravessamento do discurso pelo discurso do outro, alinhando o estudo com os principais fundamentos da Escola de Constância, que reconhece a relevância da leitura na formação do significado de uma obra, e estabelece, pela reconstrução do processo de recepção, a dimensão histórica da pesquisa literária.

O objetivo principal desta pesquisa é analisar a construção do sentido pelo sujeito que lê e significa – significa-se, diz de si ao/no dizer da leitura (construção de sentidos) – a partir da atualização discursiva, tendo em vista que as condições de produção de sentido para a escola francesa de Análise do Discurso interligam-se às questões da memória, da historicidade, da ideologia, e aos atravessamentos e interpelações mobilizadas pelas formações discursivas (FDs) e pela ação do inconsciente. Apontamos para a natureza linguística das condições que engendram a leitura dos 50 poemas nacionais que mobilizam o *corpus* da investigação, buscando compreender o processo da interpretação que emerge nessas condições, e como se constrói o espaço de tais relações.

A sustentação teórica percorre pesquisadores com a importância de Pêcheux e Foucault na França, Orlandi, Possenti e Indurski no Brasil – defensores de uma concepção de leitura enquanto processo discursivo, distinto e distante da decodificação textual. As concepções que fundamentam o trabalho tratam: 1) da leitura como prática social e discursivo – processo e produto do trabalho do homem social: “a relação mediada pelo texto é uma relação sócio-histórica” (Orlandi, 1988, p. 35); 2) da acepção discursiva da leitura e do discurso como

estrutura e/ou acontecimento (Pêcheux, 1990); 3) do contexto da leitura literária nas definições de Zilberman (2008) e de Paulino (2014); e 4) do reconhecimento do leitor em seu papel ativo na constituição do sentido de uma obra literária, de modo a não estar limitado à apreensão de um sentido dado, mas envolvido em um processo dinâmico com o texto, conforme os fundadores da Estética da Recepção: Wolfgang Iser (1996), Hans R. Jauss (2002).

O roteiro de escrita e registro do trabalho apresenta, no primeiro capítulo, os princípios da AD como suporte teórico para o problema da pesquisa: o discurso como objeto da escola francesa, a questão do sujeito, a natureza das interpelações e as noções de acontecimento discursivo na visão pecheutiana influenciada pelas noções tratadas por Foucault.

No segundo capítulo, ainda pelos caminhos teóricos da escola francesa de Análise do Discurso, evidenciam-se as noções sobre leitura e seus desdobramentos a partir de trabalhos desenvolvidos por Orlandi e pesquisadores que, mesmo não filiados à AD, voltam-se para a compreensão da leitura e da leitura literária.

O terceiro capítulo apresenta os conceitos fundamentais desenvolvidos por Wolfgang Iser e Hans Robert Jauss, com destaque para questões relacionadas à forma, à leitura, à recepção, ao efeito estético e às noções de acontecimento literário.

A formação do quarto capítulo segue o propósito narrativo-descritivo de aproximar o ideal e o real do processo de pesquisa, apresentando as dificuldades enfrentadas, o perfil das escolas participantes e a transcrição das leituras orais – gravadas e/ou filmadas – que obedece ao registro de traços propostos para este trabalho. Elaboramos, ainda, o que se assumiu denominar “séries” – uma lista de elementos a serem observados – como orientação para a análise que se cogita construir.

A análise compõe o quinto capítulo, tendo em vista que a “leitura das leituras” se desenvolve sob os pressupostos não subjetivos defendidos pela AD francesa, alinhavados aos conceitos teóricos que lhes dão sustentação. Da mesma forma, a análise da recepção das leituras se constrói sob os princípios da escola teórica da Estética da Recepção, a partir dos registros linguísticos verbais (hesitações, alongamento de vogais, repetições), em detrimento da impossibilidade do registro viso-perceptivo na recepção do texto, diante das dificuldades encontradas e descritas no capítulo anterior. No decorrer da escrita analítica, indicamos a ordem numérica dos poemas, entre parênteses, logo após o nome do autor.

As considerações finais apresentam-se como uma síntese do trabalho, quando tecemos o que se poderia entender como um exercício de interrogações em aberto e contínuo devir.

Assumo escrever a reflexão que se apresenta aqui a partir do discurso de outros/do outro, pretendendo sinalizar o processo de constituição discursiva que se delineia em múltiplas vozes.

No embalo do dizer, deslizam regências na primeira pessoa do plural, no infinitivo, na indeterminação do(s) sujeito(s) e na primeira pessoa do singular, quando demarco o desejo de acreditar, “dizer” o dito.

1 ASSUMINDO A PESQUISA NO ESCOPO DA AD

Tomar a palavra é um ato social com todas as suas implicações, conflitos, reconhecimentos, relações de poder, constituição de identidade, etc. (Orlandi, 1988)

Contrapondo-se ao pensamento formalista – estruturalismo e gerativismo – que abordava a linguagem distante de sua exterioridade, Michel Pêcheux, durante a década de 60, desenvolveu uma teoria capaz de contemplar o papel do sujeito, das formações discursivas, categorizando-os na emergência das práticas sociais. O trabalho apresenta um perfil científico, objetivo-descritivo, influenciado por Michel Foucault, notadamente por meio da obra “Arqueologia do Saber”, de 1969.

Juntamente com Fuchs (1997) e sob a égide de princípios psicanalíticos, Pêcheux (1997) tratou das relações da frase para o texto, dos elementos da linguagem para os elementos extralinguísticos, alicerçando no materialismo histórico, na linguística e na teoria do discurso, os primeiros conceitos a consolidarem as bases da escola francesa de Análise do Discurso (AD) que, por obra de sua aplicabilidade, também ficou conhecida pela denominação de “disciplina de interpretação”. Porém, como afirma Orlandi (1999, p. 26), a escola “não estaciona na interpretação, trabalha seus limites, seus mecanismos, como parte dos processos de significação”.

A AD revê a prática linguística a partir do caráter histórico da linguagem, combinando três áreas de conhecimento: 1) o materialismo histórico: ideologia; 2) a linguística: teoria dos mecanismos sintáticos e dos processos de enunciação; e 3) a teoria do discurso, como determinação histórica dos processos semânticos. Pêcheux permeou a tripla intersecção por uma visão não subjetiva do sujeito (psicanálise), defendendo que este sujeito é afetado pelo inconsciente. A vertente pecheutiana retoma os conceitos de história, ideologia e inconsciente, inserindo-os à luz das redes discursivas. Aponta para o fato de o sentido não ser óbvio, transparente e não ser o sujeito a origem do discurso, uma vez que só se constitui como tal pela sua identificação com uma formação discursiva (FD), sendo por ela influenciado.

Pêcheux desvinculou a AD dos pressupostos da Análise de Conteúdo que, em suas premissas, descartava o papel do sujeito e da história e dominava o campo das pesquisas na década de 60. No livro *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio* (1997), tradução de Eni P. Orlandi, Pêcheux concebe a linguagem como uma prática que se relaciona com outras práticas, não apenas como instrumento de comunicação. Inconsciente e ideologia passam a ser considerados, também, como constituintes da linguagem.

1.1 Discurso: objeto da escola francesa

O objeto da corrente francesa da AD é o discurso – elemento essencial que estabelece a mediação entre o ser humano e a realidade natural e social –, tratado a partir de noções complexas que o instalam como processo influenciado e atravessado pelo contexto sócio-histórico a partir de uma compreensão da língua moldada pela materialidade ideológica.

Conforme Orlandi:

A primeira coisa a se observar na Análise do Discurso é que ela não trabalha com a língua enquanto um sistema abstrato, mas com a língua do mundo, com maneiras de significar, com homens falando, considerando a produção de sentidos enquanto parte de suas vidas, seja enquanto sujeitos, seja enquanto membros de uma determinada forma de sociedade (Orlandi, 2005, p. 15).

Nesta vertente teórica, a língua é vista como um aspecto essencial para a materialização e verbalização das ideologias, enquanto o discurso é tratado como um fenômeno social e ideológico, capaz de refletir as relações de poder e as estruturas sociais. Para a AD, o discurso caracteriza-se como um processo complexo que envolve estratégias para a/na produção de sentidos, ligado às ideologias e às práticas sociais – ferramenta de dominação e reprodução das relações de poder; não emerge espontaneamente de forma abstrata ou pura, mas sim é gerado e mantido pelas condições materiais nas quais os sujeitos históricos estão inseridos. Esse intrincado vínculo torna a forma de ser de cada interação social uma condição fundamental da discursividade, uma vez que ela se entrelaça com atividades historicamente determinadas. O processo concreto e real de produção material constitui o alicerce da História, e, nessa perspectiva, a subjetividade, nos contornos da sociedade capitalista, é forjada nas e pelas contradições do conflito entre capital e trabalho, as quais, por sua vez, de forma contraditória, moldam as práticas discursivas. A complexidade do processo aponta para o discurso sendo governado pela atividade prática do ser social, em sua base material, onde sujeitos reais reproduzem e transformam seus meios de vida e sua própria existência.

Pêcheux (1980) apresenta o discurso como um sistema de significados construídos e negociados socialmente, capaz de revisitar relações subjacentes, políticas e históricas que se imbricam na linguagem, não apenas refletindo a realidade, mas constituindo-a. Pode-se pensar o discurso (forma simbólica e material) como a narrativa que se desenvolve através da linguagem (língua, sujeito, história), que permite a observação e a compreensão das relações entre língua e ideologia, bem como a operação dos mecanismos de produção de significado no confronto entre o simbólico e a ideologia. A estrutura dos processos discursivos tem

fundamentação nas leis que regem a linguagem: não são apenas expressões de pensamento.

De acordo com Michel Pêcheux (1988), as questões da discursividade não se resumem à fala (*parole*, no dizer de Saussure) ou a questões pragmáticas. Antes, tais questões reveem o conceito de fala na acepção antropológica da psicologia – campo interdisciplinar que visa entender as interações entre os aspectos culturais e sociais e os processos mentais e comportamentais dos indivíduos.

O foco da AD é o estudo do discurso, da linguagem (prática) e do funcionamento discursivo (teoria). Segundo Orlandi, isso é possível apenas se “conseguirmos passar da função para o funcionamento do objeto simbólico” (Orlandi, 2009, p. 5). Em outros termos, para uma análise com evidências científicas, a autora defende uma teoria não subjetiva do sujeito como elemento de ligação entre o texto (fala, dizer) e a situação (contexto), sugerindo a separação entre prática e teoria e a observação dos dados em estado de dependência, pois fato e acontecimento ocorrem de forma simultânea na construção do significado. Este processo remete ao interdiscurso, à memória do discurso e garante a observação não subjetivada sobre as evidências empíricas. O discurso, assim, emerge do encontro da história (narrativa) com o acontecimento (relação entre atualidade e memória), uma vez que os efeitos de sentido produzidos no discurso são revelados pela história, via efeitos ideológicos, e não são neutros.

A concepção de discurso na AD se estabelece para além da língua e se configura como um processo não linear, não sequencial, que se manifesta no contexto social, se insere na história e não trata apenas de transmissão de informações (Orlandi, 2007).

No dizer de Orlandi, a Análise do Discurso:

Não trata da língua, não trata da gramática, embora todas essas coisas lhe interessem. Ela trata do discurso. E a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando (Orlandi, 2007, p. 15).

O discurso é, portanto, mais do que palavras, pois se refere a um fluxo de enunciados e interações que ocorrem em contextos específicos e históricos: uma ação social que reflete e é refletida pelas/nas condições materiais e ideológicas, nas quais os sujeitos históricos estão inseridos. Dessa forma, analisar o discurso envolve a investigação das relações de poder, das ideologias dominantes e das contradições presentes nas práticas discursivas, permitindo ao analista compreender as regularidades que o caracterizam, através da análise do “processo de sua produção” e não de seus “resultados” (produto), observando como os significados se

incorporam à história – como são formulados, concebidos – e como circulam ou são apagados.

Segundo Pêcheux (1997, p.189), “não há discurso científico puro”, o que leva à compreensão de que, mesmo diante de um aparato teórico e instrumental amadurecido, faz-se necessário reconhecer que o trabalho com a descrição-interpretação ocorre no entremeio das contradições – o gesto analítico e sua implicação sócio-histórica não são transparentes. O analista do discurso também se encontra constituído pela ideologia, sendo afetado pelo inconsciente, sobretudo, em meio às práticas determinadas historicamente, quando desempenha alguma função – sempre de caráter paradoxal – de submissão e/ou de resistência.

1.1.1 Formações discursivas (FD)

Michel Foucault e Michel Pêcheux recorrem à noção de “formação discursiva” para abordar seus respectivos conceitos na análise do discurso. Em Foucault (2008), a noção envolve as contradições internas do próprio discurso e a concepção de seus objetos, enquanto Pêcheux (1997) explora a abordagem através dos processos de identificação e assujeitamento. Destacaremos as considerações pecheutianas para esta categoria de análise na AD, segundo as quais a formação discursiva constitui-se pela coexistência de posições contraditórias, em estado de mobilidade, variação e atravessamentos no discurso.

É na formação discursiva (FD), de acordo com Pêcheux (1997), que ocorre o processo de assujeitamento, indicativo do lugar assumido pelo sujeito na formação ideológica (FI). A FD é “aquilo que, numa conjuntura dada, determinada pelo estado de luta de classes, implica o que pode e deve ser dito (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa, etc.)” (1997, p. 160), atrelada à noção de acontecimento, que abordaremos adiante. A partir dessa posição, o sujeito assujeitado se manifesta, tomando para si a ideologia e sendo tomado por ela, agindo sobre a reprodução, atualização, transformação dos sentidos, sinalizando posições.

A posição dos sujeitos em relação à luta de classes e ao estado das relações de poder em uma sociedade tem um papel significativo na definição dos discursos possíveis e legítimos, conforme a visão de Pêcheux (1997), uma vez que os discursos podem assumir diferentes formas: discursos políticos, sermões religiosos, panfletos, exposições, programas políticos, entre outras tipificações. Pêcheux (1997) afirma que a produção discursiva não ocorre de modo neutro ou desvinculada do contexto social e político. Pelo contrário, os discursos são influenciados pelas posições de classe e pelas relações de poder presentes na sociedade. Isso

significa que certas vozes e perspectivas podem ser privilegiadas, enquanto outras podem ser silenciadas ou marginalizadas com base na posição que os sujeitos ocupam na luta de classes.

A *Análise do Discurso* sob a ótica pecheutiana (1997) destaca que as formações ideológicas não apenas moldam a maneira como as pessoas percebem o mundo, mas também influenciam as possibilidades de expressão discursiva disponíveis para elas; o que pode resultar na legitimação ou contestação de determinadas ideologias e práticas sociais, refletindo a complexa interação entre linguagem, ideologia e poder em uma sociedade em constante transformação.

Múltiplas vozes coexistem na formação discursiva enquanto espaço para a divergência: é “constitutivamente frequentada por seu outro” (Pêcheux, 1997, p. 57). Ao falar do “outro”, o autor francês trata do interdiscurso, diretamente relacionado à memória discursiva, ao inconsciente, à historicidade e ao que chamou de intradiscurso (momento das atualizações). As “atualizações” são desencadeadas pela “memória discursiva” que aprofunda a relação da linguagem com os processos sócio-históricos. Toda essa movimentação envolve a interação entre o “interdiscurso” e o “intradiscurso”, a posição do “sujeito do/no discurso” e a questão da não evidência do sentido, interessando ao analista do discurso observar os efeitos de sentidos produzidos na intercorrência desses fatores (dizer, já-dito, saber-dizer, poder-dizer) e como trabalham na instalação da própria formação discursiva. É a posição de classe do sujeito que instala “um” ou “outro” sentido: o sentido não está fixo na palavra, mas nas relações que se estabelecem no universo sócio-histórico, ideológico, sempre afetado pelas condições de produção, pelas posições de classe.

O dizer é opaco, mas impinge aos sujeitos, a partir da materialidade linguística, a ilusão de transparência da linguagem, o que nos permite entender que a “unidade” das formações discursivas é mantida pela ideologia e aponta para a posição-sujeito, justificando a importância do conceito na escola francesa. Isto é, o indivíduo é interpelado em sujeito pela identificação com uma formação discursiva dominante, já que o sujeito é sobredeterminado pelos pré-construídos (Pêcheux, 1988).

1.2 O sujeito para a AD

A questão do sujeito parece conectar os trabalhos de Foucault, Lacan e Pêcheux quando exploram o conceito de discurso, quebrando o paradigma humanista e provocando impacto nas ciências humanas: “o homem das ciências humanas não existe” (Lacan, [1998] 2002, p. 873). Para os três autores, a concepção de sujeito foge à ideia de sua existência empírica e não se

configura um elemento transcendental em relação aos eventos e determinações que constituem sua subjetividade.

Na sequência das discussões sobre a ordem do sujeito, Pêcheux e Catherine Fuchs publicam, em março de 1975, o artigo *A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas*, no intento de estabelecer “o panorama geral desse empreendimento” (valemo-nos da edição de 1997, p. 163), e apresentam, como já dito, três áreas de conhecimento científico sob influência de uma teoria da subjetividade de fundo psicanalítico:

- 1) O materialismo histórico: teoria que enfoca as formações discursivas e suas transformações, incluindo a teoria das ideologias;
- 2) A linguística: teoria que investiga os mecanismos sintáticos e os processos de enunciação concomitantemente;
- 3) A teoria do discurso: que explora a resolução histórica dos processos semânticos.

O artigo aborda a noção de um “duplo esquecimento” que afeta a relação do sujeito com o discurso, reforçando a ideia de que o sujeito é “efeito ideológico”, processo que se mantém em dissimulação para o próprio sujeito. Conforme Pêcheux e Fuchs (1997, p. 170), segundo a tese da interpelação ideológica, os processos discursivos não têm a sua origem no sujeito, mas são necessariamente realizados por ele. Os autores defendem “uma teoria não subjetiva da constituição do sujeito em sua situação concreta de enunciador” (1997, p. 171), destacando “o lugar específico da língua, que corresponde à construção do efeito sujeito” (1997, p. 174). Para situar o “efeito sujeito”, a AD propõe investigar “onde ele o atravessa na língua” (Pêcheux, 1997, p.174), desafiando a ilusão constitutiva do sujeito enunciador do idealismo.

Pêcheux afirma que a enunciação compreende “uma série de determinações sucessivas pelas quais o enunciado se constitui gradualmente e que têm a característica de destacar o dito e, conseqüentemente, rejeitar o não dito” (1997, p. 175–176). Nesta abordagem, o sujeito se apresenta como “aquele que sabe o que diz”, em função do que Pêcheux (1997) chamou de “esquecimento número dois”. O espaço da reformulação dos enunciados (zona de rejeição) marca os movimentos do sujeito no discurso e se relaciona ao sistema pré-consciente/consciente estabelecido por Freud ([1915] 2006) na teoria psicanalítica, em confronto com o espaço do “esquecimento número 1”, inacessível ao sujeito.

O esquecimento número um, “de natureza inconsciente, no sentido de que a ideologia é constitutivamente inconsciente de si mesma” (Fuchs; Pêcheux, 1997, p. 177) ocorre porque o sentido se forma em um processo externo ao sujeito, no qual os autores situam os efeitos

constitutivos da subjetividade na língua.

Nas palavras de Fuchs e Pêcheux,

A situação empírica concreta na qual se encontra o sujeito, marcada pelo caráter da identificação imaginária onde o outro é um outro eu (outro com o minúsculo) e o processo de interpelação-assujeitamento do sujeito, que se refere ao que J. Lacan designa metaforicamente pelo Outro com O maiúsculo (Fuchs; Pêcheux, 1997, p. 177).

A diferença entre os dois tipos de esquecimento relaciona-se à oposição entre a situação empírica concreta na qual o sujeito se encontra, caracterizada pela identificação imaginária onde o “outro” é “um outro eu”. O processo de interpelação e sujeição do sujeito é denominado por Lacan (1999) como o “Outro” (Fuchs; Pêcheux, 1997, p. 177).

Fuchs e Pêcheux estabelecem uma conexão entre a enunciação e o imaginário, relacionando-os ao inconsciente e à ideologia, descartando a questão do sujeito do inconsciente como algo separado dos elementos que a “análise linguística nos permite identificar como meios essenciais para a construção do sentido, à medida que este emerge da combinação do significante” (Lacan, 1999, p. 52).

Com a publicação em sequência, ainda em 1975, da obra *Les vérités de la Palice* (referência a uma verdade óbvia ou trivial e humoristicamente ao Marechal Jacques de La Palice – militar do século 16, famoso por suas vitórias e declarações óbvias), Pêcheux entende que “não existe prática sem sujeito” (1997, p. 213): “toda prática discursiva está inscrita no complexo contraditório – desigual – sobredeterminado das formações discursivas que caracteriza a instância ideológica em condições históricas dadas” (Pêcheux, 1997, p. 213). Na mesma obra, o autor discute ainda as diversas maneiras pelas quais o sujeito da enunciação e o sujeito universal se desdobram, destacando a complexidade das formações discursivas na forma-sujeito e estabelece uma relação entre a forma-sujeito e o sujeito do saber de uma formação discursiva específica. Para o pensador francês, é através da forma-sujeito que o sujeito do discurso se inscreve em uma determinada formação discursiva, com a qual ele pode (des)identificar-se e constituir-se como sujeito.

Ao realizar o movimento de incorporação e dissimulação dos conhecimentos que circulam no interdiscurso, por meio da forma-sujeito, o sujeito do discurso produz o efeito de unidade e evidência. A partir desse enfoque, a noção de sujeito (concebido como uma posição ou função discursiva que emerge das práticas linguísticas e sociais) torna-se determinante para a compreensão dos processos de construção dos sentidos. O sujeito, compreendido como uma construção discursiva, constitui-se nas interações e nos jogos de poder que se apresentam na

linguagem. As relações de alteridade ganham destaque nessa abordagem, uma vez que o contexto sócio-histórico atravessa tanto a construção quanto a recepção do discurso. Ou seja, os sentidos dos discursos não são fixos ou objetivos, mas antes são negociados e construídos por meio das relações entre os sujeitos envolvidos.

O conceito de alteridade permite analisar como certos grupos sociais são representados, marginalizados ou silenciados nas práticas discursivas, identificando as relações de poder instaladas nos discursos e como essas relações afetam a posição dos sujeitos construídos discursivamente. Na AD, a alteridade é fundamental para o reconhecimento da diversidade de vozes e perspectivas e para a compreensão de como as identidades e as relações sociais são construídas e negociadas através da linguagem: o “outro” ocupa papel central na análise e interpretação dos discursos.

Pelas noções de incompletude, a Análise do Discurso afirma que o sujeito é afetado, ao mesmo tempo, por três ordens distintas: 1) o vazio da linguagem (equívoco); 2) o vazio da ideologia (contradição); e 3) o vazio do inconsciente (psicanálise). Tais “vazios” deixam uma lacuna própria à estrutura que os sustenta e tornam o espaço possível para o sujeito interpelado pela ideologia. Ao ver de Lacan (1999), pode-se pensá-los como a “presença na ausência”: em não existindo o vazio/a falta, não aconteceria a emergência do sujeito ou a interpelação ideológica. É lugar do possível e do impossível para o sujeito e para a língua, acarretando a definição de “sujeito clivado”, assujeitado, submetido à ação do inconsciente e das circunstâncias histórico-sociais que o envolvem. O tratamento dessa concepção marca a terceira fase da AD, quando o sujeito passa a ser visto como um campo de forças em conflito entre o consciente e o inconsciente, significando que o sujeito não consegue ter total consciência de suas falas por serem também determinadas por forças inconscientes.

Neste período da evolução de seus trabalhos, Pêcheux (1975) se concentra na definição de ideologia e inconsciente, admitindo não haver uma explicação detalhada para isso, mas que ambos os conceitos são importantes para a teoria da ideologia e do sujeito no marxismo. Ainda, aborda a ideologia como um sistema de representações que moldam o pensamento e a ação do sujeito, enquanto o inconsciente é tratado como um reservatório de desejos e impulsos reprimidos que também exercem forte influência sobre o sujeito. Considerando a complexidade da articulação conceitual entre ideologia e inconsciente, Pêcheux (1997) a indica como determinante para a compreensão da natureza do sujeito e do papel que ele desempenha na sociedade.

1.2.1 A posição-sujeito

A noção de posição-sujeito, segundo Pêcheux (1988), faz parte do “descentramento” do sujeito e atua como uma entidade imaginária que ocupa seu lugar no processo discursivo. O sujeito, que não é único, pode abarcar diferentes posições-sujeito que variam conforme as formações discursivas nas quais o sujeito se insere. As posições-sujeito são constituintes do sujeito, produto da relação entre história e ideologia, da interação com o “outro”; sujeito este que significa e significa-se, atravessado pela incompletude – papéis que o sujeito assume no discurso. Cada posição-sujeito possui seus próprios discursos, regras e expectativas. Ao assumir uma posição-sujeito, o indivíduo se molda conforme o(s) discurso(s) circundante(s) (FD). Contudo, as posições-sujeito não são imutáveis: podem mudar conforme o contexto discursivo e evoluir ao longo do tempo.

Dizer do descentramento do sujeito é falar de sua não unificação, pois, formado por múltiplas posições-sujeito que operam por contradição e conflitos, caracteriza-se como uma entidade não única e nem estática que se mantém em constante mutação: o sujeito não é um, mas abarca diversas posições-sujeito (papel multifacetado do sujeito no discurso).

A noção que cerca as posições do sujeito envolve diretamente a noção do processo discursivo: a ordem do discurso é formalizadora da síntese do social e do simbólico (base dos processos discursivos) e integra o que se entende por representações constituídas (os processos sociais que constituem a materialidade significante ocorrem no simbólico), a sua formulação e circulação, tendo em vista que o espaço da análise francesa é a língua como materialidade (Orlandi, 2001). Assim, entende-se o simbólico como possibilidade de efeitos de sentidos variáveis, instalados no/pelo real da língua e pela natureza dos equívocos. Por sua vez, a materialidade linguística, constituída de equívocos (tensão entre os limites do linguístico e do histórico), rupturas, vazios, tem a sua própria ordem, dependente da historicidade e de como ela atua na simbolização da realidade. Todo esse processo configura a forma linguística e a propõe produtiva (significante, mesmo que opaca/densa), porque ambígua em sua natureza social.

Na corporeidade da língua e de sua concretude significante, instaura-se a ordem do discurso, que também é constituída pela exterioridade que se infiltra no processo material, impregnando-o do “real”, permitindo que sujeito e sentido se instalem. O real, na língua, obedece ao campo da ilusão que o reafirma “real”, ilusão esta que só pode ser desfeita na estrutura discursiva, diante da exposição dos mecanismos que a produzem.

É a historicidade que permite o acesso à realidade, ao permear a constituição do sentido

e do sujeito – e, por conseguinte, ambos permanecem em constante devir, consequência de processos não estáveis. Deste modo, a apropriação subjetiva do “real” interdepende das condições ideológicas/práticas da produção do saber e das condições ideológicas e políticas inscritas nas FDs, fazendo com que o sujeito não tenha domínio completo sobre o seu dizer.

Não há discurso sem sujeito e nem sujeito sem ideologia (Pêcheux, 1995), tendo em vista que a instalação do sujeito do discurso ocorre pela identificação do sujeito com a formação discursiva, o que, na visão pecheutiana, corrobora a noção de forma-sujeito. Os já-ditos, inscritos no interdiscurso, atualizam-se na exterioridade (esquecimento) em redes discursivas tomadas para si: é o já-dito retomado como estrutura, na ordem do acontecimento discursivo (Pêcheux, 1990) que constitui uma posição-sujeito, evidenciando a relação sujeito/língua/historicidade.

O sujeito discursivo da AD, mesmo afetado pelo lugar social que ocupa, pela ideologia e pela história, ainda mantém a ilusão de que é a fonte do sentido, constituindo-se pelo esquecimento (Pêcheux, 1995). Nesse processo coexistem marcas, indícios das relações com a forma-sujeito ou, em outras palavras, o sujeito se “deixa ver” na teia discursiva das formulações e pré-formulações (ilusão de autoria). Assim, o conceito de posição-sujeito é estabelecido considerando o “lugar social” – sujeito empírico – e o “lugar discursivo”, tomado pelo sujeito do discurso. Ambos se constituem, concomitantemente, na prática discursiva que, de certo modo, estabiliza o “lugar social”. O “lugar discursivo”, por sua vez, é determinado pelo lugar social inscrito em dado discurso.

1.2.2 Sujeito e sentido — relações da/na linguagem

Para a Análise do Discurso francesa, sujeito e sentido são definidos historicamente em sua relação com a linguagem, constituídos na/pela ilusão ideológica de que o sujeito é a fonte do dizer (Pêcheux, 1975). Segundo essa definição, o sujeito retoma sentidos preexistentes inscritos na formação discursiva (FD) que o envolve. É a ideologia que interpela o indivíduo em sujeito, submetido à língua e significando-se pelo simbólico na história. Não existe sentido sem sujeito se não existir assujeitamento à língua (Orlandi, 1999).

A epistemologia da AD abraça três campos do conhecimento: 1) uma teoria das formações e transformações sociais; 2) uma teoria do discurso enquanto teoria dos processos semânticos; e 3) uma teoria não subjetiva da enunciação; todos atravessados por uma teoria do sujeito em Lacan (1999).

Reverbera no arcabouço teórico da AD uma oposição à “existência espontânea do

sujeito”, ou ao sujeito “como único, insubstituível e idêntico a si mesmo [...] participante do teatro da consciência” que se marca por um “eu vejo, eu penso, eu falo, eu sou” (Pêcheux, 1988, p. 153–154). Pêcheux (1988) evidencia uma crítica ao sujeito humanista, estável, autônomo, homogêneo, daí a ênfase à afirmação de que sujeito e linguagem e processos históricos-ideológicos imbricam-se, fundem-se. O sujeito não se dá conta de sua constituição por um processo que atua através do significante, na interpelação ideológica e na identificação imaginária.

Falar de sujeito na AD é falar de linguagem: o sujeito é o ser que se instala a partir da linguagem e que não é a origem do dizer e nem mesmo o controla, acarretando o “efeito de linguagem”: o sujeito que fala já foi falado antes de falar, passível de falhas, equívocos e se mantém sob a ação do inconsciente. Conforme Pêcheux, “a ordem do inconsciente não coincide com a da ideologia, o recalcado não se identifica nem com o assujeitamento, nem com a repressão, mas isso não significa que a ideologia deva ser pensada sem referências ao registro inconsciente” (Pêcheux, 1988, p. 301). Os sentidos só ocorrem “em relação”, não estão presos às palavras. Cabe ao analista do discurso questionar a produção dos sentidos, compreendendo o que está em evidência nos processos de constituição da significação: por que “um” e não outro sentido, em relação ao processo histórico, torna-se naturalizado? Não se retomam sentidos, transformam-se sentidos a partir de determinadas formações discursivas, levando à afirmação pecheutiana de que o funcionamento da linguagem ocorre no atravessamento de processos parafrásticos e polissêmicos (1988).

A questão do processo de repetição é vista por Orlandi (1996) quando trabalha a noção de que o sujeito historiciza o seu dizer, inscreve a sua formulação no interdiscurso, tornando o “repetido” interpretável. A argumentação da autora se estende para explicar que nesse processo se constitui a autoria (o autor e o seu contraponto, o leitor/ouvinte). A repetição, na relação interdiscursiva, deixa de ser a mesma, sob efeito do pré-construído, do já-dito. A paráfrase torna-se a matriz do sentido, o lugar daquilo que já se estabilizou; é a reiteração do mesmo, o que se mantém nos dizeres: a polissemia constitui a multiplicidade de sentidos, é o lugar do deslocamento, da ruptura, do equívoco. É a polissemia que faz intervir o diferente, que rompe com os processos de produção dominante dos sentidos, é o conflito entre o já produzido e o que vai se instalar (Orlandi, 1998). Em obra anterior, *Discurso e Leitura*, (1988), Orlandi já afirmava:

Na tensa relação entre paráfrase e polissemia, todos esses componentes das condições de produção da leitura entram não como elementos únicos, mas justamente em suas posições relativas. E é essa relação de posições histórica e socialmente determinadas

— em que o simbólico (linguístico) e o imaginário (ideológico) se juntam — que constitui as condições de produção da leitura (Orlandi, 1988, p. 11).

A relação entre paráfrase e polissemia é central para a AD francesa, entendida como indispensável na tradução de uma linguagem para outra. A polissemia é a capacidade de uma palavra ou frase ter vários significados: a leitura não é uma questão de simples “tradução” de um texto de uma linguagem para outra, mas sim de construir um significado a partir do texto; a construção de sentido é um processo complexo e dinâmico que envolve a interação entre o texto, o leitor e o contexto da leitura. As condições de produção da leitura são históricas e socialmente determinadas: influenciadas pela história, pela sociedade, pela cultura do leitor e pelo contexto da leitura.

A relação entre o simbólico (linguístico) e o imaginário (ideológico) mostra-se igualmente fundamental para a Análise do Discurso francesa. O simbólico trata do sistema de signos utilizados para comunicar. O imaginário envolve o mundo das imagens e dos símbolos na mente coletiva, sempre em interação, permitindo-nos construir sentidos.

Lacan, em *O saber do psicanalista* (1997), discute a noção de metáfora na linguagem como uma barreira resistente à significação, capaz de barrar a relação direta entre o ser falante e o mundo, como um muro que circunda um vazio do qual se obtém um além e um aquém de sentido (1997, p.53). Segundo ele, “há sempre um resto que resiste à significação” (Lacan, 1997, p. 53). E seria nesse “espaço” que o ser falante alinharia os efeitos da articulação da cadeia significante, advindos da sua relação com as coisas do mundo. Um tipo de real que somente pode ressoar na linguagem (Lacan, 1997).

1.2.3 A construção de sentidos: o silêncio, os equívocos, as falhas

Entendemos ser necessário refletir sobre as noções acerca dos sentidos imbricados no silêncio, nas falhas, nos equívocos, como base para a compreensão do *corpus* em investigação e como tentativa de identificação dos gestos de leitura produzidos pelos sujeitos desta pesquisa.

Em Orlandi (2007) encontramos conceituações sobre o silêncio – silêncio fundador como matéria significante por excelência e matéria de linguagem enquanto prática de recortar esse silêncio em unidades discretas – na constituição da linguagem e dos sentidos.

Conforme a autora, a noção de silêncio não se relaciona à ausência de palavras e significação, mas sim à possibilidade de sentido outro, de equívoco, de falha – lugar de/para a significação. A relação que se estabelece diz da operação entre linguagem, silêncio, e

significação. Ela afirma que:

A linguagem é conjunção significante da existência e é produzida pelo homem, para domesticar a significação. [...] O silêncio não está disponível à visibilidade, não é diretamente observável. Ele passa pelas palavras. Não dura. Só é possível vislumbrá-lo de modo fugaz. Ele escorre por entre as tramas da fala (Orlandi, 2007, p. 32).

O silêncio “não fala, ele significa” (Orlandi, 2007, p. 42), e põe em jogo processos de significação: aquele que “existe nas palavras, que significa o não dito e que dá espaço de recuo significante, produzindo as condições para significar” (Orlandi, 2007, p. 24).

A autora diferencia a política do silêncio – que cria imposições de fora para dentro – do silêncio fundante, constitutivo de significação: “a política do silêncio produz um recorte entre o que se diz e o que não se diz, enquanto o silêncio fundador não estabelece nenhuma divisão: ele significa em (por) si mesmo” (Orlandi, 2007, p. 73). Afirma também que o silêncio fundacional é o que impulsiona o movimento dos sentidos, considerado dimensão absoluta, essência da significação e do discurso. Nesta perspectiva, o silêncio não é entendido como ausência; é a linguagem vista como excesso: o silêncio é revisitado para possibilitar a reflexão sobre a linguagem, pressupondo uma interação direta entre a linguagem e o silêncio.

Na obra *As formas do silêncio – no movimento dos sentidos* (1997), Orlandi distingue a política do silêncio: silêncio constitutivo e silêncio local. O primeiro indica que, para dizer, é preciso não dizer: ao dizer algo, apagamos outros sentidos possíveis. E é esse silêncio fundante que delimita a constituição das formações discursivas, estabelecendo os limites do dizer. Dizer e silenciar andam juntos nas formações discursivas (Orlandi, 1997).

Em relação à segunda divisão proposta por Orlandi (1997), a autora chamou de “silêncio local” aquele silêncio que censura o sujeito de dizer o que pode ser dito, resultando em enfraquecimento de sentidos. Essa censura tem materialidade linguística e histórica, sendo entendida por Orlandi (1997) como fato de linguagem, como política da palavra, explicando o seu funcionamento pelos processos parafrásticos e polissêmicos. Em paralelo à censura, ocorre a resistência a ela. O¹ silenciamento produzido pela censura silencia sentidos, altera a formação

¹Diante das leituras de poemas que perfazem o *corpus* deste trabalho, entendemos que alguns recortes apresentam o que Orlandi (1997) chamou de silêncio local: uma forma de restrição que impede o sujeito de expressar o que pode ser dito, resultando na diminuição dos sentidos.

e os movimentos dos sentidos, divide o dizer e o não dizer em relação à história e à ideologia, proíbe o sujeito de ocupar determinados lugares, determinadas posições de sujeito discursivo, afetando a sua identidade. No silêncio, o não dito significa. Na “falha”, pode-se encontrar a ocorrência de um deslizamento de sentidos.

Quanto à questão da “falha” no conceito de sujeito para a psicanálise, o sujeito é visto como efeito de linguagem, falado pelo inconsciente. Lacan diz que: “só há causa daquilo que falha”, e ainda, “todo ato falho é um discurso bem-sucedido” (1998, p. 246), e Pêcheux acrescenta ser importante para a Análise do Discurso investigar a causa do que falha, pois ela se manifesta de diversas maneiras no próprio sujeito, considerando que não se apagam os traços inconscientes do significante; os traços inconscientes trabalham sem se deslocar no sentido/*non sens* do sujeito dividido (Pêcheux, 1988, p. 289).

1.3 Interpelações

O mundo humano, o mundo que conhecemos, no qual vivemos, no meio do qual nos orientamos, e sem o qual não podemos absolutamente nos orientar, não implica somente a existência das significações, mas a ordem do significante. (Lacan)

As noções de anterioridade na AD são responsáveis por explicar parte do processo de atravessamentos que sofremos por interpretações construídas anteriormente, pois existem marcas de subjetividade inscritas no dizer que, ao mesmo tempo, sinalizam o inconsciente e o assujeitamento ideológico enquanto rede de significantes constituidoras do sujeito. Aqui se imprime a importância dos fundamentos da psicanálise lacaniana, capaz de explicar o quanto o sujeito social é aprisionado pelo campo da linguagem e suas evidências. As principais evidências ajustam-se à crença na transparência e literalidade dos sentidos e na pré-determinação do sujeito — sujeito completo, acabado, inteiro.

Conforme Lacan (1998, p. 216), o sujeito se constitui dependente do significante e “essa ordem dos significantes tem uma autonomia e leis próprias” (Lacan, 1988, p. 225), sendo possível compreender tais leis através da concepção do signo linguístico (SL) em Saussure (2006). O significante (ST), por si mesmo, não tem significação, uma vez que os sentidos advirão da relação (negativa, diferencial, opositiva) do significante com os signos linguísticos na cadeia falada.

Mantemos a atenção quanto a este trabalho não comportar a devida discussão sobre as acepções saussurianas recepcionadas pela escola da Análise do Discurso de linha francesa,

contudo, justificamos os recortes que ora se apresentam diante da possibilidade de se analisar o *corpus* desta pesquisa a partir dos princípios retomados por Lacan (1998). Destacamos o que, da releitura realizada por Lacan (1998), oferece fundamentos para a nossa investigação: o importante na cadeia da fala é reconhecer a existência de dois fluxos simultâneos e superpostos: o do ST e o do SD, sendo que “o significante, por sua natureza, sempre se antecipa ao sentido” (Lacan, 1998, p. 505–506). A associação entre significante e significado foi denominada pelo psicanalista de “ponto de estofo” ou amarração, que se instala por efeito retroativo: “um signo faz sentido retroativamente, na medida em que a significação de uma mensagem só advém ao final de sua própria articulação significante” (Lacan, 1985, p. 256). O “ponto de estofo” ou “amarração” é estabelecido retroativamente, o que significa que o sentido de um signo só se torna aparente no final do processo de articulação significante.

Essa retroatividade implica dizer que o sentido de um signo é construído ao longo do processo de articulação, e não se encontra fixo ou determinado antecipadamente. O significado só é estabelecido no final desse processo, quando os signos são conectados em uma estrutura coerente. O “ponto de estofo” ou “amarração” representa a ligação entre o significante e o significado, que só se torna aparente retrospectivamente, uma vez alcançada a significação.

1.3.1 O papel da memória

Quanto ao papel da memória – entendida como narratividade constante no sujeito –, Orlandi (2012) diz que, no domínio da presença (presença simbólica e materialidade do espaço), orbita o domínio da memória, sendo esta última estruturada pelo esquecimento. A esse processo chamou de “efeitos de presença” vinculados a gestos de interpretação que, por sua vez, tensionam o processo de produção de sentidos, estéticos ou não (Orlandi, 2012). O conhecimento discursivo viabiliza qualquer expressão e retorna, pré-construído. Ou seja, o que já foi dito serve de fundamento para o que pode ser dito (Orlandi, 2005).

Na perspectiva pecheutiana do discurso, alicerçada em uma visão sócio-histórica do linguístico, a memória é concebida como a organização de uma complexa e abrangente materialidade discursiva, em uma dinâmica (dialética) de conteúdos heterogêneos entrelaçados. Pêcheux (1999, p.52) explica que o sujeito é interpelado por uma memória dentro da qual os discursos surgem como acontecimento, constituindo-se discursos pré-construídos e berços de novos discursos. Segundo o autor, as questões ligadas à memória permitem investigar:

As condições, mecanismos, processos [...] nas quais um acontecimento histórico [um elemento histórico descontínuo e exterior] é suscetível de vir a se inscrever na continuidade interna, no espaço potencial de coerência próprio à memória (Pêcheux, 1999, p. 49).

Ainda, Pêcheux afirma que, para entender as questões relacionadas ao papel da memória, faz-se necessário pensá-las como “nos sentidos entrecruzados da memória mítica, da memória social inscrita em práticas, e da memória construída do historiador” (1999, p. 50), compreendendo o “memorizável” sob duas “formas-limite”: a) a ausência de registro do evento que não é capturado; e b) o evento incorporado à memória como se jamais tivesse ocorrido.

Para o discurso funcionar (Pêcheux, 1999), ocorre a suposição de que os sujeitos estejam “mergulhados” em dada situação, onde as práticas discursivas são determinantes. Entre o dizer/o nomear ocorre um impacto: o evento histórico e a complexidade de uma lembrança – uma recordação social, com elementos de interpretação, ou uma trajetória escrita/dita/nomeada em outro contexto, que revisita através do efeito da repetição. Seria a situação do compreensível em relação ao próprio compreensível, o que, segundo o autor (1999), para a AD francesa não configura uma representação transparente, por ser atravessada e constituída por um discurso, caracterizando-a como opaca, silenciosa, indicando que a inscrição na memória não aconteceu. Ou, ainda, o choque do evento também não é registrado ou inscrito na memória, por já estar nela, como um processo passado que se repete dentro de sua manifestação.

Pêcheux (1999) postula que a memória não recupera com exatidão uma frase/dizer/texto, ouvidos/lidos no passado, ao contrário, quando lembramos de algo, estabelecemos julgamentos de verossimilhança sobre a possibilidade de aquilo ser verdadeiro ou plausível em relação ao que é construído por meio das operações parafrásticas. Não é a exatidão da lembrança que acionamos, mas sim a criação de uma versão aproximada a partir da interpretação e compreensão do dito/lido/ouvido, reformulando, parafraseando o conteúdo jamais idêntico, apenas semelhante. A memória “reconstrói” sob influências, interpretações do que é próprio do sujeito, alterando os fatores do que é “provável historicamente”, e seria essa acepção a diferenciar um analista de discurso de um historiador. Para o analista ligado à AD, interessa o sujeito histórico por ser o discurso produzido que é objeto de retomada, e pressupõe uma memória reconstruída constantemente durante o processo de enunciação – daí a escola francesa considerar o discurso não ser originado apenas pelo sujeito, mas em uma formação discursiva.

O processo de a memória desdobrar-se em paráfrases (Pêcheux, 1999, p. 52), em substituição, transforma o dizer em “de-significação”, estabelecendo, pela sua dialética de

repetição/regulação, os pré-construídos, ou discursos-transversos, apresentados como “universalidades”: a ilusão de que se produz um dizer novo.

1.3.2 O papel da ideologia: materialidade linguística, metáfora, equívocos

Acerca dessa “tecnologia” do dizer/redizer/dizer do velho-novo/dizer jamais neutro, buscamos no artigo *Artefatos, metaforização e ciências sociais*, publicado por Orlandi, na obra *Artefatos de Leitura* (2020), algumas reflexões que acreditamos reforçar a base de estudos para a investigação do *corpus* desta pesquisa. A autora se mobiliza no enfoque da metaforização enquanto constrói uma definição para o que denominou “artefatos”. É ampla e complexa a discussão. Não nos ateremos a ela senão para destacar a concepção que advém da reflexão de Orlandi (2020, p. 27): “a metáfora se define como uma palavra (fala) com outra (s)”.

Relembra a autora que, para a AD, a metáfora é transferência, ou seja, uma metáfora por outra. E complementa dizendo:

O que estou procurando deslocar é a definição de metáfora do campo do inconsciente para o da ideologia, sem ignorar o que significa esta deriva. E, neste deslocamento, a transferência ganha historicidade, traz para si o social e o político (Orlandi, 2020, p. 27).

Tanto os sujeitos quanto os sentidos se constituem pela metáfora, afirmação já defendida pela autora em 2017, quando publicou o livro *Eu, Tu, Ele – discurso e real da história*, pela editora Pontes. Existem limites do discurso, fronteiras que determinam a sua natureza e os seus efeitos (Orlandi, 2020). Essas fronteiras são permeáveis e flexíveis, permitindo a interação e a troca de significação entre os participantes do discurso: “ao constituir sujeitos e sentidos, a metáfora afeta necessariamente a reflexão sobre estas formas de conhecimento, e sua relação com a linguagem.” (Orlandi, 2020, p.29). E mais, “a relação com a linguagem se faz na inter-relação da interpretação com a ideologia. Reencontramos aí o figurativo, que tomamos não como figura, mas como imagem.” (Orlandi, 2020, p. 29–30).

A pesquisadora afirma que “a linguagem tem materialidade, a transparência da linguagem é ilusão imaginária, efeito ideológico que torna evidente o que não é. [...] Separação do simbólico e do material” (Orlandi, 2020, p. 30). E explica: “onde está presente a linguagem, está presente a metáfora. Está presente a interpretação, a ideologia. E não há ciência que, na constituição de seu campo, de seu objeto, de seus métodos, não seja atravessada pela linguagem, logo, pela interpretação” (2020, p.30).

No registro de sua epistemologia, a Análise do Discurso de linha pecheutiana associa a descrição e a interpretação sem simplificar a noção de metáfora, mas validando a noção de transferência que, para além da abstração, poderia tornar-se conceitual.

Seguindo os pressupostos elaborados por Orlandi,

Interrogamos a interpretação e deslocamos o sentido da metaforização, o que a torna fundamental para o escopo da cientificidade. A questão da metáfora está implicada na questão da interpretação e no que torna possível a análise (Orlandi, 2020, p.33).

O deslocamento que Orlandi faz do conceito de metáfora para “ ‘palavras falam com palavras’ ”(2020, p.33, grifo da autora) poderia, em sua perspectiva, “nos tornar capazes de ultrapassar a dificuldade em sermos uma disciplina da interpretação” (Orlandi, 2020, p.33). Completa dizendo: “é fundamental pensar a linguagem como constitutiva da construção do próprio objeto das ciências sociais, e introduzir a metáfora, nestas condições, como parte da construção dessa cientificidade, afetando a relação teoria e prática nessas ciências.” (Orlandi, 2020, p.33).

Orlandi (1988, p. 30) trabalha a ideia de produção de sentidos não atrelada às palavras, aos textos, mas sim dependentes da relação que estabelecem com a exterioridade, com as condições de produção. Os sentidos não dependem tão somente da intencionalidade do sujeito sobre o qual atuam a situação, a memória, o contexto imediato e as condições de produção (contexto sócio-histórico-ideológico), fazendo da textualidade um lugar de sentidos: processo de significação. Para a mesma autora (2001), as diversas formas do discurso que atravessam o texto escrito indicam as diferentes posições que o sujeito “escrevente” ocupa no próprio texto, justificando a impossibilidade de se encontrar uma leitura uniforme e única. As diferentes posições revelam a inscrição do sujeito leitor em formações discursivas (história, memória) que mobilizam os sentidos (que sempre podem ser outros) e modificam a leitura (para uma palavra ter sentido, é preciso que ela tenha sentido antes).

O trabalho semiótico é defendido por Pêcheux (1997) quando trata do direito à leitura e distingue o seu exercício como sócio-historicamente definido, do qual decorre, segundo ele, um trabalho de significação: “as palavras, expressões, proposições etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam, o que quer dizer que elas adquirem seu sentido em referência a essas posições” (Pêcheux, 1997, p. 160).

Também afirma que:

Os indivíduos são ‘interpelados’ em sujeitos falantes por formações discursivas que representam na linguagem as formações ideológicas que lhes são correspondentes.

Essa interpelação supõe um desdobramento, que constitui o sujeito do discurso, de forma que um é o locutor, ou aquele a que se habituou chamar o ‘sujeito de enunciação’, na medida em que lhe é ‘atribuído o encargo pelos conteúdos colocados’ – portanto, o sujeito que toma posição, com total conhecimento de causa, total responsabilidade etc. – e o outro termo representa o chamado ‘sujeito universal’, sujeito da ciência ou do que se pretende como tal (Pêcheux, 1997, p. 214, grifos do autor).

Trata-se da instância de relação entre o discurso “pré-construído” (interpelação ideológica) e a articulação ou “efeito-transverso” (indetermina a dominação da forma-sujeito), ou o que chamou de “efeitos paradoxais” (resultado das práticas na forma-sujeito, e desdobramento do “sujeito da enunciação” e do “sujeito-universal”). Assim, se explicaria a negação, o confronto de saberes em uma dada formação discursiva. Em suas reformulações teóricas, Pêcheux (1997) admite: “há sempre algo que falha”, ou seja, o sujeito é sempre “invadido” por outras formações discursivas, e por consequência, não se assujeita completamente (Pêcheux, 1997, p. 217).

1.3.3 O papel do inconsciente

A noção de inconsciente no arcabouço da AD recebe influência de Althusser e Lacan, com destaque à sua importância na produção e interpretação dos discursos, vistos não mais como uma simples expressão da linguagem, mas reflexo de relações de poder, da ideologia, do inconsciente, de práticas sociais em dado contexto. Entendemos não ser possível remeter aos conceitos pecheutianos separadamente, recortados de todo o tecido que reforça a episteme da escola francesa. Por questões de apoio à construção e exposição do suporte teórico, o fazemos aqui, retomando acepções apontadas em outros tópicos, sem ignorá-las na espacialidade cronológica de toda a estrutura conceitual.

Falar de inconsciente e ideologia é falar de sujeito, discurso, historicidade e FDs. É o inconsciente que revela os elementos latentes, presentes nos discursos e que podem ou não ser conscientemente observados pelo sujeito. Estruturado como uma linguagem (escola lacaniana), o inconsciente é constituído por significantes que são ressignificados e reconstruídos no discurso, revelando as formações discursivas, bem como os desejos, fantasias e contradições subjacentes.

Segundo Pêcheux,

Podemos discernir de que modo o recalque inconsciente e o assujeitamento ideológico estão materialmente ligados, sem estar confundidos, no interior do que se poderia designar como processo do significante na interpelação e na identificação, processo

pelo qual se realiza o que chamamos as condições ideológicas da reprodução/transformação das relações de produção (Pêcheux, 2009, p. 123).

Cabe à Análise do Discurso preconizada por Pêcheux (2009) identificar e analisar os efeitos de sentido produzidos pelos elementos inconscientes manifestos no discurso, uma vez que considera os sujeitos atravessados por formações discursivas e ideológicas que se projetam em suas falas e pensamentos. Tais formações discursivas constroem-se socialmente e são internalizadas pelos sujeitos, influenciando suas percepções e concepções de mundo.

No escopo conceitual da AD francesa, instala-se a intenção de desnaturalizar as ideias e concepções que atuam no discurso, registrando as dimensões inconscientes e ideológicas que o constituem, desconstruindo as representações e os chamados “significados fixos”, colocando em evidência os processos de produção de sentidos e as contradições instaladas no discurso. O papel do inconsciente na escola francesa de Análise do Discurso assume natureza crítico-reflexiva (dimensão do simbólico, da ideologia e da sociedade) na compreensão dos mecanismos de dominação e poder imbricado na linguagem, possibilitando uma análise mais complexa, profunda do discurso: revela as relações sociais, as lutas de classe, as relações políticas e culturais que se inscrevem nas práticas discursivas.

Pêcheux apresenta o inconsciente como a causa “que determina o sujeito exatamente onde o efeito da interpretação a captura” (1997, p. 277), sendo que essa relação não se desvanece. A manifestação do significado através da formação discursiva, estrutura ideológica dominante, ocorre por um deslizamento indefinido do significante, denominado por Pêcheux (1997) como a predominância da metáfora em relação à construção do sentido.

Através da linguagem, segundo a perspectiva pecheutiana, a ideologia deve ser pensada com referência ao registro inconsciente, e como a possibilidade humana de inscrição no simbólico, ou seja, à própria formação do sujeito – que só ocorre pela linguagem.

Pêcheux estudou o contexto do capitalismo de sua época e as posições teórico-marxistas que o constituíam para chegar à importância da contradição, da heterogeneidade, das assimetrias nos processos ideológicos e as suas relações com as transformações práticas da subjetividade em dado momento histórico. Afirma que “os processos de reprodução ideológicos também [devem ser] abordados como local de resistência múltipla” (Pêcheux, 2011, p.115).

1.4 Processos de significação – leitura e interpretação

Face a qualquer objeto simbólico, o sujeito é obrigado a interpretar. (Orlandi, 1996)

O processo de interpretação relaciona-se com a ideologia (Orlandi, 2006), sem que se possa perder de vista outras relações presentes na base constituidora do sujeito e do sentido: 1) entre o linguístico e o extralinguístico; 2) a espessura histórica da língua; e 3) entre a estrutura e o acontecimento do discurso. Essas relações resultam de gestos de interpretação específicos a cada “situação discursiva”, ou seja, dependentes sempre das condições de enunciação e de fatores extralinguísticos. Conforme Pêcheux afirma (1997, p. 53), a estrutura sintática não é, por si só, determinante para a produção de certos sentidos que podem sempre se tornar outros. Para Orlandi (2007), interpretar é significar: “tornar possíveis gestos de interpretação” (2007, p. 24).

Na apresentação da obra *Interpretação: Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico* (Orlandi, 2007, p. 24), lemos: “a interpretação está sempre presente em toda e qualquer manifestação da linguagem. Não há sentido sem interpretação”, mas as muitas noções sobre ela não são transparentes, nem evidentes. A autora segue dizendo: “A vida é função da significação e de gestos de interpretação cotidianos, ainda que não sentidos como tal.” (2007, p. 24).

A pesquisadora responsável por promover estudos no escopo da AD no Brasil reforça as noções de incompletude como constitutivas da linguagem e o fato de o dizer estar sempre aberto, tanto quanto o sentido permanece em curso (Orlandi, 2007, p.11). Reforça as noções sobre o silêncio como fundante: “o silêncio é sentido contínuo, indistinto, horizonte possível da significação.” (2007, p. 11–12). Isso porque a “linguagem é estrutura e acontecimento, tendo assim de existir na relação necessária com a história (e com o equívoco)” (Orlandi, 2007, p.11–12). É a partir das condições de produção que o sujeito interpreta, impregnado da ilusão imposta pela/na ideologia de que a sua interpretação é única, verdadeira. Os sentidos aparecem naturais, universais, para o sujeito, por sofrerem o apagamento dos já-ditos através da ideologia, implicando o trabalho da AD com a materialidade dos sentidos e os gestos de interpretação que, por sua vez, “intervêm no real dos sentidos, enquanto atos simbólicos com sua materialidade” (Orlandi, 2007, p.11–12).

Considerando o que nos fala Orlandi (2007), não é permitido ao sujeito de linguagem, diante de um objeto simbólico, não interpretar; e, uma vez que a linguagem não é transparente, há de se tratar os sentidos carregados de história e ideologia. Ou seja, no “próprio texto, em sua constituição, há gestos de interpretação que mostram as posições do sujeito que o produziu.”

(Orlandi, 2012, p. 171). Para a autora, ainda,

o texto mostra como se organiza a discursividade, isto é, como o sujeito está posto, como ele está significando sua posição, como a partir de suas condições (circunstâncias da enunciação e memória) ele está praticando a relação do mundo com o simbólico, materializando sentidos, textualizando, formulando, ‘falando’. E a leitura percorre esse processo (Orlandi, 2012, p.67, grifo da autora).

No livro *O Discurso: estrutura ou acontecimento* (1990), Pêcheux reflete sobre a “política de leitura” que atravessa a AD e trata das noções que cercam o lugar do “outro” nas relações sócio-históricas sem detrimento do qual se torna possível a interpretação, pela relação de ligação, identificação que esse “outro” provoca. É no interdiscurso (a exterioridade refletida no interior do discurso sob a forma de negação) que o “lugar” do outro se instala. De modo que, “filiações históricas possam se organizar em memórias, e as relações sociais, em redes de significantes” (Pêcheux, 1990, p. 54).

É no Colóquio sobre *Materialidades Discursivas* (1980), já apontado aqui, que Pêcheux dá ênfase à exterioridade discursiva: “o exterior de um discurso deve ser pensado não como um além de uma fronteira, mas como um aqui, sem fronteiras assinaláveis, como a presença-ausência, eficácia do outro dentro do mesmo sentido” (Pêcheux, 1980, p. 323). Argumenta também que é “nas operações de recortar, de extrair, de deslocar, de confrontar que se constitui o dispositivo mais particular de leitura” (Pêcheux, 1980, p. 323). Pêcheux chamou de “leitura-trituração” ao processo de “dar lugar ao inconcebível em um duplo gesto: conceber claramente o concebível para mostrar o inconcebível” (1980, p. 323), como forma de “regular um sistema e um intradiscurso e destruir a homogeneidade imaginária dos mesmos.” (Pêcheux, 1980, p. 323).

Segundo o autor francês, os sujeitos não estão fora da interpretação, menos ainda da história: “o desafio é construir interpretações, sem jamais neutralizá-las, nem no ‘qualquer coisa’ de um discurso sobre o discurso, nem em um espaço lógico estabilizado com pretensão universal.” (Pêcheux, 1980, p. 323). Os sentidos, que parecem estar “aglutinados” com as palavras, estão, na verdade, inseridos em FDs em determinada conjuntura sócio-histórica e definem o que pode e deve ser dito.

No espaço das condições de produção ocorre o que a AD denomina “mecanismo de antecipação” (ligado à formação imaginária), que age sobre o sujeito, de modo a instaurar a sua antecipação sobre o efeito de sentido provocado pelo seu dizer, enquanto o sujeito se constrói no próprio discurso. Essa constituição transcorre através das imagens que o sujeito faz de si e de seus interlocutores, regulando-se e regulando as suas falas. Ainda, é nesse lugar que a

ideologia é entendida como “interpretação de sentidos em certa direção, determinada pela relação da linguagem com a história, em seus mecanismos imaginários” (Orlandi, 1994, p. 56).

Orlandi (2003, p. 40) nos diz que, acerca das condições de produção: “elas implicam o que é material (a língua sujeita a equívoco e à historicidade), o que é institucional (a formação social, em sua ordem) e o mecanismo imaginário”, sendo o imaginário um importante mecanismo para a AD por operar sobre o sujeito e as imagens que o sujeito faz de si e dos outros, tanto quanto sobre o objeto do discurso. Em se tratando de leitura/interpretação, as condições de produção recaem sobre o autor e o leitor: “a leitura é o momento crítico da constituição do texto, pois é o momento privilegiado do processo da interação verbal: aquele em que os interlocutores, ao se identificarem como interlocutores, desencadeiam o processo de significação” (Orlandi, 2003, p. 20).

1.5 Noções sobre acontecimento discursivo

Os conceitos em diálogo deslizam pela Análise de Discurso pecheutiana (1990) e as noções tratadas por Foucault (2008), dois importantes pensadores que contribuíram para a compreensão dos fenômenos discursivos em suas respectivas áreas: a Filosofia e a Linguística. Ainda, desejamos discutir tais noções sob as lentes de Possenti (2009) e Indurski (2003).

Entendemos possível encontrar algumas conexões entre as acepções que Pêcheux (1990) e Foucault (2008) desenvolvem, especialmente acerca da importância das relações de poder na constituição do discurso e na produção de sentidos. Para Foucault (2008), o discurso é uma prática de poder, enquanto Pêcheux (1990) descreve a língua como um campo de lutas ideológicas. Para ambos, o discurso não é neutro e se enraíza em práticas sociais e ideológicas específicas, com destaque à importância do contexto histórico-social na produção e interpretação do discurso.

Em outra vertente, Foucault (2008) enfatiza a relação entre discurso e poder, enquanto Pêcheux (1990) focaliza a relação entre discurso e ideologia. Diante das aproximações e distanciamentos das abordagens, optamos por pensá-las em uma perspectiva de complementação.

1.5.1 O discurso como acontecimento

Ao estudarmos o discurso como acontecimento, faz-se necessário repassar as noções que o atravessam, especialmente as noções de historicidade na perspectiva da AD pecheutiana.

A historicidade está relacionada à ideia de que o discurso é produzido em contextos históricos específicos, influenciado por relações de poder, ideologia e condições sociais.

Para Pêcheux (1990), o discurso não é um conjunto de palavras ou frases isoladas, mas sim um conjunto de práticas sociais e discursivas que refletem as relações de poder e as lutas ideológicas presentes em determinado momento histórico, atravessado por contradições e conflitos, tendo a sua produção e interpretação moldadas pelas condições sociais e históricas em que ocorrem. Para analisar e interpretar as relações sociais e os processos de dominação e resistência que estão presentes nas práticas discursivas, a compreensão da historicidade do discurso é determinante.

Um fato, para poder ser considerado histórico, deve ter relevância suficiente para ser lembrado ou registrado, tornando-se parte da história de um povo, sociedade ou comunidade como um reflexo da cultura. Segundo essa consideração, todos os fatos, eventos e acontecimentos poderiam ser considerados acontecimentos históricos, uma vez que ocorrem em um determinado tempo e espaço e refletem a cultura de um grupo de pessoas. Contudo, na visão de Pêcheux (1990), não se pode considerar que todos os acontecimentos sejam automaticamente históricos, pois o que se converte efetivamente em acontecimento histórico é sempre resultado de uma seleção operada pelo historiador. Em outras palavras, nenhum acontecimento é intrinsecamente considerado histórico, pois o discurso do historiador é condição obrigatória para reconstruí-lo como tal e estabelecer seu sentido, conseqüentemente: a seleção e a interpretação dos fatos históricos estão sujeitas a diversas perspectivas, influências culturais, políticas e sociais.

Na perspectiva teórico-metodológica da Análise do Discurso de linha francesa, o acontecimento histórico permite a submissão a diferentes formas de discursivização, capaz de produzir uma variedade de efeitos de sentido. Isso ocorre porque o historiador realiza uma filtragem das ocorrências ou fatos que entende ser de relevância histórica, selecionando aquilo que considera adequado e omite o que julga não ser pertinente. Assim, a construção do discurso histórico envolve uma seleção e uma interpretação dos eventos, tendo por base a visão do historiador e as demandas do contexto no qual ele está inserido. As referências a fatos e acontecimentos históricos partem do pressuposto de que o importante para a análise não é o acontecimento em si, o evento empírico, mas sim o acontecimento concebido como fato histórico, resultado de uma interpretação. Sendo que um acontecimento em si pode ocorrer independentemente do sujeito, mas só se torna fato histórico quando é simbolizado por ele.

Quando Pêcheux trata das noções de acontecimento, diz que este “é um ponto de encontro entre uma atualidade e uma memória” (Pêcheux, 1990, p. 17), ou seja, é a

possibilidade de se estabelecer uma relação entre o acontecimento em si e a maneira como ele foi percebido, disseminado, e como permanece na memória coletiva. Considerando a incompletude inerente ao discurso, torna-se importante reconhecer que um acontecimento, geralmente, já é o resultado de uma discursividade prévia, de uma construção discursiva. Para que um acontecimento discursivo se configure como tal, é necessário que alguém o engendre.

Na conferência de 1983, ano de sua morte, Michel Pêcheux abordou o tema do discurso e da análise do discurso, entrelaçando três caminhos fundamentais: o do acontecimento, o da estrutura e o da tensão entre descrição e interpretação. Nessa perspectiva, Pêcheux enfatiza que a AD, a partir de uma base teórica que combina elementos considerados por Marx, Freud e Saussure, objetiva confrontar as abordagens estruturalistas que se limitavam à descrição dos arranjos textuais, negligenciando a produção de interpretações e os efeitos de sentido. Ao destacar o caminho do acontecimento, Pêcheux (1990) reconhece a importância do discurso como uma prática social que produz efeitos de poder e ideologia, indo além da simples reprodução de informações. Assim, a Análise do Discurso se volta para a compreensão das relações de poder e das formas como o discurso molda a realidade. Quanto à estrutura, Pêcheux (1990) sinaliza a relevância de investigar as regularidades e as regras que organizam o discurso, sinalizando para a importância fundamental das estruturas linguísticas e discursivas na compreensão de como os sentidos são construídos e disseminados.

A tensão entre descrição e interpretação torna-se um ponto-chave na conferência de Pêcheux ([1983] 1990), que criticou abordagens que se limitavam apenas a descrever a superfície textual, sem atentar para os processos de interpretação que possibilitam a produção de sentidos. Sob esta ótica, Pêcheux (1990) salienta a importância de uma base teórica que dialogue com os legados marxistas, da psicanálise e da linguística saussuriana, a fim de entender o discurso em sua complexidade e ir além da mera descrição para desvendar os mecanismos ideológicos e de produção de sentido.

Tais conceitos foram publicados na obra *Discurso: estrutura e acontecimento* (1990) e nela podemos ler que, em detrimento do contexto sociopolítico da época na República da França, caberia ao analista manter a “preocupação de se colocar em posição de entender esse discurso, a maioria das vezes silencioso, da urgência às voltas com os mecanismos da sobrevivência [...], de se pôr na escuta das circulações cotidianas.” (Pêcheux, 1990, p. 48). O que leva Pêcheux a propor uma aproximação entre teoria e análise, entre “as práticas da análise da linguagem ordinária [...] e das práticas de ‘leitura’ de arranjos discursivo-textuais (oriundas de abordagens estruturais).” (Pêcheux, 1990, p. 49, grifos do autor).

O autor defende a mobilização da linguística, no sentido de produzir um construto metodológico que aborde “explicitamente o fato linguístico do equívoco como fato estrutural implicado pela ordem do simbólico” (1990, p. 51), e insiste sobre o espaço da interpretação em face à descrição: “dizer que não se trata de duas fases sucessivas, mas de uma alternância ou de um batimento, não implica que a descrição e a interpretação sejam condenadas a se entremisturar no indiscernível” (Pêcheux, 1990, p. 54), uma vez que, segundo ele, “todo fato já é uma interpretação” (Pêcheux, 1990, p. 44).

Ilustram as considerações de Pêcheux (1990) a análise que faz sobre a enunciação *On a gagné* (Ganhamos), repetida aos brados nas ruas de Paris por ocasião da vitória do candidato François Mitterrand à presidência da França, em 10 de maio de 1981. O enunciado foi “repetido sem fim como um eco inesgotável, apegado ao acontecimento” (Pêcheux, 1990, p. 21), tratando-se de uma enunciação produzida por um sujeito (autor), originalmente relacionada ao esporte, e que passou a circular com um sentido distinto daquele em que usualmente seria manifesta. Afirma que:

A materialidade discursiva desse enunciado coletivo é absolutamente particular: ela não tem nem o conteúdo, nem a forma, nem a estrutura enunciativa de uma palavra de ordem de uma manifestação ou de um comício político. ‘On a gagné’ [Ganhamos], cantado com um ritmo e uma melodia determinados, constitui a retomada direta, no espaço do acontecimento político, do grito coletivo dos torcedores de uma partida esportiva cuja equipe acaba de ganhar (Pêcheux, 1990, p. 21, grifos do autor).

O acontecimento discursivo é compreendido como o resultado de uma escolha realizada pelo sujeito (autor/enunciador), que mobiliza uma série de formações discursivas preexistentes. Tal escolha discursiva implica em selecionar e articular determinados elementos discursivos, como palavras, estruturas linguísticas e argumentos, para gerar um “novo” acontecimento discursivo. O sujeito (autor/enunciador) mobiliza uma rede de discursos e práticas discursivas já estabelecidas, as quais contêm representações, ideias, normas e valores compartilhados pela sociedade. As formações discursivas, que já existem, fornecem os recursos e os limites dentro dos quais o sujeito (autor/enunciador) pode agir e produzir sentido. Isto é, o acontecimento discursivo não surge isoladamente, mas é influenciado pelo contexto do discurso e provoca efeitos de sentidos diferentes dos originais, desencadeando a reconfiguração das FDs preexistentes, e permitindo o estabelecimento de um novo acontecimento discursivo.

O acontecimento discursivo desempenha papel fundamental na inscrição do acontecimento histórico no interdiscurso, estabelecendo uma ruptura para com a “estabilidade” discursiva anterior, promovendo uma “nova estabilidade” discursiva que não se apresenta

logicamente organizada. Pêcheux (1990) diz que essa nova estabilidade está relacionada à ordem do discurso, que manipula tanto a materialidade linguística quanto a materialidade histórica. Deste modo, o acontecimento discursivo é entendido como um momento de transformação e reconfiguração na cadeia discursiva, permitindo que o acontecimento histórico seja ressignificado e inserido na tessitura do discurso, rompendo com as formas preexistentes de significação e abrindo caminho para novas configurações e interpretações.

Contudo, essa nova “estabilidade” discursiva não segue uma lógica linear e ordenada, mas enraíza-se na dinâmica do discurso, que se articula entre a materialidade da linguagem e a materialidade histórica. A relação entre o discurso e a história é complexa, uma vez que o discurso não apenas reflete os eventos históricos, mas também os molda e os interpreta conforme os jogos de poder, as relações sociais e as ideologias em vigor. Deste modo, o acontecimento discursivo desempenha um papel crucial na inscrição do acontecimento histórico no interdiscurso, permitindo que a materialidade histórica seja elaborada e significada por meio da materialidade linguística e das práticas discursivas.

Lemos em Pêcheux (1990) que a materialização discursiva de um acontecimento discursivo ocorre por meio de um “enunciado coletivo”, e esse enunciado é o responsável por instaurar a ruptura e, ao mesmo tempo, provocar o confronto discursivo: um acontecimento discursivo desestabiliza o que já está estabelecido, dando origem a um novo vir a ser, reorganizando assim “o espaço da memória que ele convoca e que já começa a reorganizar” (1990, p. 19). O que leva à compreensão de que o acontecimento discursivo interrompe o fluxo habitual do discurso, rompendo com as concepções prévias e desencadeando uma reorganização das memórias e representações presentes no discurso coletivo. Emerge como algo novo, criando um espaço discursivo inovador que desafia as estruturas discursivas existentes e propõe novos significados e interpretações: rompe com as normas estabelecidas, revisitando novas perspectivas e possibilidades de sentido.

A emergência resulta em uma reconfiguração do espaço discursivo, permitindo a introdução de discursos alternativos, vozes marginalizadas e concepções subvertidas. A AD pecheutiana enfatiza a importância da escolha e da mobilização das formações discursivas na produção de um acontecimento discursivo, que não apenas reflete, mas também transforma o campo discursivo ao introduzir novas perspectivas, interpretações e possibilidades de sentido.

1.5.2 Revendo Foucault

A partir dos conceitos pecheutianos sobre acontecimento, estabelecemos um paralelo com as concepções foucaultianas apresentadas em *As palavras e as coisas* (1999), *Arqueologia do Saber* (2008), *O que é o Iluminismo* (1984), *O sujeito e o poder* (1995) e *A ordem do discurso* (1996), com destaque às críticas de Foucault a uma filosofia da história que:

encerra o acontecimento no ciclo do tempo [...] converte o presente numa figura enquadrada pelo futuro e pelo passado; o presente é o anterior futuro que já se desenhava na sua própria forma, e é o passado por chegar que conserva a identidade do seu conteúdo. Precisa, pois, por um lado, de uma lógica de essência (que a fundamenta na memória) e do conceito (que estabeleça como saber futuro), e, por outro lado, de uma metafísica do cosmos coerente e acrescida, do mundo em hierarquia. Três filosofias, pois, que deixam escapar o acontecimento (Foucault, 1999, p. 50).

O autor considera a maneira como o presente é moldado e influenciado pelo futuro e pelo passado. Para Foucault (1999), o presente não é apenas um momento isolado no tempo, mas é afetado tanto por eventos futuros que estão sendo projetados em sua própria forma quanto por eventos passados que se fazem presentes através da memória. Essa ideia sugere que o presente é determinado por uma interação complexa entre aquilo que está por vir e aquilo que já ocorreu. O futuro contribui para a configuração do presente, por haver elementos e possibilidades que estão sendo antecipados e que moldam a compreensão e as ações do presente. Ao mesmo tempo, o passado também desempenha um papel, pois é a partir da história e da memória que a identidade do presente é construída e mantida.

Na discussão assumida por Foucault (1999), essa concepção do tempo exige uma lógica de essência que se baseia na memória, ou seja, a compreensão do presente é fundamentada na memória dos eventos passados. Além disso, mostra ser importante desenvolver uma noção que estabeleça um “saber sobre o futuro”, ou seja, a capacidade de antecipar e projetar possibilidades futuras. Foucault (1999) afirma também que as três filosofias tradicionais (lógica, filosofia da história e ontologia) não conseguem capturar completamente a complexidade desse conceito ao deixarem escapar o “acontecimento”, ou seja, a interação dinâmica entre passado, presente e futuro que molda nossa compreensão do tempo e da realidade. Sugere, assim, que a abordagem filosófica considere essa perspectiva temporal mais ampla, incidindo acerca de outra concepção: a de historicidade.

Em *O que é o Iluminismo* (1984, p. 104), Foucault diz que “a filosofia pela primeira vez problematiza a sua própria atualidade discursiva: atualidade que ela questiona como acontecimento, do qual ela pode dizer o sentido, o valor, a singularidade filosófica”. Porém, não podemos enveredar pelas considerações filosóficas tecidas pelo pensador senão destacar aquelas que, de um modo ou outro, nos fazem acessar as noções da AD francesa, especialmente em relação ao acontecimento discursivo e ao acontecimento enunciativo.

A noção de acontecimento nos trabalhos envolvendo a história do pensamento crítico é central em Foucault, particularmente na obra *A arqueologia do Saber* (2008): “Não se pode falar em qualquer época de qualquer coisa; não é fácil dizer qualquer coisa que seja nova.” (Foucault, 2008, p.61).

Para o autor, como falamos e pensamos sobre o mundo (discurso) recebe a influência direta do contexto histórico e cultural que nos envolve — os discursos não são simplesmente formas de expressão, mas também estruturam e fundam o próprio conhecimento. O que podemos dizer e compreender em determinada época é moldado pelas estruturas de pensamento e pelos sistemas de significado que estão presentes nessa época específica, uma vez que há limites impostos ao que podemos afirmar e ao que podemos conceber como novo, porque estamos sempre operando em uma rede de significados e práticas que já estão estabelecidos. Nossa capacidade de produzir algo verdadeiramente novo é restringida pelas condições e possibilidades históricas e culturais em que nos encontramos.

Foucault (2008) analisa de que modo os discursos emergem em contextos históricos e sociais específicos, influenciando a maneira como entendemos e falamos sobre determinados temas. Lemos em *A Arqueologia do Saber* (2008) que a prática discursiva não pode ser confundida

com a operação expressiva pela qual um indivíduo formula uma ideia, um desejo, uma imagem; nem com a atividade racional que pode ser acionada num sistema de inferência; nem com a 'competência' de um sujeito falante quando constrói frases gramaticais; é um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, numa dada época, e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa (Foucault, 2008, p. 147–148, grifo do autor).

O conceito de acontecimento discursivo, conforme propõe Michel Foucault (2008), abarca a compreensão de que a existência e o funcionamento da linguagem são pré-requisitos fundamentais para os discursos surgirem e se desenvolverem. O autor explica que impera uma anterioridade ontológica da linguagem, ou seja, a linguagem existe antes dos discursos individuais e é um elemento primordial na construção do conhecimento e das práticas sociais:

“há linguagem – *il ya du langage*” (Foucault, 2008, p. 146). A expressão aponta para a existência contínua e prévia da linguagem como uma condição necessária para a emergência dos discursos, e deve ser entendida como uma realidade que permeia todas as esferas da vida social, sempre presente mesmo quando não estamos conscientemente produzindo discursos: é como se houvesse um “murmúrio anônimo”, um ruído de fundo da linguagem que está sempre presente (Foucault, 2008). Esse “murmúrio anônimo” da linguagem possibilita e estrutura a produção de discursos específicos em contextos histórico-sociais, pois os discursos não surgem do nada, mas são moldados e influenciados por essa base linguística preexistente. Dá ênfase ao fato de que mesmo as supostas inovações ou rupturas no discurso são, na verdade, influenciadas e modeladas pelas estruturas e práticas que as antecedem, de modo que não é fácil dizer algo que seja genuinamente novo, pois estamos sempre inseridos em um contexto histórico e cultural que molda nossas formas de conhecimento e expressão (2008).

Ao tratar o conceito de acontecimento, Foucault (2008) refere-se a um evento ou ocorrência específica que perturba a ordem existente e desencadeia transformações e mudanças nas estruturas sociais, políticas ou discursivas. Apresenta o acontecimento como não previsível e não determinado previamente: o acontecimento emerge como uma quebra imprevisível que interrompe as práticas e os regimes de poder estabelecidos. Defende que o acontecimento deve ser compreendido como um momento de descontinuidade que desafia as formas de conhecimento e os sistemas de poder vigentes; considerações essas que levam Foucault (2008) a questionar as narrativas históricas tradicionais que tendem a enfatizar uma continuidade linear em seus registros e análises.

Foucault (2008) investiga como a noção de acontecimento afeta as relações de poder, como novas formas de conhecimento são produzidas e como as práticas e discursos existentes são contestados ou reconfigurados. Para ele, é importante analisar os processos históricos como um conjunto de acontecimentos que desencadeiam mudanças significativas e que podem abrir caminho para novas possibilidades de pensamento, ação e resistência, especialmente ao revelarem as fissuras e as contradições presentes nas estruturas sociais e políticas, pois é possível compreender como os acontecimentos influenciam a dinâmica das relações de poder, as transformações nas práticas sociais e os deslocamentos nos discursos dominantes.

O acontecimento, em Foucault (2008), é entendido como o conjunto de condições (materiais e imateriais) que permitem que um discurso seja proferido em uma determinada realidade histórica. Considerar o discurso como um acontecimento é aceitar sua imersão em um contexto de referência em constante mudança e sua relação de complementaridade ou exclusão com outros discursos, impulsionados pela busca da “verdade”. Decorrentes da pressão e coerção

que alguns exercem sobre outros, os discursos surgem da motivação e do desejo de serem reconhecidos como discursos verdadeiros (Foucault, 1996): a oposição entre verdadeiro e falso estabelece regras de proibição e rejeição de certos discursos, determinando se podem ou não ocorrer.

1.5.3 O enunciado como acontecimento

Também em Foucault (1995), lemos que o enunciado pode ser considerado um acontecimento, uma vez que se conecta a um gesto de escrita ou à articulação de um vocábulo, e se relaciona, concomitantemente, ao campo da memória. O enunciado

é único como todo acontecimento, mas está aberto à repetição, à transformação, à reativação; [...] está ligado não apenas a situações que o provocam, e a consequências por ele ocasionadas, mas, ao mesmo tempo, e segundo uma modalidade inteiramente diferente, a enunciados que o precedem e o seguem (Foucault, 1995, p. 32).

Para o historiador francês (1995), o enunciado pode ser extraído de uma forma linguística concreta presente na superfície textual, por meio da análise de palavras, frases ou expressões que possuam uma função de enunciação. Essa forma linguística é passível de repetição, ocorrendo simultaneamente em diversos contextos, ao mesmo tempo, em que

entra em redes, se coloca em campos de utilização, se oferece a transferências e a modificações possíveis, se integra em operações e em estratégias onde sua identidade se mantém ou se apaga. Assim, o enunciado circula, serve, se esquia, permite ou impede a realização de um desejo, é dócil ou rebelde a interesses, entra na ordem das contestações e das lutas, torna-se tema de apropriação ou de rivalidade (Foucault, 1995, p. 121).

Ou seja, o enunciado é uma unidade discursiva que vai além das palavras e se enraíza nas complexas dinâmicas sociais e políticas. Sua natureza flexível e adaptável permite que ele seja influente em diferentes contextos, enquanto sujeito a disputas e transformações. Foucault (2008) destaca a importância de se estudar esses enunciados para compreender os processos de construção do conhecimento e do poder nas sociedades.

Em se tratando da análise do enunciado, Foucault diz que

a análise enunciativa mantém-se fora de qualquer interpretação: às coisas ditas ela não pergunta aquilo que escondem, o que nelas e apesar delas estava dito, o não-dito que recobrem, a abundância de pensamentos, de imagens ou de fantasmas que as habitam; mas pelo contrário, [pergunta] segundo que modo é que elas existem, o que é isso de se terem manifestado, de terem deixado marcas e, talvez, de terem ficado ali, para uma eventual reutilização; o que é que é isso de terem sido elas a aparecer — e não outras

no seu lugar (Foucault, 2008, p. 143).

E segue: “de uma maneira ou de outra, as coisas ditas dizem muito mais do que elas próprias” (Foucault, 2008, p. 144). Para o teórico, “um enunciado é sempre um acontecimento que nem a língua, nem o sentido podem esgotar inteiramente. [...] é único como todo acontecimento, mas aberto à repetição, à transformação, à reativação.” (Foucault, 2008, p. 34–35).

É importante, para Foucault (2008, p. 34), que a análise discursiva tenha em vista “compreender o enunciado na estreiteza e singularidade de sua situação”. Além disso, sinaliza para a necessidade de se estabelecer as correlações com outros enunciados aos quais possa estar relacionado, e revelar quais outras formas de enunciação ele exclui. Afirma ainda que “fazer aparecer, em sua pureza, o espaço em que se desenvolvem os acontecimentos discursivos não é tentar restabelecê-lo em um isolamento que nada poderia superar; não é fechá-lo em si mesmo; é tornar-se livre para descrever, nele e fora dele, jogos de relações” (Foucault, 2008, p. 34). Cabe ao analista perguntar “que espécie de laços reconhecer validamente entre todos esses enunciados que formam, de um modo ao mesmo tempo familiar e insistente, uma massa enigmática?” (Foucault, 2008, p. 39). E, diante da análise, deve “saber se a unidade de um discurso é feita pelo espaço onde diversos objetos perfilam e continuamente se transformam, e não pela permanência e singularidade de um objeto” (Foucault, 2008, p. 40).

Sobre a ordem do acontecimento, Foucault afirma:

nem substância, nem acidente, nem qualidade, nem processo; o acontecimento não é da ordem dos corpos. Entretanto, ele não é imaterial; é sempre no âmbito da materialidade que ele se efetiva, que é o efeito; ele possui seu lugar e consiste na relação, coexistência, dispersão, recorte, acumulação, seleção de elementos materiais; não é o ato nem a propriedade de um corpo; produz-se como efeito de uma dispersão material (Foucault, 1996, p. 58).

Para pensarmos o enunciado como acontecimento nas linhas pecheutianas, voltamos à obra *Discurso: Estrutura ou Acontecimento* (1990), que nos leva a entender o discurso, por um lado, como uma entidade constituída tanto por uma estrutura quanto por um acontecimento, e, por outro lado, a compreender que essa estruturação discursiva ocorre não na estabilidade da transmissão de valores ideológicos, mas principalmente, na instabilidade gerada pela tensão, pelo conflito e pelo constante entrelaçamento desses valores:

Todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro (exceto se a proibição da interpretação própria ao logicamente estável se exerça sobre

ele explicitamente). Todo enunciado, toda sequência de enunciados é, pois, linguisticamente descritível como uma série (léxico-sintaticamente determinada) de pontos de deriva passíveis, oferecendo lugar à interpretação (Pêcheux, 1990, p. 53).

Para Pêcheux (1990), o sentido de um enunciado não é fixo ou estático, antes, sujeito a transformações e reinterpretações à medida que é utilizado e contextualizado. O contexto histórico que envolve os argumentos de Pêcheux (1990) dizem das condições políticas da França, década de 80, e a proposta que o pensador francês levanta trata do discurso político-verbal deste contexto, explicando que o acontecimento discursivo se refere ao encontro entre uma atualidade e uma memória, e esse encontro desempenha um papel crucial na constituição dos sentidos em um discurso. As duas dimensões, atualidade e memória discursiva, permitem, juntas, a criação de sentidos e significados. A memória discursiva traz consigo um repertório de informações e conhecimentos prévios, os quais são ativados e combinados com os elementos linguísticos presentes no discurso. A interação entre a atualidade e a memória discursiva proporciona a interpretação.

1.5.4 Uma interlocução necessária: Indurski e Possenti

A noção de acontecimento discursivo é tomada por Indurski (2003, p. 103) quando escreve o artigo *Lula Lá: estrutura e acontecimento*, Revista *Organon* 35, v. 17: “os saberes, representados pelos enunciados, existem em uma estrutura, que tanto pode ser tomada em sua existência vertical quanto horizontal.” (2003, p. 103). Ainda, segundo ela: “A existência vertical dos enunciados e sua capacidade de serem repetidos é explicada pela noção de estrutura.” (Indurski, 2003, p.103).

Segundo a pesquisadora, a repetição de um enunciado (saberes pré-existentes) se dá pelo fato de sua instalação acontecer na verticalidade (atrelada a uma FD), afetando o sujeito ou o interdiscurso. Já o intradiscurso ocorre na horizontalidade (prática discursiva do sujeito): é o ato de enunciar. A estrutura vertical garante a existência anterior do enunciado (ele não é criado pelo sujeito), a estrutura horizontal garante sua atualização (dá conta da formulação do enunciado na prática discursiva). A fala do sujeito ocorre no ponto de encontro entre as duas estruturas: horizontal (intradiscurso, saberes mobilizados pelo sujeito) e vertical (interdiscurso). É o encontro que se dá entre memória e atualidade explicado por Pêcheux (1990, p. 17), ou seja, o acontecimento discursivo configura-se no espaço onde o significado é repetido, renovado, retomado.

Ainda na explicação tecida por Indursky: “tanto a existência vertical quanto a dos saberes remetem para a noção de estrutura. Isto nos permite afirmar que a repetibilidade mobiliza estas duas formas de existência da estrutura: sua dimensão vertical e sua dimensão horizontal.” (2003, p. 103).

Sírio Possenti, em *Questões para analistas de discurso* (2009), diz que um acontecimento só pode ser reconhecido como tal quando, em sua constituição, se instala a possibilidade de retomada ou repetição, atualizando-se o discurso e possibilitando que se observe o repetido como novo acontecimento.

Conforme Possenti (2009, p. 125), assim se torna possível compreender as discursividades e, principalmente, reconhecer como certos dispositivos e práticas são regidos pela mesma semântica. Referindo-se aos movimentos feministas, o professor da Unicamp afirma:

É certo que algum manifesto ou congresso pode ser um grande acontecimento discursivo, em torno do qual se organiza um arquivo (tudo o que se passa a dizer – ou se pode recuperar de datas anteriores – em revistas, jornais, simpósios, livros, entrevistas, etc.) Mas há mais: por debaixo deles, ou ao seu lado, surge, por exemplo, um discurso do corpo, da beleza da sexualidade, do controle de natalidade, da saúde; e, ainda, da fidelidade, do divórcio, das alternativas sexuais; e, ainda, o das creches, do trabalho feminino, do assédio sexual. Não esqueçamos de todos os textos novos de humor que todos esses acontecimentos permitem, por sua vez (Possenti, 2009, p. 125–126).

A concepção de acontecimento discursivo em Possenti (2009) rompe com uma abordagem histórica que atribuía sentido a todas as coisas ou identificava repetidamente o mesmo sentido e os processos subjacentes à sua produção e lugar; Possenti (2009) também se afasta da ideia de que a relação entre discurso e enunciação é um evento isolado e singular. Nessa abordagem, o conceito de “novo” não é entendido como uma instauração de pura singularidade, implicando que não se trata de uma mera ocorrência isolada, mas sim de um fenômeno interconectado com seu contexto e ambiente.

Possenti (2009) propõe superar visões reducionistas do discurso e da enunciação, abrindo caminho para uma compreensão mais abrangente e contextualizada dos acontecimentos discursivos. Isso envolve considerar as múltiplas influências e interações presentes no processo de produção de sentido, bem como a complexidade das relações entre discurso e enunciação. Essa abordagem também se refere à capacidade de identificar os elementos que permanecem no discurso e aqueles que realmente escapam ao controle dos sujeitos envolvidos.

Ao explorar essas possibilidades, a Análise de Discurso francesa, conforme Possenti (2009), estaria abrindo outras possibilidades para a compreensão dos mecanismos envolvidos

na produção e recepção do discurso, e na compreensão do esquecimento e da memória enquanto categorias fundamentais desse contexto. Possenti (2009) propõe ampliar o horizonte teórico e conceitual no campo da Análise do Discurso, revisitando discussões pertinentes sobre a dinâmica discursiva e seus elementos constituintes, enquanto instiga para que se trate do acontecimento em diversas ordens, e não apenas dos acontecimentos discursivos fundamentais, tal como ocorrem na publicação de uma obra, um editorial, entre tantos outros previstos pela AD:

Pelo menos em suas práticas mais comuns de análise, um acontecimento seria considerado como tal na medida em que ensejasse a sua retomada ou sua repetição. No entanto, além dos casos como os mencionados, poderíamos considerar como acontecimentos discursivos – e não apenas como reformulações ou novas enunciações do mesmo, isto é, apenas como discursos – por exemplo, o estruturalismo, o feminismo, o nacionalismo, etc. Seria mais claramente possível dar conta assim das discursividades e, especialmente, ter claro em que medida certos dispositivos e práticas são regidos pela mesma semântica. (Possenti, 2009, p. 125).

A proposta de Possenti (2009) para uma redefinição conceitual da AD não fere o já pensado por Pêcheux (1999) quando discute a questão da memória discursiva como imbricada no processo do acontecimento discursivo e não às lembranças individuais do sujeito. Pêcheux, em *O papel da Memória* (1999), afirma que o processo de inscrição do acontecimento no universo da memória se dá sob uma dupla forma limite: a) o acontecimento que escapa à inscrição, que não se registra na memória; e b) o acontecimento é absorvido pela memória, como se jamais tivesse ocorrido. Embora as lembranças e os esquecimentos alimentem os discursos dos sujeitos como interdiscursos, em Pêcheux (1999), não há discussão sobre o que o sujeito lembra e/ou esquece, nem tampouco se essas lembranças e esquecimentos surgem como pré-construídas ou já-ditas. Sua abordagem analítica concentra-se na dinâmica do acontecimento discursivo e em como a memória atua nesse contexto, sem aprofundar nos conteúdos específicos das lembranças e esquecimentos individuais do sujeito.

2 LEITURA – UMA QUESTÃO DE TUDO OU NADA?

2.1 A leitura na concepção francesa do discurso

A escola francesa de Análise do Discurso tem *posição* determinante para o estudo do texto e da leitura. Neste trabalho, assumimos os princípios que sustentam a leitura como produção de sentidos (leitura discursiva), uma vez que, conforme Orlandi (2001), o leitor é chamado a interpretar e a produzir sentidos diante de qualquer texto, seja ele verbal ou não verbal.

Pêcheux (1971) propõe reconhecer na leitura os “efeitos de sentidos” que decorrem do texto como resultado do jogo de forças instalado nas relações sociais. Em *A propósito da Análise Automática do Discurso: atualização e perspectivas* (1997), Pêcheux e Fuchs tratam da leitura subjetiva, aquela afetada pela ideologia, e segundo a qual “um texto é biunivocamente associado a seu sentido” (Fuchs; Pêcheux, 1997, p. 169), como uma possibilidade de concepção de leitura na qual se inscreve a busca pelos sentidos do texto. Afirmam os autores que cabe à AD defender uma “análise não subjetiva dos efeitos de sentido” (Fuchs; Pêcheux, 1997, p. 172); uma análise de leitura que não seja afetada pelo “efeito subjetivo da leitura” (Fuchs; Pêcheux, 1997, p. 172), efeitos esses oriundos da ideologia. De acordo com essa proposta, os “efeitos de sentido” incidem sobre a necessidade de reconhecimento do conteúdo (sentido atrelado ao texto) por parte do leitor.

Segundo Orlandi (2012), sentido e sujeito se constituem ao mesmo tempo, apesar de não se apresentarem coincidentes: sentidos e sujeitos têm sua materialidade própria, e faz parte da materialidade do sujeito a inscrição de seu corpo no seu processo de significação, em sua constituição. Passam pela afirmação da autora pensar os sujeitos e suas formas de vida (relações sociais, relações privadas), os modos como operam sobre a construção da significação na latência do real. Em *Discurso e Leitura* (1988, p. 08), Orlandi escreve: “desde que se assuma uma perspectiva discursiva na reflexão sobre leitura, alguns fatos se impõem em sua importância”. Assim:

a) o de se pensar a produção de leitura e, logo, a possibilidade de encará-la como possível de ser trabalhada (se não ensinada); b) o de que a leitura, tanto quanto a escrita, faz parte do processo de instauração do(s) sentido(s); c) o de que o sujeito-leitor tem suas especificidades e sua história; d) que há muitos e variados modos de leitura; e) finalmente, e particularmente, a noção de que a nossa vida intelectual está intimamente relacionada aos modos e efeitos de leitura de cada época e segmento social (Orlandi, 1988, p. 08).

A leitura “não é uma questão de tudo ou nada, é uma questão de natureza, de condições, de modos de relação, de trabalho, de produção de sentidos, em uma palavra: de historicidade.” (Orlandi, 1988, p. 09). O sujeito-leitor possui suas próprias características e história, influenciando sua relação com a leitura. Orlandi também defende a existência de

um leitor virtual inscrito no texto [...] constituído no próprio ato da escrita. Em termos do que denominamos de ‘formações imaginárias’ em AD, trata-se aqui do leitor imaginário, aquele que o autor imagina (destina) para seu texto e para quem ele se dirige. Tanto pode ser cúmplice como um adversário (Orlandi, 1988, p. 09, grifo da autora).

O autor consideraria um destinatário específico para o seu texto, alguém a quem ele se dirige e espera interação com o conteúdo. Esse leitor imaginário pode ser entendido como uma representação abstrata das expectativas, crenças e posicionamentos que o autor atribui ao destinatário de seu texto. Ao considerar o leitor imaginário como cúmplice, o autor pressupõe que esse leitor compartilha das mesmas ideias, valores e objetivos, o que pode gerar uma maior adesão ao discurso proposto. Por outro lado, quando o leitor imaginário é concebido como um adversário, o autor antecipa resistências, questionamentos ou mesmo uma leitura crítica do seu texto.

O conceito de leitor virtual inscrito no texto, defendido por Orlandi (1988), introduz a noção de que a escrita é orientada por uma relação dialógica entre autor e leitor imaginário, considerando a possível cumplicidade ou adversidade desse leitor na construção e interpretação do discurso. Em *Discurso e Leitura* (1988), Orlandi explica que o leitor real, ao se deparar com o texto, toma-o para si, apesar da relação que estabelece para com um leitor já constituído no/pelo texto – expectativa do autor (1988, p. 09). Diz mais:

Se se deseja falar em processo de interação da leitura, eis aí um primeiro fundamento para o jogo interacional: a relação básica que instaura o processo de leitura é o jogo existente entre o leitor virtual e o leitor real. É uma relação de confronto. O que já é uma crítica aos que falam em interação do leitor com o texto. O leitor não interage com o texto (relação sujeito/objeto), mas com outro(s) sujeito(s) (leitor virtual, autor, etc.) (Orlandi, 1988, p. 09).

A relação que o processo de leitura estabelece entre os interlocutores de um texto (autor/leitor virtual/leitor real; leitor/leitores) é um dos componentes do contexto, da situação de leitura (Orlandi, 1988, p. 10). Mas não são os únicos, pois os modos de leitura são variáveis e indicam diferentes relações:

a) relação do texto com o autor: o que o autor quis dizer? b) relação do texto com outros textos: em que este texto difere de tal texto? c) relação do texto com seu referente: o que o texto diz de X? d) relação do texto com o leitor: o que você entendeu? e) relação do texto com o para quem se lê (se for o professor) (Orlandi, 1988, p. 10).

A explicação feita por Orlandi contempla a ideia de que sempre existirão modos diferentes de leitura, dependendo do contexto no qual ocorrem, do que motivou a própria leitura e a expectativa do autor que produz o texto a partir de uma visão particular do leitor (1988, p. 10). Ainda, segundo ela, “constitui parte integrante de toda essa contextualização da leitura a própria instauração do autor e do leitor em sua relação como sujeitos [...] sujeitos e sentidos são elementos de um mesmo processo de significação.” (Orlandi, 1988, p. 10).

Tanto o autor quanto o leitor são sujeitos que contribuem para a construção de significados, e é nessa interação que os sentidos emergem. Sujeitos e sentidos estão intrinsecamente ligados em um único processo de significação. O homem é exigido à interpretação (Orlandi, 1998, p. 19). Decorrente dessa abordagem, temos que o ser humano interpreta através da filiação, isto é, ao se associar a um determinado significado, diz de sua inserção em formação discursiva específica. Esse movimento é também um processo de identificação, pois ao atribuir sentido, o sujeito reconhece a si mesmo em seu ato de interpretação:

Como diz M. Pêcheux [...], ‘as coisas-a-saber’... são sempre tomadas em redes de memória, dando lugar a filiações identificadoras e não a aprendizagem por interação: a transferência não é uma ‘interação’, e as filiações históricas nas quais se inscrevem os indivíduos não são ‘máquinas de aprender’(Orlandi, 1998, p. 19, grifos da autora).

Conforme Pêcheux (2008), a leitura é atravessada pela interpretação e o efeito-leitor, desenhando-se na materialidade linguística: o analista não deve procurar os “sentidos /do, no/ texto”, mas sim buscar compreender os sentidos engendrados nas relações entre locutores (efeitos de sentido), de modo a distanciar-se da leitura subjetiva (aquela que propõe o resgate de sentidos pré-determinados pelo/no texto).

Outras noções nos são ensinadas por Sírío Possem na obra *A leitura errada existe* (1992), quando trata da construção dos sentidos e afirma que o sentido único não existe: “O que parece que resta como única possibilidade é explicar por que o leitor leu o que leu, e não mais por que um texto pode significar isto ou aquilo, ou isto e aquilo” (Possenti, 1992, p. 13).

Segundo o autor, “explicar a leitura do leitor – porque um leitor leu o que leu – é uma questão absolutamente legítima, algo que, aliás, pode ser feito compativelmente com explicar

leituras com base no texto” (Possenti, 1992, p. 13).

2.2 Texto, leitura e discurso

Quando uma palavra significa é porque ela tem textualidade, ou seja, porque a sua interpretação deriva de um discurso que a sustenta, que a provê de realidade significativa. (Orlandi, 1995)

Em Pêcheux (2010), a perspectiva teórica segue uma abordagem distinta em relação ao conhecimento ao lançar suas reflexões sobre a delimitação do discurso: afirma ser necessário considerar um estado específico das condições de produção – moldada pela exterioridade que representa o contexto histórico e social que o envolve. O autor afirma que é impossível “analisar um discurso como um texto” (2010, p. 78), afirmação que, na visão da AD, aponta para a interpretação como instância que traduz a capacidade de analisar o texto em seu espaço discursivo, de modo a compreender como ele funciona e produz significados, considerando-se o efeito da ideologia – não existindo sentido literal –, pois o sujeito está sob influência da ideologia, e o texto, em função das condições em que é produzido, pode provocar inúmeras interpretações. Cabe ao analista entender como o texto funciona, opera, significa, sem buscar a sua “verdade”. Através da interpretação, o funcionamento da ideologia é revelado e, nesse espaço de interação, observa-se o sujeito expressando-se.

O discurso é uma prática social que envolve a produção de textos com base no princípio de que todo o discurso é uma construção social. Segundo os parâmetros da AD, o analista consegue analisar as construções ideológicas inscritas em um texto. As questões giram em torno de observar: 1) como o texto se formula; 2) por que o texto foi construído de uma forma e não de outra; e 3) como o texto adquire sentidos, focando no discurso em si e não na mensagem/conteúdo do texto. A AD investiga a suposta transparência da linguagem, propondo-se a compreender o seu funcionamento, especialmente no que se refere à relação entre sujeito e sentido, sob influência da língua e da história.

Eni Orlandi, no livro *Interpretação: Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico* (2007), afirma que o texto “é uma peça de linguagem que representa uma unidade significativa” (2007, p. 52), enquanto a textualidade “é a função da relação do texto consigo mesmo e com a exterioridade” (2007, p. 52). A autora trabalha as noções de funcionamento do interdiscurso como sentidos que se constroem na exterioridade (anterioridade) e que, quando aparecem no dizer, apresentam uma memória discursiva definidora da constituição do sujeito. Ao dizer que as “palavras não significam em si. É o texto que significa.” (2007, p. 52). Orlandi faz referência

à noção de formação discursiva e suas posições ideológicas (antagônicas e contraditórias em si mesmas), em uma complexa rede de representações sócio-históricas na qual se instala o sujeito. Nas palavras da pesquisadora, “o texto é um objeto histórico. [...] linguístico-histórico, ou seja, discurso. Este, enquanto objeto da AD, é histórico, o linguístico aparece como pressuposto.” (2007, p. 52).

Orlandi afirma preferir o termo “historicidade” em detrimento a histórico, e explica que o texto,

do ponto de vista de sua apresentação empírica, é um objeto com começo, meio e fim, mas que se o considerarmos como discurso, reinstala-se imediatamente sua incompletude. Dito de outra forma, o texto, visto na perspectiva do discurso, não é uma unidade fechada – embora, como unidade de análise, ele possa ser considerado uma unidade inteira – pois ele tem relação com outros textos (existentes, possíveis ou imaginários), com suas condições de produção (os sujeitos e a situação), com o que chamamos sua exterioridade constitutiva (o interdiscurso: a memória do dizer). (Orlandi, 2007, p. 54).

Texto e discurso podem ser tratados como um só pelo analista de discurso, tendo em vista que o texto não se restringe à materialidade física, morfológica. Do mesmo modo, não configura um produto ou uma resultante de um processo, mas sim uma prática significativa que tem na relação do sujeito com o sistema linguístico a sua estrutura, em condições históricas específicas. Com a participação do leitor, o texto permanece em constante processo de “refazimento” e produção de sentidos, não únicos e nem instalados, ou invariáveis, como se estivessem pré-disponibilizados para uso do autor/texto/falante. O conceito de texto e discurso equivale-se enquanto prática social de interação, dependente sempre do contexto de produção e da historicidade. O texto, tanto quanto o discurso, ocorre em uma dada formação discursiva (FD) – pensada como um conjunto de forças políticas, de princípios e valores que digladiam entre si em determinada conjuntura –, com elementos linguísticos operando em forma de jogo, lugar este que permite a observação da relação da linguagem com a ideologia. Para a AD, a materialidade constitutiva (organização simbólica) do discurso está no texto, com a ideologia, pois não existe discurso sem sujeito, e nem sujeito sem ideologia. O sentido, assim, deriva da materialidade do discurso, tanto quanto a própria pausa ou o silêncio.

O objeto de análise da AD é o discurso, independentemente de sua materialidade textual, como a dimensão, a forma (oral, escrito) ou a modalidade (literário, científico etc.), o que já implica uma posição teórica, ideológica (estruturante do processo de significação), que considera a linguagem como um lugar de descobertas. Deste modo, são os fatores de ordem interna do sistema linguístico que interessarão ao analista, somados aos da ordem da ideologia,

da historicidade (condições de produção do discurso em relação ao momento da produção), como as implicaturas, os subentendidos, entre outros, configurados nas formações discursivas (FD), reguladoras dos discursos em dada situação discursiva. Esta base conceitual também se associa às ideias saussurianas sobre signo linguístico (SL), cuja dimensão da significação não se dá fora da relação entre significante (ST) e significado (SD): a realidade não existe senão diante da significação, passando pelo deslocamento da relação da linguagem com a realidade (herança social).

Assumir a AD como fundamentação teórica e metodológica acarreta manter em mente a não transparência da materialidade da língua e à escola interessa estudar o funcionamento linguístico. A partir daí, pensar a leitura compreende instá-la em determinadas condições de produção, tanto imediatas (contexto da leitura) quanto sócio-historicamente definidas (exterioridade).

Como destacou Orlandi (1983), a leitura seria o momento crítico na/para a constituição do texto, quando a significação é desencadeada pelos interlocutores (virtuais, reais, subentendidos), e os elementos constantes às condições de produção estariam configurando o processo da leitura. O confronto entre as condições de produção imediatas e a exterioridade põe em jogo a incompletude do texto: a leitura de um mesmo texto sofre alterações em decorrência da época e das formas discursivas em atuação. Também interferem nesse aspecto as interlocuções com outras leituras já realizadas, outros textos pertencentes às mesmas condições ou instalados em diversas condições. Orlandi denomina de “capacidade de leitura” a história de leituras de cada leitor em potencial (1983, p. 9).

Na AD, a concepção de condições de produção da leitura é determinante para se compreender o processo da significação, envolvendo sempre os sujeitos (leitor/autor), a situação imediata e o contexto sócio-histórico-ideológico (Orlandi, 1999). A relação entre linguagem, pensamento e mundo descreve-se múltipla, dependente da exterioridade, das condições de produção do discurso: relação entre leitor/texto/autor e lugares de fala. Ou, conforme Pêcheux (1990), dependentes também das formações imaginárias, aquelas que se constituem sobre a visão que o sujeito tem sobre si e sobre o(s) outro(s), também no processo de leitura.

Quanto à incompletude do dizer (texto) e a natureza dos equívocos, das rupturas que o leitor pode ou não reconhecer, para além do papel determinante da história no processo da interpretação, a ambiguidade própria da materialidade linguística aparece nos discursos (Pêcheux, 1990): “plurivocidade do sentido como condição mesma de um desenvolvimento interpretativo do pensamento” (p. 59).

Os modos de se pensar a significação no processo leitor consideram, obrigatoriamente, o que a AD entende por discurso, a partir das condições de produção, como definidoras do processo leitor ou do dispositivo de leitura: “como se lê”. Desvendar esse funcionamento decorre da concepção da leitura discursiva que não se atém ao conhecimento prévio do leitor, à sua capacidade decodificadora.

2.3 Leitura e efeitos do trabalho simbólico

A leitura, para Orlandi (1988), pode ser entendida como “atribuição de sentidos” (tanto para a escrita quanto para a oralidade), e atende a questões de natureza linguística, pedagógica e social, realizando-se entre níveis: a) o inteligível (qualidades do texto); b) o interpretável (vestígio do possível); e c) o compreensível (saber como funcionam as interpretações). Nessa perspectiva, a relação da linguagem com os sentidos é necessária e preponderante, pois os efeitos de sentidos que os acontecimentos discursivos produzem em determinado espaço sociocultural se sobrepõem ao montante de informações organizadas pela história, em determinada época. A história trabalha no discurso, estabelecendo diferenças, manifestando o contraditório, o instável, o conflito (Orlandi, 1988).

A AD opera sobre o sentido e não sobre as informações da textualidade. Interessa ao analista não um sentido traduzido, mas produzido, uma vez que o escopo desta escola de pensamento constitui-se pela ideologia, pela história e pela língua. Pelos sujeitos e para os sujeitos existe a ideologia; a filiação desse sujeito a um discurso estabelece o seu imaginário (inconsciente) representado pelo sistema de ideias; e a linguagem vai além do texto, reunindo sentidos pré-construídos, advindos da memória do dizer. É no discurso que os processos de regularização ocorrem e envolvem a imposição ou a busca por normas e padrões linguísticos: também no discurso se dão os desdobramentos, as réplicas, as repetições, as polêmicas e os contradiscursos.

A regularização e a desregularização sobre os sentidos dados são implicadas pela memória a partir dos acontecimentos novos que agem sobre as subjacências, não permitindo que os sentidos se assimilem a simples paráfrases, mas sim como possibilidade de sentidos diferentes. Essa memória é suscetível de modificações a partir da ação dos sujeitos que ressignificam o que está dado. As diferenças de sentidos relacionam-se com a historicidade dos sujeitos, mobilizando o intradiscurso (sequencialização do discurso) e o interdiscurso (lugar dos sentidos dados), construídos por outros sujeitos em outros momentos. Esses sentidos retornam, instigados pelas palavras usadas no dizer.

A língua se relaciona na história não apenas como materialidade linguística, mas também em função do contexto social e histórico que constituem os sentidos. A partir dos sujeitos sociais e históricos, a subjetividade instala sentidos. Essa complexa rede de condições mobiliza o leitor e o inscreve participante na/da historicização que emerge e se constitui em planos intercambiáveis.

Ainda para Orlandi (2001), são vários os tipos de leitores e as experiências que se têm com o estudo da língua e das linguagens, determinando-se as estratégias de leitura e a relação do leitor com o texto, com o autor. O sujeito leitor deriva e depende do conjunto de ações que sofre no decorrer de sua própria história, de suas experiências linguísticas, cognitivas; depende das condições de produção dos sentidos, de sua inscrição na dimensão sócio-histórica:

Quando se lê, considera-se não apenas o que está dito, mas também o que está implícito: aquilo que não está dito e que também está significando. E o que não está dito pode ser de várias naturezas: o que não está dito, mas que, de certa forma, sustenta o que está dito; o que está suposto para que se entenda o que está dito; aquilo a que o que está dito se opõe; outras maneiras diferentes de se dizer o que se disse e que significa com nuances distintas, etc. (Orlandi, 1988, p. 9).

A significação transita pelo texto, através do texto (contexto) e não apenas a partir dele, determinando a importância da relação estabelecida entre leitor-obra-autor e os múltiplos modos de desenvolver a leitura.

A concepção de leitura discursiva defendida por Orlandi (1988) destaca que a leitura está sempre “dependendo do contexto em que se dá e de seus objetivos” (1988, p. 10) – “essas condições de produção” da leitura implicam diretamente no processo de significação do texto, para impossibilitar que se pense na onipotência do autor controlando a significação do texto, tanto quanto na transparência do texto e no poder do leitor em dominar o processo de leitura (Orlandi, 1988, p. 11). As relações imbricadas são móveis e inconstantes:

Podemos dizer que há relações de sentidos que se estabelecem entre o que um texto diz e o que ele não diz, mas poderia dizer, e entre o que ele diz e o que outros textos dizem. Essas relações de sentido atestam, pois, a intertextualidade, isto é, a relação de um texto com outros (existentes, possíveis, imaginários) (Orlandi, 1988, p. 11).

A complexidade da questão atravessa desde as formações – conhecimento teórico e prático –, até os processos que abarcam as condições de recepção da leitura, as metodologias escolares de leitura imbricadas na construção de sentidos, a instalação do gosto, da fruição e da

identidade individual e coletiva. No tocante ao que a AD entende por funcionamento da leitura, Orlandi ressalta: “o funcionamento é a atividade estruturante de um discurso determinado, por um falante determinado, para um interlocutor determinado, com finalidades específicas.” (Orlandi, 2003, p. 22, grifos da autora). Via processos de leitura (leitura em funcionamento de determinada maneira) é que se alcança o produto. E quanto ao discurso: “o tipo (produto) é funcionamento discursivo (processo) que se cristaliza historicamente, dada a dinâmica das condições de produção.” (Orlandi, 2003, p. 22).

O processo de leitura – processo ativo de interação entre texto/leitor (leitura discursiva) – é influenciado pelas FDs, as quais são conjuntos de práticas e saberes específicos que moldam os modos como os textos são produzidos, disseminados e interpretados em determinados contextos. A dimensão da intertextualidade – relação entre diferentes textos – também é abordada pela escola francesa para dizer que os textos não são unidades isoladas, mas estão inseridos em uma rede discursiva mais ampla, em que diferentes textos se relacionam e se influenciam. A compreensão de um texto transita pelas conexões com outros textos e com o contexto de inserção; vai além da decodificação, buscando compreender os processos de produção e circulação de sentidos e as relações de poder envolvidas.

2.4 A leitura no espaço da literatura – algumas considerações

Quanto à leitura denominada literária e o recorte de sua inscrição neste trabalho e na delimitação de seu escopo, buscamos uma definição no Glossário do CEALE/UFMG – produzido pela professora pesquisadora Graça Paulino – para quem a leitura se diz literária quando “a ação do leitor constitui predominantemente uma prática cultural de natureza artística, estabelecendo com o texto lido uma interação prazerosa” (n.º 14, p. s/n.º), sinalizando para uma compreensão acerca do “prazer estético” na recepção do texto – interação. Para a autora, a questão da leitura literária relaciona-se “ao trabalho estético da língua, à proposta de pacto ficcional e à recepção não pragmática, [...] preservando seu caráter estético, aceitando o pacto proposto e resgatando objetivos culturais em sentido mais amplo, e não objetivos funcionais ou imediatos para seu ato de ler.” (Paulino, 2009, p. 71).

Já Zilbermann (2008), por sua vez, afirma que a leitura do texto literário “constitui uma atividade sintetizadora, permitindo ao indivíduo penetrar o âmbito da alteridade sem perder de vista sua subjetividade e história” (2008, p. 17). Em outros termos, a leitura de um texto literário permite ao leitor colocar-se no lugar do outro, na posição de personagens fictícios ou até mesmo de entender perspectivas diferentes das suas. Segundo Zilberman (2008), ao se envolver na

leitura literária, o leitor não perde de vista a sua subjetividade e história pessoal: a leitura não anula a individualidade do leitor, mas sim propõe que ele se relacione com o texto a partir de suas próprias narrativas, experiências e valores, permitindo uma síntese entre a compreensão do outro e a reflexão sobre si mesmo: “o leitor não esquece suas próprias dimensões, mas expande as fronteiras do conhecido, que absorve através da imaginação e decifra por meio do intelecto.” (Zilbermann, 2008, p. 17)

O conceito apresentado por Zilbermann (2008) coloca em evidência a importância do leitor na experiência da leitura e na construção de significados. O leitor não deixa de lado suas próprias experiências, conhecimentos e perspectivas ao interpretar um texto literário. Antes, expande as fronteiras do que já conhece, absorvendo novas informações e ideias através da imaginação e decifrando-as com seu intelecto. Para a autora, a atividade de leitura é completa por si só, raramente substituída por outras atividades, mesmo aquelas relacionadas à existência humana: ao se confrontar com as vivências transmitidas pelo texto, o leitor torna-se capaz de enriquecer sua compreensão e percepção do mundo (pode explorar diferentes perspectivas, vivenciar outras realidades e refletir sobre questões fundamentais da existência humana).

Conforme Alfredo Bosi, crítico literário, professor universitário, ensaísta, historiador da literatura e poeta brasileiro, o ato de ler literatura se movimenta na dimensão de algumas “estruturas textuais e contextuais”, dentro das quais a interpretação tenta “recompor aquele movimento para um sentido que atravessou o discurso a ser lido” (Bosi, 2010, p. 277), enquanto o leitor dá conta de reconhecer as regularidades, as lacunas, as contradições do texto. O trabalho da leitura literária instala-se como prática social, sem perder de vista a dimensão do gosto, da afetividade e da arte, para além das competências mínimas exigidas em contexto leitor.

Para o linguista italiano Umberto Eco: “todo texto é uma máquina preguiçosa pedindo ao leitor que faça uma parte de seu trabalho.” (2004, p. 9). Os textos, em sua natureza, mobilizam o leitor ativamente na construção do significado, reforçando a não passividade do processo da leitura. Essa participação ativa do leitor também marca o conceito de “obra aberta” desenvolvido por Eco: “uma mensagem fundamentalmente ambígua, uma pluralidade de significados que convivem num só significante” (Eco, 1997, p. 22). Tal conceito diz da interpretação múltipla, mas sem apontar indefinição do lido: é nessa estrutura que vozes se fazem ouvir e, quando ouvidas, marcam e identificam o trabalho do sujeito leitor. O prazer estético decorreria principalmente da ambiguidade, proporcionando ao receptor a liberdade (ainda que restrita) de reinterpretar continuamente o objeto artístico.

A construção de sentidos na leitura literária relaciona-se com saberes diversos que precisam ser considerados, uma vez que os textos literários sugerem experiências necessárias

para a descoberta da identidade do indivíduo, como diz o crítico literário e professor francês, Antoine Compagnon: “a leitura literária é uma experimentação dos possíveis” (2009, p. 52); ou como destaca Antonio Candido (2006), considerado um dos maiores críticos literários do Brasil e um dos principais teóricos da literatura brasileira: a leitura literária é o espaço da “instalação” das formas de percepção e apresentação da realidade.

2.4.1 Leitura de poemas: leitura literária?

Assumi exercitar uma interrogação sobre a interpretação que construí a partir do seguinte dizer de Compagnon: “A literatura fala de todo o mundo, recorre à língua comum, faz desta uma língua particular: *poética ou literária*.” (Compagnon, 2009, p. 37, grifo meu).

A escrita do professor francês se estrutura em uma assertiva que aciona três afirmações iniciais:

/A literatura fala de todo o mundo/;

/[a literatura] recorre à língua comum/;

/[a literatura recorre à língua comum], faz desta uma língua particular/.

Por tópico, /a literatura/. Por comentário, a introdução de uma conjunção alternativa de escolha /ou/, conectando dois substantivos que, no enunciado, funcionam como atributos.

A conjunção de escolha que liga os dois substantivos/atributos do comentário é excludente: ou um ou outro. Não é a análise sintática/estrutural que interessa aqui, mas sim a ideia instalada sobre “a escolha de uma escolha”: / uma língua particular/ = /uma língua poética/ OU /uma língua particular/ = /uma língua literária/.

A interrogação: se a língua literária pode ser uma /OU/ outra, uma não compreende a outra – a presença da conjunção alternativa de escolha nos leva às questões:

- 1) Se descrevo a língua como poética, não a descrevo como literária?;
- 2) Se a descrevo literária, não abarco o poético?;
- 3) Se interrogo a interpretação proposta, devo suscitar uma implicatura? Ou seja: a língua literária, necessariamente, não é poética.

Necessariamente, então, a língua acerca da qual recai a noção levantada por Compagnon (2009) poderia ser descrita da seguinte forma: a assertiva existe (é real) \exists /a língua particular

literária/ \supsetneq (contém, mas é diferente) da / língua particular poética/.

Valendo-nos da notação lógico-formal, teremos o seguinte quadro:

1. Fala (Literatura, Todo_Mundo) representa a afirmação “A literatura fala de todo o mundo”, onde “Fala” é um predicado que relaciona o termo “Literatura” com o termo “Todo Mundo”;
2. Recorre (Literatura, Língua_Comum) representa a afirmação “A literatura recorre à língua comum”, onde “Recorre” é um predicado que relaciona o termo “Literatura” com o termo “Língua_Comum”;
3. Recorre (Literatura, Língua_Comum) \Rightarrow É (Língua_Comum, Língua_Particular) representa a afirmação “A literatura recorre à língua comum, faz desta uma língua particular”, onde “Recorre” é um predicado que relaciona o termo “Literatura” com o termo “Língua_Comum”, e “É” é um predicado que relaciona o termo “Língua_Comum” com o termo “Língua_Particular”. O símbolo “ \Rightarrow ” representa a implicação lógica, indicando que se a literatura recorre à língua comum, então esta se torna uma língua particular;
4. Literatura \equiv (“Língua_Poética” \vee “Língua_Literária”) representa a afirmação “A literatura é ‘Língua_Poética’ ou ‘Língua_Literária’”, onde “ \equiv ” é o símbolo de equivalência lógica, indicando que a literatura é igual à “Língua_Poética” ou “Língua_Literária”. O símbolo “ \vee ” representa a disjunção lógica, indicando uma alternativa de escolha, ou seja, a literatura pode ser entendida como “Língua_Poética” ou “Língua_Literária”.

Mesmo que a descrição formal pareça deslizar para a compreensão do posto, a literatura pode ser entendida como “Língua_Poética” ou “Língua_Literária”. Estou autorizada a falar sobre leitura poética como literatura?

Dito isso, assumo as interrogações levantadas e as fronteiras movediças que se instalam sem o desejo de encontrar segurança senão no espaço da AD pecheutiana quando trata da leitura poética, uma vez que, para Pêcheux (2004), o poético não se dissocia da linguagem, não se reserva para situações específicas – pode ser considerado propriedade inerente à natureza da linguagem: uma capacidade de deslizamento a ocorrer no cerne da língua, em sua materialidade específica de significação.

A escolha deste trabalho pelo gênero textual poesia muito tem do gosto particular e mais da necessidade de perguntar sobre “essa” leitura em contexto escolar, uma vez que, tendo trabalhado com tal gênero na Educação Básica e no Ensino Médio, fi-lo em espaço restrito e reconheci nos resultados uma prática tanto possível quanto produtiva.

2.4.2 Do poema e da poesia — poética?

Entendemos importante discutir o uso dos termos *poema*, *poesia* e, talvez, *poético*, neste trabalho, de modo a traçar um percurso das reflexões/ações desenvolvidas na/para a pesquisa. Deste modo, destacamos alguns autores e suas formas de conceber os termos mencionados.

Uma distinção realizada por Octavio Paz, pensador mexicano (2012, p. 22), diz que:

nem todo poema – ou, para ser exato, nem toda obra construída conforme as leis do metro – contém poesia. Mas essas obras métricas são verdadeiros poemas ou são artefatos artísticos, didáticos ou retóricos? Um soneto não é um poema, e sim uma forma literária, exceto quando esse mecanismo retórico – estrofes, metros e rimas – foi tocado pela poesia. Há máquinas de rimar, não de poetizar. Por outro lado, há poesia sem poemas; paisagens, pessoas e fatos muitas vezes são poéticos: são poesias sem ser poemas. Pois bem, quando a poesia se dá como condensação do acaso ou é uma cristalização de poderes e circunstâncias alheios à vontade criadora do poeta, deparamos com o poético. [...] Um poema é uma obra. A poesia se polariza, congrega e isola em um produto humano: quadro, canção, tragédia. O poético é poesia em estado amorfo; o poema é criação, poesia erguida. Só no poema a poesia se isola e se revela plenamente (Paz, 2012, p. 22).

A assertiva que se destaca na conceituação de Paz diz que nem todo o poema, construído segundo as regras métricas, contém poesia. O poema é visto como uma construção artística, onde a poesia se torna palpável e visível, e estabelece diferença entre o poético (a essência poética que permeia diferentes aspectos da vida) e o poema: materialização consciente e estruturada dessa poesia na forma de obra de arte. Para ele, somente no poema a poesia se realiza plenamente e se torna uma criação autônoma. Ainda diz que: “o poema é um organismo verbal — construído pela e na linguagem verbal — que engendra poesia (Paz, 2012, p. 2).

Em sua obra *O ser e o tempo da poesia*, Alfredo Bosi (1977, p. 23) explica que:

a poesia, toda a grande poesia, nos dá a sensação de franquear impetuosamente o novo intervalo aberto entre a imagem e o som. A diferença, a qual é o código verbal, parece mover-se, no poema, em função da aparência-parecença. Esse aparecer é, a rigor, um aparecer construído, de segundo grau; e a ‘semelhança’ de som e imagem resulta

sempre de um encadeamento de relações, de modos, no qual já não se reconhece a mimese inicial própria da imagem (Bosi, 1977, p. 23, grifo do autor).

O conceito aborda a relação entre a imagem e o som na poesia e que toda grande poesia cria a sensação de abrir um novo intervalo entre esses dois elementos. Para o literato brasileiro, a diferença entre imagem e som – materialidade verbal utilizada na poesia – parece se mover no poema em função da aparência-parecença. Bosi (1977) sugere que no poema, o “aparecer” é construído conscientemente, em um segundo nível de construção, significando que a semelhança entre som e imagem resulta de um encadeamento de relações e modos específicos, nos quais não se reconhece mais a mimese/representação inicial associada à imagem. O autor trata da forma como a poesia se vale da linguagem para criar uma relação dinâmica entre as palavras e as imagens evocadas por elas, não se limitando a imitar ou reproduzir a realidade diretamente, mas sim construindo uma “nova” realidade por meio de uma combinação singular de sons, ritmos, metáforas e outros recursos literários. Essa construção deliberada de relações e aparências-parecenças impregna a poesia de um caráter único, capaz de evocar emoções e sensações no leitor.

À página 23 da mesma obra, o autor destaca: “a *expressão verbal* em si mesma, ainda quando reduzida a blocos nominais, atômicos, é serialidade” (Bosi, 1977, p. 23, grifo nosso), instiga à interpretação da locução “expressão verbal” por “forma linguística/forma da língua”, instalando a diferença entre poema (forma) e poesia: “esta última se perfaz e se ‘vê’ no desenho da frase, na sintaxe, cujo diagrama aponta para uma ordem que só ‘imita’ o espaço do visual através da temporalidade.” (Bosi, 1977, p. 24, grifos do autor). Ou, ainda segundo Bosi (1977, p. 25), “a imagem e o devaneio se formam aquém do juízo de verdade”.

É sobre a ideia de a imagem, o ritmo, a cadência, a repetição, o encadeamento, a rima, a simbologia e a sonoridade permearem a constituição da “forma” que se tece uma possível compreensão sobre o que é o poema – enquanto texto escrito; ou seja, a “‘imagem’ frásica como um momento de chegada do discurso poético.” (Bosi, 1977, p. 28, grifo do autor). Na poesia, as palavras distinguem-se pelo que são e pela atenção a que nos obrigam tanto em relação ao sentido como à entoação, à música, ao acordo que delas nasce e que produz uma sensação de harmonia, sobrepondo-se ao resto: “Entre as imagens cerradas nos seus limites e a forma em movimento do poema aconteceu passar a flecha do discurso.” (Bosi, 1977, p. 36).

Também Candido, na obra *O estudo analítico do poema* (1996), resultado de anotações em aulas proferidas pelo autor, discorre sobre elementos para uma análise do poema e de sua compreensão e trata de duas funções relevantes: o comentário e a interpretação. Sobre o

comentário, diz que “é essencialmente o esclarecimento objetivo dos elementos necessários ao entendimento adequado do poema. É uma atividade de erudição, que não pressupõe em si a sensibilidade estética, mas que sem ela se torna uma operação mecânica” (Candido, 2006, p. 16). O contraponto do poema está na poesia, que “é como a forma suprema de atividade criadora da palavra, devida a intuições profundas e dando acesso a um mundo de excepcional eficácia expressiva” (Candido, 2006, p. 14).

Dizendo que “todo poema é basicamente uma estrutura sonora” (Candido, 2006, p. 22), o literato ressalta que a sonoridade é natureza fundamental na expressão do poema, promovendo a construção fônica do texto poético, afirmando sentidos e estabelecendo pontes às imagens criadas pelo poeta. Seria, a sonoridade, “elemento dependente de outros, e sobretudo do próprio sentido das palavras, que são o elemento diretor.” (Candido, 2006, p. 26). Candido continua:

Além da melodia e da harmonia próprias à palavra poeticamente ordenada em verso, regular ou livre, há certos fonemas que despertam sensações ou emoções de outra natureza – auditiva, plástica, colorida, seja em si, seja ligada a ideias, no nível psicológico? Haverá uma letra ou letras que comuniquem a sensação da cor branca, ou a ideia de brancura simbólica (moral etc.)? Este é o problema da expressividade dos sons, da correspondência entre som e um sentido necessário, cuja forma mais complexa é a sinestesia, ou simultaneidade de sensações (Candido, 2006, p. 22).

O estudioso considera as noções de signo linguístico (SL) levantadas por Ferdinand de Saussure ([1913] 2006), para quem o significante (ST) é a imagem acústica; e o significado (SD), é o conceito que ela transmite. A não correspondência entre som e conceito revela a natureza arbitrária do signo linguístico, levando o autor a dizer que, dificilmente, a questão da expressividade sonora possa ser sustentada (Candido, 2006). A questão se mantém nas ponderações do autor, que chega a estender suas indagações para o que chamou de “signo literário” e sobretudo poético, concebendo um possível arbítrio: o arbítrio semântico, talvez produzido pelo jogo das convenções estéticas e da sedimentação histórica. Nesta empreitada, Candido se vale da Teoria de Grammont – também conhecida como Teoria da Memória de Trabalho, foi proposta pelo psicólogo francês Jacques Grammont, no início da década de 1980, visando explicar o processo de aprendizagem e a aquisição de habilidades motoras – que afirma existir correspondência entre a sonoridade e os sentimentos: “todo verso tem assonâncias e aliterações que constituem a base da sua sonoridade, e que contribuem poderosamente para o seu efeito. O esforço de Grammont consistiu exatamente em estudar estes efeitos, mostrando o valor específico de cada vogal e consoante, quando repetida ou combinada a outras.” (Candido, 2006, p. 30).

Rima (fundamental) e ritmo (alma do movimento sonoro) são tratados como fenômenos da sonoridade, não dos fonemas, mas das combinações dos fonemas, que são as sílabas e os pés de sílabas (Candido, 2006, p. 46). Ainda, considera o papel do metro enquanto recurso na criação poética em relação ao ritmo, de modo a destacar a força sonora e expressiva de um verso. Importante aqui trazer o que o autor afirma:

Temos abordado o verso, primeiro, como um conjunto de fonemas; depois, uma série de combinações de fonemas, formando sílabas; finalmente, uma sequência de sílabas combinadas em certas unidades maiores, de base alternativa, responsáveis pelo ritmo. No entanto, o verso, considerado como experiência de leitor ou auditor, não se compõe de fonemas, nem de sílabas, nem de segmentos rítmicos, mas de palavras. São estas as unidades significativas, que cortamos em partes, desarticulamos, emendamos, apenas para analisar os fenômenos do metro e do ritmo, – isto é, os fenômenos que constituem a sua realidade sonora (Candido, 2006, p. 64).

É a palavra – responsável pela unidade conceitual – que Candido (2006) assinala como o instrumento de trabalho do poeta e o elemento material do poema: “como ligação, como matiz do conceito, como unidade sonora que desperta um prazer sensorial pela sua própria articulação: durezas de guturais, explosões de labiais, suavidades de linguais.” (Candido, 2006, p. 64). Afirma que o poema, em sua natureza mais convencional, é feito de versos que se combinam em construtos maiores, contabilizando a unidade total do poema, em cujo cerne está o ritmo, o metro e a significação (imagem e semântica). Quanto ao verso livre, Candido (2006, p. 67) diz que o ritmo se manifesta junto ao significado, em detrimento da relação entre ritmo e metro, consoante a predisposição auditiva da contemporaneidade.

No segundo ponto destacado pelo autor de *O estudo analítico do poema* (2006), outros elementos essenciais do verso são apresentados: imagem, metáfora, figuras, símbolos – temas que denomina de “unidades expressivas”; estas, junto às unidades rítmicas e sonoras, compõem o todo do poema, constituindo-se em “palavras e combinações de palavras dotadas de um significado próprio dado pelo poeta, e que se tornam condutoras do significado do poema.” (Candido, 2006, p. 69). São tais elementos em soma que dizem da natureza do poema na obra de Candido (2006), reforço que o autor propõe ao diferenciar poesia – como aquela que pode estar inscrita em diversos tipos de escritos, sendo em prosa, romance, teatro etc.; e restringe o poema à construção poética feita em versos, dotados de poesia, mas de modo específico (Candido, 2006, p. 13).

Para não fugir aos clássicos, fontes de leituras e reflexões, lemos na *Poética de Aristóteles* (tradução de 2004) um contra-exemplo da poesia: a história.

Diz o filósofo:

Pois não diferem o historiador e o poeta por fazer uso, ou não, da metrificação (seria o caso de metrificar os relatos de Heródoto; nem por isso deixariam de ser, com ou sem metros, algum tipo de história), mas diferem por isto: por dizer, um, o que aconteceu, outro, o que poderia acontecer. Por isso a poesia é mais filosófica e mais virtuosa que a história. Pois a poesia diz antes o que é universal, enquanto a história, o que é particular. Universal é que tipo de coisa cabe a uma pessoa de determinada qualidade dizer ou fazer segundo o provável e o necessário, o que visa a poesia na maneira como atribui os nomes [aos personagens]. (Poética 1, 1451 b, 1–11, tradução de 2004).

A concepção que até hoje levanta discussões entre teóricos ocorre pelo entendimento de que Aristóteles teria prescindido da história em favor da poesia. Pode-se ler na *Poética* (2004) um estudo da história enquanto narrativa, e da poesia, em resposta a Platão, tratando esta enquanto imitação:

É evidente, então, em vista dessas considerações, que o poeta deve ser antes um artífice de enredos que um versificador, tanto quanto ele é poeta segundo a mimese, e realiza a mimese de ações. E ainda que ele venha a ser poeta de fatos ocorridos, não menos poeta ele será: pois nada impede que, dentre os fatos ocorridos, alguns venham a ser prováveis e possíveis, em virtude do que ele será poeta deles (Poética, 1451 b, 27–33, tradução de 2004).

Platão, em sua obra *República* (tradução de 1987, livro X), definira a poesia como uma imitação da imitação, opondo-a à filosofia que, em sua instância, buscaria alcançar diretamente a ideia. Suas críticas dirigiam-se ao poeta Homero, cujas obras sustentavam a educação grega (paldeia). Nesse modelo de educação, a poesia constituía-se em fonte de conhecimentos, de autoridade social e intelectual, valores e costumes do passado grego. O objetivo de Platão era promover um conhecimento filosófico capaz de substituir a poesia homérica e trágica que fomentava a base educacional grega. A justificativa estaria na versão mítica sobre o passado mantida pelos poetas (invenção).

Aqui, interessa-nos observar que poesia (*poíesis*), na língua grega, implica uma noção de “fazer”, devido à relação com o verbo “fazer, produzir” (*poieîn*), e é sobre essa relação que Platão trabalha a fim de desacreditá-la. Daí o emprego do termo “mimesis” para o conceito de imitação.

Aristóteles (1448 b, 12–15 – tradução de 2004) atua sobre a consideração platônica e afirma, por sua vez, que a poesia é a imitação da ação. Nas palavras aristotélicas, a poesia seria um “fazer” e não um “conhecer”, ou seja, uma arte que imita a ação e pode provocar prazer e conhecimento. Segundo Aristóteles, a poesia oferece ao povo aquilo que a filosofia dá aos filósofos: prazer ao aprender, o qual é a causa da arte poética. Diz ainda:

Duas causas parecem ter dado origem à arte poética como um todo, e todas as duas são naturais. O mimetizar é natural no homem desde a infância – e nisso difere dos outros animais, porque é o mais propenso à mimese, e os primeiros ensinamentos são feitos por meio da mimese – e todos sentem prazer com as mimesis realizadas (Poética, 1448 b, 4–9, tradução 2004).

Os apontamentos arrolam alguns recortes conceituais sobre poema, poesia, poética, no sentido de estabelecer uma relação conceitual entre eles e justificar a escolha que se faz, neste trabalho, pelo gênero textual poema. A escolha desta proposta recai sobre o “poema” como forma linguística materializada em texto escrito, aliada à observação da leitura oral, à interpretação do texto, dos gestos de leitura, à subjetivação e aos demais elementos em investigação. Isso sem esquecer que se está também a referendar as analogias, as relações de sentidos construídas pela metáfora, pela entoação, pela musicalidade, juntamente com uma percepção harmônica da construção textualizada, próprias da natureza poética.

Retomando a leitura de Candido (2006), as acepções levantadas por ele nos remetem a uma questão que pode tocar a pesquisa: a questão do “gosto”. O autor trabalha a ideia de leitura do poema enfocando a “análise crítica moderna” – considerando duas instâncias de leitura/análise, o comentário e a interpretação como etapas diferentes; nossa reflexão se faz a partir da seguinte afirmação: “A análise e a interpretação, ao contrário do comentário (fase inicial da análise), *não dispensam a manifestação do gosto, a penetração simpática no poema*. Comenta-se qualquer poema; só se interpretam os poemas que nos dizem algo” (Candido, 2006, p. 17, grifo nosso).

Certamente, o que mobiliza a fundamentação deste trabalho é tanto a leitura discursiva quanto a interpretação, consideradas discurso. A questão do “gosto”, a “empatia” diante do poema em leitura e a motivação para interpretá-lo serão tratados na análise, considerando as observações passíveis de interrogação linguístico-estética da recepção do texto. Quanto às noções de interpretação na leitura do poema, segundo Candido (2006), mesmo que dirigidas à formulação analítico-crítica moderna em contraponto aos postulados da crítica erudita (que bania a sensibilidade/a emoção), destacamos o ponto que o autor defende como uma aproximação do texto através do prazer: modo de apreensão do ritmo pelo leitor.

Entendemos importante refletir sobre considerações de autores que, mesmo não vinculados à AD ou à Estética da Recepção, trabalham noções passíveis de alinhamento ao arcabouço geral de estudo dentro desta pesquisa. Como a afirmação de Ezra Pound sobre a questão da leitura/interpretação: “A ambição do leitor pode ser medíocre e a ambição de dois leitores não há de ser idêntica.” (Pound, 1970, p. 39).

Ezra Pound, no livro *ABC da literatura* (1970), estuda a poesia em relação ao fazer poético e afirma que, para que se possa compreendê-la, faz-se necessário estabelecer uma relação íntima de análise do corpo da poesia que se compõe do agora e de toda a tradição. Defende a existência de três graus de significação construída através da linguagem (1970, p. 63): 1) Fanopeia – projetar o objeto (fixo ou em movimento) na imaginação visual; 2) Melopeia – produzir correlações emocionais por intermédio do som e do ritmo da fala; e 3) Logopeia – produzir ambos os efeitos estimulando as associações (intelectuais ou emocionais) que permaneceram na consciência do receptor em relação às palavras ou grupos de palavras efetivamente empregados. Relacionamos os autores deste tópico para, adiante, construirmos uma interpretação das análises.

2.5 A linguagem poética pela AD

Nada da poesia é estranho à língua. Nenhuma língua pode ser pensada completamente, se aí não se integra a possibilidade da poesia. (Pêcheux, 1990)

Pêcheux (1990, p. 51) argumenta que a poesia não pode ser considerada externa ou separada da língua: a poesia é uma forma de discurso que explora recursos linguísticos como ritmo, sonoridade, metáforas, jogos de palavras, de modo a produzir efeitos estéticos, o que a torna essencial para uma compreensão da língua, a partir não apenas das formas usuais de construção dos sentidos. Entendemos que o conceito traçado por Pêcheux (1990, p. 51) destaca a importância de se reconhecer a poesia no estudo da língua (discurso), na compreensão das práticas discursivas e das relações de poder que transpõem a sociedade.

O estudioso francês afirma:

O poético não está fora da linguagem, não é algo restrito a um conjunto de efeitos especiais a ser usado em determinadas ocasiões. Ao contrário, pode-se conceber como uma propriedade da ordem da língua essa capacidade de deslizamento poético. Um deslizamento que incide no corpo da língua, em sua materialidade significante (Pêcheux, 2004, p. 58).

Quando o pesquisador francês assegura que tão somente pela/na língua os deslizamentos são possíveis, remete à construção da metáfora e dos jogos entre palavras, entre os seus fonemas/grafemas, entre sentidos, e impregna a própria noção de movimento como movimento dos sentidos. A língua, atravessada pela ideologia, pela história e pelos movimentos/transformações sociais do sujeito que a aciona, tanto quanto por aquele que

a recebe, passa a ser “possibilidades”. As possibilidades dizem respeito aos deslizes, aos equívocos, às falhas, às metáforas, materializando o real da língua nos processos de interpretação. Segundo Orlandi (2001), esse processo registra a manifestação do simbólico, sempre presente na língua e, reforça que “na polissemia, o que temos é deslocamento, ruptura de processos de significação. Ela joga com o equívoco” (Orlandi, 2001, p. 36).

No livro *A língua intangível: o discurso na história da linguística* (Gadet; Pêcheux, 2004), os autores trabalham a partir de um ponto de vista que insiste na descrição da língua como um complexo afetado pela história e pelo inconsciente, e apresentam a noção de equívoco, refletindo sobre a análise de discurso. Gadet e Pêcheux (2004, p. 64) propõem existir um real da língua, e traçam considerações sobre o signo linguístico (SL) saussuriano e o deslizamento de sentidos (jogos de palavras, metáforas). Reafirmam ser impossível “dominar” a língua:

O que afeta e corrompe o princípio de univocidade na língua não é localizável nela: o equívoco aparece exatamente como o ponto em que o impossível (linguístico) vem aliar-se à contradição (histórica); o ponto em que a língua atinge a história. (Gadet; Pêcheux, 2004, p. 64).

Não é possível admitir uma noção da “linguagem como imagem lógica da realidade, reflexo do real e expressão da objetividade” (Gadet; Pêcheux, 2004, p. 103), que, segundo os autores, marca o ocorrido com o realismo socialista: “literatura baseia-se no mito de uma coincidência entre a linguagem e o real, impondo-se descrevê-lo ‘objetivamente’, tal como é [...] ou seja, de fato, transfigurar a realidade ao ‘refleti-la’.” (Gadet; Pêcheux, 2004, p. 103, grifo dos autores). Na mesma obra, a questão da ambiguidade é trabalhada juntamente com a noção de discursividade, a substituir, segundo eles, a interpretação semântica das sentenças: “de interrogação dos textos referidos à sua posição em um campo histórico” (Gadet; Pêcheux, 2004, p. 158). Complementam: “A tese que resulta disso é que o sentido não preexiste à sua constituição nos processos discursivos.” (Gadet; Pêcheux, 2004, p. 158).

Nas considerações de Pêcheux (1999), o contexto que nos toma, com todas as suas manifestações sonoras, imagéticas, de escrita e simbologias, pode repassar uma noção de literalidade sobre os sentidos. Porém, “nenhuma memória pode ser um frasco sem exterior” (Pêcheux, 1999, p. 56), uma vez que, se descentra o sujeito (do discurso), os equívocos (da história), a repetição (da diferença), sempre em relação à memória. História e memória articulam-se na materialidade linguística, provocando as contradições, os equívocos, os jogos de sentido e, por sua vez, a possibilidade poética. As “rupturas”, que no dizer de Orlandi (1990) são próprias à materialidade linguística, não são estanques, mobilizam-se e mobilizam os

sentidos em formulações e reformulações: o “espaço em que se espriam os sentidos é o da multiplicidade, da largueza, mas também da truncação” (Orlandi, 1990, p. 43), no que entende por “sentidos dados”.

Para Orlandi, as re/formulações configuram-se espaço onde

os sentidos se multiplicam em outros, e em determinado momento acaba por emaranhar-se, perdendo/ganhando assim seu próprio sentido no mesmo espaço. Pela história o sentido não se deixa pegar. Instável, errático. O sentido não dura. O que dura é [...] a instituição que o fixa e o eterniza (Orlandi, 1990, p. 43).

Nesse processo de incompletude, se instala o simbólico, o movimento dos sentidos pré-construídos e ocorre “uma relação determinada do sujeito – afetado pela língua – com a história” (Orlandi, 2001, p. 47). Segundo a mesma autora, “a condição da linguagem é a incompletude. Nem sujeitos nem sentidos estão completos, já feitos, constituídos definitivamente. Constituem-se e funcionam sob o modo do entremeio, da relação, da falta, do movimento” (Orlandi, 2001, p. 52). A pesquisadora continua: “Essa incompletude atesta a abertura do simbólico, pois a falta é também o lugar do possível.” (Orlandi, 2001, p. 52).

A reformulação dos sentidos (pré-construídos) ocorre na memória. Conforme afirma Pêcheux, (2007, p. 50, grifo do autor), “a memória deve ser entendida aqui não no sentido diretamente psicologista da ‘memória individual’, mas nos sentidos entrecruzados da memória mítica, da memória social inscrita em práticas, e da memória construída do historiador.”, tendo em vista que os sentidos são formados pela/na natureza histórica da língua.

Na constituição dos sentidos, a memória também é feita de esquecimentos – e é nesse movimento que os dizeres se instalam, instalando-se os jogos, os equívocos, a poesia. Todo esse processo obedece à tensão iminente da ruptura, do deslizamento, do deslocamento, da extensão. São efeitos de sentidos sobre o sujeito: a linguagem não aceita ser presa, dominada. O movimento ininterrupto dos sentidos sobre os dizeres, ao mesmo tempo, memória e esquecimento, reiterados pela materialização na língua, são feitos de história e inconsciente e não são do domínio do sujeito.

2.5.1 Em diálogo – a leitura de poemas (poéticos)

A partir das acepções que discutem a natureza do poema e da poesia, assumimos para a escrita deste trabalho o uso do termo “poema como dotado de carga poética”, especialmente a partir da afirmação pecheutiana de que “o poético não está fora da linguagem,

não é algo restrito a um conjunto de efeitos especiais a ser usado em determinadas ocasiões.” (Pêcheux, 2004, p. 58), concebido como “uma propriedade da ordem da língua” e que possui “capacidade de deslizamento poético”. Um deslizamento que incide no corpo da língua, em sua materialidade significante.” (Pêcheux, 2004, p. 58).

Traçaremos um paralelo entre as noções propostas por Candido (2007) sobre a “construção” do poema – tomamos como produtivo o termo “construção”, mesmo considerando o atravessamento político para além da ideia de processualidade – e o processo de leitura de poemas defendido por Bosi (2010).

Quando Candido defende a sensorialidade do poeta como expressão do “fazer poético” (2006, p. 70), calçado na metáfora, na imagem, na alegoria ou símbolo, defende também que a base está na analogia, transmutação do pensamento em imagem:

O pensamento viveu poeticamente porque se transpôs em experiência; porque se traduziu em palavras que exprimem uma forte capacidade de visualizar, ou de ouvir, ou de imaginar, que objetiva a vida interior, dando realidade palpável pelos – olhos da alma. E com isso o poeta – cria um mundo seu, a partir do uso das palavras (Candido, 2006, p. 72).

A afirmação de Candido (2006) sobre a analogia ser o fator que aproxima sentidos, expandindo a significação do poema, agindo sobre o ritmo e a sonoridade, recai direta e indiretamente sobre a construção da metáfora em termos linguísticos. O autor enfatiza que a linguagem figurada (2006) faz parte da expressão humana, mas o uso que o poeta faz dela se diferencia pela intenção, pela elaboração, visando um efeito específico. Não seria essa linguagem a conferir o engendramento poético do texto, mas se mostra decisiva para o sentido geral do poema e diz dos elementos do discurso, com base na retórica tradicional, *tropos* e *figuras*.

Entre os *tropos*, o autor destaca a metáfora como a mais importante e fundamental para os demais. Divide-os em três famílias: 1) para significar e ornar; 2) apenas para significar; e 3) apenas para ornar. Da primeira família destaca-se a metáfora: a) a que se muda animado por animado; b) a que se muda inanimado por inanimado; c) a que se muda inanimado por animado; e d) a que se muda animado por inanimado. Na primeira família, destaca a alegoria, a ironia (sarcasmo, antífrase ou eufemismo), metonímia, metalepse, antonomásia, onomatopeia e a hipérbole. Na segunda família, Candido (2006) realça a sinédoque e o epíteto. Na terceira, a perífrase e o hipérbato. Sobre os *tropos*, o autor reforça que a metáfora, a metonímia, a sinédoque e a ironia são os mais importantes.

Recortamos em Candido (2006) que o papel da metáfora a aproxima da imagem: “a função que ambas cumprem: – alteração de sentido pela comparação, explícita ou implícita, de dois termos.” (Candido, 2006, p. 95). O autor afirma ser a metáfora a mais frequente e importante: “é um tipo especial de imagem. Ela se baseia na analogia, isto é, na possibilidade de estabelecer uma semelhança mental, e, portanto, uma relação subjetiva, entre objetos diferentes, abstraindo-se os elementos particulares para salientar o elemento geral, que assegura a correlação.” (Candido, 2006, p. 95). Para o literato, a composição poética tem na metáfora o seu caráter subjetivo, em função da relação que ela estabelece entre objetos, possibilitando maior transposição de termos e de sentidos. Segundo ele,

a mudança de sentido faz da imagem e da metáfora um recurso admirável de reordenação do mundo segundo a lógica poética; mas a metáfora vai mais fundo, graças à transposição, abrindo caminho para uma expressividade mais agressiva, que penetra com força na sensibilidade, impondo-se pela analogia criada arbitrariamente (Candido, 2006, p. 97).

A imagem e a metáfora, para Candido (2006), interessam quando diante da intencionalidade na busca pelo efeito no leitor. O efeito poético, segundo complementa, passa pela intenção do autor, mas escapa ao seu controle, adquirindo uma espécie de “vida própria”, apresentando-se em possibilidade de sentidos novos: o poema se constitui não de linguagem hermética, mas viva, propositiva (Candido, 2006).

Aproximando-se de Candido (2006), temos em Bosi (2010), na obra *Leitura da Poesia*, no capítulo *Sobre alguns modos de ler poesia: memórias e reflexões*, questões e ideias que também transitam em torno de alguns modos de ler poesia, sobretudo, acerca da importância de se ler poesias e interpretá-las a partir de imagens: as imagens não são soltas e nem avulsas e decorre delas o sentimento comum ao poeta e ao leitor. Bosi (2010) assume que os sentimentos, de qualquer natureza, advêm da memória. Corrobora a presença da metáfora em textos poéticos com a função de representar o real tanto quanto imagens existentes no texto. A imagem é determinante na construção e no sentido do texto poético: “Se a arte é, como propõe Hegel, o aparecer sensível da Ideia, as instituições vividas em um momento de contemplação devem necessariamente revelar-se sob a forma de imagens.” (Bosi, 2010, p. 230). O poeta é responsável por traduzir em imagens as ideias e momentos que lhe atravessam a vida (Bosi, 2010). O ato de ler poesia, na visão defendida por Bosi, corresponde à visualização das imagens constantes no texto. As experiências de cada leitor, de vida ou de leituras anteriores, permitem

o reconhecimento da experiência do poeta, tendo em vista a sua identidade, suas vivências e seu estado de alma.

Alfredo Bosi (2010) levanta vários modos de ler poesia através dos séculos e escolas dominantes (estruturalismo, formalismo russo, dialética, crítica moderna) e observa que, independentemente da corrente teórica, ela não deve ser vista como espelho da ideologia dominante, podendo ser o seu avesso. A poesia precisa ser entendida a partir de sua riqueza simbólico-poética em uma perspectiva realista, na qual a poesia participa de um movimento histórico. O teórico (2010) se debruça sobre parâmetros ainda mais próximos aos desenvolvidos pelo professor Antonio Candido (2006), ao afirmar que a lógica responsável por relacionar as imagens da poesia se chama analogia. As imagens, para Bosi (2010), obedecem a um padrão teleológico (proposital), mas também podem manifestar-se aleatoriamente, na dimensão do estado do leitor.

3 ESTÉTICA DA RECEPÇÃO

3.1 Alguns pressupostos

A Estética da Recepção propõe reformular a historiografia literária e a interpretação textual, rompendo com o exclusivismo da teoria da produção e representação da estética tradicional. Considera a literatura não apenas como produção, mas também como um processo que envolve recepção e comunicação, tendo como precursores os teóricos Hans Robert Jauss e Wolfgang Iser.

Jauss, teórico literário e filósofo alemão, tornou-se conhecido por suas contribuições para o campo da teoria literária, especialmente à Teoria da Recepção, concentrada na interação entre o texto literário e o leitor, com ênfase ao papel ativo do receptor na construção de significados. A escola teve início em uma conferência realizada na Universidade de Constância, em 1967, a partir de uma palestra intitulada *O que é e com qual objetivo estuda a história da literatura?*, quando o teórico alemão critica a abordagem da teoria literária em relação à história da literatura, questionando os métodos de ensino tradicionais utilizados até então. Dois anos mais tarde, Jauss publica a conferência sob o título *A história da literatura como provocação à teoria literária* e fundamenta, teórica e metodologicamente, a Teoria da Recepção, com foco no ensino da história da literatura e compreensão do significado das obras literárias. Em contraposição aos princípios formalistas e estruturalistas de análise do texto literário, a corrente de pensamento enfatiza a importância do leitor na concretização do texto, conferindo prioridade à análise da recepção em relação à produção (estrutura verbal do texto) e à representação (aspecto ideológico relevante na literatura). Para Jauss,

a escola formalista começou a buscar seu próprio caminho de volta rumo à história. Essa sua nova proposta distinguia-se da velha história da literatura pelo fato de abandonar a concepção básica desta última de um processo linear e continuado, e por contrapor, assim, ao conceito clássico de tradição um princípio dinâmico de evolução literária. O prisma da continuidade perdia, pois, sua velha primazia no conhecimento histórico. A análise da evolução literária desnuda, na história da literatura, a autogeração dialética de novas formas. (Jauss, 1994, p. 19).

Em 1967, Jauss já havia publicado a obra *A Estética da Recepção*, introduzindo ideias sobre a escola que se delineava. Os fundamentos recaíam sobre o significado de uma obra literária não estar contido apenas no texto em si, mas ser também construído pelo leitor em seu processo de interpretação – não se concentrando apenas nas intenções do autor ou nas características objetivas do texto. Jauss ([1967] 1994) expõe os princípios fundamentais de sua

teoria da recepção em sete teses, sendo as quatro primeiras consideradas premissas e as três últimas relacionadas à ação.

A primeira tese de Jauss (1994) aborda a historicidade da literatura, que não se limita à sucessão de eventos literários, mas sim ao diálogo estabelecido entre a obra e o leitor: a historicidade coincide com a atualização da obra literária. Na segunda tese, Jauss (1994) argumenta que o conhecimento prévio de um público, ou seu “horizonte de expectativas” (as ideias preconcebidas, experiências e conhecimentos que os leitores trazem para a leitura de uma obra), determina a recepção e a disposição desse público e vai além da compreensão subjetiva do leitor. O novo, apresentado pela literatura, dialoga com as experiências que o leitor já possui: “conduz o leitor a determinada postura emocional e, com tudo isso, antecipa um horizonte geral da compreensão” (Jauss, 1994, p. 28).

Segundo o autor (1994), o texto literário é recebido em relação ao horizonte de expectativa do leitor e a experiência estética ocorre quando esse horizonte é desafiado ou ampliado pelo texto. E esse leitor assume importância na história da literatura, espaço que, “tradicionalmente, havia sido uma história dos autores, das obras, dos gêneros e dos estilos” (Jauss, 1994, p. 73). Além disso, enfatizou a importância do contexto histórico na recepção de uma obra – a compreensão de um texto literário é influenciada pelas condições sociais, culturais e históricas em que ele é lido:

A qualidade e a categoria de uma obra literária não resultam nem das condições históricas ou biográficas de seu nascimento, nem tão somente de seu posicionamento no contexto sucessório no desenvolvimento de um gênero, mas sim dos critérios da recepção, do efeito produzido pela obra e de sua fama junto à posteridade (Jauss, 1994, p. 8).

A recepção de uma obra pode variar ao longo do tempo à medida que novos “horizontes de expectativa” surgem. Dessa forma, a recepção adquire um caráter social e histórico, uma vez que as respostas individuais fazem parte de uma compreensão coletiva do contexto em que o ser humano, em sua trajetória histórica, está inserido; a compreensão compartilhada aproxima sua interpretação daquela dos demais indivíduos que vivenciam a mesma época.

O “horizonte de expectativa” postulado por Jauss (1994) estaria em relação à forma como a obra/texto é recebida(o), não a partir da consciência individual do leitor, mas como resultado de uma construção social e histórica, pois as reações individuais são parte de uma compreensão coletiva do ambiente no qual as pessoas existem ao longo do tempo.

Na terceira tese, Jauss (1994) explica que a obra literária tanto pode corresponder às expectativas do leitor quanto provocar o rompimento (estranhamento) desse horizonte, levando-

o a outra visão sobre a realidade. Ele chama de “distância estética” essa relação entre as expectativas do leitor e a sua realização, determinando, assim, “o caráter artístico de uma obra literária” (Jauss, 1994, p. 31), sempre dependentes do caráter histórico.

As três teses finais apresentam uma metodologia proposta por Jauss (1994) para o estudo da obra literária, abrangendo aspectos diacrônicos, sincrônicos, relacionados à literatura e à vida. O aspecto diacrônico, exemplificado na quinta tese, refere-se à recepção da obra literária ao longo do tempo e requer uma análise que vai além do momento da leitura, considerando também o diálogo com as leituras anteriores. Esse pressuposto demonstra que o valor de uma obra literária transcende a época de sua criação e o “novo” não é apenas uma categoria estética, mas também histórica, visto conduzir à análise. A contemplação diacrônica só adquire uma dimensão verdadeiramente histórica quando considera a relação da obra com o contexto literário no qual ela teve de se destacar, ao lado de outras obras de diferentes gêneros.

A sexta tese enfoca o aspecto sincrônico, a história da literatura, e estabelece uma conexão entre as obras produzidas durante o mesmo período, que tenham causado rupturas e direcionado novos caminhos na literatura. Segundo a perspectiva de Jauss (1994), a sincronia é determinante na compreensão de um aspecto específico da historiografia da literatura, uma vez que a comparação entre obras do mesmo período histórico demonstra a “evolução literária”: um gênero em relação aos outros gêneros contemporâneos. Jauss (1994) destaca a importância de se considerar não apenas a evolução individual de um texto específico, mas também as relações e interações entre diversas obras literárias contemporâneas, a fim de compreender plenamente a experiência literária em seu contexto mais amplo.

A sétima tese de Jauss (1994) aponta para a relação entre literatura e vida, ressaltando a função social da literatura por meio de sua capacidade emancipatória. A literatura abre novos caminhos para o leitor no âmbito da experiência estética, permitindo que ele visualize aspectos de sua prática cotidiana diferenciadamente. Essa capacidade da literatura de proporcionar ao leitor uma perspectiva distinta é o que provoca a experiência estética: “a função social somente se manifesta na plenitude de suas possibilidades quando a experiência literária do leitor adentra o horizonte de expectativas de sua vida prática” (Jauss, 1994, p. 50).

Wolfgang Iser (1999), reconhecido como um dos cofundadores das concepções amplamente disseminadas na Teoria da Recepção, discorre em seus trabalhos sobre a interação que ocorre entre a obra e seu leitor, ou seja, a recepção do texto. Pertence a ele, entre outras noções, a que trata do leitor implícito, determinando a leitura literária como um fenômeno que se desenvolve em detrimento de um efeito estético produzido pelo leitor, conscientemente.

Iser e Jauss traçam rumos teóricos que se aproximam, mas não convergem para uma ideia única. Para o primeiro, o leitor possui um caráter personalista, em função de sua interação com o texto, explicada como um processo de passagem do visual (materialidade do texto) para o imagético, de modo a “produzir sentidos” e preencher os “vazios” do texto (Iser, 1999, p. 9); enquanto para Jauss (1994), imperou a crítica sobre o leitor como elemento passivo, questão essa defendida até então pelos teóricos tradicionais. Em sua colaboração para as premissas da teoria, Jauss apresenta um leitor dinâmico: “a experiência primária de uma obra de arte realiza-se na sintonia com seu efeito estético, na compreensão fruidora e na fruição compreensiva” (Jauss, 2002, p. 69). Segundo ele, o leitor se desloca para dentro da obra e a vive esteticamente. Neste processo, distancia-se de sua própria realidade e reflete sobre ela, usufruindo da experiência estética através do prazer que a leitura da obra lhe proporciona (apropriação subjetiva do objeto texto). Essa relação entre obra e leitor manifesta o efeito estético.

Wolfgang Iser, em seu livro *O Ato da Leitura: Uma Teoria do Efeito Estético* (1999), propôs uma abordagem da leitura baseada na Recepção Estética do texto. Nessa teoria, Iser identifica três categorias de leitor: o leitor real, o leitor implícito e o leitor fictício, revendo as três categorias:

1) Leitor real (empírico): o indivíduo concreto que está interagindo com o texto. Compreende o leitor como pessoa física, com suas experiências, conhecimentos prévios, emoções e expectativas. Esse leitor é único e singular e sua relação com o texto é influenciada por suas características individuais e contexto pessoal. O leitor real desempenha um papel ativo na construção do significado do texto, pois suas experiências e perspectivas moldam a interpretação que ele faz da obra;

2) Leitor implícito: representa a resposta do leitor real às lacunas e omissões presentes no texto. Enquanto o autor deixa lacunas intencionais na narrativa, o leitor implícito preenche essas lacunas por meio de suas inferências e imaginação. O leitor implícito é um leitor-modelo sugerido pelo texto, uma entidade imaginária que emerge da interação entre o leitor real e o texto: absorve as informações disponíveis e preenche as lacunas por meio de uma construção discursiva própria, criando sentido para a narrativa;

3) Leitor fictício: faz parte da criação pelo autor e é pressuposto pelo texto – personagem imaginário concebido para desempenhar um papel específico na interação com a obra: leitor idealizado pelo autor, cujas características e reações são consideradas durante a escrita da obra, influenciando como o texto é estruturado e moldado.

Todos os três (leitores) manifestos intercalam-se no processo da recepção do texto. A partir desses pressupostos, o teórico alemão desenvolve considerações sobre a forma, ou a estrutura linguística do texto, capaz de mobilizar a recepção no ato da leitura, manifestando-se em reações do leitor, afetando-o e cumprindo com o que o pesquisador chamou de “estrutura afetiva” do texto. O teórico alemão (1999) enfrentou questionamentos em relação à ideia de que o texto possui um conjunto estático de “lacunas a serem preenchidas”, independentemente do contexto histórico, social e cultural em que é recebido. As críticas recaíram sobre a recepção de uma obra literária não ser determinada apenas pelo texto em si, mas também pelas características individuais de cada leitor, bem como pelo contexto em que a leitura ocorre, sugerindo que a compreensão de um texto literário não pode ser dissociada do leitor e do contexto em que ele está inserido. Nesta abordagem isseriana, a interpretação de uma obra literária é influenciada pela cultura, experiências pessoais, valores e perspectivas únicas de cada leitor. Além disso, o contexto histórico, social e cultural no qual a leitura ocorre desempenha um papel fundamental na forma como um texto é recebido e interpretado.

A ideia de Iser (1999) de seguir as pré-orientações oferecidas pelo texto para a compreensão da obra poderia limitar a diversidade de significados que os leitores podem atribuir a ela, uma vez que a subjetividade do leitor desempenha papel importante na construção de significados, e a recepção do texto literário não pode ser reduzida a um conjunto fixo de orientações estabelecidas pelo autor.

3.2 A visão jausseriana sobre a recepção

A potência para a significação configura o ponto central das ideias de Jauss (1994) acerca da recepção. O teórico defende que a recepção funciona como uma alavanca para a significação de um texto, a partir das instruções que ele apresenta, em dado momento. Tal ponto de vista celebra a obra literária em relação à instância histórico-cultural do autor e do leitor.

O teórico (2002) considera dois pontos da relação texto-leitor: 1) o efeito, momento engendrado pelo texto; e 2) a recepção, momento engendrado pelo leitor. A soma de ambos permite a concretização do sentido no que Jauss (2002) chamou de “duplo horizonte”: a) o literário (horizonte interno) implicado pela obra; e b) a visão de mundo (horizonte externo) apresentada pelo leitor em dado momento e em determinada sociedade. A concretização da leitura da obra se daria quando, através da imaginação, o leitor esclarece as lacunas, os pontos obscuros. O teórico considera como horizonte de expectativas o momento anterior a esta “modificação”, tal como as pré-noções e previsões do leitor diante do texto em leitura,

envolvendo as experiências anteriores e as convenções estético-ideológicas que possibilitam a produção e a recepção da obra: fusão de horizontes, quando as expectativas do autor se traduzem no texto e as do leitor a ele se transferem. Deste modo, para Jauss (2002), o horizonte de expectativas é determinante no processo da recepção e também deve ser considerado no ensino da literatura.

3.3 A leitura segundo Iser

Wolfgang Iser trabalha a relação autor/obra/público em consonância com os parâmetros de outra relação: leitor e sociedade. As ideias de Iser (1999) recaem sobre o leitor e o efeito que a obra exerce. O teórico, influenciado pela fenomenologia em Husserl, propõe a fenomenologia da leitura e argumenta a favor da noção de que todo leitor (estimulado pelo texto) atualiza as estratégias textuais através do trabalho imaginativo. A proposta engloba a visão do horizonte de expectativas e os espaços vazios do texto, defendendo que o leitor (receptor), diante do texto, perfaz a leitura a partir de elementos de sua realidade.

Conforme Iser (1999), o ato de ler se inscreve em um processo dinâmico, instando o leitor a ir além do texto, preenchendo o que se mostra ausente ou obscuro, através do trabalho da imaginação e da percepção, em movimentos consecutivos; argumenta que o texto, enquanto evento, permite ao leitor, através de suas memórias e expectativas, agrupar os signos textuais, identificar as suas relações e as apresentar organizadas.

Defende, também, que as sínteses passivas da leitura, como retenções e protensões do leitor, se refletem na leitura, gerando um novo significado estruturado pelo texto. Define o texto literário como a instância de “resultância” da seleção realizada pelo autor acerca do que lhe acontece no mundo. Essa seleção é representada como uma “ruptura para com o real”, possibilitando vários sentidos e interpretações, ao mesmo tempo, em que ocorre um “excesso do real” quando os elementos selecionados são combinados entre si, a partir da própria realidade do receptor (leitor).

Segundo Iser (1999), o texto literário é uma seleção feita pelo autor em relação ao que acontece no mundo, derivando para uma “ruptura com o real”: o autor seleciona e combina elementos da realidade de uma forma que vai além da simples representação da realidade. Seleção e combinação de elementos resultam em um texto que permite várias interpretações e sentidos. A multiplicidade de sentidos ocorre porque o receptor/leitor traz sua própria realidade para a leitura, interpretando e combinando os elementos do texto de acordo com sua própria experiência e perspectiva: “sem a introdução do leitor, uma teoria do texto literário já não é

mais possível” (Iser, 1999, v. 1, p. 73), uma vez que “os textos só adquirem sua realidade ao serem lidos” (Iser, 1999, v. 1, p.74). Deste modo, o texto é considerado um acontecimento, tendo em vista que, “na seleção, a referência da realidade se rompe e, na combinação, os limites semânticos do léxico são ultrapassados” (Iser, 1999, v. 1, p. 11–12), pois, não é completo em si, e necessita da participação/experiência do leitor que, na leitura, constrói novos sentidos.

Ainda em Iser (1996, v. 1), lemos que o texto literário é produzido pelo autor intencionalmente, contendo espaços vazios e rupturas: vazios e rupturas são elementos deixados em aberto pelo autor, dos quais o leitor é convidado a participar ativamente para completar e interpretar o texto. O autor utiliza palavras, frases, personagens, enredos e outros elementos para escrever a sua obra, sem preencher todos os detalhes e sem fornecer todas as respostas, deixando margem para o leitor participar ativamente na construção do sentido do texto. O texto literário desafiaria o leitor a utilizar suas habilidades interpretativas: a imaginação, a inferência, a intuição e a reflexão crítica.

O teórico alemão (1996, v. 1) sugere que as pré-orientações oferecidas pelo texto ficcional devam ser seguidas para a correta compreensão da obra, restringindo a pluralidade de significados que o leitor pode construir na leitura. As críticas sustentaram, à época, que a apreciação de uma obra literária não seria meramente determinada pelo texto em si, mas também pelas peculiaridades individuais de cada leitor, assim como pelo ambiente no qual a leitura se desenrola. O conceito de leitor implícito foi apontado como uma abstração excessiva, que negligencia a dimensão afetiva e emocional da experiência da leitura e desconsidera as respostas afetivas e as identificações que podem ocorrer durante a leitura: aspectos subjetivos entendidos fundamentais para a compreensão da complexa relação entre o leitor e a obra literária.

Insistimos que, para este trabalho, são importantes as noções que o teórico desenvolveu acerca do “efeito da experiência estética do leitor” e o que ele defende como “uma interação dinâmica entre texto e leitor” (Iser, 1999, v. 2, p. 9–10). Ainda, destacamos outra afirmação de Iser: “a relação entre o texto e o leitor se caracteriza pelo fato de estarmos diretamente envolvidos e, ao mesmo tempo, de sermos transcendidos por aquilo com que nos envolvemos” (Iser, 1999, v. 2, p. 12–13). O autor segue explicando que “o leitor se move constantemente no texto” (1999, v. 2, p. 12–13),

pois os dados textuais são sempre mais do que o leitor é capaz de presenciar neles no momento da leitura. Em consequência, o objeto do texto não é idêntico a nenhum de seus modos de realização no fluxo temporal da leitura, razão pela qual sua totalidade necessita de sínteses para poder se concretizar. Graças a essas sínteses, o texto se traduz para a consciência do leitor, de modo que o dado textual começa a constituir-

se como correlato da consciência mediante a sucessão das sínteses. (Iser, 1999, v. 2, p. 12–13).

Iser (1996, v. 1, p. 340) descreve a sua visão sobre o texto literário como um jogo que se faz pela interação de três elementos: autor, leitor, texto, visto como um processo em andamento que produz algo antes inexistente. Surge, então, a ideia de desempenho: “o texto de modo algum está reduzido a ser a representação de algo previamente dado. Em outras palavras: não há representação sem performance, e a origem da performance é sempre distinta daquilo que é representado.” (Iser, 1996, v. 1, p. 341). A noção carrega em seu bojo a importância do leitor, pois sem ele o ato performático não se dá, tendo em vista a necessidade de se preencher os espaços vazios típicos da estrutura textual literária durante os movimentos de leitura. Ainda segundo Iser, a origem da performance é sempre diferente daquilo que é representado. Para o teórico,

o texto é composto por um mundo que ainda há de ser identificado e esboçado de modo a incitar o leitor a imaginá-lo e, por fim, interpretá-lo. Essa dupla operação de imaginar e interpretar faz com que o leitor se empenhe na tarefa de visualizar as muitas formas possíveis do mundo identificável, de modo que, inevitavelmente, o mundo repetido no texto começa a sofrer modificações. O mundo repetido no texto é obviamente diferente daquele a que se refere. (Iser, 2002, p. 107).

O leitor, a partir de suas percepções e horizonte de expectativas, promove o preenchimento das lacunas textuais, estabelecendo sentidos e movimentando o jogo: seriam os vazios do texto os responsáveis por colocar o jogo em ação em um tipo de síntese que caracteriza a leitura:

Os autores jogam com os leitores e o texto é o campo do jogo. O próprio texto é resultado de um ato intencional pelo qual um autor se refere e intervém em um mundo existente, mas, conquanto, o ato seja intencional, visa a algo que ainda não é acessível à consciência. Assim, o texto é composto por um mundo que ainda há de ser identificado e que é esboçado de modo a incitar o leitor a imaginá-lo e, por fim, interpretá-lo. (Iser, 2002, p. 107).

Conforme o teórico alemão, a leitura é um processo dinâmico e sintético ao mesmo tempo, instando o receptor (leitor) a ultrapassar os limites do texto. Este limite não seria o “sem limite”, mas estaria condicionado à própria estrutura do texto. O texto demandado pelo movimento do leitor para fora do texto, preenchendo as lacunas e os vazios estruturais intencionalmente produzidos pelo autor, atualizaria o primeiro quando transferido para a consciência do leitor. O texto lido ativa a capacidade de estabelecer ideias, percepções, sentidos apresentados pelo autor, quando da leitura e dos sentidos “criados” pelo leitor. Contudo, ao

construir novos sentidos, não idênticos ao texto lido, o leitor está sendo orientado pelo texto em leitura: processo comunicativo que configura um diálogo entre autor e leitor – o texto literário apresenta possibilidades de significação alçadas pela subjetividade do leitor.

Iser assume as noções husserlianas sobre a consciência interna do tempo: “quando o leitor se situa no meio do texto, seu envolvimento se define como vértice de protensão e retenção, organizando a sequência das frases e abrindo os horizontes interiores do texto” (1999, v. 2, p. 15–16). Ainda, “o que temos lido se afunda na lembrança, corta suas perspectivas, empalidece de modo crescente e acaba dissolvendo-se num horizonte vazio” (Iser, 1999, v. 2, p. 15–16). O teórico continua: “no desenrolar da leitura, despertam-se múltiplas facetas daquilo que possuímos somente na retenção” (1999, v. 2, p. 15–16). Cada momento de leitura se projeta em novo horizonte, sensível de ser preenchido. E desta forma, o leitor constrói o novo texto através do ponto de vista dinâmico, acionado para o jogo.

As protensões – as expectativas – são importantes na teoria de Iser (1996), por agirem na dinâmica dos horizontes de leitura, modificando-se à medida que o leitor se move pela leitura. Desta forma, ocorre uma interação quando, no ato de leitura, o receptor (leitor) constrói sentidos e promove a transferência dessa “síntese” para a consciência pela ativação de sua apreensão. O leitor implícito vale-se de suas lembranças e expectativas para acionar o texto através da leitura e sofre o efeito do texto literário. Conforme Iser:

só quando o leitor produz na leitura o sentido do texto sob condições que não lhe são familiares, mas sim estranhas, algo se formula nele que traz à luz uma camada de sua personalidade que sua consciência desconhecia. Tal tomada de consciência, no entanto, se realiza através da interação entre texto e leitor; é por isso que sua análise ganha a primazia. (Iser, 1996, v. 1, p. 98).

O teórico (1996, v. 1, p. 80–81) discorda de teorias psicanalíticas – a quem acredita deveria atribuir-se função exploradora (que tratam do efeito sobre o leitor) e assume que o texto instiga a imaginação do leitor, mas o efeito sobre ele não se dá de forma simétrica:

O autor e o leitor participam, portanto, de um jogo de fantasia; jogo que sequer se iniciaria se o texto pretendesse ser algo mais do que uma regra de jogo. É que a leitura só se torna um prazer no momento em que nossa produtividade entra em jogo, ou seja, quando os textos nos oferecem a possibilidade de exercer nossas capacidades (Iser, 1999, v. 2, p. 10).

Iser (1999, v. 2) defende a ideia de que, constituindo-se em um jogo, a leitura provoca prazer, não como um elemento do texto, mas sim, pela ação do leitor que o converte em objeto estético. A fruição do leitor o levaria ao prazer estético, desenvolvendo uma atitude estética.

Como a consciência imaginativa do leitor se dá diante da leitura, o prazer estético está vinculado ao outro – ao autor, apesar de a participação do leitor ser imprescindível. A apropriação estética do texto do outro (autor) pelo leitor que o modifica (preenche), atende a uma relação de interação consentida no jogo “leitura”. Ambos, leitor e autor, participam, usufruem do fenômeno estético, no qual o leitor transforma signos em significados (metáforas), transcendendo a obra lida. A liberdade de interpretação entra em cena, realizando inferências.

3.4 A questão do acontecimento na teoria da Estética da Recepção

Estabelecemos aqui uma conversa necessária para tratar do conceito “acontecimento literário” na teoria isseriana e na teoria apresentada por Jauss (2002), na tentativa de aproximar a escola à teoria Análise do Discurso de linha pecheutiana.

Segundo as reflexões promovidas por Iser (1999), o texto literário não é apenas uma representação direta da realidade, mas sim uma construção artística que seleciona e organiza os acontecimentos (históricos ou ficcionais) particularmente: o texto literário cria um mundo fictício com seus próprios acontecimentos, que diferem da realidade empírica. Os acontecimentos são criados pelo autor por meio da seleção e combinação de elementos da realidade, dando origem a uma realidade ficcional. A seleção e a organização dos acontecimentos literários pelo autor na concepção isseriana são fundamentais para a experiência estética do leitor. O conceito de “acontecimento” na teoria de Iser (1999), presente na obra *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético* (1996, v. 1/1999, v. 2), aborda a importância da construção e da organização dos elementos narrativos no texto literário. Tais acontecimentos, moldados pelo autor, geram significados e efeitos estéticos, interpretados e experimentados pelo leitor durante a leitura. Assim, o “acontecimento literário” é uma das peças-chave na relação entre autor, texto e leitor, influenciando a compreensão e a recepção da obra literária.

Na obra *O Ato da Leitura* (1996), Wolfgang Iser diz que a interação central entre a estrutura da obra e o seu receptor ocorre durante o processo de leitura. Enfatiza que a literatura se concretiza na convergência entre o texto e o leitor, tornando a obra intrinsecamente virtual: a obra não pode ser reduzida apenas à realidade presente no texto nem limitada às disposições ou características do leitor. O ato de leitura cria uma dinâmica singular onde a interação entre a obra e o leitor dá origem a uma experiência única, para além das limitações individuais de ambos. Segue propondo que a obra literária apresenta dois polos distintos: o artístico, que representa o texto criado pelo autor; e o estético, sendo a concretização resultante da interação com o leitor. A característica primeira do polo estético está no fato de ser dinâmico e fluido,

pois sua existência não se cristaliza; antes, atualiza-se pelo efeito que o texto causa no leitor durante o ato de leitura. Exatamente nessa interação entre texto e leitor, os elementos ficcionais presentes na obra literária podem ser avivados/significados. Entende ser importante considerar o que acontece com o leitor quando ele, por meio de sua leitura, confere significado aos textos ficcionais. O polo estético, processo contínuo de renovação e recriação do significado da obra, surge do efeito que ela produz no leitor:

A interpretação tende a se mostrar objetivista; em consequência, seus atos de apreensão eliminam a multiplicidade de significações da obra de arte. Se afirmarmos, como é recorrente, que uma obra literária é boa ou má, então formamos um juízo de valor. Mas quando necessitamos fundar esses juízos, utilizamos critérios que, na verdade, não são de natureza valorativa, mas que descrevem características da obra em causa. Se compararmos essas com as de outras obras, não conseguimos ampliar os nossos critérios, pois as diferenças entre esses critérios já não representam o valor próprio (Iser, 1996, p. 59).

Ao realizar atos de apreensão e interpretação, não se deve eliminar a multiplicidade de significados que uma obra literária pode conter: juízos de valor sobre uma obra indicam avaliações subjetivas. No entanto, o cofundador da Teoria Estética da Recepção enfatiza que, ao se comparar características de uma obra com outras obras, os critérios já não representam um valor intrínseco, pois as diferenças entre eles não conseguem ampliar as perspectivas de valor (1996).

A questão da pluralidade de significações tem relevância na teoria da recepção, em contraste com a abordagem objetivista que visa limitar as interpretações a critérios rígidos e unívocos: a leitura do texto literário é uma tarefa complexa, uma vez que envolve múltiplos elementos, como narrador(es), personagem(ens), enredo e espaço, e a perspectiva do leitor não é livre, uma vez que recebe influência da visão interna do texto.

A interpretação literária é influenciada pelo que é apresentado ao leitor, não permitindo que ele interprete um personagem como trágico se o texto o caracteriza como cômico, ou vice-versa. Os elementos textuais condicionam a experiência de leitura e o leitor é guiado pelas pistas e informações fornecidas pelo próprio texto, resultando em interpretações limitadas pelas características intrínsecas da obra literária. Embora a leitura seja influenciada pela bagagem cultural e pelo contexto do leitor, ela não é totalmente arbitrária por haver limites impostos pelo próprio texto.

Iser (1996) sugere que a obra literária fornece certas pistas que direcionam o leitor a uma compreensão específica, nos limites da intenção do texto, o que não invalida a importância da subjetividade do leitor, mas ressalta a relevância da interação entre texto e leitor na produção

do efeito estético da obra literária. Destaca igualmente a importância da experiência de leitura de textos literários como um meio de elevar a consciência ativamente, ressaltando o papel da leitura na exploração de significados ao apresentar conceitos fundamentais de sua teoria.

No primeiro volume da obra *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*, publicada no Brasil em 1996, Iser apresenta a tese de que o texto é um dispositivo que possibilita ao leitor construir suas próprias representações. A qualidade estética de uma obra literária reside, deste modo, na “estrutura de realização” do texto e na forma como ele se organiza: “o papel do leitor representa, sobretudo, uma intenção que apenas se realiza através dos atos estimulados no receptor. Assim entendidos, a estrutura do texto e o papel do leitor estão intimamente ligados” (Iser, 1996, p. 75).

Defende também que o texto literário desconstrói o que é familiar, permitindo ao leitor perceber tanto o que lhe é conhecido quanto às normas que definem essa familiaridade. Por meio dessa observação e contraste, o leitor desenvolve uma consciência crítica de sua própria realidade: “À medida que o texto evidencia um aspecto deficitário do sistema, ele oferece uma possível compreensão do funcionamento do sistema” (Iser, 1996, p. 139). Na visão isseriana, a literatura coloca o leitor em seu contexto histórico, permitindo que, por meio da leitura, ele se afaste de sua própria realidade e participe das vivências de outros personagens. Ao longo da leitura, o leitor emprega estratégias de seleção para confrontar suas próprias expectativas com as do texto, que se mantêm guiadas pelas perspectivas do narrador, das personagens e do enredo.

O conceito de “perspectividade” abordado por Iser (1996) propõe compreender a relação entre o texto e o leitor, tendo em vista que os elementos textuais são selecionados por meio das estratégias e combinados mediante um repertório próprio à obra:

cada perspectiva não apenas permite uma determinada visão do objeto intencionado, como também possibilita a visão das outras. Essa visão resulta do fato de que as perspectivas referidas no texto não são separadas entre si, muito menos se atualizam paralelamente (Iser, 1996, p. 179).

Na proposta do teórico, a perspectividade interna do texto é estruturada em uma forma denominada “estrutura de tema e horizonte”, desempenhando um papel crucial na condução do ato da leitura, uma vez que o leitor não pode abranger todas as perspectivas imanentes do texto e, por isso, precisa escolher entre elas. A perspectiva que o leitor adota em um momento específico da leitura é o “tema”, enquanto o “horizonte” se refere a uma perspectiva previamente superada, que pode servir como pano de fundo para o tema atual ou se tornar um novo tema.

Lemos no volume dois de *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético* (1999) que, para Iser, o cruzamento das perspectivas do leitor durante a leitura é o que determina suas representações, e as perspectivas podem emergir tanto do tema (primeiro plano) quanto do horizonte (segundo plano), dependendo da construção de significados atribuídos pelo leitor. Consequentemente, o ponto de vista do leitor se alterna, fazendo com que o que era tema em um momento se transforme em horizonte em outro e vice-versa. Durante a leitura, a perspectiva do leitor pode divergir da perspectiva da obra, resultando em uma fusão dos horizontes de ambos, levando-o a refletir sobre suas próprias concepções de vida e visão de mundo. Essa interação torna a leitura uma comunicação efetiva, um diálogo no qual o leitor exerce sua atividade produtiva, pois o texto o impulsiona a tomar uma posição. Nas palavras do teórico alemão: “a leitura só se torna um prazer no momento em que nossa produtividade entra em jogo, ou seja, quando os textos nos oferecem a possibilidade de exercer as nossas capacidades” (Iser, 1999, p. 10).

A mudança entre planos é referida por Iser (1999) como “ponto de vista em movimento”, caracterizando a variação das perspectivas entre o texto e o leitor. No ato de leitura, o leitor oscila entre a protensão – expectativa em relação ao que virá – e a retenção, que configura a perspectiva atual. Em um processo dialético, a leitura já realizada se torna uma lembrança que se dissolve em um horizonte vazio, e o que é lembrado projeta um novo horizonte (inexistente quando de sua captação).

Deste modo, durante o processo de leitura, expectativas modificadas e lembranças transformadas interagem incessantemente (Iser, 1999, p. 17). O que abre os dois horizontes do texto para, posteriormente, fundi-los, é o ponto de vista em movimento realizado pelo leitor, demonstrando que o horizonte da leitura é um ato de criação, uma forma de compreensão produtiva, e acontece no momento presente, fazendo entrecruzarem-se o passado e o futuro. Através desse ponto de vista em movimento, o texto é transformado na consciência do leitor em uma rede de relações que servem como base para as seleções durante o processo de leitura: pela acumulação das perspectivas textuais o leitor tem a impressão de estar presente no mundo da leitura.

As diversas interpretações de um texto demonstram que as seleções subjetivas não são iguais, mas variam conforme a compreensão intersubjetiva. O leitor, ao ler um texto literário, experiencia representações da realidade, não a realidade em si, e as representações são produzidas através das imagens criadas (Iser, 1999).

A perspectiva de Iser (1999) em relação ao efeito do texto literário é a seguinte: se um texto produz um efeito, isso significa que ele desencadeia um “acontecimento” que precisa ser

assimilado. Embora o texto se origine da reação do autor ao mundo e do processo de seleção utilizado para apresentar certos acontecimentos ao leitor, é este último quem cria o efeito estético através da interpretação. Tanto a perspectiva do autor quanto a experiência do leitor conferem à leitura um caráter de comunicação e interação entre texto e leitor, mobilizando elementos como “intercorporeidade, intersubjetividade e transcendentalidade” (Iser, 1999).

Na argumentação defendida por Iser,

Se a Estética do Efeito compreende o texto como um processo, então a prática interpretativa dela derivada visa principalmente ao *acontecimento da formação de sentido*. Tal análise não se despede da interpretação – como se afirma em polêmica ocasional contra a Estética do Efeito –, mas move para o centro questões que poderiam manter plausível um interesse na literatura, exatamente em um tempo no qual ela não é mais socialmente evidente. Desse modo, uma interpretação da literatura orientada pela Estética do Efeito aplica-se à função que textos desempenham nos contextos; à comunicação, por meio da qual textos transmitem experiências, que, apesar de não familiares, são, contudo, compreensíveis; e à assimilação de texto, pela qual se apresenta não só a diretriz da recepção, mas também as faculdades e as competências do leitor, que são exigidas por ela. (Iser, 1999, p. 193, grifo nosso)

O acontecimento da formação de sentido que se processa na/pela leitura tem como principal objetivo a prática interpretativa – escopo da Estética do Efeito. Significa dizer que a análise literária não se distancia da interpretação, antes, atenta para questões que podem despertar um interesse significativo na literatura: “é o próprio leitor, por meio do processo de constituição do sentido, que, de certa maneira, está sendo constituído; por meio daquilo que é originado pelo leitor, algo também sempre lhe acontece” (Iser, 1999, p.244).

Para o teórico, a história da recepção de um texto enfatiza a interação entre o texto e a vida, ou seja, o mundo-vida dos leitores. Nesse intercâmbio, o texto pode contribuir para a construção do mundo social dos leitores e, ao mesmo tempo, evidenciar o papel que o mundo social deles desempenha no processo de compreensão. Na abordagem da teoria da Estética da Recepção, os textos são compreendidos por meio de outros textos que influenciam suas interpretações, enquanto a sua compreensão é determinada pela história de vida de seus receptores. A recepção não determinará o significado original pretendido pelo autor, mas tem como propósito mostrar como o significado de um texto se desenvolve ao longo do tempo. Ao confrontar os horizontes de compreensão do passado e do presente, fica evidente como o significado do texto se desdobra historicamente através da interação entre o efeito e a recepção.

Acreditamos ser possível depreender do trabalho de Wolfgang Iser, mais detidamente nos volumes I e II da obra *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético* (1996/1999), uma noção de “acontecimento” enquanto processo focado na estrutura textual e nas expectativas do leitor. Considerando que, para Iser (1999), o texto literário é visto como um conjunto de pistas e

lacunas que convidam o leitor a realizar o “preenchimento” com suas próprias experiências e conhecimentos, tornando-se este cocriador do sentido do texto, o acontecimento literário se dá quando o leitor entra em diálogo com o texto, preenchendo essas lacunas e dando vida às estruturas imanentes do texto. Os efeitos estéticos, únicos e subjetivos, surgem da interação entre o texto e o leitor, tornando cada experiência de leitura uma forma singular de acontecimento.

Na leitura que traçamos, tanto Jauss (1994) quanto Iser (1996/1999) abordam a noção de “acontecimento” em suas respectivas obras, mas com perspectivas e enfoques distintos.

Para Jauss (1994), o acontecimento literário é compreendido como o encontro entre o texto e o leitor em um contexto histórico específico, especialmente como defende nas noções apresentadas na obra *A história da literatura como provocação à teoria literária* (1994). Para o teórico, o texto literário não possui um significado fixo e pré-determinado pelo autor, mas sim, construído através da interação entre o texto e o leitor. Cada leitor, ao se deparar com o texto, traz consigo um conjunto único de experiências, valores e conhecimentos, influenciando a interpretação e a compreensão da obra. O acontecimento literário é visto como um evento em constante mudança, cujo significado é influenciado pela historicidade do leitor e do contexto em que a leitura ocorre.

Segundo Hans Robert Jauss (1994), em sua obra *A história da literatura como provocação à teoria literária* (tradução de Sérgio Tellaroli), a abordagem proposta pela Teoria Estética da Recepção não se limita a compreender o sentido e a forma de uma obra literária ao longo de sua história de interpretação. Antes, exige que a obra seja situada dentro de sua “série literária”, para que sua posição e significado histórico no contexto da experiência literária sejam conhecidos (1994, cap.VI, p. 25). Concluímos dos argumentos de Jauss (1994) uma postulação para renovar a história da literatura e superar os preconceitos do objetivismo histórico, até então baseado em fatos e eventos históricos. O autor propõe fundamentar a análise literária nas estéticas tradicionais da produção e representação, desde que se considere uma perspectiva de recepção e efeito da obra literária, de modo a não se compreender a historicidade da literatura apenas como uma conexão de fatos literários após o acontecido (*post festum*), mas sim como algo construído dinamicamente através da experiência da obra literária pelos seus leitores. Nesse quadro, a relação interativa e dialógica entre leitores e obras literárias é fundamental também para a história da literatura.

Na sequência desses argumentos, Jauss (1994) afirma que o historiador da literatura deve se colocar no lugar do leitor ao analisar e compreender uma obra literária, tornando-se leitor novamente, reconhecendo que sua posição presente na série histórica dos leitores

influenciará seu próprio julgamento e interpretação, pois estaria considerando suas próprias perspectivas e contextos ao fazer sua análise histórica da literatura. Jauss (1994, cap. VI, p. 24) sugere que a história da literatura não se delimite tão somente a um estudo objetivo dos fatos literários, mas sim a um processo interativo e subjetivo que requer sensibilidade para compreender as diferentes formas como uma obra literária pode ser recebida e interpretada ao longo do tempo. A ênfase está na relação dinâmica entre obra, autor, leitor e contexto histórico-cultural:

A história da literatura é um processo de recepção e produção estética que se realiza na atualização dos textos literários por parte do leitor que os recebe, do escritor, que se faz novamente produtor, e do crítico, que sobre eles reflete. A soma – crescente a perder de vista – de 'fatos' literários conforme os registram as histórias da literatura convencionais é um mero resíduo desse processo, nada mais que passado coletado e classificado, por isso mesmo não constituindo história alguma, mas pseudo-história. Aquele que toma já por uma parcela da história da literatura uma tal série de fatos literários está confundindo o caráter de acontecimento de uma obra de arte com o de um fato histórico. Como acontecimento literário, o Perceval de Chrétien de Troyes não é 'histórico' no sentido em que o é, por exemplo, a Terceira Cruzada, contemporânea à obra. (Jauss, 1994, cap.VI, p. 25, grifos do autor).

As considerações tecidas por Jauss (1994) se baseiam na ideia do processo dinâmico que envolve a história da literatura, destacando o papel essencial do leitor, do escritor e do crítico: a história da literatura não pode ser reduzida a uma mera coleção de fatos literários, como é comumente feito nas histórias da literatura convencionais. Ao contrário, deve ser vista como uma contínua atualização dos textos literários que, quando criados por um escritor, se tornam parte dessa história. No entanto, sua “historicidade” difere daquela dos eventos reais, como a Terceira Cruzada, mencionada no recorte citado.

No exemplo mencionado de “Perceval” (personagem da literatura medieval, cuja história foi escrita por Chrétien de Troyes, um dos mais importantes poetas e escritores da Idade Média) e a Terceira Cruzada (uma das grandes expedições militares lideradas pelos cristãos europeus durante a Idade Média para retomar Jerusalém e outras terras sagradas do controle muçulmano na Terra Santa), o autor ressalta que a “historicidade” do texto literário não deve ser equiparada à historicidade dos eventos históricos reais, mesmo que o contexto histórico da criação da obra seja relevante para a sua interpretação e compreensão. Compreendida como um processo em movimento, a história da literatura e cada obra literária tornam-se acontecimentos literários únicos que interagem com o leitor, o escritor e o crítico ao longo do tempo.

Ainda no capítulo VI de sua obra (1994, p. 25), Jauss afirma: “A obra literária não é um objeto que exista por si só, oferecendo a cada observador em cada época um mesmo aspecto”. E questiona como seria possível que uma obra isolada, encaixada em uma série cronológica

pela abordagem positivista da história da literatura e, consequentemente, reduzida externamente a um mero “fato”, poderia ser reintegrada ao contexto sucessório histórico e, dessa forma, compreendida novamente como um “acontecimento” (1994, cap. VI, p.25). Essa é uma questão fundamental na teoria da recepção estético-literária, pois, para resgatar a obra isolada de sua posição fixa e aparentemente estática, faz-se necessário adotar uma perspectiva que valorize a experiência do leitor e a influência do contexto histórico na interpretação da obra.

Adotando essa perspectiva, a teoria da recepção possibilita a compreensão mais profunda e dinâmica das obras literárias em sua relação com a história e a cultura e coloca em evidência o princípio da “evolução literária”. A obra literária mais recente surge do contexto das obras anteriores ou contemporâneas a ela, alcança o ponto mais alto de uma determinada época literária de uma forma bem-sucedida; então, é reproduzida e, gradualmente, automatizada. Posteriormente, quando uma nova forma já se estabeleceu, a obra literária anterior continua a existir no cenário literário como um gênero desgastado.

Quando Jauss explica que “um processo de recepção e produção estética se realiza na atualização dos textos literários por parte do leitor que os recebe, do escritor, que se faz novamente produtor, e do crítico, que sobre eles reflete” (Jauss, 1994, cap. VI, p. 25), confirma também que “a literatura como acontecimento cumpre-se primordialmente no horizonte de expectativa dos leitores, críticos e autores, seus contemporâneos e pósteros, ao experienciar a obra” (Jauss, 1994, cap. VI, p. 27). Diz ainda que, “da objetivação ou não desse horizonte de expectativa, dependerá, pois, a possibilidade de compreender e apresentar a história da literatura em sua historicidade própria.” (Jauss, 1994, cap. VI, p. 27). Ao considerar ou objetivar o horizonte de expectativa, torna-se possível entender melhor como uma obra literária foi recebida e interpretada em seu próprio tempo e como ela pode continuar a ser relevante e ressoar com leitores e críticos futuros. Para Jauss (1994), a possibilidade de compreender e apresentar a história da literatura em sua historicidade própria está intimamente ligada ao reconhecimento da importância do horizonte de expectativa dos leitores, críticos e autores, pois é através dessa interação dinâmica que a literatura se torna um acontecimento significativo ao longo do tempo.

A perspectiva histórica da literatura trata da intrínseca relação entre as obras e o contexto histórico-cultural em que foram criadas e abrange, também, as diversas interpretações e respostas que essas obras recebem ao longo do tempo, tanto por parte dos seus contemporâneos quanto das gerações futuras. Em se considerando a natureza dos acontecimentos políticos que podem ter consequências imediatas e imperiosas que continuam a afetar gerações futuras por si, a literatura não possui esse poder de influenciar diretamente a realidade de modo também direto e imediato. Pelo contrário, a literatura produz efeitos ao longo do tempo e seu impacto

depende da extensão da sua recepção pelas gerações futuras, à medida que é lida e apreciada por leitores ao longo do tempo. Quando a obra é retomada por novas gerações de leitores ou autores, o legado literário continua vivo e relevante, isto é, o acontecimento literário mantém sua importância ao longo do tempo, enquanto é resgatado e reinterpretado por novas gerações, garantindo sua permanência e relevância contínua na história literária. O poder da literatura reside na sua capacidade de transcender o tempo e continuar a influenciar e inspirar as pessoas ao longo das gerações.

Tanto Robert Jauss (1994) quanto Wolfgang Iser (1996) defendem uma abordagem fenomenológica da leitura que engloba o texto e o leitor e argumentam que o método psicanalítico deve ser descartado. Enquanto Jauss (1994) apresenta uma análise mais abrangente, Iser (1996, 1999, 2002) trabalha noções sobre a leitura de forma mais específica, concentrando-se nas respostas individuais geradas durante o ato de ler e examinando os efeitos da obra literária sobre o leitor.

Embora Iser e Jauss tenham abordagens distintas em relação à noção de acontecimento na Teoria da Recepção, ambos destacam a importância do leitor na construção do sentido do texto. Para eles, o leitor é ativo e criativo na interpretação literária e o acontecimento literário ocorre na interação dinâmica entre o leitor, o texto e o contexto histórico, criando, assim, uma experiência única e significativa de leitura.

4 A METODOLOGIA E A ANÁLISE – CONSTRUÇÃO DE OUTRAS LEITURAS

O que temos nas línguas são fatos complexos e opacos. (Orlandi, 2009)

A natureza complexa e desafiadora do estudo sobre a materialidade linguística exige que o pesquisador desconstrua noções preestabelecidas, pois os fatos linguísticos movimentam-se em abundante instabilidade. E não apenas ela, a materialidade linguística, caracteriza-se por contornos opacos e fugidios. Também o contexto escolar, campo desta pesquisa, apresentou-se instável e escorregadio. Não pelos motivos decorrentes da condição humana dos sujeitos de/da leitura (pré-adolescência, adolescência, pressões), antes, pela configuração da escola pós-pandêmica enquanto instituição em estado de reorganização.

4.1 Narrativa metodológica–fundamentos

Apresento a primeira parte da construção teórico-metodológica que incide sobre a literatura da coleta e registro dos fatos linguísticos, associada aos fundamentos da AD pecheutiana: 1) pela leitura que visou estabelecer entre as noções de acontecimento em Pêcheux (1990) e em Foucault (1996); 2) pela tentativa de conectar as abordagens às concepções de acontecimento desenvolvidas por Jauss (1994) e Iser (1996, 1999) no escopo da Teoria Estética da Recepção; e 3) pela possível síntese final em relação à análise que mergulha, mais uma vez, nos trabalhos de Possenti (2000, 2009, 2015) e Indursky (2003), em suas observações sobre o conceito de acontecimento discursivo.

Reconhecemos a importância da interação não invasiva para com os sujeitos pesquisados, mas, especialmente aqui, fomos impelidos à adaptação diante do quadro de dificuldades que surgiram. Inicialmente, entramos em contato telefônico com 15 escolas públicas estaduais, do município de Belo Horizonte, nas Metropolitanas que compõem a Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, em um total de 45 escolas contactadas. As ligações solicitaram agenda para a “visita presencial” e a entrega de convite estruturado (com explicações sobre o objeto da pesquisa) para apreciação da proposta. Realizamos 45 ligações ao todo, de modo aleatório (sem escolha ou preferência por escola), conforme nominações e endereços constantes em listas das Metropolitanas A, B e C, disponíveis nos *sites* oficiais. Deste total, somente 28 escolas acenaram positivamente. Visitamos as 28 escolas para exposição da intenção da pesquisa e para assinatura do “termo de anuência”, de modo a prosseguir com a documentação do projeto na Plataforma Brasil – Comissão de Ética.

Elaboramos um quadro de apresentação dos primeiros movimentos sem menção à identificação das escolas. Optamos por indicar o bairro no qual a escola se localiza, a quantidade de escolas visitadas na região e a assinatura ou não do termo de anuência, configurando o aceite/não aceite para o desenvolvimento da pesquisa.

Abaixo configura-se descritivo-quantitativa e mostra a progressão dos contatos realizados com as escolas por Metropolitanas.

Figura 1 – Amostragem Geral das Escolas Pesquisadas

Escolas visitadas		Bairro	Metropolitana	Aceite/Não aceite
01		Santa Cruz	A	Não
03		Centro	A	Não
01		Santo Antônio	A	Não
01		Vila Paris	A	Sim
02		Cachoeirinha	A	Não
02		Horto	A	Não
02		Barreiro	B	Não
02		Lagoinha	B	Não
01		Dom Bosco	B	Não
02		Padre Eustáquio	B	Não
01		Vila Califórnia	B	Não
01		Calafate	B	Sim
01		Itapoã	C	Não
01		Jaraguá	C	Sim
03		Santa Luzia	C	Não
01		Jaqueline	C	Não
01		Leblon	C	Não
01		Santa Mônica	C	Não
01		Suzana	C	Não

Fonte: autoria do trabalho

Tanto os contatos via telefone quanto as visitas agendadas transcorreram durante o ano de 2022 – e encontramos as seguintes dificuldades:

- a. Baixa receptividade para agendar a visita e apresentar o convite – na maior parte das ligações a recusa foi imediata, tendo por justificativa a impossibilidade de os professores “cederem” tempo para as leituras;
- b. Quando da visita presencial, professores recusaram-se à participação sob o argumento de os estudantes apresentarem “regressão” no aprendizado e não

se apresentarem “aptos” para as leituras em decorrência da pandemia.

Um argumento comum às várias instâncias de recusa para a aplicação da pesquisa foi o “atraso” de conteúdos no qual se encontravam os estudantes e as dificuldades de aprendizagem no retorno da pandemia – SARS-CoV-2, deflagrada em 2020. Das 45 escolas contactadas, aproximadamente 37,78% responderam negativamente à proposta de pesquisa, sob argumentos relacionados ao período pós-pandemia. Conforme a fala direta dos professores contactados, várias questões impediam o desenvolvimento da pesquisa:

1. Atrasos na maturação das habilidades/competências de leitura como consequência do ensino remoto durante a SARS-CoV-2;
2. O fato de não se ter trabalhado com o gênero poesia até então;
3. O fato de os estudantes não gostarem do gênero textual foco da pesquisa;
4. As dificuldades que a leitura do gênero poema provocaria na mediação;
5. A preocupação com o fato de a pesquisa tomar muito tempo dos alunos;
6. A preocupação de que a pesquisa atrasaria a retomada dos conteúdos a serem ministrados;
7. O fato de que não seria possível solicitar mais atividades aos estudantes, uma vez que os professores se encontravam diante da necessidade de recuperar conteúdos;
8. O fato de que a “disciplina” na escola encontrava-se em estado de caos;
9. O fato de que os estudantes só queriam socializar e não estavam interessados em leitura;
10. O fato de que ler o gênero poema não fazia parte do planejamento prévio.

Registramos que, entre as 28 escolas que receberam a pesquisa, aproximadamente 89,29% delas interromperam os trabalhos argumentando que os estudantes não haviam se interessado pela leitura, mesmo diante de condições que haviam sido impostas previamente pelos docentes e cumpridas na elaboração da lista dos poemas apresentados: 1) a lista de poemas deveria considerar o que denominaram “simples e fáceis” – nível vocabular (sem exigir busca no dicionário), texto pequeno (menor quantidade de versos), temática simplificada – com submissão à avaliação do professor regente de Língua Portuguesa do Brasil; 2) listar poemas

do autor Manoel de Barros, pois já haviam sido trabalhados por ocasião das atividades remotas; e 3) aplicação da leitura e gravação pelos próprios professores, sob o argumento de que “os estudantes não a realizariam diante de uma pessoa 'de fora' do ambiente escolar”.

Diante das dificuldades encontradas, registramos algumas falas dos professores regentes:

- a) “Meus alunos liam mal antes, agora, mal leem”;
- b) “Os estudantes não leem e, quando leem, parecem estar nos anos iniciais... é uma frustração para a gente... uma vergonha para a escola”;
- c) “Ler para estranhos? Ah! Eles não leem... a gente não consegue fazer leitura em voz alta em sala de aula, imagina gravando...”;
- d) “Ler poemas? ... isso, sim, é trabalhoso. Eles não gostam. Não pode ser fábula?”;
- e) “Poemas? Eu não trabalhei... acho melhor nem tentar fazer a pesquisa com esta turma...”;
- f) “Ler e gravar? Dá muito trabalho... estamos com tudo atrasado”;
- g) “Pesquisa sobre leitura? Boa sorte! Aqui é muito difícil... os alunos nem foram alfabetizados ainda...”;
- h) “Eu não trabalho poemas... não dá para trabalhar esse gênero em sala de aula...”;
- i) “... eles não gostam de poemas, a gente nem tenta, né?”;
- j) “... voltaram piores... esse período em casa deixou todo mundo analfabeto... não dá para gastar tempo com leitura de poemas... a gente precisa correr atrás dos conteúdos...”.

Das 28 escolas que aceitaram a visita com a explanação da pesquisa, somente 10,71% levaram a pesquisa até o final.

Diante da imposição da não presença da pesquisadora, organizamos um quadro com referências básicas sobre os poetas que haviam sido indicados/aceitos pelos professores, fazendo constar brevemente alguns dados sobre a vida e a produção artística de cada um deles. Um exemplo dessa contextualização:

Olavo Bilac foi um renomado poeta brasileiro nascido em 1865 e falecido em 1918. Trabalhou também como jornalista, conferencista e crítico literário. Dedicou-se intensamente à poesia e ao registro da Língua Portuguesa Brasileira. Participou da

vida cultural e literária do Rio de Janeiro, então capital do Brasil, destacando-se como um dos principais escritores de sua época. Bilac foi um defensor ardente de nossa língua e da literatura brasileira, valorizando a identidade e a cultura do país. Sua poesia apresenta uma linguagem cuidadosa, rica em recursos como as rimas. Seus temas incluem o amor, a pátria, a natureza e a religiosidade. Além da poesia, Bilac também escreveu crônicas e ensaios sobre temas diversos, desde questões literárias até reflexões sobre a sociedade e a política. Deixou um legado de devoção à poesia e à cultura brasileira.” (Autoria do Trabalho, 2022).

Segundo os professores regentes, os estudantes receberam as sínteses textuais contendo comentários sobre os autores. Observo não ter pontuado nesses textos informações sobre os poemas em si, pois, em meu entendimento, essa contextualização deveria ocorrer presencialmente, conforme a proposta inicial.

No intuito de buscar saídas para os impasses encontrados, retornamos ao estudo dos parâmetros da AD quando a escola trata das noções da configuração da pesquisa à realidade pesquisada: o analista de discurso precisa atualizar método e análise no decorrer do levantamento de dados sob a compreensão do contexto investigado e da necessidade de adaptação ao encontro da opacidade linguística e da transitoriedade material da língua (Orlandi, 2012). A configuração da pesquisa discursiva na escola francesa e a relação com a realidade pesquisada são aspectos fundamentais para o desenvolvimento da análise (Pêcheux, 1990). Assim, adaptamos o levantamento de dados da pesquisa à realidade encontrada, segunda parte do capítulo, elaborando gráficos que permitem visualizar o perfil da pesquisa de campo.

4.1.1 O perfil desta pesquisa

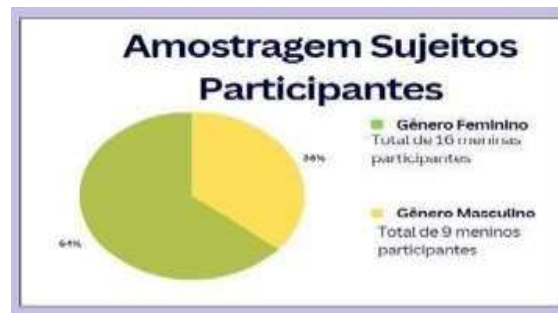
Entre as três escolas participantes da pesquisa, encontramos um montante de três turmas por ciclo escolar – 6º, 7º e 8º REG –, com média de 30 alunos em cada turma, aproximadamente 2.430 estudantes matriculados.

Registramos binariamente o gênero F/M (feminino, masculino) em detrimento do não acesso aos sujeitos da pesquisa presencialmente.

Constatamos que a maior participação se deu entre o gênero feminino, com 64% das leituras gravadas.

A Figura 2 apresenta os sujeitos participantes da pesquisa nas três escolas que se disponibilizaram a desenvolver as leituras, em um total de 25 voluntários.

Figura 2- Amostragem de Participantes



Fonte: autoria do trabalho

A seguir, apresentamos a participação por ciclo escolar – REG 6º, 7º e 8º – e por gênero, reforçando a provisoriedade da denominação binária e a diferença percentual de voluntários participantes. A Figura 3 mostra os participantes do 6º ciclo escolar:

Figura 3 - Participantes 6º ciclo



Fonte: autoria do trabalho

Já na Figura 4, 7º ciclo, percebemos uma equiparação de voluntários participantes no tocante ao gênero F/M. Por mais aleatório que se apresentem os resultados, assumimos apresentá-los como tentativa de descrição.

Figura 4 - Participantes 7º ciclo



Fonte: autoria do trabalho

O próximo gráfico, figura 04, representa o envolvimento do 8º ciclo escolar, com a participação voluntária de seis sujeitos leitores – e mais uma vez, temos em maior número participantes do gênero feminino.

Figura 04: Participantes 8º ciclo



Fonte: Autoria do trabalho

Observamos que, mesmo diante do interesse de investigar a motivação que levou à participação em maior número do gênero feminino, não nos foi possível dialogar com os sujeitos leitores em função das dificuldades descritas.

4.1.2 As dificuldades que atravessaram a questão da recepção

Entendíamos, inicialmente, ser possível registrar as reações corporais, sonoras, tonais e gestuais dos leitores diante dos poemas, atendendo à parte da pesquisa na Teoria da Recepção. Contudo, as imposições estabelecidas afetaram a proposta inicial e afetaram-me.

Os princípios da Teoria da Recepção, desenvolvidos por Wolfgang Iser (1996) e Hans Robert Jauss (1994), não apresentam uma proposta metodológica específica para a análise literária, mas sim conceitos e abordagens que podem ser aplicados na interpretação dos textos, buscando entender a interação complexa entre texto e leitor, o contexto histórico, as expectativas do leitor e a construção de significados. Deste modo, propomos uma grade de leitura sobre as “leituras” realizadas que será apresentada adiante, quando da terceira parte do presente capítulo.

A decisão que nos levou a manter o escopo da pesquisa teve influência direta do arcabouço analítico da AD – a adaptação do pesquisador ao universo pesquisado – e da fundamentação teórica da Teoria da Recepção que oferece parâmetros de observação para a análise. Considerando tais parâmetros e as observações indiretas sobre o contexto, perfil e situação das três escolas, entendemos que:

- a) Quanto à leitura ativa – nos ateremos tão somente ao que a “leitura dos poemas lidos” nos permitirá descrever e analisar. Ou seja, distantes da cena da recepção, buscaremos os elementos linguísticos (discursivos) presentes nas falas/interpretações capazes de identificar os movimentos da recepção: manifestação de gosto, valor, interjeições de apreço/não apreço etc.;
- b) Interação entre texto e leitor – entenderemos a expectativa do leitor a partir dos gestos de leitura registrados durante a construção da interpretação (expressões verbais/sonoras que podem indicar o leitor ter sido afetado pelo texto);
- c) Contexto histórico e cultural – a tensão comum ao ambiente escolar estará presente em nossas análises, mas entendemos que, quanto ao contexto histórico e cultural de produção da obra em leitura, a falha se instala, implicando apenas conjecturas, e não considerações plausíveis;
- d) Horizonte de expectativas – as suposições, os conhecimentos e as crenças prévias do leitor serão examinadas apenas e tão somente quando presentes linguisticamente no discurso engendrado na/pela interpretação dos poemas.

4.2 A metodologia de/dos registros

Esta proposta objetivou arrolar fatos linguísticos materializados na leitura de poemas – gravação sonora, filmagem, anotações – no contexto da Educação Básica, em escolas públicas da rede belo-horizontina. Considerando o imprevisto distanciamento para a coleta de dados, aceitamos o acesso às leituras por “terceirização”. Assim, a coleta dos dados da pesquisa ocorreu na ordem que apresento abaixo:

- a) O primeiro arrolamento de 50 textos poéticos – poemas dotados de poesia – de escritores nacionais foi realizado considerando o perfil das escolas públicas estaduais, no contexto de sua localização (bairros, periferia, centro), nível socioeconômico, índice de habilidades e competências de leitura e interpretação previstos pelo Currículo Referência de Minas Gerais; do “gosto” previamente apontado pelos docentes e do presumido em função da faixa

etária e aqui descrito pela ideia comum acerca do gosto literário para adolescentes: o mítico, o místico, o suspense, as aventuras, o amor, a paixão, as amizades – o que não significa que conseguimos fazer a reunião dos poemas seguindo essa tendência; a faixa etária e as questões apoiadas em Pêcheux (1997) quando trata do direito à leitura e distingue o seu exercício como sócio-historicamente definido;

- b) A segunda reunião de poemas foi uma tentativa de aproximação ao solicitado pelos professores e precisou ser alterada em função de alguns poemas terem sido considerados de “difícil leitura”. Os poemas retirados da lista foram: *Vou-me Embora pra Pasárgada* (Manuel Bandeira); *Anel de Vidro* (Manoel de Barros); *Os Sapos* (Manuel Bandeira); *O Bicho* (Manuel Bandeira); *Pneumotórax* (Manuel Bandeira); *Poética* (Manuel Bandeira); *A velha Chácara* (Manuel Bandeira); *Desencanto* (Manuel Bandeira); *Três idades* (Manuel Bandeira); *Neologismo* (Manuel Bandeira); *Amor* (Álvares de Azevedo); *Adeus, meus sonhos!* (Álvares de Azevedo); *Se eu morresse amanhã* (Álvares de Azevedo); *Soneto de Fidelidade* (Vinícius de Moraes); *Ternura* (Vinícius de Moraes); *Ausência* (Vinícius de Moraes); *Soneto do amor maior* (Vinícius de Moraes); *Via Láctea* (Olavo Bilac); *Velhas árvores* (Olavo Bilac); *A velhice* (Olavo Bilac); *Em uma tarde de outono* (Olavo Bilac); *Poema de sete faces* (Carlos Drummond de Andrade); *Quadrilha* (Carlos Drummond de Andrade); *José* (Carlos Drummond de Andrade); *Amar* (Carlos Drummond de Andrade); *Os ombros suportam o mundo* (Carlos Drummond de Andrade); *Sentimento do mundo* (Carlos Drummond de Andrade); *A máquina do mundo* (Carlos Drummond de Andrade); *Seiscentos e Sessenta e Seis* (Mario Quintana); *Deixa-me seguir para o mar* (Mario Quintana); *Os poemas* (Mario Quintana); *Presença* (Mario Quintana); *Espantos* (Mario Quintana); *A rua dos cataventos* (Mario Quintana); *Matinal* (Mario Quintana); *Catar Feijão* (João Cabral de Melo Neto); *Morte e vida severina* (João Cabral de Melo Neto); *O relógio* (João Cabral de Melo Neto); *O cão sem plumas* (João Cabral de Melo Neto); *O Navio Negreiro* (Castro Alves); *Alfândega* (Adélia Prado); *A formalística* (Adélia Prado); *Casamento* (Adélia Prado); *Fragmento* (Adélia Prado); *Um jeito* (Adélia Prado); *Saber viver* (Cora Coralina); *Momento* (Adélia Prado); *Bem no fundo* (Paulo Leminski); *Os deslimites das palavras* (Manoel de Barros); *Vozes – Mulheres*

(Conceição Evaristo); *Motivo* (Cecília Meireles); e *Aqui morava um rei* (Ariano Suassuna);

- c) A terceira reunião de poemas foi aceita pelos professores, dentro do que consideraram “nível inicial” a “nível médio” de leitura;
- d) Foram disponibilizados para os estudantes regularmente matriculados no Fundamental II, escola pública (6º, 7º, e 8º anos), 50 textos poéticos – poemas dotados de poesia – de escritores nacionais, a partir das indicações realizadas pelos professores das escolas com aceite de/para as pesquisas: *O Menino Azul* (Cecília Meireles); *Pontinho de Vista* (Pedro Bandeira); *A porta* (Vinícius de Moraes); *Poeminha do Contra* (Mario Quintana); *O Direito das Crianças* (Ruth Rocha); *Guarda-chuvas* (Rosana Rios); *Canção para ninar dromedário* (Sérgio Capparelli); *Convite* (José Paulo Paes); *A Canção dos tamanquinhos* (Cecília Meireles); *Meus oito anos* (Casimiro de Abreu); *O leão* (Vinícius de Moraes); *Canção do exílio* (Gonçalves Dias); *Infância* (Carlos Drummond de Andrade); *Duas dúzias de coisinhas à toa que deixam a gente feliz* (Otávio Roth); *Timidez* (Cecília Meireles); *Coisas do reino da minha cidade* (Cora Coralina); *Na minha terra* (Álvares de Azevedo); *Retrato* (Cecília Meireles); *Serenata* (Cecília Meireles); *Canção de outono* (Cecília Meireles); *Pergunto-me onde se acha a minha vida* (Cecília Meireles); *Soneto Antigo* (Cecília Meireles); *Não: já não falo de ti* (Cecília Meireles); *Panorama além* (Cecília Meireles); *Tumulto* (Cecília Meireles); *Epigrama n. 2* (Cecília Meireles); *(sem título)* (Cecília Meireles); *Despedida* (Cecília Meireles); *Tem tudo a ver* (Elias José); *Ispinho e fulô* (Patativa do Assaré); *As palavras* (Bartolomeu Campos de Queirós); *Bocó* (Manoel de Barros); *Matéria de poesia* (Manoel de Barros); *Os caramujos-flores* (Manoel de Barros); *Uma didática da invenção* (Manoel de Barros); *Poema* (Manoel de Barros); *Deus disse* (Manoel de Barros); *Borboletas* (Manoel de Barros); *O menino que carregava água na peneira* (Manoel de Barros); *Um bem-te-vi* (Manoel de Barros); *Mundo pequeno I* (Manoel de Barros); *Bernardo é quase uma árvore* (Manoel de Barros); *A menina avoadada* (Manoel de Barros); *O fazedor de amanhecer* (Manoel de Barros); *O apanhador de desperdícios* (Manoel de Barros); *Exercícios de ser criança* (Manoel de Barros); *A palavra mágica* (Carlos Drummond de Andrade); *Receita de pão* (Roseana Murray); *Educação de ser poético* (Carlos Drummond de Andrade); e *No meio do caminho* (Carlos Drummond de

Andrade);

- e) Conversei com os professores sobre a abordagem das leituras para que ocorressem sem a interferência direta do professor (referia-me às falas de orientação, correção, interrupção) e que o acesso à reunião integral dos poemas fosse repassada para as turmas na totalidade (os estudantes estavam sendo “convidados” à leitura, sem qualquer “obrigatoriedade”, tais como notações, pontuações ou outros estímulos à recepção);
- f) Na sequência, reuni-me com os professores regentes de LPB e expliquei que desejava “ouvir” ou assistir (filmagem) às leituras/interpretações, na íntegra – os professores confirmaram a não interferência no momento da interpretação e que cederiam o próprio celular para algumas gravações;
- g) Considerei, junto aos professores, a interpretabilidade como sendo uma possibilidade de responder: 1) o que o texto me diz?; 2) o que fala o texto na leitura que faço?; c) O texto fala comigo?; e d) Como o texto me afeta? Se afeta, o que ele “provoca” em mim?;
- h) Disponibilizei a impressão de 50 textos poéticos, com cópias para cada turma das três escolas, aceitando que buscassem outros poemas em decorrência do interesse de cada participante, informando a integral liberdade para com o tempo de leitura, o modo e a plataforma de gravação;
- i) A escolha dos estudantes, em sua totalidade, recaiu sobre a gravação através do celular;
- j) As gravações chegaram a mim via professores de Língua Portuguesa do Brasil, responsáveis pela indicação das turmas para as leituras;
- k) A condição de coleta de fatos/observações não atendeu à mediação da leitura como preparação e estudo do texto por parte do/a professor/a responsável pela disciplina de Língua Portuguesa do Brasil, e nem mesmo por mim, o que adiante discutirei no aspecto da recepção do texto;
- l) Não se operou qualquer forma de tratamento de som sobre as gravações, apresentando-se um *corpus* com um total de 25 leituras/interpretações: duas são fílmicas e 23 são gravações de voz, sem imagem;
- m) Participaram das pesquisas estudantes com idade média entre 11/12 e 13/14 anos;
- n) O contexto das três escolas abarca comunidades escolares com perfil econômico de famílias que se sustentam na informalidade de trabalhos com

baixa remuneração, até no máximo de dois salários mínimos; foge à regra uma das escolas que apresenta um perfil socioeconômico heterogêneo, com acento maior à matrícula de estudantes da classe média baixa (com até quatro salários mínimos por família);

- o) Tanto o Conselho Tutelar quanto a Polícia Militar atuam nas três escolas em decorrência de vários fatores: evasão, queixas comportamentais, instâncias de violência e maus tratos na /pela família, tentativas de suicídio no espaço escolar, violências nas escolas, distribuição e uso de entorpecentes, entre outros;
- p) A listagem dos poemas se apresenta anexa a este trabalho;
- q) A citação dos sujeitos envolvidos na pesquisa será ordenada mediante numeração simples, adicionada ao ciclo escolar ao qual o leitor pertence. Exemplo: S1 – 6º REG (Sujeito 1, 6º ano escolar) e assim sucessivamente;
- r) A transcrição obedecerá à transposição da leitura oral para a escrita, considerando algumas marcas da oralidade como:

- Deslocamento de acentos finais;
- Tonalização de sílabas finais;
- Marcas de alongamento vocálico;
- Marcas de pausa e hesitação;
- Sílabas e palavras topicalizadas na linha da fala.

Para tanto, usaremos:

- As vogais repetidas /eee... /, /tipoooo... / como marcas de pausa ou hesitação (discutiremos adiante essa questão);
- Os acentos de tonalização oral serão mantidos na sílaba de sua realização /cantá... /, forma verbal no infinitivo com supressão da consoante líquida, vibrante, /r/, no final da forma verbal;
- Os cortes, interrupções ou pausas delongadas em final de sílabas: três pontos (...) para pausas maiores; vírgula (,) para as pausas pequenas e rápidas, e o ponto (.) para pausas médias;
- Em respeito aos registros regionais de fala, a transcrição se aproximará

da articulação, sem, contudo, apresentar a descrição fonética-fonológica pertinente, nem enveredamos pela Análise da Conversação. Acreditamos que este aparato de descrição linguística simplificado não desassocia a escrita da leitura de sua fonte, operando sobre a construção de uma transcrição que cumpre com o seu objetivo: registrar espaços da oralidade e suas marcas mais sensíveis.

- s) Não entendemos possível reconstruir a cena das condições imediatas da produção da leitura, mas sinalizamos para o recorte de sons que se imiscuem na gravação e atestam possibilidades descritivo-interpretativas (ruídos, intervenções, sonorizações, “bengalas linguísticas”, risos, repetições, hesitações, pausas, pequenos tiques) e nos permitem “situar” o momento imediato da leitura, corroborando dados já levantados por professores acerca do local das gravações.

Antes de as circunstâncias em 2022 levarem-me para novas formas de pensar a coleta de leituras, acreditava que a imersão completa e presentificada (com olhar distanciado) às cenas de leituras era uma obrigatoriedade, sob pena de perder os fatos observáveis no momento da leitura e da interpretação, aquilo que eu tentava comprovar como “efeitos de leitura/efeitos de sentido” e da própria recepção dos textos.

Coube-me retomar os estudos na Teoria da Recepção e da observação de uma metodologia fiel à Análise do Discurso de escola francesa, de modo a fundamentar a visada que se constituía em quase “outro” ambiente.

Lemos em Orlandi que, “feita a análise, no entanto, o analista prescinde dos textos. Uma vez atingido o processo discursivo, este é que dá ao analista as indicações de que ele necessita para compreender a produção de sentidos. Os textos deixam de ser seus objetos” (Orlandi, 2003, p.73). A autora ressalta que a resultante da análise é provisória e implica “a compreensão dos processos de produção de sentidos e de constituição dos sujeitos em suas posições.” (Orlandi, 2003, p.72).

Então, assumimos o risco do distanciamento monitorado: pelas regulagens teóricas e pelo acompanhamento seguro de minhas orientadoras. Entendemos que a observação da recepção da obra em contexto não imediato não invalida a recepção em si, mas nos obriga a observá-la miudamente nos quadros das leituras registradas.

A título de endosso dessa mudança de foco, retomamos uma afirmação de Iser: “se a Estética do Efeito compreende o texto como um processo, então a prática interpretativa dela

derivada visa principalmente ao acontecimento da formação de sentido.” (Iser, 1999, p. 193, grifo nosso), que leva à análise da recepção dos poemas no contexto escolar recortado pela pesquisa através da observação e reconhecimento do acontecimento literário, ou melhor dizendo, do acontecimento implicado na/da formação de sentidos.

Para apresentar as leituras e apontar as marcas passíveis de observação, recorreremos à transcrição das interpretações, considerando tanto os efeitos de sentidos que se revelam, ou não, nos quadros gravados quanto as questões discursivas e a materialidade que compõem os registros orais (materialidade linguística e a presença de ruídos), conforme proposição das “séries” que apresentamos.

Elaboramos três séries provisórias de observação de *elementos* para a leitura das interpretações e outras séries para a análise das *categorias* discursivas e das *categorias* da estética da recepção, a partir do arcabouço teórico e da depreensão metodológica das escolas envolvidas.

4.3 Série de elementos para a análise a partir da AD francesa:

Para ler os gestos de interpretação /gestos de leitura:

1. Pressupostos: as ideias, crenças ou conhecimentos prévios;
2. Inferências: conclusões ou deduções que o leitor faz com base nas informações explícitas e implícitas presentes no texto;
3. Intertextualidade: conexões que o leitor estabelece entre o texto em questão e outros textos, seja de mesmo autor ou de outros autores;
4. Deslocamentos: que ocorrem quando o leitor se depara com ambiguidades ou polissemias no texto e precisa reinterpretar as palavras/texto;
5. Apropriações/interpelações: interdiscurso, intradiscurso, FD, memória, inconsciente, ideologia etc.;
6. Valorações (subjetivações): a atribuição de julgamentos de valor ao discurso, permitindo que o leitor identifique posições ideológicas ou pontos de vista presentes no texto;
7. Hesitações: tomaremos de empréstimo da Análise da Conversação a “hesitação” como a manifestação de pausas, repetição de palavras, pausas (preenchidas ou não) e alongamentos de vogais, consoantes ou sílabas, de

modo a inscrevê-la no universo discursivo – queremos entender que elas estão a serviço da formulação e reformulação dos sentidos por parte dos leitores, uma vez que, para a AD, o discurso não é completamente linguístico. Durante a análise, trataremos a hesitação como marca da tensão e do esforço em articular o discurso, em relação ao interdiscurso, ao discurso externo e às pressões do contexto;

8. Silêncios: silêncios locais, na perspectiva de Orlandi (2007);
9. Deslizes/equívocos: como produto da natureza discursiva.

4.4 Série de elementos para analisar o prazer estético

Tomamos como indicadores para a análise os elementos abaixo:

- 1) Valoração: manifestação do “gosto”, apreciação;
- 2) Identificação: com personagens, situações ou temas presentes no texto;
- 3) Emoção estética: admiração, surpresa, fascínio, alegria, tristeza etc.;
- 4) Desafio intelectual: o prazer estético observável na interpretação, tendo em vista o desafio intelectual que o poema apresenta;
- 5) Surpresa e ambiguidade: manifestos na construção da interpretação;
- 6) Envolvimento emocional e imaginativo (afetividade): emoções intensas e a imaginação;
- 7) Imaginação poética: presente na linguagem usada na interpretação;
- 8) Expressão emocional: os sentimentos e as percepções, as experiências emocionais que a leitura do poema pode provocar – marcas que podem ser registradas através:
 - a) Do tom da voz:
 - 1) Tom alto e agudo: pode denotar surpresa, excitação ou agitação;
 - 2) Pode transmitir calma, seriedade ou tristeza;
 - 3) Tom monótono: pode expressar tédio, desinteresse ou cansaço;
 - 4) Tom ascendente: pode indicar dúvida, questionamento ou incerteza;
 - 5) Tom descendente: sugere afirmação ou finalização de uma ideia;

- 6) Tom enfático: pode transmitir emoção, ênfase ou convicção;
 - 7) Tom cortês: pode mostrar respeito;
 - 8) Tom autoritário: pode ser percebido como impositivo;
 - 9) Tom sussurrante: pode sugerir confidencialidade, segredo ou intimidade;
 - 10) Tom trêmulo: pode indicar nervosismo, medo ou emoção intensa.
-
- b) Do ritmo da voz: mais rápido, menos rápido, cadenciado, entrecortado;
 - c) Do volume da voz: alto, muito baixo, alternados;
 - d) Das hesitações: serão tratadas no reconhecimento das pausas, das repetições, das vogais ou consoantes alongadas, dos silêncios;
 - e) Das plosivas: consoantes bilabiais oclusivas su/so /p//b/ e /t/ serão tratadas como marca de hesitação e/ou intensificação, sem atrelamento aos idioletos e regionalismos;
 - f) Da sibilância: som agudo e sibilante gerado pelas consoantes /s/sh/ e /ch/ serão tratados nas marcas de intensidade e/ou hesitação.

4.5 Série de elementos para ler os aspectos não verbais presentes à leitura/interpretação

Observamos que os elementos não verbais (visuais) podem ser aplicados a dois registros fílmicos do *corpus* desta pesquisa e que poderão servir tanto à análise do discurso quanto ao reconhecimento do prazer estético (efeitos de sentido):

- a) Corporalidade:
 - 1) Expressões faciais: sorrisos, olhos brilhantes, franzimento da testa, entre outras manifestações emocionais;
 - 2) Postura corporal: mais relaxada, menos relaxada, inclinações em sinal de interesse/desinteresse, corpo mais rígido em sinal de tensão etc.;
 - 3) Respiração: a emoção gerada pela leitura também pode afetar a respiração;

- 4) Interação com o texto: sinalizá-lo, indicá-lo;
- 5) Movimentos corporais: movimentos sutis ou involuntários do corpo do leitor, como mãos que se agitam, pernas que se balançam, dedos que tocam o queixo ou a boca.

b) Ruídos:

- 1) Ruídos ambiente: tráfego, vento, pessoas conversando, pássaros, entre outros;
- 2) Cliques e estalos: pequenos ruídos repentinos, como salivação excessiva, tiques ou toques no microfone;
- 3) Respiração alta: ruídos da respiração do leitor;
- 4) Ressonância nasal: inspiração audível e rápida do ar pelo nariz;
- 5) Vibrações e manuseio: ruídos causados por toques no microfone ou objetos.

As “séries de elementos” permitirão interrogar as leituras e formalizar as observações no quadro teórico proposto, assegurados pela afirmação de Orlandi, para quem a análise: “vai depender da questão do analista, da natureza do material analisado, do objetivo do analista e da região teórica em que se inscreve o analista” (Orlandi, 2003, p. 26). Os resultados de uma pesquisa/análise configuram uma compreensão sobre o objeto, distinguindo o objeto científico do dado empírico em construção: “quando definimos o objeto através da metodologia, nos comprometemos, ao mesmo tempo, com uma teoria e com um corpo de definições, de acordo com os quais produzimos as correspondentes técnicas de análise” (Orlandi, 1988, p. 16). E, segundo Pêcheux (2016, p. 31), “toda técnica é realista, na medida em que ela provoca uma resposta ‘real’ a suas questões”.

Assim, os dispositivos metodológicos da AD, conforme Orlandi, estão diretamente ligados à “formulação de procedimentos analíticos, ao formular questões e trabalhar em seu desenvolvimento” (Orlandi, 2012, p. 42). Através deles, planejamos analisar os dados transcritos.

4.6 Série de elementos com base nos conceitos de acontecimento discursivo

Retomado os princípios dos autores:

- a) Pêcheux (1983, 1990): 1) identificação dos acontecimentos discursivos presentes nos textos do *corpus*; 2) análise das marcas linguístico-discursivas que indicam a materialidade do acontecimento discursivo; 3) análise dos efeitos de sentido produzidos pelos acontecimentos enunciativos; e 4) análise das hesitações como reflexo do interdiscurso, do intradiscurso, das tensões ou do acontecimento discursivo;
- b) Foucault (1969, 1991, 1996): identificação dos acontecimentos enunciativos nas interpretações – 1) das relações de poder envolvidas nos acontecimentos enunciativos reconhecidos; e 2) dos acontecimentos enunciativos na constituição de outros discursos presentes no mesmo enunciado;
- c) Jauss (1994) e Iser (1996/1999): 1) identificação dos acontecimentos “literários” ou estéticos como “efeitos de sentido” presentes na interpretação dos poemas; 2) observação das estratégias de leitura e interpretação propostas pelos autores em relação aos acontecimentos estéticos nas leituras registradas; 3) análise dos processos de resignificação dos textos pelos leitores; 4) análise sobre como os elementos prosódicos (repetições, hesitações, pausas etc.) influenciam a percepção estética do poema; e 5) como esses elementos participam da construção dos sentidos (se o fazem) a partir da experiência de leitura do poema.

4. 7 Para a análise das condições de produção das leituras

A análise dos fatos linguísticos levantados fundamenta-se na leitura “das leituras” a partir dos pressupostos defendidos pela escola francesa de Análise do Discurso, tensionados no quadro dos “efeitos de leitura”, considerando o discurso como objeto central e as possibilidades linguísticas de descrição e interpretação que acompanham as ideias centrais acerca do acontecimento discursivo e/ou enunciativo.

Deste modo, as demandas interpretativas do *corpus* não recaem sobre um “conteúdo pronto/ dado”, mas sim sobre as estratégias do ler e seus desdobramentos interpretativos, pois o objetivo da AD não é interpretar, encontrar ou extrair um sentido último do texto, mas sim compreender o processo discursivo por meio da identificação da estrutura invisível da formação discursiva dominante (que produz discursos) e explicitar seu caráter ideológico (Orlandi, 1996).

Assumir a AD como base teórica e metodológica acarreta manter em mente a não transparência da materialidade da língua que à escola interessa estudar o funcionamento linguístico. A partir daí, pensar a leitura compreende reconhecer a sua instalação em

determinadas condições de produção, tanto imediatas (contexto da leitura) quanto social e historicamente definidas (exterioridade). O confronto entre as condições de produção imediatas e a exterioridade põe em jogo a incompletude do texto: a leitura de um mesmo texto sofre alterações em decorrência da época e das formas discursivas em atuação. Também interferem nesse aspecto as interlocuções com outras leituras já realizadas, outros textos pertencentes às mesmas condições ou instalados em diversas condições. Orlandi denomina de “capacidade de leitura” a história de leituras de cada leitor em potencial (1983, p. 9).

As noções que a escola francesa de Análise do Discurso desenvolve sobre leitura dizem respeito às condições de produção como definidoras do processo leitor, ou o dispositivo de leitura: o “como” se lê.

Desvendar esse funcionamento decorre da concepção da leitura discursiva que não se atém ao conhecimento prévio do leitor, à sua capacidade decodificadora, às relações estabelecidas entre autor/leitor/texto. Envolve e mobiliza as relações com o inconsciente, com a ideologia: a exterioridade das condições de produção leitora. Retomamos Pêcheux (1990) que defende a mobilização da linguística no sentido de produzir um construto metodológico que aborde “explicitamente o fato linguístico do equívoco como fato estrutural implicado pela ordem do simbólico” (1990, p. 51), uma vez que, segundo ele, “todo fato já é uma interpretação” (Pêcheux, 1990, p. 44).

Essa é a concepção que assumimos nesta investigação, enfatizando a importância das reflexões escritas por Pêcheux no livro *O Discurso: estrutura ou acontecimento*, de 1990, quando afirma ser possível separar a estrutura, o acontecimento e a tensão entre descrição e interpretação.

4.8 As transcrições

Sujeito 01 – 6º ciclo

Título do poema e autor (a): *A lua é do Raul* – Cecília Meireles.

Gravação: filmagem.

Condições imediatas de leitura: contexto escolar (biblioteca).

Interpretação transcrita: “Eu entendi que o Raul é mimado. A lua mima muito ele... tipo, ela fica sempre aparecendo na rua dele, não aparece na rua das outras pessoas.”

Sujeito 02 – 6º ciclo

Título do poema e autor(a): *Leilão de Jardim* – Cecília Meireles.

Gravação: filmagem.

Condições imediatas de leitura: contexto doméstico.

Interpretação transcrita: “Nesse poema, eu meio que entendi que a gente... tem... essa pessoa quer doar, para uma pessoa, para outra pessoa, alegria e felicidade, natureza... um canto mais confortável, onde ela consegue ficar melhor e... tem os animais, aí ao redor dela. E foi isso, pró.”

Sujeito 03 – 6º ciclo

Título do poema e autoria: *Convite* – José Paulo Paes.

Gravação: áudio.

Condições imediatas de leitura: contexto doméstico.

Interpretação transcrita: “Bom dia, fessora, vou ler aqui o poema que você tinha pedido. (suspiro). Tendi nisso que... iii... as palavras são... não... tipo assim, se renovam... ela... você pode flá quanto quis é e... elas não... nunca vão se desgastá. Eee... tipo... papagaio, peão, bola vão se disgastá... vão ficando velha... eee... né, é isso... que eu tendi... [ressonância nasal com inspiração alta de ar pelo nariz] se eu pensá em outra coisa aqui... eu ti mando. Beijão.”

Complementação da gravação pelo mesmo sujeito leitor:

Segunda parte da interpretação: “... ô professora e também, ahh... eu tava aqui junto com a minha mãe, né... aí, é... eu... eu tive uma ideia aqui... sooobre ooo... nome do texto... convite. Convite é... tipo uma... insi... insi... iniciativa [voz da mãe] para os mais jovens... é... continuar fazendo poesia. Tipo assim, no final, fala assim, vamos brincar de poesia? É tipo isso, tendi isso... deu.”

Sujeito 04 – 6º ciclo

Título do poema e autor(a): *Despedida* – Cecília Meireles.

Gravação: áudio.

Condições imediatas de leitura: contexto escolar.

Interpretação transcrita: “Na primeira estrofe... [riso leve], eu acho assim... que a pessoa não tá muito feliz com a vida, né? Aí ela pega eee... ah... fica falando sobre a solidão e que o caminho dela é tudo escuro e... meio preto e branco e... que o caminho dela não tem marcas e nem paisagens... que as pessoas vão perguntar dela... o que ela procura, o que ela deseja e... como conhece... mas ela diz que viaja sozinha... com o coração... com o coração, né?... ela diz que

leva o rumo dela na vida mesmo... tipo isso.”

Sujeito 05 – 6º ciclo

Título do poema e autor(a): *O direito das crianças* – Ruth Rocha.

Gravação: áudio.

Condições imediatas de leitura: contexto escolar.

Interpretação transcrita: “Este texto aqui fala que... muitas crianças não têm o direito de tê jogo, boneca... não tem o direito de brincar com cartas, só trabalhá... é mais ou menos isso... e eu entendi queee... a criança tem que tê direito a tudo, tudo que ela quis é.”

Sujeito 06 – 6º ciclo

Título do poema e autor(a): *O direito das crianças* – Ruth Rocha.

Gravação: áudio.

Condições imediatas de leitura: contexto escolar.

Interpretação transcrita: “Éee... eu gostei muito... porque eu gostei... éee... sei lá, é muita coisa legal.”

Sujeito 07 – 6º ciclo

Título do poema e autor(a): *Pontinho de vista* – Pedro Bandeira.

Gravação: áudio.

Condições imediatas de leitura: contexto escolar.

Interpretação transcrita: “Eu gostei do poema... porque... ele é muito engraçado.”

Sujeito 08a – 8º ciclo

Título do poema e autor (a): *O direito da Criança* – Ruth Rocha.

Gravação: áudio.

Condições imediatas de leitura: contexto escolar.

Interpretação transcrita: “Eu escolhi esse poema porque hoje em dia as crianças estão crescendo muito rápido e estão esquecendo de vivê a infância delas... estão pensando mais em crescê eee... não com jeito... práaaa... essa época de criança.”

Sujeito 08b² - 8º ciclo

Título do poema e autor(a): *O menino azul* – Cecília Meireles

Gravação: áudio.

Condições imediatas de leitura: contexto escolar.

Interpretação transcrita: “Oi, eu sou a [nome] e hoje eu vou falar sobre o que eu senti lendo o poema Menino Azul, daaa... Cecília Meireles... é... lendo este texto eu senti que... que... o burrinho não precisa ser só o burrinho... porque, eu entendi como se fosse uuuummmm... como se fosse um conselho pra procura pessoas mais mansas... que não correm... ihhh [riso] nem pula... mais, não exatamente isso, nesse sentido... o menino azul não sabe lê, entãoooo... diz de uma certa formaaa... ooo... burrinho não posso ajudar ele... ihh... é isso qui... o poema fala, que às vezes a gente precisa de alguém qui nos ajude e... não que nos deixe maissssssss... éee... como posso dizer... [riso] burro [riso]. E também fala que às vezes a gente precisa encontrar um amigo que saia pelo mundo... queee... que... um jardim, que não tenha fim.”

Sujeito 09 – 7º ano

Título do poema e autor (a): *Pontinho de vista* – Pedro Bandeira.

Gravação: áudio.

Condições imediatas de leitura: contexto escolar.

Interpretação transcrita: “Eu entendi do poema queeee... o menino queria ser mais grande, que ele era pequeno e que... as formigas iam dizer com ele que... que ele era muito grande... e que... eleee... não gostava que chamasse ele deee... pequeno... síssso.”

Sujeito 10 – 7º ciclo

Título do poema e autor(a): *Poeminha do contra* – Mário Quintana.

Gravação: áudio.

Condições imediatas de leitura: contexto escolar.

Interpretação transcrita: “Eu gostei do poema porque tem essa parte aqui que é... é... eu... passarinho... eu não entendi ela, mas achei bem legal, tipooo... bem interativo, e... é só isso.”

² O sujeito número 8a e 8b constituem-se no mesmo leitor, em dois atos de leitura e interpretação, com a escolha por dois poemas entre os poemas disponibilizados pela pesquisa. Pelo contexto de gravação, as leituras ocorreram em momentos distintos, na escola.

Sujeito 11 – 7º ciclo

Título do poema e autor(a): *Poeminha do contra* – Mário Quintana.

Gravação: áudio.

Condições imediatas de leitura: contexto escolar.

Interpretação transcrita: “Eu gostei do poema... por iii... tipo assim, é... o poema é

bom.”

Sujeito 12 – 7º ciclo

Título do poema e autor(a): *Retrato* – Cecília Meireles.

Gravação: áudio.

Condições imediatas de leitura: contexto escolar.

Interpretação transcrita: “Achei o poema muito bonito, legal, me senti alegre e... super me identifiquei no poema.”

Sujeito 13 – 7º ciclo

Título do poema e autor(a): *A palavra mágica* – Carlos Drummond de Andrade.

Gravação: áudio.

Condições imediatas de leitura: contexto escolar.

Interpretação transcrita: “Eu senti assim que... as palavras são muito importantes... que a gente tem que tomá cuidado com o que a gente fala, né? E com o que a gente se usa as palavras... que as palavras são muito importantes... que cada dia éee... a gente aprende uma palavras nova.”

Sujeito 14 – 7º ciclo

Título do poema e autor(a): *Timidez* – Cecília Meireles.

Gravação: áudio.

Condições imediatas de leitura: contexto escolar.

Interpretação transcrita: “O poema... eu achei bonito e... e também senti emoção, uma adrenalina... e também... eu gostei de algumas partes... e... eu também gostei muito do título.”

Sujeito 15 – 7º ciclo

Título do poema e autor(a): *Canção para ninar dromedário* – Sérgio Capparelli.

Gravação: áudio.

Condições imediatas de leitura: contexto escolar.

Interpretação transcrita: “Euu... gostei desse poema mais ou menos... porque... embolei muito, mas a canção é boa... só que eu embolei mais ou menos... mas é boa.”

Sujeito 16 – 7º ciclo

Título do poema e autor(a): *Pontinho de Vista* – Pedro Bandeira.

Gravação: áudio.

Condições imediatas de leitura: contexto escolar.

Interpretação transcrita: “Eu gostei do poema... porque ele fala de pessoas pequenas eee muita gente tipo tá falando da pessoa... porque ela é pequena e tals e eu acho isso muito errado... e aí eu peguei e vi o poema e achei ele muito bonitinho, entendeu? Porqueeee... ai... é muito legal, eu gostei bastante dele... eeee... [tss]... a melhor parte é quando ele fala quee.. tipo... é pequenininho e tem que olhar todo mundo de queixo levantado... eu gostei bastante dessa parte.”

Sujeito 17 – 7º ciclo

Título do poema e autor(a): *Canção do Exílio* – Gonçalves Dias.

Gravação: áudio.

Condições imediatas de leitura: contexto escolar.

Interpretação transcrita: “Tipoo... eu gostei muito desse poema porque ele fala muito sobre a naturezaa... sobre tipoo... a... a... a amor à natureza, e outras coisas assim... sobre palmeiras... tipo animais... tipo... são coisas tipo que a gente não encontra muito hoje em dia porque hoje é só tecnologia... essas coisas... por isso que eu gostei bastante disso... porqueee a gente temmmm ...sabe... e mais, aprende mais eee, um pouco mais sobre a floresta e essas coisas assim.”

Sujeito 18 – 7º ciclo

Título do poema e autor(a): *Canção do Exílio* – Gonçalves Dias.

Gravação: áudio.

Condições imediatas de leitura: contexto escolar.

Interpretação transcrita: “Eu gostei do texto porque fala sobre coisas da natureza... eee... natureza é uma coisa que eu gosto muito.”

Sujeito 19 – 7º ciclo

Título do poema e autor(a): *O Direito das Crianças* – Ruth Rocha.

Gravação: áudio.

Condições imediatas de leitura: contexto escolar.

Interpretação transcrita: “Eu acho que esse poema é um poema muito legal que... conta... sobre o direito das crianças que toda criança também é cidadão e tem os seus direitos, sabe... criança... todos têm que respeitar... crianças, sabe... e a criança ela tem direito a várias coisas, mas uma coisa que me chama muita atenção é que a criança que fala neste texto... tem... mais a criança

tem... também tem o direito de sorrir, ser feliz, sabe... tem direito deee... correr na beira do mar... ter lápis... éee... estudar, que é muito importante também, né? Pro crescimento da criança e também a criança tem qui tê os direito de dizê não, né?... porque muita das vezes as pessoas acham... só porque a criança é criança, né? Quee... te... não pode dizer não, sempre tem que concordá com tudo eee... sempre tem que... falá sim pra tudo, né? E eu acho que cada criança tem o seu jeito de sê e... todos têm que respeitá a criança, independente do que ela qué sê ou do jeito dela sê, mas a criança também tem que reipeitá, é claro.”

Sujeito 20 – 8º ciclo

Título do poema e autor(a): *O leão* – Vinícius de Moraes.

Gravação: áudio.

Condições imediatas de leitura: contexto escolar.

Interpretação transcrita: “Esse poema... me fez escolhê ele... pois ele éee... um tema bem marcante eeee... gostei muito por causa... quee... faaalaa... do meu signo favorito, digamos assim, né? Tipoo... gostei por que fala como ele é feroz, como ele é o rei de todas as criaturas... eee... como ele... tipooo... como ele se destaca... olhandoos aqueles que correm dele e... queee... e aqueles que matam... são julgados pelo leão, digamos assim... gostei pois... o leão éee... mais forte... eee... ele coloca todos em seu devido lugar... na cadeia alimentar... tendeu?”

Sujeito 21 – 8º ciclo

Título do poema e autor(a): *Os meus oito anos* – Casimiro de Abreu.

Condições imediatas de leitura: contexto escolar.

Interpretação transcrita: “O poema me fez lembrar da minha infância, tipo... quando eu era bem pequenininha... gostava de brincar, e quando eu ia para a casa de meus avôooo... eu ia, subia naaa... árvore, prá cumê manga... brincava, ficava toda suja, chegava em casa ... eu gostei muito dessi poema... me senti inspirada... ee... é isso...”

Sujeito 22 – 8º ciclo

Título do poema e autor(a): *O menino azul* – Cecília Meireles.

Gravação: áudio.

Condições imediatas de leitura: contexto escolar.

Interpretação transcrita: “Eu achei o meu poema legal, porque ele fala sobre um menino... que queria um burrinho, queee... pudesse conversá, fazê artes, tipo, conversá com ele e que fosse bem manso... só que não corresse, não pulasse, qui sabia conversá e dizê o nome de todos os

rios, montanhas e flores e tipo... que pudesse... praticamente i fazê as coisa por ele... i que pudesse tê um amigo prá conversa, brincá... nos momentos... por isso achei um texto tipooo... engraçado... não di dá gargaiada, no sentido bom, i qui acho muito legal o texto qui fala sobre a história do menino que queria um burrinho... prá sê companheiro i... lê... contá histórias bunitas i passeá cum ele... pelo... pelo praticamente o mundo infinito.”

Sujeito 23 – 8º ciclo

Título do poema e autor(a): *Guarda-chuvas* – Rosana Rios.

Gravação: áudio.

Condições imediatas de leitura: contexto escolar.

Interpretação transcrita: “Eu gostei do texto, porque fala de quatro guarda-chuvas e eu achei engraçado... poque... tipo assim, nenhum deles serve prá ela e... ela queria um guarda-chuva que... que ficasse... que fosse tipo automático, que abrisse quando começasse a chovê e... que... i fosse fácil de carregá e que ela sempre se lembrasse dele... i também escolhi ele porque tá chuvendu...”

Sujeito 24 – 8º ciclo

Título do poema e autor(a): *O Direito das Crianças* – Ruth Rocha.

Gravação: áudio.

Condições imediatas de leitura: contexto escolar.

Interpretação transcrita: “Eu entendi quee... desde criança a gente já tem qui tê todos os direitos... qui uma criança pode tê.”

Sujeito 25 – 8º ciclo

Título do poema e autor(a): *Serenata* – Cecília Meireles.

Gravação: áudio.

Condições imediatas de leitura: contexto escolar.

Interpretação transcrita: “Eu escolhi Serenata, porque é um texto bonito de Cecília Meireles...como os diversos textos dela...eeee... [riso] ...é isso.”

Se a teoria metodológica da análise atravessa o olhar do pesquisador e/ou o olhar do pesquisador atravessa a teoria metodológica, deve passar pelo seu corpo, exangue de interpelações. Então, talvez se possa pensar em uma resultante provisória que se instala mais uma vez para beber da fonte e acusar o seu abastecimento ininterrupto. Talvez passe por aí a

intuição de nossa pesquisa.

5 DEITANDO ALEGORIAS – “UMA” PROPOSTA DE ANÁLISE

5.1 Uma leitura/análise com base na AD e na estética da recepção

Parafraseando Orlandi, quando diz que a leitura “é o momento crítico da construção do texto” (2003, p. 20), refletir-se na constituição do olhar perscrutador do analista parece o momento crítico da pesquisa, senão de todo o processo investigativo. Enfatizamos que esta é “uma” leitura das leituras coletadas, em ideia do estado de provisoriedade, uma vez que se debruça sobre a linguagem. Nessa dimensão tão aberta quanto produtiva, iniciamos o trabalho, reiterando que não apresentaremos os registros em ordem gradativa das transcrições tal qual aparecem no capítulo anterior. Ainda reapresentaremos alguns conceitos que dão sustentação imediata à análise ou a ela se referem.

Orlandi nos fala e afeta quando diz do lugar do analista no dispositivo de interpretação da AD: “todo sujeito interpreta a partir de um dispositivo ideológico que o faz interpretar de uma maneira e não de outra. Pelo processo de identificação, o sujeito se inscreve em uma formação discursiva para que suas palavras tenham sentido.” (Orlandi, 2006, p. 26). A autora afirma que o analista

não reconhece o movimento da interpretação, ao contrário, *ele se reconhece nele*. Ele se reconhece nos sentidos que produz. É, no entanto, desse modo, com esses dispositivos (o teórico e o analítico), que ficamos sensíveis ao fato de que a descrição está exposta ao equívoco e o sentido é suscetível de tornar-se outro. (Orlandi, 2006, p. 26, grifo nosso).

Expostos ao equívoco, ao movimento dos sentidos, inscritos também na análise, assumimos concentrar esforços para “ouvir/ler” as vozes que atravessam as leituras/interpretações que formam o *corpus* desta pesquisa, atentos às condições de produção da leitura, sustentados no conceito de “leitura discursiva” defendido pela Análise do Discurso de linha francesa, tanto quanto pelas noções que fundam a Estética da Recepção. As duas escolas teóricas serão contempladas em análises distintas.

5.1.1 As análises segundo os fundamentos da AD

Começamos com o Sujeito 06 (S-06), estudante do 6º REG do EF II, leitor do poema *O direito das crianças*, de Ruth Rocha (n.º 05). As condições de produção de leitura relacionadas à exterioridade, às condições imediatas, apresentam S-06 no cenário da escola, em uma sala de

aula pré-selecionada por receber intensidade menor dos “barulhos do intervalo”, diante do gravador (celular) da professora de Língua Portuguesa Brasileira. A leitura do poema, realizada oralmente, apresenta-se entrecortada pela articulação quase silábica das palavras. Na interpretação do poema temos o seguinte: “Éee... eu gostei muito... porque eu gostei... éee... sei lá, é muita coisa legal.”

Conforme Orlandi (2001), o leitor é chamado a interpretar e a produzir sentidos diante de qualquer texto, seja ele verbal ou não verbal. S-06 dá início à interpretação do poema com alongamento da vogal /e/ – [ɛ], correspondente ao verbo de ligação /ser/, conjugado na terceira pessoa do singular do presente do indicativo, que pode significar: 1) resposta afirmativa /é/ ⇨ /sim/, para um sujeito virtual; 2) possível resposta à professora presente na cena da leitura; e 3) a hesitação preenche a tensão de inicializar a interpretação. A seguir, emite um juízo de valor, forma direta de subjetivação. A valoração “... eu gostei muito... porque eu gostei... éee... é muita coisa legal...” se divide ou complementa em três sequências:

Sequência 1: “eu gostei muito...” – nessa primeira sequência, o sujeito traz o verbo /gostei/ na forma afirmativa do pretérito perfeito do indicativo e expressa uma opinião, uma atitude, um sentimento de apreciação positiva em relação à leitura do poema, possível manifestação estética. O advérbio /muito/ intensifica o verbo /gostei/, enfatizando a experiência da leitura ou o sentimento positivo em relação ao poema.

Sequência 2: “porque eu gostei...” – a segunda sequência inicia com a conjunção subordinativa /porque/, indicando que o enunciador planeja explicar o motivo ou a razão de sua satisfação em relação à leitura. Aqui, temos uma justificativa sendo dada para o sentimento de satisfação expresso na sequência anterior. A construção se repete com o verbo /gostei/, o que pode indicar um reforço da opinião anterior e enfatizar a importância da explicação que será apresentada.

Sequência 3: “é muita coisa legal” – na terceira sequência, temos uma mudança na construção verbal. Aqui, o sujeito articula o verbo /ser/ – /é/ na forma afirmativa do presente do indicativo, sinalizando para uma afirmação geral ou uma constatação sobre o que entenderíamos ser o prazer estético. O predicativo, /muita coisa legal/, caracteriza a experiência da leitura como algo positivo, agradável ou de seu interesse. O uso do termo /coisa/ indica uma generalidade, mas aponta para a existência de muitas coisas boas ou “legais” associadas à leitura.

As hesitações (as vogais repetidas e alongadas – /éee/ e /éee/ –) presentes na articulação podem expressar dúvida, enfatizar a emoção ou indicar que S-06 está buscando as palavras adequadas para expressar-se. No arcabouço teórico-metodológico da Análise do Discurso

francesa, essa repetição de vogais é vista como um recurso discursivo que reflete a subjetividade do enunciador, demonstrando emoções, hesitações ou dificuldades em formular ideias. Ainda, as hesitações (pausas ou elipses) podem sugerir uma interrupção momentânea do discurso, um pensamento em andamento, ou que S-06 está processando o dizer, apontando para o caráter oral e espontâneo do discurso, mais próximo da interação comunicativa.

Diante das proposições de Pêcheux (1971), que indicam o reconhecimento na leitura dos “efeitos de sentidos” do texto como resultado do jogo de forças instalado nas relações sociais, podemos pensar que S-06 manifesta “efeitos de sentidos” quando diz: “... é muita coisa legal.” Ele admite valoração sobre o poema, indicando um efeito de leitura. Mas quais as pistas que S-06 nos dá para entendermos sua interação com o texto?

A questão das condições de produção da leitura no escopo da AD é determinante para a compreensão do processo de significação que envolve os sujeitos (leitor/autor), a situação imediata e o contexto sócio-histórico-ideológico (Orlandi, 1999). A relação entre linguagem, pensamento e mundo é multifacetada, dependente da exterioridade e das condições de produção do discurso, incluindo a relação entre leitor/texto/autor e os lugares de fala. Além disso, essa relação é influenciada pelas formações imaginárias que se constituem a partir da visão que o sujeito tem de si e dos outros, desempenhando papel importante no processo de leitura (Pêcheux, 1990).

Contextualizando as condições imediatas da leitura de S-06, temos a presença da professora de Língua Portuguesa Brasileira (LPB), o gravador, o momento/horário do “lanche” (momento importante de/para a socialização/alimentação), os ruídos das conversas entre os colegas ao fundo. Tal cenário, possivelmente, agiu sobre as condições de leitura de S-06, pelo fato de estar diante da professora e ser o centro da atenção, ou pelo desejo de estar entre os demais colegas no momento do lanche/socialização. Isso sem descartarmos as questões da ordem da aquisição da escrita/leitura que, considerando o nível de sua alfabetização (baixa maturação linguística), poderiam contribuir para um estado de constrangimento, confronto e/ou conflito diante do texto/poema e da própria situação.

Todos os elementos constituidores dessa condição de leitura poderiam desencadear o manejo da valoração em detrimento da significação do poema, algo em torno de: “em dizendo que gostei/muito/, estou liberado”, o que nos leva a repensar a interpretação em si, considerando os três níveis de leitura tratados por Orlandi (1998): 1) o do inteligível (ler é identificar palavras); 2) o do interpretável (exige conhecimento dos sujeitos do discurso e elementos para identificá-los; e 3) o do compreensível (considera o que está fora do texto, mas é constitutivo do sentido do texto).

Em nossa análise, a inscrição de S-06 nos níveis de leitura destacados por Orlandi (1998) se aproxima dos dois primeiros, considerando a leitura oral gravada e a avaliação que fazemos dela como não maturada linguisticamente. Contudo, o registro da baixa competência de leitura³ não inviabiliza a posição de sujeito interpretante que S-06 assume, pois ao produzir um enunciado – discurso que vai além das palavras e se enraíza nas complexas dinâmicas sociais e políticas – diz de si, significa-se (enquanto sujeito que assume uma posição-sujeito e se inscreve na ilusão do dizer único, primordial). Compreender a interpretação de S-06 recai sobre a análise do enunciado, reconhecendo-o como uma forma de compreensão acerca dos mecanismos subjacentes à construção do conhecimento e do poder nas sociedades (Foucault, 2008) e, especificamente, neste caso, no contexto escolar que imbrica os processos de desenvolvimento da leitura e da escrita. Segundo Foucault, a análise discursiva deve ter em vista “compreender o enunciado na estreiteza e singularidade de sua situação” (2008, p. 34).

Com a intenção de interpretar/descrever o processo de leitura em S-06, sugerimos que o sujeito se ateuve à busca por sentidos atrelados às palavras e, diante da produção de uma paráfrase, as hesitações manobram a tensão e a negociação dos sentidos frente às condições imediatas de leitura. Temos presente que muitas práticas escolares de exercício da leitura preconizam os sentidos determinados “pelo/no” texto e, levando-se em conta que as perguntas da pesquisa colocam o leitor S-06 como sujeito da significação, em algum nível, a tensão poderia impedi-lo de estabelecer a relação leitor/leitores, explicando o recorte “sei lá”, não mais como “uma interpelação externa”, mas sim uma declaração das condições linguísticas nas quais se encontra. A confrontação entre as condições de produção imediatas e a exterioridade levam à incompletude do texto (Orlandi, 1983).

Porém, parece-nos que a interpretação em S-06, de acordo com Pêcheux (1997), é efeito de sentidos “entre locutores” constituídos na exterioridade, nas condições de leitura, validando a afirmação de Orlandi, para quem “o discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando” (Orlandi, 2007, p. 15).

³ Nenhum dos voluntários desta pesquisa apresenta comprometimentos psíquicos ou neurológicos conferidos pela emissão de laudos clínicos e registrados na instituição escolar.

A constituição do sujeito S-06, o “homem falando”/falado de Orlandi (2007), é recortada por nós a partir das noções que a escola francesa de Análise do Discurso desenvolve sobre leitura e condições de produção como definidoras do processo leitor: “como se lê”. Desvendar esse funcionamento decorre da concepção de leitura discursiva que não se limita ao conhecimento prévio do leitor, à sua capacidade decodificadora, às relações estabelecidas entre autor/leitor/texto. Antes, envolve e mobiliza as relações com o inconsciente, com a ideologia – a exterioridade das condições de produção leitora –, como estamos tentando desenvolver nesta análise.

Ainda, S-06 nos remete ao conceito de sujeito-clivado assumido pela AD, indicando não ter consciência total de suas falas, também determinadas por forças inconscientes, engenharia esta que nos faz buscar por uma possível identificação da FD(s) na(s) qual(is) o leitor S-06 se insere. Algumas possibilidades nos parecem passíveis de observação:

- a) Uma formação discursiva que instala S-06 em um quadro de valores sobre a leitura ainda em amadurecimento (contexto escolar);
- b) A formação discursiva do contexto escolar com as suas práticas de fomento à leitura e os trabalhos didático-pedagógicos com a língua e as linguagens;
- c) A formação discursiva na qual se inscrevem as noções de posição hierárquica do(a) professor(a) sobre o estudante;
- d) A formação discursiva que influencia S-06 a desenvolver a interpretação imediata como valorização do poema e dentro da qual ele compreende que, em dizendo gostar de um texto, nada mais há a acrescentar.

Deste modo, diante das condições de leitura que ele apresenta (baixa competência de leitura), S-06 assume a posição-sujeito na qual o discurso se molda ao(s) discurso(s) circundante(s) – formações discursivas em jogo no contexto da escola – e elabora as suas regras de negociação diante do texto, da obrigatoriedade de lê-lo/interpretá-lo e da presença do(a) docente de LPB.

Insistimos nesta análise em função de outras três leituras que seguem características similares. São elas:

- 1) Sujeito 10 – 7º ciclo REG, com o poema *Poeminha do contra*, de Mário Quintana (n.º 04), com a seguinte interpretação: “Eu gostei do poema porque tem essa parte aqui que é... é... eu... passarinho... eu não entendi ela, mas achei bem legal, tipooo...”

bem interativo, e... é só isso”;

- 2) Sujeito 07 – 6º ciclo REG, poema *Pontinho de vista*, de Pedro Bandeira (n.º 02), cuja interpretação transcrevemos: “Eu gostei do poema... porque... ele é muito engraçado.”;
- 3) Sujeito 11 – 7º ciclo REG, leitura do poema *Poeminha do contra*, de Mário Quintana (n.º 04), com a seguinte interpretação: “Eu gostei do poema... por iii... tipo assim, é... o poema é bom.”.

Os leitores acima manifestam sentimentos, valores em relação ao texto e um presumível “efeito de leitura” (Pêcheux, 1971) em igual contexto de produção.

O leitor S-10 apresenta estranhamento diante do texto, indicado pela construção “eu passarinho” – jogo de palavras estabelecido nos dois últimos versos do poema /eles passarão/, /eu passarinho/, formado pela relação entre o aumentativo de /pássaro/ e o verbo /passar/, na terceira pessoa do plural, futuro do presente do modo indicativo – em relação ao diminutivo de /pássaro/ e as alusões provocadas pela polissemia da construção. O leitor deste poema pode ter reconhecido a forma regular de “eles passarão” e a estranheza é causada pela forma atípica de “eu passarinho”. Ele diz: “... eu não entendi ela, mas achei bem legal...”. O que nos leva a perguntar: o reconhecimento de “alguma” alteração na frase verbal foi determinante para a produção de sentidos? Ou a leitura se ateve ao reconhecimento das palavras/oração verbal, mas não da relação entre elas, como Pêcheux (1988) e Orlandi (2007) afirmam ser necessário?

À interpretação de S-10 tentamos a descrição lógica a seguir:

- 1) Seja “P(x)” a proposição que representa o substantivo /pássaro/ na posição “x”;
- 2) Seja “C(y)” a proposição que representa o verbo /passar/ na posição “y”;
- 3) A superposição dos sentidos ocorre quando há uma posição “z” em que “P(z) A C(z)” é verdadeira, ou seja, a proposição que representa o substantivo /pássaro/ é verdadeira na posição “z” e a proposição que representa o verbo /passar/ também é verdadeira na mesma posição “z”.

A descrição lógico-formal destaca que a sobreposição dos sentidos ocorre quando as proposições que representam o substantivo e o verbo são verdadeiras na mesma posição. No caso do enunciado/eles passarão, eu passarinho/, essa sobreposição gera dois sentidos possíveis (polissemia), um referente ao substantivo e o outro à inusual flexão verbal, sem que seja

possível, no jogo, separar as categorias gramaticais das palavras.

Na visão lacaniana, é o ST que impõe uma articulação, uma determinada ordem, uma sintaxe promotora da interpretação. Para o sujeito perceber tal processo, segundo Lacan (1985), faz-se necessária a “dissolução do vínculo da significação intencional com o aparelho do significante [...] e a dissolução do vínculo interno do significante” (Lacan, 1985, p. 256) – o que, em nossa leitura acerca do exemplo de S-10, não ocorre, provocando a manifestação do leitor “eu não entendi ela...”.

Discutimos na primeira parte deste trabalho que, para a AD, a materialidade constitutiva (organização simbólica) do discurso está na textualidade, com a ideologia, pois não existe discurso sem sujeito e nem sujeito sem ideologia. O sentido, assim, deriva da materialidade do discurso, tanto quanto a própria pausa ou o silêncio instala-se nele e pode ser observado do ponto de vista da descrição e da interpretação. Retomamos tais noções para dizer que distinguimos em nossa análise as marcas de hesitação – “pausa” e “silêncio” –, que serão observadas discursivamente, considerando que:

- a) Não estivemos presentes à cena das leituras;
- b) Poderiam estar inseridas no “turno da fala”, movimento comum à oralidade, na interlocução indireta ou coletiva (interlocutores virtuais);
- c) Poderiam constituir-se como bengala linguística (modo de operar sobre a memória, sinalizando um tempo na “escolha das palavras”);
- d) Poderíamos associar à ação do inconsciente, da própria memória ou de posições antagônicas na formação discursiva na qual se encontra o sujeito, ou tão somente configurar-se como uma esQUIVA.

Ainda quanto ao sujeito-10 e aos meandros do processo da interpretação, acreditamos ter a obrigação de interrogar o termo /interativo/. Entende-se por “texto interativo” o texto que: 1) faz perguntas ao leitor, convidando-o a compartilhar opiniões/informações; 2) faz convites à ação (enquetes, comentário etc.); 3) recorre a elementos multimídia; 4) disponibiliza o formato hipertextual; e 5) se apresenta *on-line* para a interação com outros leitores. Temos presente que o poema *Poeminha do contra*, de Quintana, não se enquadra nesses pontos, e tais observações não invalidam a escolha do sujeito-leitor pelo termo /interativo/ – uma vez que pode estar sendo usado em referência ao efeito de leitura.

Estabelecemos alguns pontos para interrogar a nossa análise, considerando possíveis

manobras de interpretação (gestos) desenvolvidos por S-10:

- a) O uso de um sentido por outro sentido impossível de “alçar” na interpretação;
- b) A aproximação entre a “prosa” perceptível que Quintana propicia, especialmente nos dois primeiros versos, ao instalar a ideia de obstáculos e dificuldades presentes no caminho do eu lírico, representando tanto pessoas quanto situações que se interpõem em sua caminhada (história), o que teria provocado uma aproximação para com a história pessoal de S-10.

Consideramos um olhar sobre o poema que poderia nos aproximar das manobras de leitura de S-10:

- 1) A “vitória” sobre os entraves da vida, presente nos dois últimos versos, “Eles passarão”: tudo o que está atrapalhando o seu caminho desaparecerá – tomada por S-10 como uma promessa benfazeja e, novamente, a interlocução direta entre o texto literário e a vida do leitor;
- 2) A liberdade evocada em “Eu passarinho!”, afirmação que retrata o eu lírico como um pássaro, um ser livre, capaz de voar acima das dificuldades, encontrando a liberdade em meio aos obstáculos: que tanto cumpre com a promessa inicial do poema (Eles passarão... irão embora, desaparecerão) quanto pode assinalar a deriva do discurso, deslizando a construção dos sentidos para o espaço do humor;
- 3) A ocorrência de um equívoco semântico que, diante da “falha” de construção ou de recuperação, reafirmou a ideia de S-10 sobre o texto “dizer algo” que chega à sua compreensão, a partir da forma, ou apesar dela.

A incursão por tais considerações não se esgota, mas permite evocar algumas possibilidades acionadas no processo leitor construído pelo sujeito-10.

A análise das hesitações na interpretação de S-06, S-07, S-10 e S-11 relaciona-se às proposições da AD quanto às questões que envolvem a constituição do discurso como produto do interdiscurso (Pêcheux, 1990, 1997 e 2008), colocando em destaque o conceito de deriva. Contudo, em detrimento do escopo da presente pesquisa, entendemos não ser possível desenvolver a contento uma análise da natureza linguístico-discursiva da hesitação, pois seria necessário trazer às interlocuções estudos realizados por autores que trabalham a enunciação

sob outros enfoques, como por exemplo: Authier-Revuz (1990, 2004) e a heterogeneidade constitutiva; e Bakhtin (2000) e o dialogismo.

Dito isso, trataremos da hesitação com base em Pêcheux (2008), abarcando as pausas, as repetições, os delongamentos de vogais e consoantes, no tocante à manifestação de “outros” constitutivos do sujeito, de modo a analisá-las em nossas leituras/interpretações como a tensão ou negociação de sentidos, sempre em relação ao papel da memória, das FDs e das posições que o sujeito assume no escopo do dizer/discurso e do interdiscurso.

Sob a abordagem pecheutiana, desejamos re/elaborar as possibilidades de análise para as “hesitações” nas quatro interpretações apontadas:

- 1) Em S-06: “Éee... eu gostei muito... porque eu gostei... éee... sei lá, é muita coisa legal.” – as pausas em “Éee...” sugere um reforço de hesitação ou reflexão do sujeito diante do ato de leitura e do movimento de interpretação/gestos de interpretação. O processo não ocorre com um sujeito centrado, único, singular, posto não existir um sujeito dessa natureza (Pêcheux, 1990). S-06 não é “dono” de seu discurso e, pelas tensões percebidas, negocia o “menos dizer” para, talvez, não incorrer em “erros”, particularmente diante do docente de LPB;
- 2) Em S-07: “Eu gostei do poema... porque... ele é muito engraçado.” – a pausa após “porque” sugere uma hesitação do sujeito ao formular sua explicação; a repetição do verbo “gostei” e a pausa subsequente “ele é muito engraçado” podem indicar que o sujeito busca por palavras “adequadas” para expressar “efeito de sentido” em relação ao poema; ainda, as pausas poderiam apontar para uma expressão de incerteza ou de reflexão sobre o que foi dito, registrando a tensão e a negociação que se processou entre os sentidos agenciados. S-07 negocia os sentidos na cadeia da articulação e construção, estabelecendo um limite definitivo com “... é só isso.”;
- 3) Em S-10: “Eu gostei do poema porque tem essa parte aqui que é... é... eu... passarinho eu não entendi ela, mas achei bem legal, tipooo... bem interativo, e... é só isso.” – as pausas após “é... é... eu... passarinho” podem indicar uma hesitação do sujeito ao tentar explicar a “parte” do poema que menciona. Entendemos que essa hesitação também revela uma busca por palavras para descrever impressões sobre a parte específica do poema; as hesitações em “tipooo... bem interativo, e... é só isso” sugerem que o sujeito está ponderando e listando alguns pontos que o agradaram na leitura do poema;
- 4) Em S-11: “Eu gostei do poema... por iii... tipo assim, é... o poema é bom.” – a hesitação após “... por iii...” pode refletir uma hesitação ou dificuldade momentânea do sujeito ao

enunciar suas razões para ter gostado do poema; a pausa em “... tipo assim, é... o poema é bom” parece indicar uma tentativa de encontrar a formulação adequada para explicar a apreciação pelo poema.

A sequência interpretativa de S-11, o poema é /bom/, trabalha distante de /muito bom, legal/. A não intensificação da apreciação por S-11 o instala em outra posição-sujeito: talvez àquela citada pelos docentes acerca de os estudantes “não gostarem” da leitura do gênero poema. Todavia, diante do (a) profissional da educação que grava a interpretação, o sujeito S-11 não “assume” desgostar do poema. Pensamos que, possivelmente, S-11 sofre a influência da FD (relacionada ao “saber” e sua interligação com a hierarquia daquele que sabe), na qual se insere e que norteia o contexto escolar em suas derivações. Enfatizamos que as hesitações, enquanto marcas discursivas, encontram-se presentes em todas as 25 interpretações, tanto na forma das pausas/elipses quanto na inclusão repetitiva da palavra /tipo/, /tipo assim/. Tratamos delas no escopo do discurso, observando as instâncias em que aparecem, considerando o contexto de naturalização da oralidade e o momento específico da pesquisa como um momento de indagação. Em outras palavras, há algo sendo solicitado ao leitor que, por sua vez, esforce-se para cumprir com o proposto.

Na contingência da noção de valor declarada sobre o poema lido, estão também o sujeito 15, do 7º REG, e o sujeito 25, do 8º REG. O primeiro leu *Canção para ninar dromedário*, de Sérgio Capparelli (n.º 07), e o segundo leu *Serenata*, de Cecília Meireles (n.º 19).

Para S-15, a interpretação realizada a partir do poema *Canção para ninar Dromedário*: “Euuu... gostei desse poema mais ou menos... porque... embolei muito, mas a canção é boa... só que eu embolei mais ou menos... mas é boa.”.

A referência ao “embolei”, pode estar ligada ao fato de o leitor apresentar uma leitura afetada pelo jogo de alternância das palavras /Drome, drome/ dromedário/, ou de articulação do encontro consonantal produzido no ambiente linguístico de uma consoante oclusiva-alvéolo-dental-sonora, seguida de uma vibrante, nos primeiro e segundo versos, no refrão e início do quarto soneto, em relação a /Dorme, dorme/.

No decorrer do poema, Capparelli constrói um jogo de palavras que associa, em dissílabas repetidas, uma redução da palavra ‘dromedário’ por ‘drome’ (também possível registro de fala [Dɾiɔm] correspondente ao verbo /dormir/ ⇒ dorme ⇒ drome/) e a relação com o verbo /dorme/, flexionado na terceira pessoa do singular do modo indicativo, tempo presente; ou ainda na forma verbal do imperativo afirmativo /dorme/.

Ao mesmo tempo, poderíamos entender que o leitor S-15 faz alusão à sua própria

dificuldade de interpretar o texto que, literalmente, chama de canção, obedecendo ao título do poema. S-15 identifica o gênero “canção” pela cadência apresentada no texto, pelo ritmo que a leitura impõe, pelo próprio refrão que se repete tal como ocorre em muitas canções.

A interpretação que o S-25, 8º REG, faz do poema *Serenata*, de Cecília Meireles (n.º 19), encontra uma condição de produção de leitura imediatamente contextualizada pela escola e por uma sala de aula tomada por conversas, pois a participação do(a) docente (ou de alguém com autoridade para tal) se dá com a articulação de uma onomatopeia típica da imposição de silêncio: /psssssssssssst!/.

O sujeito S-25 fala: “Eu escolhi *Serenata*, porque é um texto bonito de Cecília Meireles... como os diversos textos dela... eeee... (risos)... e é isso.”

A valoração, expressão do “ato de gostar”, aparece também nessa interpretação, acarretando indícios de conhecimento anterior acerca de outras leituras de Cecília Meireles: “é um texto bonito de Cecília Meireles... como os diversos textos dela”. S-25 assume ter “escolhido” o poema, em função de sua “familiaridade”, do conhecimento prévio, mas não apenas dele. Para Orlandi, a textualidade “é a função da relação do texto consigo mesmo e com a exterioridade” (Orlandi, 2007, p. 25). Consideramos, assim, que o sujeito S-25 elabora a significação na exterioridade e opera sobre as noções de funcionamento do interdiscurso com sentidos que se constroem na anterioridade (exterioridade), manifestas no dizer como indícios de uma memória discursiva definidora da constituição do sujeito. Apresenta informações que trabalham na constituição de seu lugar naquele momento, naquele espaço. Não nos parece que a interpretação de S-25 corrobora a ideia de atravessamentos de sentidos elaborados por outras interpretações; contudo, desejamos registrar que as marcas de subjetividade inscritas em “... como os diversos textos dela” poderiam sinalizar a ação do inconsciente e o assujeitamento ideológico de S-25 em uma das formações discursivas que engendram o contexto escolar (cujos valores se aplicariam às ideias de fomento à leitura; ou ao gosto pela leitura de poemas; ou aos valores relacionados à “posição de estudante leitor de poemas” frente à “posição de estudantes não leitores de poemas”).

Na visão da psicanálise lacaniana, o sujeito social instala-se pelo campo da linguagem e suas evidências, levando-nos a supor que S-25 tem a intenção (mesmo que inconsciente) de demarcar o seu lugar de leitor(a) – (posição do sujeito) – de Cecília Meireles, elevando-se a outra FD no contexto imediato da produção da leitura – ambiente escolar. É uma indicação que remete a se entender que: 1) S-25 lê Cecília Meireles; 2) S-25 lê Cecília Meireles e manifesta um juízo de valor sobre a escrita da poeta no conjunto de sua obra; 3) S-25 lê Cecília Meireles e se distingue no ambiente escolar; e 4) conclusão posta: S-25 lê poemas.

As pausas registradas como em “... como os diversos textos dela...”, podem indicar uma reflexão, um pensamento momentâneo, ou uma hesitação antes de prosseguir. Nesse trecho, S-25 visibiliza conhecimentos prévios ou simplesmente vale-se do enunciado para manifestar a posição-sujeito dentro da FD implicada, alçada, à qual se integra e constitui-se – desdobramento da posição-sujeito.

Além disso, a pausa “... eeee... (risos)...” permite a leitura indicativa de espontaneidade e/ou descontração. S-25 “ri suavemente” ao mencionar os textos de Cecília Meireles, sugerindo-nos que ao interpretar o poema compartilha um momento de humor ou prazer (estético) interlocutoriamente com um leitor-virtual, com os demais estudantes da sala de aula, ou com o/a docente, na direção da FD “... eu *também* conheço Cecília Meireles”. Contudo, na contramão dessa leitura, poderíamos apontar para a possibilidade de a inscrição de S-25 na FD “dos que leem Cecília Meireles” operar simplesmente para distingui-lo(a). Ou seja, o “riso leve” identifica a inscrição na FD e, ao mesmo tempo, distingue – e distancia – o leitor no contexto imediato. Assim, a “familiaridade” que busca ao engendrar o riso/prazer, o instala e constitui diante dos demais (virtuais/presenciais) como um(a) leitor(a) “especial”: aquele (a) que possui/detém conhecimentos prévios sobre a obra de Meireles, capaz de emitir um juízo de valor.

De modo geral, a análise discursiva desse enunciado aponta para uma relação afetiva do leitor para com o poema *Serenata*, de Cecília Meireles (n.º 19), e com os diversos textos da autora, o que, necessariamente, não implica uma condição de verdade. Enfatizamos que o interesse da análise está na manifestação da posição-sujeito do leitor, passível de leitura, e da operação que desenvolve para manifestá-la, para significar-se e assumir um lugar no/do discurso (FD).

A discursividade nas interpretações de S-06, S-07, S-10, S-11, S-15 e S-25 nos permitiria pensar em dispersão (Pêcheux, 1997, p. 23) – estendendo a compreensão sobre o equívoco, o acaso e a contingência, em uma relação de disjunção, com a produção do sentido e das práticas sociais. Tendo em vista que os leitores apresentam valores de apreciação, produzem (reproduzem?) “efeitos de sentido” sobre as leituras realizadas e as dão como bastantes, e tendo presente que o sentido não está no texto, poderíamos pensar em “falhas” quanto à construção de sentidos pelos sujeitos analisados até aqui? Ou pelo fato de a maquinaria da interpretação significar tais sujeitos em detrimento de outras possibilidades discursivo-interpretativas que o poema apresenta, deveríamos entender o processo de leitura como suficiente?

Quando os leitores apontados acima usam e repetem: “Eu gostei..., é bem legal..., é boa..., tipo isso, ...tipo assim...” entendemos que lançam mão de estruturas que apresentam

aparente estabilidade lógica, conforme tratado por Pêcheux (1990).

Segundo o pesquisador francês, quando tais estruturas são colocadas em circulação, ficam expostas à interpretação a partir de diferentes formações ideológicas ou posições do sujeito e, até mesmo, de uma mesma formação discursiva. Ao conceito pecheutiano corresponderia uma tentativa de reconhecer a posição-sujeito dos estudantes – sujeitos-leitores – em uma FD específica (reguladora dos discursos em dada situação discursiva) ligada à faixa etária, escolaridade, contexto econômico etc., onde as marcas linguísticas de elisão ou redução (lei do menor esforço) se instalam e funcionam na relação direta da formação de identidade, entre outras tantas relações que constituem este lugar, o que nos dirige para a retomada do lugar dos silenciamentos (locais, impostos), especialmente referendados pelas condições de produção desta pesquisa, dentro das quais o levantamento de dados só se realiza a partir de determinadas condições, especialmente, a não presença física da pesquisadora. Em termos de análise, entendemos as exigências como forma de “controle das condições imediatas de produção” das leituras da pesquisa, elemento da exterioridade, potencialmente significativo, mesmo que não possa ser discutido aqui por ordem das conjecturas que assumiria.

Independentemente de encontrarmos respostas para os questionamentos levantados, entendemos que os sujeitos-leitores apontados significam-se, dizem de si, do contexto de produção das leituras e das FDs nas quais estão inseridos, de modo a presentificarem questões outras possivelmente tão relevantes quanto o próprio dizer da análise em estado de construção aberta.

Acerca dos parâmetros na descrição da exterioridade, temos o trabalho de Orlandi (2007) que a concebe no âmbito do funcionamento do interdiscurso como sentidos que se constroem no contexto social, político e histórico (anterioridade), pois a linguagem não existe em um estado de vácuo, mas está intrinsecamente ligada ao ambiente social e político em que é usada. Elementos da exterioridade aparecem em nosso *corpus*, apresentando uma memória definidora da constituição do sujeito. É o que lemos em S-21, do 8º REG, sobre o poema *Meus oito anos*, de Casimiro de Abreu (n.º 10):

O poema me fez lembrar da minha infância, tipo... quando eu era bem pequenininha... gostava de brincar, e quando eu ia para a casa de meus avôooo... eu ia, subia naaa... árvore, prá cumê manga... brincava, ficava toda suja, chegava em casa... eu gostei muito dessi poema... me senti inspirada... eee... é isso...

A presença simbólica e a materialidade linguística (narratividade constante no sujeito) conferida pela memória, de acordo com Orlandi (2012), estruturam essa interpretação, destacando-se nela os “efeitos de presença”, vinculados aos gestos de interpretação que

provocam a significação. E, com base em Orlandi (2012), podemos encontrar nesta interpretação a presença do estético pecheutiano (1997), pois em “eu gostei muito dessi poema... me senti inspirada...”, não temos apenas a expressão do “gostar”, mas a inscrição de uma emoção que indica o trabalho estético cronologicamente desenvolvido. É o processo da leitura atravessada pela interpretação e o efeito-leitor, manifesto na materialidade linguística.

Para a Análise do Discurso francesa, a constituição do sujeito e do sentido (linguístico/extralinguístico; historicidade; estrutura/acontecimento discursivo) se dá pela resultante de gestos de interpretação específicos a cada situação discursiva, dependentes sempre das condições de enunciação e de fatores extralinguísticos (Orlandi, 2006). O sujeito-21 revela que a leitura do poema funcionou como gatilho de memória capaz de provocar “inspiração” e “dizer” da constituição de práticas sociais que fazem parte de sua infância, projetando noções sobre a construção familiar e as formações discursivas às quais se atrela. A leitura (materialidade textual) moveu S-21 para fora do texto – para dentro de si, uma vez que as lembranças são constituidoras –, para além da língua, registrando uma interpretação na qual significa a si, em uma narrativa que lhe é cara.

Na análise da interpretação do S-23, 8º REG, sobre o poema *Guarda-chuvas*, de Rosana Rios (n.º 06), encontramos:

Eu gostei do texto, porque fala de quatro guarda-chuvas e eu achei engraçado... porque... tipo assim, nenhum deles serve prá ela e... ela queria um guarda-chuva que... que ficasse... que fosse tipo automático, que abrisse quando começasse a chovê e... que... i fosse fácil de carregá e que ela sempre se lembrasse dele... i também escolhi ele porque tá chovendu...

A presentificação do contexto imediato (está chovendo) parece-nos um indicativo não só da inclusão das condições de produção da leitura (exterioridade discursiva), como um recurso do movimento da leitura para a interpretação, mas também um modo de o dizer se revelar na descrição do gesto de leitura (interpretação). A coincidência entre texto e contexto teria levado S-23 para a escolha do poema, porém, o “engraçado” que o sujeito revela não estaria nesse contexto imediato, mas exatamente no trabalho interpretativo que produz: é “engraçado” porque trata do reconhecimento de uma “facilitação” (automatização pretendida)⁴ inferida pelo eu lírico do poema, diante do retrato das contrariedades comuns para quem precisa “carregar, abrir e não esquecer do guarda-chuva em um dia chuvoso” – talvez o reconhecimento do improvável

⁴Análise com base na visão defendida pelo filósofo francês Henri Bergson (1899) sobre a comicidade e a automatização, na obra *O riso*, 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1983.

(real) na relação com o mágico, ou do que se percebe na representação de “um andar pela vida sem preocupações com o contexto, situação.” O que, segundo Orlandi, ocorre, pois “a vida é função da significação e de gestos de interpretação cotidianos, ainda que não sentidos como tal.” (2007, p. 11).

Em S-08a, do 8º REG, que leu *O direito da criança*, poema de Ruth Rocha (nº 05), encontramos situação similar à leitura anterior:

Eu escolhi esse poema porque hoje em dia as crianças estão crescendo muito rápido e estão esquecendo de vivê a infância delas... estão pensando mais em crescêeeee... não com jeito... práaaa... essa época de criança.

Temos os sentidos que reaparecem sustentados sobre um já-dito (ideologia), ressignificando a presença dos atravessamentos discursivos nas FDs, sob o impacto ideológico e das demais relações que se inter cruzam: os “efeitos de sentidos” surgem como resultado do jogo de forças das relações sociais (Pêcheux, 1971). A posição-sujeito do leitor se desloca para “fora do texto” ao mesmo tempo em que nele se coloca. O uso de uma expressão já validada (estrutura estabilizada) “... hoje em dia...” atende à repetição dos já-ditos, com o apagamento provocado pela ideologia em suas forças e tensões dentro da FD.

Conforme Orlandi (2003, p. 30), o interdiscurso diz das condições de produção que “compreendem fundamentalmente os sujeitos e a situação.” Conforme a autora, podemos observar as condições de produção sob duas perspectivas distintas: a) a primeira delas sugere uma abordagem estrita, onde se considera o contexto imediato da produção do discurso; e b) a segunda perspectiva propõe uma visão mais abrangente, englobando os contextos histórico e ideológico. A leitura de S-08a aproxima-nos de outra leitura, a que foi produzida por S-17, estudante do 7º REG, leitor do poema *Canção do Exílio*, de Gonçalves Dias (n.º 12):

Tipoo... eu gostei muito desse poema porque ele fala muito sobre a naturezaa... sobre tipoo... a... a... a amor à natureza e outras coisas assim... sobre palmeiras...tipooo... animais... tipo... são coisas tipo... que a gente não encontra muito hoje em dia porque hoje é só tecnologia... essas coisas... por isso que eu gostei bastante disso... porqueee a gente temmmm... sabe, mais, aprende mais ee, um pouco mais sobre a floresta e essas coisas assim.

Em “... a amor à natureza e outras coisas assim... sobre palmeiras... tipo animais ...”, o leitor constrói a significação impregnado da ilusão (imposição da ideologia) de que a sua interpretação é única, verdadeira e reforça o papel do atravessamento de discursos. É Pêcheux (1990) quem diz das noções que dimensionalizam o lugar do “outro” nas relações sócio-históricas, tornando a interpretação possível pela identificação (ligação) que esse “outro”

provoca. No interdiscurso (exterioridade), o lugar do outro se instala. Para o autor francês, é assim que as filiações históricas conseguem “se organizar em memórias, e nas relações sociais, em redes de significantes” (Pêcheux, 1990, p. 54). Ou como aborda Orlandi, o interdiscurso “se apresenta como séries de formulações que derivam de enunciações distintas e dispersas que formam em seu conjunto o domínio da memória. Esse domínio constitui a exterioridade discursiva para o sujeito do discurso” (Orlandi, 2007, p. 89–90).

Quando S-17 diz “são coisas tipo que a gente não encontra muito hoje em dia porque hoje é só tecnologia...”, referindo-se à natureza e à desvalorização que a sociedade impõe a ela, registra novamente um discurso “do outro/já-dito”, e a sua inscrição em uma FD com a possível perspectiva: /na atualidade só existe tecnologia, a tecnologia é negativa/; /na atualidade, a natureza, que deve ser amada, não existe muito/.

Na tentativa de compreender a tensão vivenciada por S-17, sob influência de sua FD, expomos de forma lógica a sua leitura, a partir das hesitações que registra:

- A) O poema fala muito sobre a natureza;
- B) O poema fala sobre amor à natureza e outras coisas assim;
- C) O poema fala sobre palmeiras;
- D) O poema fala sobre animais;
- E) Essas coisas (amor à natureza, palmeiras, animais) são coisas que a gente não encontra muito hoje em dia porque hoje é só tecnologia;
- F) Por isso que eu gostei bastante disso (do poema);
- G) A gente tem e aprende mais sobre a floresta e essas coisas assim;
- H) As pausas, as repetições e as vogais alongadas – “Tipoo”, “a...a... a amor à natureza”, “porqueee”, “temmmm”;
- I) Conjugando todas as hesitações, temos a fórmula a seguir:

$$(A \wedge (B \wedge (C \wedge D \wedge E \wedge (F \wedge G) \wedge H) \wedge H) \wedge H \wedge I).$$
- J) Na formalização de todas as afirmações:

$$(B \wedge (C \wedge D \wedge E \wedge (F \wedge G) \wedge H) \wedge H).$$

A cada afirmação ou sequência de afirmações que S-17 articula, a presença das hesitações se destaca. Encontramos nove hesitações, quatro delongamentos e sete repetições na interpretação que constrói, condicionadas a essa possível escolha de palavras, e ao esquecimento parcial, semiconsciente, representado pelas sequências de paráfrases que elabora

sobre o próprio dizer. Esse processo implica que se reconheça a força dos elementos (categorias) ideológicos externos, provenientes de uma formação ideológica, os quais são internalizados e influenciam a produção do sentido. As categorias se tornam parte integrantes do discurso, afetando a maneira como as ideias são expressas e interpretadas. A “exterioridade relativa” refere-se a essa relação de interdependência entre a formação ideológica e a formação discursiva, onde elementos não discursivos têm um impacto significativo na constituição do discurso e na produção de sentido. Nas palavras de Pêcheux e Fuchs:

O ponto da exterioridade relativa de uma formação ideológica em relação a uma formação discursiva se traduz no próprio interior desta formação discursiva: ela designa o efeito necessário de elementos ideológicos não discursivos (representações, imagens ligadas a práticas, etc.) numa determinada formação discursiva (Pêcheux; Fuchs, 1997, p. 168).

Os fundamentos da AD francesa abordam a influência do interdiscurso sobre o sujeito e a ocorrência do fenômeno do esquecimento, ou seja, o apagamento do “já-dito” anterior, de forma que o sentido se configura na enunciação específica do sujeito. Orlandi (2003, p. 35) destaca duas formas distintas de esquecimento no discurso: o esquecimento enunciativo, também conhecido como esquecimento número 2 por Pêcheux (1990); e o esquecimento ideológico, chamado por ele de esquecimento número 1.

O esquecimento enunciativo refere-se à maneira como os interlocutores utilizam as palavras quando produzem o discurso. Dessa forma, ocorre a escolha de certas palavras em detrimento de outras, denotando que a forma de expressar algo está intrinsecamente relacionada ao sentido que se quer transmitir ao enunciar determinada frase.

Analisar a enunciação, conforme Pêcheux e Fuchs:

equivale, pois, a colocar fronteiras entre o que é selecionado e tornado preciso aos poucos (através do que se constitui o universo do discurso) e o que é rejeitado. Desse modo se acha, pois, desenhado num espaço vazio no campo de ‘tudo o que seria possível ao sujeito dizer (mas que não diz)’ ou o campo de ‘tudo a que se opõe o que o sujeito disse’ (Pêcheux; Fuchs, 1997, p. 176, grifos dos autores).

Diante de “... são coisas tipo que a gente não encontra muito hoje em dia porque hoje é só tecnologia...” à primeira vista, a ideia não nos parece fazer parte do repertório de um adolescente que, comumente, defenderia o uso das mídias digitais e uma visão positiva sobre a tecnologia. Entendemos que aqui caberia uma discussão acerca da mediação do texto, da contextualização da escrita do poema, entre outras decisões didático-pedagógicas que operam no trabalho com o texto literário na/pela escola. Atentamos para este ponto com o fim de

interrogar a interpretação de S-17: em condições ideais de leitura e construção de sentidos, a interpretação de S-17 seria outra?

Entendemos que as hesitações (pausas, repetições, delongamentos vocálicos e consonantais), marcas de uma tentativa de acesso ao “melhor dizer”, destacam a influência discursiva da FD sobre S-17. Então, a leitura de S-17 parece exemplificar as noções desenvolvidas por Lacan (1999), acerca do sujeito assujeitado, submetido à ação do inconsciente e das circunstâncias histórico-sociais, incapaz de ter total consciência de suas falas por serem determinadas por forças inconscientes. Lemos em Pêcheux (1975) que a ideologia é um sistema de representações que molda o pensamento e a ação do sujeito, enquanto o inconsciente é um reservatório de desejos e impulsos reprimidos que também exerce forte influência sobre o sujeito.

Considerando a interação da língua com a história, a AD, sob abordagem psicanalítica, assume a concepção de um sujeito fragmentado, dividido, que não é o agente da fala, mas sim aquele influenciado pelo inconsciente e pelo interdiscurso – ideologia (Orlandi, 2012), tal como acreditamos observar em S-17, que não se dá conta de sua interpelação: “a evidência de que vocês e eu somos sujeitos – e que isto não constitui um problema – é um efeito ideológico, o efeito ideológico elementar” (Pêcheux, 1997, p. 153). Segundo Pêcheux, “todos os indivíduos recebem como evidente o sentido do que ouvem e dizem, leem ou escrevem (do que eles querem e do que se quer lhes dizer), enquanto ‘sujeitos-falantes’.” (Pêcheux, 1997, p. 157, grifos do autor). Tais evidências são efeitos, ilusões necessárias ao funcionamento do sujeito e do sentido.

Aproximamo-nos dessas noções com a interpretação que S-14, estudante do 7º ciclo, realiza sobre o poema *Timidez*, de Cecília Meireles (n.º 15): “O poema...eu achei bonito e... e também senti emoção, uma adrenalina... e também... eu gostei de algumas partes... e... eu também gostei muito do título”. O registro se constrói com a presença de hesitações que parecem indicar a busca pelo melhor termo, mas também demarcaram uma certa indecisão acerca da construção do sentido e/ou do registro da emoção.

Entendendo que o poema de Meireles apresenta um eu lírico que sugere, contidamente (timidez?), estar no “aguardo do amor”, poderíamos analisar as “emoções” registradas por S-14 como identificação ou transferência, corroborada pela presença da palavra “adrenalina”: “... eu achei bonito e... e também senti emoção, *uma adrenalina*.” O que, em uma primeira leitura, poderia indicar o uso de termo inadequado – equívoco/falha (Lacan, 1998) –, sugere-nos interação com o texto, ponto principal de mobilização da leitura. S-14 significa-se a partir do texto, pois o lugar que assume resiste ao atrelamento do “esperado”, presumido pelos “indícios” linguístico-textuais: as pistas oferecidas pelo texto a partir do substantivo que articula

o título do poema.

Temos os registros do sujeito 19, estudante do 7º REG, que leu *O Direito das Crianças*, de Ruth Rocha (n.º 05), que, em nossa leitura, dialoga com o texto e o interpreta da seguinte forma:

Eu acho que esse poema é um poema muito legal que...conta...sobre o direito das crianças que toda criança também é cidadão e tem os seus direitos, sabe...criança...todos têm que respeitar...crianças, sabe...e a criança ela tem direito a várias coisas, mas uma coisa que me chama muita atenção é que a criança que fala neste texto... tem... mais a criança tem...também tem o direito de sorrir, ser feliz, sabe... tem direito de... correr na beira do mar... ter lápis... éee... estudar, que é muito importante também, né? Pro crescimento da criança e também a criança tem qui tê os direito de dizê não, né?...porque muita das vezes as pessoas acham... só porque a criança é criança, né? Quee... te... não pode dizer não, sempre tem que concordá com tudo eee... sempre tem que...falá sim pra tudo, né? E eu acho que cada criança tem o seu jeito de sê e... todos têm que respeitá a criança, independente do que ela qué sê ou do jeito dela sê, mas a criança também tem que respeitá, é claro.

Os gestos de interpretação e a manifestação dos sentidos que “intervêm no real dos sentidos, enquanto atos simbólicos com sua materialidade” (Orlandi, 2012, p. 129), apresentam-se em S-19, mobilizando e sendo mobilizados no interdiscurso mais amplo, aberto a atravessamentos e à ressignificação da posição-sujeito, conforme aponta Pêcheux (1980,p. 323): “o exterior de um discurso deve ser pensado não como um além de uma fronteira, mas como um aqui, sem fronteiras assinaláveis, como a presença-ausência, eficácia do outro dentro do mesmo sentido”.

O sujeito-19 sugere inscrição em outras FDs, para além das que podemos supor pela faixa etária, universo escolar e perfil socioeconômico, como, por exemplo, vivências possíveis que reforçam as afirmações:

... mas uma coisa que me chama muita atenção é que a criança que fala neste texto... tem... mais a criança tem...também tem o direito de sorrir, ser feliz, sabe... tem direito de... correr na beira do mar... ter lápis... éee...estudar, que é muito importante também, né? Pro crescimento da criança e também a criança tem qui tê os direito de dizê não, né?... porque muita das vezes as pessoas acham... só porque a criança é criança, né?

Tanto a menção às condições básicas de escolarização, “...direito de ter lápis...de estudar...”, quanto ao direito de reconhecimento do lugar social da criança “...direito de dizer não...”, indicam um “para além do texto”, recuperando possíveis conhecimentos do real e/ou do imaginário (memória e ideologia). Na fala: “... mas uma coisa que me chama muita atenção é que a criança que fala neste texto...”, por lapso, por ruptura da regularidade sintática, por economia ou desconhecimento do uso da locução prepositiva /de quê/ “a criança que fala neste

texto” pode ser pensada como possível transferência, visão lacaniana, uma vez que o poema de Ruth Rocha está estruturado em discurso indireto. Assumir que o eu lírico “é uma criança que fala”, remete à instância de sua própria vivência. A recuperação da subjetivação aparece quando o leitor S-19 diz “...correr na beira do mar...”, inter cruzando uma possível estrutura com aparente estabilidade lógica, como trata Pêcheux (1990) – no jogo da memória e do esquecimento – quando o repetido resultaria de um apagamento anterior, apesar de inscrito no final do poema em questão.

A partir das concepções desenvolvidas por Pêcheux, é inevitável não focar a construção de sentido presente nos textos, assim como os efeitos de sentido que cada texto produz e as intercorrências de significado entre eles: é crucial compreender que um discurso não se resume meramente a um texto e, por isso, não deve ser analisado como tal (Pêcheux, 1997). E, como dito pelo autor, “é impossível analisar um discurso como um texto, isto é, como uma sequência linguística fechada sobre si mesma, mas que é necessário referi-lo ao conjunto de discursos possíveis a partir de um estado definido das condições de produção” (Pêcheux, 1997, p. 79). A análise de um discurso exige a consideração do contexto mais amplo e das diversas possibilidades discursivas que surgem a partir das condições específicas de sua produção. O que nos leva a ler a interpretação de S-19 a partir de uma perspectiva dos “efeitos de sentido”, sob influência do interdiscurso e de pré-estabelecidos.

Segundo Pêcheux:

estão representados nos processos discursivos em que são colocados em jogo. [...] o que funciona nos processos discursivos é uma série de formações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a si e ao outro, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro. Se assim ocorre, existem nos mecanismos de qualquer formação social regras de projeção, que estabelecem as relações entre as situações (objetivamente definíveis) e as posições (representações dessas situações). (Pêcheux, 1997, p. 82, grifos do autor).

A posição sujeito de S-19 oscila entre “aquele que fala”, “aquele que é falado” e aquele que, “falando do falado”, significa-se. O “outro”, no discurso de S-19, é aquele de quem se fala e acredita ser o centro do dizer. À medida que as formações discursivas e o contexto sócio-histórico aos quais o discurso está vinculado se alteram, altera-se o discurso. Essas mudanças também afetam como o sujeito é interpelado em uma formação ideológica.

Pêcheux (1997b) aborda o conceito de representação intrinsecamente ligado à ideia de imagens e posições ocupadas pelos sujeitos na troca discursiva. Segundo ele, os sujeitos não se referem diretamente à presença física, mas a lugares representados nos processos discursivos, ou seja, a uma “série de formações imaginárias” que simbolizam as situações objetivamente

definíveis. Nos processos discursivos, não nos relacionamos com sujeitos físicos reais, mas com representações, com imagens que criamos a respeito de nós mesmos e dos outros. Essa perspectiva nos conduz para a definição de identidade como uma construção e não como algo inato, biológico e intrínseco ao sujeito. A crença de que as identidades são inerentes a nós desde o nascimento, como parte essencial de nossa natureza, é explicada pelo funcionamento ideológico, que age de forma imperceptível e mostra a identidade como algo intrínseco, gerando a ilusão de que ela é natural e sempre presente. No entanto, conforme Pêcheux (1997) afirma, essa construção identitária está relacionada às formações discursivas, que operam em uma formação ideológica, e o sujeito se identifica com elas sem perceber que está sendo interpelado.

Um olhar sobre o seguinte recorte de S-19, “Eu acho que esse poema é um poema muito legal que... conta... sobre o direito das crianças que toda criança também é cidadão e tem os seus direitos, sabe... criança... todos têm que respeitar... crianças...”, nos faz entender o imbricamento de sentidos na construção da interpretação de S-19 que, nas condições de produção da leitura, do contexto escolar, de sua posição sujeito-estudante-interpretante, sequencializa os movimentos de “escolha pela melhor ideia/palavra” recorrendo às hesitações e retornando a um princípio de fala que é ilusório, tanto do ponto de vista da enunciação, quanto da própria construção de sentidos. Dessa forma, é fundamental compreender como a ideologia e a interação entre as formações discursivas moldam as representações que temos de nós mesmos e dos outros, contribuindo para a formação da identidade, as quais são constantemente construídas e reconstruídas em contextos sociais e históricos específicos.

Sobre as condições de produção de sentidos, aprendemos com Orlandi (2003, p. 40) que “elas implicam o que é material (a língua sujeita ao equívoco e à historicidade), o que é institucional (a formação social, em sua ordem) e o mecanismo imaginário”, sendo o imaginário um importante mecanismo para a AD por operar sobre o sujeito e as imagens que o sujeito faz de si e dos outros, tanto quanto sobre o objeto do discurso. Em se tratando de leitura/interpretação, as condições de produção recaem sobre o autor e o leitor. Para a autora, “a leitura é o momento crítico da constituição do texto, pois é o momento privilegiado do processo da interação verbal: aquele em que os interlocutores, ao se identificarem como interlocutores, desencadeiam o processo de significação” (Orlandi, 2003, p. 20).

Pêcheux (1990) discute a materialidade discursiva como diversa da descrição de um enunciado, através de seus lugares vazios, elipses, negações, interrupções e interrogações. Os espaços de pausa, elipses e deslizamentos relacionam-se com o discurso-outro, espaço virtual de leitura desses enunciados (sequências). De acordo com Orlandi (2012), o olhar do analista deve ser considerado com suas discrepâncias, coincidências e ajustes no tocante à

descrição/interpretação de tais materialidades.

Analisando as leituras/interpretações que perfazem o *corpus* deste trabalho, deparamo-nos com as imagens insistentes sobre a cena de leitura (possível), imaginada, talvez idealizada, considerando o espaço de registro no qual se deram as gravações. Mas não só intercruzam-se razões de entendimento que não podem ser tomadas do ponto de vista do simples entendimento. Antes, também a mim cabe compreender que a tentativa de descrição das leituras passa pela atualização dos múltiplos já-ditos.

Apenas em dois exemplos de textos de nosso *corpus*, temos as imagens trabalhando a favor de nossa ambição de descrever a interpretação: S-01, 6º REG, e S-02, 6º REG, filmaram a leitura e o processo de interpretação. Com o S-02, a filmagem aconteceu no contexto da residência e o uso da imagem foi autorizado pelo responsável. Em S-01, a filmagem ocorreu na biblioteca da escola onde estuda, com as autorizações devidas, e o contexto mostra uma estudante sendo filmada e instigada por outra estudante para a execução da leitura e da interpretação.

A interpretação que temos em S-02, 6º REG, sobre o poema *Leilão de Jardim*, de Cecília Meireles (n.º 36), é a seguinte:

Nesse poema, eu meio que entendi, que a gente... tem... essa pessoa... quer doar, para uma pessoa, para outra pessoa, alegria e felicidade, natureza... um canto mais confortável, onde ela consegue ficar melhor e... tem os animais, aí ao redor dela. E foi isso, pró...

A cena recorta uma estudante, em pé, em frente a um tecido vermelho colocado à parede e, visivelmente, em busca da melhor postura diante da câmera do celular. Produz uma leitura cadenciada, como se exercitada (ensaiada) anteriormente. Lê em voz modulada, quase baixa. Ao produzir a interpretação, levanta o rosto e encara a lente do celular. A presença de pequenos gestos com as mãos cabe nas pausas, nas retomadas, como em: “... tem... essa pessoa... quer doar, para uma pessoa, para outra pessoa...”, promovendo a acentuação acerca do que está sendo falado. O uso do verbo “doar” nos remete a elementos exteriores ao texto poético e reforça a pertinência a uma possível FD, a qual estaria inserida a leitora (cujos valores se associariam a ideias de solidariedade, doação, compartilhamento etc.).

Leilão e doação são substantivos com pertinência a campos semânticos não coincidentes – e na construção formal do poema, a palavra recorrente é o verbo /comprar/, que aparece nos primeiros versos dos três sonetos. O recorte “eu meio que entendi, que a gente... tem...” parece lançar mão de parte de uma estrutura estabilizada (discurso de/do-outro), “a gente tem que”, em correção à direção da fala, diz: “... tem... essa pessoa...”, e volta ao poema,

em busca, talvez, do eu lírico. Ou ainda, obedecendo ao processo imagético, ao pensamento que desenvolve sobre a leitura, “essa pessoa” precisa fazer parte da concretude do dizer. Alguém diz: quem diz é uma pessoa.

Pêcheux destaca que é “nas operações de recortar, de extrair, de deslocar, de confrontar que se constitui o dispositivo mais particular de leitura” (1983, p. 322). Buscar os sentidos engendrados nas relações entre locutores (efeitos de sentido) é o que nos ensina Orlandi (1988), quando reforça: “O leitor não interage com o texto (relação sujeito/objeto), mas com outro(s) sujeito(s) (leitor virtual, autor etc.)” (Orlandi, 1988, p. 09). Vale observar que o S-02 estabelece uma interação com o(a) professor(a) ausente, no final de suas falas: “E foi isso, pró”. Ou seja, “foi isso que consegui fazer, foi isso que pude fazer, foi isso que encontrei na leitura.” Podemos pensar que o(a) professora ausente/presente constitui-se interlocutor (a) da leitura realizada.

Já em S-01, 6º REG, a interlocução se mostra na cena pela incitação/motivação de uma aluna sobre a outra. Observam-se gestos de “prazer jocoso” na fala da estudante. O sujeito leitor acompanha o dizer com um movimento de olhos comum à instância oral do “dar de ombros”. Uma “performance facial” do tipo: disse e está dito. Um dizer que obriga a se pensar o dito a partir de “outro lugar” do próprio dizer e do sujeito que diz: algo em torno de uma reprimenda, talvez proferida por uma voz adulta (transferências, referências).

Com S-01, temos a leitura do poema *A lua é do Raul*, de Cecília Meireles (n.º 44), com a seguinte interpretação: “Eu entendi que o Raul é mimado. A lua mima muito ele... tipo, ela fica sempre aparecendo na rua dele, não aparece na rua das outras pessoas.”.

Para além da exterioridade discursiva instalada na leitura de S-01, podemos relacionar a noção de “leitura-trituração” concebida por Pêcheux que seria: “dar lugar ao inconcebível em um duplo gesto: conceber claramente o concebível para mostrar o inconcebível” como forma de “regular um sistema e um intradiscurso e destruir a homogeneidade imaginária dos mesmos.” (Pêcheux, 1980, p. 323). Além de construir-se no próprio discurso, S-01 imprime noção de valor (subjetividade) ao comportamento da lua, resultando no que denominou “mimação”. Quando S-01 diz que “*Raul é mimado...*” faz emergir relações ideológicas de uma possível formação discursiva na qual se insere, revelando, talvez, um valor pejorativo (des/valor) construído em suas práticas sociais (educação parental?), inscrita através da memória e que emerge de seu inconsciente. Estaríamos, nesta interpretação, observando a ação da ideologia e do inconsciente (deslizaamentos) que “representam na linguagem as formações ideológicas que lhes são correspondentes” (Pêcheux, 1997, p. 214).

Os sentidos construídos por S-01 emergem da FD à qual se insere (representada pelo uso do termo “mimado” e todos os possíveis sentidos atrelados a ele), definindo o que pode e

deve ser dito, enquanto “se” constrói no próprio discurso. Essa constituição transcorre através das imagens que o sujeito faz de si e de seus interlocutores, regulando-se e regulando as suas falas, uma vez que, neste caso, o sujeito-leitor poderia estar promovendo uma interlocução diretamente ligada à sua colega, ouvinte e interpelante de sua leitura, e não mais ao professor/à professora. Na cena de leitura, a insistência da colega para a leitora continuar interpretando não tem êxito. S-01 diz: “...é isso e ‘deu’”.

Na leitura do poema *Convite*, de José Paulo Paes (n.º 08), temos a inscrição do S-03, 6º REG, produzida em duas gravações de áudio (celular), no contexto da residência do leitor e com a presença/participação da mãe, como podemos observar.

Gravação 01:

Bom dia, fessora, vou ler aqui o poema que você tinha pedido... [suspiro]. Tendi nisso que... iii... as palavras são... não... tipo assim, se renovam... ela... você pode falá quanto quisé e... elas não... nunca vão si desgastá. Eee... tipo... papagaio, peão, bola vão se desgastá... vão ficando velha... eee... né, é isso... que eu tendi... [fungada] se eu pensá em outra coisa aqui... eu ti mando. Beijão.

Gravação 02 (S-03 complementa):

...ô professora e também, ahh... eu tava aqui junto com a minha mãe, né... aí, é... eu... eu tive uma ideia aqui... sooobre... ooo... nome do texto... convite. Convite é... tipo uma... insi... insi... iniciativa [voz da mãe fazendo a correção] para os mais jovens... é... continuar fazendo poesia. Tipo assim, no final, fala assim, vamos brincar de poesia? É tipo isso, tendi isso... deu.

Segundo Sírio Possenti, filiado à AD, “explicar a leitura do leitor – porque um leitor leu o que leu – é uma questão absolutamente legítima, algo que, aliás, pode ser feito compativelmente com explicar leituras com base no texto” (Possenti, 1992, p. 13).

Possenti (1992) enfatiza a legitimidade e a relevância de se compreender o processo de leitura do leitor, ou seja, de se buscar motivo pelo qual um indivíduo lê um texto de determinada maneira, tendo presente que as interpretações e significados são atribuídos pelo leitor ao texto, considerando suas experiências, conhecimentos prévios, valores, crenças e perspectivas individuais. Quando observa a importância de explicar a leitura realizada pelo leitor, Possenti (1992) mostra que é possível e válido considerar tanto as características intrínsecas do texto, suas estruturas linguísticas e elementos formais, quanto a influência das experiências e subjetividades do leitor. Cada indivíduo traz consigo uma bagagem única de conhecimentos e vivências que molda sua compreensão e percepção do texto, permitindo ao analista entender por que um leitor leu o que leu.

As considerações de Possenti (1992) também tratam da natureza dinâmica da leitura, pois, diante de um mesmo texto, as interpretações podem variar de pessoa para pessoa. Essa diversidade de leituras favorece o diálogo e a compreensão do significado, bem como o impacto dos textos na sociedade, permitindo uma análise mais profunda dos processos de interação entre o leitor e a obra escrita. Seguindo tais considerações, compreenderemos a leitura do sujeito S-03 a partir das condições de produção da leitura.

Temos em S-03 uma instância discursiva permeada pela ausência/presença da professora “Bom dia, fessora...” e pela presença direta da mãe “... ahh... eu tava aqui junto com a minha mãe, né... aí, é... eu... eu tive uma ideia aqui...”. São dois interlocutores marcados no discurso, para além dos locutores virtuais, que se confrontam na estrutura e na manifestação do discurso, de modo que é impossível descrever completamente as variações da significação do discurso e as rupturas que o atualizam/não atualizam. A fala de S-03 mobiliza também o processo do intradiscurso quando atualiza os seus conhecimentos metalinguísticos, evidenciando interação com o poema: o fato das palavras não se gastarem e a implicatura presente no título, *Convite*. No intercurso das duas gravações, podemos observar a ação da exterioridade sobre a interpretação, das condições imediatas de leitura, na qual a participação da mãe enquanto interlocutora se manifesta.

As pausas, as hesitações, em um total de nove rupturas temporais na cadeia da fala, também poderiam ser lidas como espaço de tempo para acionar a memória, relacionar o imaginário em detrimento das presenças/ausências interlocutivas, ou a tensão e o conflito gerados pela “solicitação de leitura” da pesquisa promovendo a emissão de um juízo de valor. S-03 realiza uma interpretação nas condições que destacamos, sob influência delas tanto quanto do texto/forma/estrutura do poema em questão.

Na leitura produzida pelo Sujeito-04, do 6º REG, temos o contexto imediato recortado pelo ambiente escolar. O sujeito escolheu o poema *Despedida*, de Cecília Meireles (n.º 28), e a gravação se realizou por áudio, via celular:

Na... primeira estrofe... [riso leve], eu acho assim... que a pessoa não tá muito feliz com a vida, né? Aí ela pega eee... ah... fica falando sobre a solidão e que o caminho dela é tudo escuro e... meio preto e branco e... que o caminho dela não tem marcos e nem paisagens... que as pessoas vão perguntar dela... o que ela procura, o que ela deseja e... como conhece... mas ela diz que viaja sozinha... com o coração... com o coração, né?... ela diz que leva o rumo dela na vida mesmo... tipo isso.

Neste processo de construção de sentidos, gostaríamos de destacar a manifestação da emoção – riso –, indicadora de dois movimentos antagônicos. No primeiro, quando S-04 ri

imediatamente antes da primeira manifestação de sua posição-sujeito: “... [riso leve], eu acho assim...”, poderia indicar uma posição de insegurança no/do dizer, ou “quem sou eu para dizer”, ou ainda “está tão óbvio o que está aí”. No segundo ponto, o riso poderia estar ligado ao que segue: “... que a pessoa não tá muito feliz com a vida, né?”, quando poderia ser observado como uma provocação ao “não estar feliz”, ou um leve escárnio, crítica, ironia acerca da suposta “tristeza” do eu lírico, tão perceptível na leitura, diante de “todas as reais dificuldades da vida” – dentro das quais se incluiria o sujeito da leitura.

Conforme Orlandi (1988), a leitura pode ser entendida como “atribuição de sentidos” – e é uma questão de natureza linguística, pedagógica e social, realizando-se entre os níveis do inteligível, do interpretável e do compreensível. Nesta análise, quando a leitura se revela, acreditamos estar diante de vestígios do possível, buscando a compreensão/funcionamento das interpretações. Nem um e nem outro processo isentam-se de buscar o distanciamento necessário, de modo a garantir a não subjetividade da leitura. Contudo, sugerimos que a interpretação realizada por S-04 representa a leitura subjetiva, em decorrência da interlocução que manifesta para consigo mesmo(a) – ou para com interlocutores virtuais –, expressando uma emoção que pode incidir sobre toda a sua textualidade (oral).

Na mesma linha de raciocínio, analisamos a leitura de S-05, 6º REG, sobre o poema *O direito das crianças*, de Ruth Rocha (n.º 05), quando diz:

Este texto aqui fala que... muitas crianças não têm o direito de ter jogo, boneca... não tem o direito de brincá com cartas, só trabalhá... é mais ou menos isso... e eu entendi queeee... a criança tem que ter direito a tudo, tudo que ela quisé.

Duas marcas nos fazem observar o papel da exterioridade, presentes nos seguintes recortes: “... de brincá com cartas, só trabalhá...” e “... e eu entendi queeee... a criança tem que ter direito a tudo, tudo que ela quisé.” No primeiro recorte, a relação se estabelece para fora do texto, com a remissão ao jogo de cartas e com o trabalho, elementos que o texto não oferece em termos de registro escrito. Tem-se conhecimento de um problema que afetou as escolas de Belo Horizonte, especialmente durante o ano de 2022: a presença de cartas em salas de aulas e a prática insistente dos jogos de “truco”.

Segundo, a realidade pós-pandêmica obrigou as famílias a comporem renda, levando os filhos, adolescentes e pré-adolescentes a trabalhos informais – Ou ainda a instá-los como responsáveis pelo trabalho doméstico. É possível que S-05 faça uma referência à FD à qual se inscreve (cuja tônica estaria na defesa da família, do mérito, do trabalho em conjunto) e, no recorte do dizer, diz da sua realidade, para além do texto (o que não implica pensarmos a

afirmação “fora” do texto). S-05 deixa entrever o processo discursivo no espaço do interdiscurso em relação ao intradiscurso, em operação simultânea. Do mesmo modo, é possível que algum “gatilho” da história pessoal tenha mobilizado tanto a memória discursiva quanto as lembranças e o inconsciente de S-05, pois o texto poético não traz indícios da última afirmação: “a criança tem que ter direito a tudo, tudo que ela quisé”. Se observarmos melhor, S-05 divide a fala em duas instâncias: a) “Este texto aqui fala que...” e, b) “é mais ou menos isso... e eu entendi queee...”.

A primeira abre o texto e a segunda dá entrada à última afirmação. Então, imediatamente, poderíamos levantar a questão da “leitura errada”, conforme escreveu Possenti, em *A leitura errada existe* (1992):

Ao se discutir por que alguém leu um texto como leu, uma das possibilidades a ser contemplada é que se conclua que o leitor pode ter manobrado mal. Que se explique que tenha lido o que leu, mas que não se pode concordar com a leitura (Possenti, 1992, p. 13).

Deste modo, “porque S-05 leu o que leu”, uma vez que o trabalho de interpretação não ocorre isolado? De acordo com Orlandi (2012), a interação entre sentido e sujeito ocorre simultaneamente, embora não sejam idênticos. A autora (2001) argumenta que tanto os sentidos quanto os sujeitos possuem sua própria materialidade e a inscrição do corpo no processo de significação faz parte da constituição do sujeito. Nessa perspectiva, o pensamento sobre os sujeitos e suas formas de vida (como as relações sociais e privadas) é fundamental, bem como compreender a atuação deles na construção do significado subjacente à realidade. E, ao mesmo tempo, creditar o dito/lido por S-05 na conta da FD.

A título de possibilidades, entendemos que a conta pertence à FD e à implicação de um contexto real (escolar) no qual o sujeito 05 está inserido, que se encarregam de significar o texto e o sujeito leitor. Novamente, a interpelação do interdiscurso e do intradiscurso operam “invisibilizados”, inconscientemente. Talvez não tanto quanto se esteja a pretender, pois S-05 imprime “autoridade” ao texto quando inicia a interpretação: “Este texto aqui fala que...”. É o texto que fala, é dele a responsabilidade do dizer, mas é possível que a expressão remeta tão somente a um lugar-comum da enunciação em início de resposta ou às práticas de leitura e interpretação em contexto escolar. Ainda assim, tais elementos explicariam a leitura de S-05, em contrário às manobras erradas, como ensina Possenti (1992). As possibilidades de análise que levantamos aqui baseiam-se em Pêcheux (1990) que propõe analisar, pela e na materialidade linguística, os efeitos de sentido como efeitos dos processos discursivos

(inconsciente). A materialidade da língua permite a descrição e apoia a interpretação, proporcionando uma quebra com a ideologia (leitura subjetiva) sem deixar de se voltar sobre ela mesma: a textualidade.

Os sujeitos S-04 e S-05 trabalham a interpretação transcendendo o texto, na relação defendida por Orlandi (1988) quando explica o processo que se estabelece entre o leitor virtual e o leitor real, levantando uma crítica à noção de a leitura processar uma interação entre texto e leitor: “O leitor não interage com o texto (relação sujeito/objeto), mas com outro (s) sujeito(s) (leitor virtual, autor etc.)” (Orlandi, 1988, p. 09, grifos da autora). O leitor virtual faz referência ao leitor ideal, concebido como aquele que segue as normas e expectativas sociais estabelecidas para a interpretação do texto. É uma espécie de leitor “modelo” que compreende e interpreta o texto segundo as convenções culturais, em relação ao leitor real, o qual é o indivíduo concreto que está, de fato, lendo o texto. O leitor real carrega suas experiências, conhecimentos prévios, valores e perspectivas pessoais que influenciam a leitura e a interpretação do texto.

Da interação entre esses dois leitores, o virtual e o real, instala-se o processo de leitura e da ressignificação do texto. De acordo com Orlandi, “É uma relação e confronto.”(1988, p. 09), resultado de uma leitura discursiva, ato social e dialógico que leva à construção de significados, à negociação de sentidos, tornando a leitura um processo complexo e multifacetado.

Na interpretação realizada por S-08b, 8º REG, sobre o poema *O menino azul*, de Cecília Meireles (n.º 01), temos:

Oi, eu sou a [nome] e hoje eu vou falá sobre o que eu senti lendo o poema Menino Azul, daaa... Cecília Meireles... é... lendo este texto eu senti que... que... o burrinho não precisa ser só o burrinho... porque, eu entendi como se fosse uuuuummm... como se fosse um conselho prá procurá pessoas mais mansas... que não correm... ihhh [riso] nem pula... mais, não exatamente isso, nesse sentido... o menino azul não sabe lê, entãooo... diz de uma certa formaaa... ooo... burrinho não posso ajudá ele... ihh... é isso quii... o poema fala, que às vezes a gente precisa de alguém qui nos ajude e... não que nos deixe maisssssss... éee... como posso dizer... [riso] burro (riso). E também fala que às vezes a gente precisa encontrar um amigo que saia pelo mundo... queee... qué... um jardim, que não tenha fim.

Às manifestações de emoção, possível prazer estético, talvez desdobramentos de imagens sobre o termo “burro”, agregam-se as manifestações do inter e intradiscursos, quando ocorre a introdução do “hoje eu vou falá sobre o que eu senti lendo o poema Menino Azul” e “o poema fala, que às vezes a gente precisa de alguém qui nos ajude...”.

Assumir o que sente e falar do que o poema fala representa o conflito instalado em sua FD (e o atravessamento de outras leituras, de outros discursos – anterioridade) e de duas

posições-sujeito. Ocorre uma mudança contínua tanto nos turnos da fala quanto na posição do sujeito, que pode ser pensada como marca da tensão gerada pelos apagamentos e movimentos do inconsciente.

Em alguns trechos, o recorte parece derivar diretamente de discursos externos (no caso, escolares): “... o burrinho não precisa ser só o burrinho... porque, eu entendi como se fosse uuuummmm... como se fosse um conselho prá procurá pessoas mais mansas” – a voz é a voz de um conselho (adulto), em possível relação com discursos bíblicos.

Ou ainda, em outros termos, atende à prática discursiva do sujeito que “atualiza” na linearidade (intradiscurso) o enunciado (ele não é criado pelo sujeito), incorrendo na observação do que Pêcheux (1990) tratou nas noções de discurso e de acontecimento. É comum a reverberação de “conselhos escolares” que orientam estudantes no direcionamento das escolhas das parcerias: “não andar com colegas agitados, conversadores, 'bagunceiros' ”. Deste modo, o sujeito da interpretação recupera, de suas vivências imediatas, traduzindo como conselho advindo do poema: “...o burrinho não precisa ser só o burrinho...”, e, ao mesmo tempo, articula a possibilidade de uma metáfora ou indica tê-la identificado no poema, justificando o trabalho de construção de sentidos que promoveu.

Na leitura que fazemos, essa operação transcorre pela influência imediata da formação discursiva que funciona na direta constituição do sentido e da identificação do sujeito. Nessa perspectiva, a constituição do texto ocorre na relação com o interdiscurso – enquanto domínio do saber (memória do dizer, constituída na coletividade social), modo de o sujeito relacionar-se com a ideologia; e o intradiscurso, que é a materialidade, a fala ou a textualidade (linearização). É pelo intradiscurso que o sujeito assume a ilusão de ser a fonte de seu dizer.

S-8a e S-8b representam o mesmo leitor diante de dois poemas. Se aproximarmos as duas leituras em momentos diferentes de realização, poderíamos estabelecer análises análogas?

Quando S-08a, estudante do 8º ciclo, lê *O direito das crianças*, de Ruth Rocha (n.º 05), analisado anteriormente, produz a seguinte interpretação:

Eu escolhi esse poema porque hoje em dia as crianças estão crescendo muito rápido e estão esquecendo de vivê a infância delas... estão pensando mais em crescêeeee... não com jeito... práaaa... essa época de criança.

Acreditamos que, nas duas leituras, observar-se a emersão dos movimentos do intradiscurso/interdiscurso operando sobre a constituição dos sentidos agenciados na/pela FD que envolve S-08ab, especialmente na expressão de sua “preocupação” com a infância, quando poderíamos cogitar uma intencionalidade de “repetição” (ideologia da FD) – e não de “direção”

a determinado público-alvo (pais, educadores, sociedade), uma vez que se instala entre pares com idade menor ou igual à fase da pré-adolescência. S-08a também se vale de um alongamento da vogal média [‘e] final, como “... crescêeee...”, para enfatizar a ideia de crescimento acelerado.

Entendemos que a “voz que fala” remete à inscrição de outros dizeres já proferidos, pois na leitura que S-08b realiza sobre o poema *O menino Azul*, de Cecília Meireles (n.º 01), também encontramos o jogo entre memória/inconsciente e esquecimento/apagamento, típicos do sujeito-clivado que não se vê “fragmentado” – construído/constituído de/pelos discursos alheios – tal como se pode rever no recorte: “que... o burrinho não precisa ser só o burrinho... porque, eu entendi como se fosse uuuuummm... como se fosse um conselho prá procurá pessoas mais mansas... que não correm... ihhh [riso] nem pula... mais, não exatamente isso, nesse sentido...”.

Em termos de relação entre as duas leituras, em 08a temos uma interpretação mais pessoal e subjetiva, traduzida pelas experiências individuais do sujeito-leitor; enquanto em 08b, há indícios de uma dimensão social e cultural, abordando uma preocupação mais ampla.

Estendendo o olhar sobre a estrutura retórica de ambas as interpretações, temos: 08a – “Oi, eu sou a [nome] e hoje eu vou falá sobre...”; e 08b – “Eu escolhi esse poema porque hoje em dia...”. Podemos reconhecer intenção de foco e propósito e uma “tipificação de discurso” comum aos eventos do discurso religioso.

Na sequência, analisamos a leitura realizada por três leitores: S-12, S13 e S-09, justificando o nosso encadeamento por algumas regularidades encontradas na materialidade textual.

O sujeito-13, 7º REG, acerca do poema *A palavra mágica*, de Carlos Drummond de Andrade (n.º 35), registra a seguinte interpretação:

Eu senti assim que... as palavras são muito importantes... que a gente tem que tomá cuidado com o que a gente fala, né? E com o que a gente se usa as palavras... que as palavras são muito importantes... que cada dia éee... a gente aprende uma palavra nova.

O sujeito 12, 7º REG, leitor de Cecília Meireles, poema *Retrato* (n.º 18), a interpretação foi: “Achei o poema muito bonito, legal, me senti alegre e... super me identifiquei no poema.”

A interpretação de S-09, 7º REG, sobre *Pontinho de Vista*, de Pedro Bandeira (n.º 02), foi:

Eu entendi do poema queeee... o menino queria ser mais grande, que ele era pequeno

e que... as formigas iam dizer com ele que... que ele era muito grande... e que... eleee... não gostava que chamasse ele deee... pequeno... sísso.

Os três leitores têm em comum o contexto da escola por ocasião dos registros da leitura, momento no qual transcorreram as aulas de Língua Portuguesa Brasileira.

Ao analisarmos a leitura de S-09, do 7º REG, e de S-12, também do 7º REG, retornamos às afirmações de Orlandi (1998) quanto à exigência à interpretação: se os dois leitores são “exigidos à interpretação”, podemos sugerir que, quando S-12 diz: “Achei o poema muito bonito, legal, me senti alegre e... super me identifiquei no poema.”, trabalha no sentido tanto da identificação/transferência, quanto do registro da interação ocorrida.

Tomando o poema *Retrato*, publicado em 1939, na obra *Viagem*, de Cecília Meireles (n.º 18), em análise, temos a presença de um eu lírico melancólico que se depara com as mudanças provocadas pelo tempo. Então, “como” e “qual” foi a identificação que S-12 promoveu, considerando que se encontra na faixa de 13 para 14 anos, estudante do 7º REG, do Ensino Fundamental II? Poderíamos supor que tal poema dialogasse com o sujeito leitor, deixando-o alegre?

Primeiro, o sujeito S-12 se identifica com o eu lírico feminino. *Retrato* (1939) traz a voz de uma mulher que “retrata” a imagem que os anos lhe impõem. Não entendemos que o sujeito-12 “manobrou mal” (Possenti, 1992, p. 13). Desejamos compreender por que ele leu como leu. Porque “ela” leu o que leu. Então, pensamos no diálogo que S-12 pode ter estabelecido com a realidade muito particular na qual se instala a sua história, o seu universo feminino real e a “ilusão” de si (psicanálise), lembrando-nos que, para Pêcheux (1988), o sujeito se forma através do esquecimento daquilo que o determina, sendo este esquecimento relacionado ao ocultamento da causa e não ao esquecimento de algo que esteve “em consciência” em algum momento. Além disso, o sujeito é constituído também pelo que o precede, o que é caracterizado por Lacan (2009) como o campo do “outro” ou o grande “Outro”.

O sujeito-12 estaria fazendo um diálogo engendrado pela “ilusão de si”, possivelmente favorecida pela influência direta de uma FD cujos valores e crenças se concentram na valorização extrema da juventude (discurso midiático, dos meios de consumo), na objetificação da mulher como “vítima” do tempo/idade. Assim, constituída como uma pré-adolescente/adolescente, assume as vozes “outras” e instala-se, leitor(a) real, a partir do sujeito clivado no qual se constitui, referendando uma posição-sujeito construída na/pela exterioridade.

Pêcheux (1999) afirma que a linguagem vai além do texto, reunindo sentidos pré-construídos, advindos da memória do dizer. É o que Pêcheux trata como “um espaço móvel de divisões, de disjunções, de deslocamentos e de retomadas, de conflitos, de regularização [...]

um espaço de desdobramentos, réplicas, polêmicas e contradiscursos” (Pêcheux, 1999, p. 56). Considerando tal noção, seria possível sugerir que S-12 está sob a influência de outros discursos que a “retratam” como alguém “madura”, ou alguém sobre o qual o “tempo” já teria deixado marcas não físicas, mas do campo do comportamento, ou das ideias (conhecimento). Quando “se identifica”, S-12 poderia estar construindo uma resposta não para si mesma, mas em direção aos discursos que a cercam: do outro, dos outros.

Retomando o que S-12 diz: “... super me identifiquei no poema.”, precisamos considerar que há uma intensificação do dizer da identificação. “Super” é mais do que muito. A carga de intensidade sugere uma emoção maior e uma conexão na mesma proporção, corroborando a noção de leitura discursiva.

Com atenção às noções que recaem sobre a leitura enquanto discursividade, processo que se faz permear por relações de poder, discursos dominantes e formas de representação e que, para a AD, o sentido de um texto não está apenas no texto em si, mas é construído por meio das práticas discursivas e das condições históricas, sociais e culturais em que ocorre, podemos também analisar o enunciado de S-12 a partir:

1. Do uso de pronomes pessoais: como “me senti” e “super me identifiquei”, indicando uma relação pessoal intensa para com o poema;
2. Valoração: “bonito” e “legal” expressam a sua apreciação estética e emocional em relação ao poema;
3. O termo “alegre” mostra o envolvimento afetivo e a conexão pessoal ou uma ação discursiva de revide, de ironia, sarcasmo;
4. “me identifiquei no poema” indica aproximação com a experiência de vida (identificação) e a presença de formações ideológicas atuantes.

Na expressão “... me senti alegre ...”, S-12 estaria dizendo que: 1) ao “acessar a voz de uma mulher que se sente como ela”, sentiu alegria; 2) ou ao contrário, estaria usando a expressão para “provar-se não ‘atingida’ ”pelos discursos externos (algo como um “dar de ombros” com mais intensidade); ou ainda, 3) estaria manobrando a expressão “alegria” no sentido inverso, em direção a um sarcasmo. Não podemos confirmar esta última análise, pois ao ouvir repetidamente o registro oral da leitura de S-12, não conseguimos recuperar indícios de sarcasmo ou ironia. Pelo contrário, a voz que se faz ouvir é leve, aberta e descontraída, como se realmente estivesse alegre.

Independentemente de comprovarmos uma ou outra pista, entendemos que S-12 gerencia uma leitura que se apresenta subjetiva, construída pela influência de formações discursivas, pelas vozes do interdiscurso e da alteridade.

De acordo com Orlandi, “Quando se lê, considera-se não apenas o que está dito, mas também o que está implícito: aquilo que não está dito e que também está significando. (Orlandi, 1988, p. 9). O poema *Retrato* (n.º 18), em sua complexidade filosófica, pode ter acionado em S-12 múltiplas facetas de si, constituindo-se também pelo que o precede (Lacan, 1964).

Analisando a leitura de S-09, que recaiu sobre o poema *Pontinho de vista*, de Pedro Bandeira (n.º 02), colocamo-nos diante de uma interpretação na qual ocorre a presunção de identificação, ei-la novamente:

Eu entendi do poema queeee... o menino queria ser mais grande, que ele era pequeno e que... as formigas iam dizer com ele que... que ele era muito grande... e que... eeeee... não gostava que chamasse ele deee... pequeno... síssso.

Observamos que a interpretação do sujeito 09 se faz sobre uma base maior de hesitações em relação ao S-12, e que se ateve ao que Orlandi (1988) definiu como interação entre o leitor ideal e o leitor real.

Assegurados pela perspectiva da AD que vislumbra os sujeitos leitores determinantes (determinados) na/para a construção dos sentidos, influenciados pelas suas posições sociais, experiências individuais e repertórios discursivos, desejamos analisar a interpretação de S-09 a partir da interrogação que nos mobiliza: por que ele leu como leu?

O sujeito-leitor possui suas próprias características e história, influenciando sua relação com a leitura. Quais relações podemos depreender do enunciado de S-09? Conforme Orlandi, “são relações estabelecidas a partir de uma articulação material fundamental, a do texto com o discurso.” (Orlandi, 2001, p. 68). Seguindo a linha de pensamento da autora, analisamos o enunciado de S-12 a partir da última expressão: “... síssso.”, que entendemos por “é isso” – algo do tipo “é isso que entendi”, “é isso que diz o poema” – demonstrando ter elaborado uma interpretação do poema, e reforço em “Eu entendi do poema queeee...”.

A presença da contração /do/ — /de/+o/, normalmente usada para indicar posse ou pertencimento, sinaliza uma possível “corporificação” do poema/texto, cuja inscrição na história de S-09 a partir de uma FD que conjugue a valorização da “obra”; ou ainda pode indicar que S-09 acredita dizer “não se responsabilizar” pela interpretação. Entender /do/ poema nos parece uma expressão locativa, capaz de indicar pistas sobre a posição-sujeito desse leitor. E qual seria essa posição dentro da FD que presumimos?

O sujeito 09 “leu o que” leu de modo a evidenciar o seu lugar (posição à qual ele acredita pertencer), junto ao seu contexto escolar. Partindo dessa posição, ele “só pode ler” exclusivamente na relação texto/leitor ideal, texto/leitor modelo, aquele trabalhado por Orlandi (1988), na distinção para com o leitor real. Ou seja, S-09 se limita a ler o que o texto diz, mas tal não impede que “se signifique” na aparente “não significação” do poema. Acreditamos que a relação estabelecida no ato de leitura por este sujeito se faz na direta relação com a materialidade textual, reforçando um “não dizer para além do posto” – valores impregnados pela FD que o constitui.

Tendo em vista que o sujeito não é a fonte de seu dizer, S-09 constrói o discurso a partir do interdiscurso, de outras vozes em diferentes posições com as quais se identifica (ou por elas se des/identifica), e com essas vozes, ilusoriamente unificadas na voz do autor pelo efeito-texto, S-09 cumpre com o pré-assumido/aprendido, realizando uma leitura estreitada pelo dizer do texto.

As hesitações registradas (pausas e delongamentos vocálicos) reforçam a nossa análise, uma vez que referendaram a busca pelo “melhor dizer” em relação ao texto/poema. Segundo Orlandi, cabe ao analista “‘escutar’ a presença do não dito no que é dito; com essa escuta, o analista poderá ouvir, naquilo que o sujeito diz, aquilo que ele não diz, mas que constitui igualmente os sentidos de ‘suas’ palavras” (2001, p. 60, grifos da autora).

O sujeito-13, 7º REG, acerca do poema *A palavra mágica*, de Carlos Drummond de Andrade (n.º 35), registra a seguinte interpretação:

Eu senti assim que... as palavras são muito importantes... que a gente tem que tomá cuidado com o que a gente fala, né? E com o que a gente se usa as palavras... que as palavras são muito importantes... que cada dia éee... a gente aprende uma palavra nova.

A Análise do Discurso de linha francesa explica que o leitor, ao se deparar com o texto/discurso e buscar compreendê-lo, torna-se um sujeito envolto por uma complexa e heterogênea rede discursiva e reage a ela. Enquanto lê o texto mediante gestos de leitura/interpretação, também desestrutura o efeito-texto ao identificar pressupostos implícitos e outros indícios marcados na linguagem. Esses elementos se apresentam como brechas de desestabilização, onde os sentidos podem ser rompidos ou deslocados, tal como se deu na construção dos sentidos em S-13, que manifesta “sentir” o poema e, decorrente desse ato, diz:

- a) as palavras são muito importantes...
- b) que a gente tem que tomá cuidado com o que a gente fala, né?
- c) E com o que a gente se usa as palavras...
- d) que as palavras são muito importantes...
- e) que cada dia éee...a gente aprende uma palavra nova.

Entendemos que S-13 processa o dizer pelas marcas de hesitação, bem como através da partícula “né?” (marcador discursivo ou partícula de modalidade) – e quando diz “que a gente”, registra interação com o leitor virtual e/ou com a professora que grava a sua leitura, possivelmente buscando estabelecer um vínculo de concordância, de cumplicidade. Porém, o que destacamos nesta leitura é a presença determinante de conceitos advindos de uma ou mais FDs, possivelmente ligadas ao contexto escolar e ao contexto familiar, especialmente quando diz: “... que a gente tem que tomá cuidado com o que a gente fala, né? ” e “E com o que a gente se usa as palavras...”. Estes recortes nos levam a pensar no contexto familiar ou religioso, indicando uma FD ligada aos valores do “bom” falar, do “não ofender”, do “não mentir/injuriar”, etc., pois aqui funcionam ressignificando uma admoestação.

Já nos recortes 1, 4 e 5, reconhecemos as instâncias discursivas do trabalho em torno da aquisição da língua escrita/linguagens e dentro da(s) FD(s) que instala(m) o contexto escolar. Assim, mesmo indicando conectar-se ao poema (pelo uso do verbo /sentir/), S-13 dá voz às vozes das FDs que o constituem. Sustentamo-nos nas noções de Foucault (1995) de que o enunciado pode ser extraído de uma forma linguística concreta presente na superfície textual, por meio da análise de palavras, frases ou expressões que possuam uma função de enunciação. O que nos remete à próxima análise.

Em intensidade menor, acreditamos que o mesmo ocorre com a interpretação de S-18, do 8º REG, diante da leitura de *Canção do Exílio*, de Gonçalves Dias (n.º 12): “Eu gostei do texto porque fala sobre coisas da natureza... eee ...natureza é uma coisa que eu gosto muito.”.

Uma vez que o foco da AD é interpelar a produção de sentidos e não as informações da textualidade, podemos pensar que o trabalho de interpretação realizado por S-18 recai sobre a exterioridade, suas condições, contexto, grupo social, enquanto a particularidade do “gostar” do poema seria uma consequência, uma resultante.

A leitura do poema *Pontinho de vista*, de Mário Quintana (n.º 02), foi realizada por S-16, 7º REG, produzindo a seguinte interpretação:

Eu gostei do poema... porque ele fala de pessoas pequenas eee muita gente tipo tá falando da pessoa... porque ela é pequena e tals e eu acho isso muito errado... e aí eu peguei e vi o poema e achei ele muito bonitinho, entendeu? Porqueee... aí... é muito legal, eu gostei bastante dele... eeee... [tss]... a melhor parte é quando ele fala quee... tipo... é pequenininhoo e tem que olhar todo mundo de queixo levantado... eu gostei bastante dessa parte.

Sobre esta leitura, gostaríamos de considerar, para além das pausas, das elipses, da emoção revelada e onomatopeizada “tsss”, das estruturas estabilizadas “...tipo... tals”, a mudança do discurso indireto descritivo “porque ele fala de pessoas pequenas”, para discurso direto narrativo “eee muita gente tipo tá falando da pessoa...”. A alteração poderia se dar tanto pela incursão de um interlocutor virtual, por um movimento do inconsciente, quanto pela exterioridade que abarca uma vivência pessoal. Ainda, seria possível dizer que S-16 tão somente transpôs a construção do primeiro verso do poema / Eu sou pequeno, me dizem, / para “eee muita gente tipo tá falando da pessoa...” (remetendo à “pessoa” do poema).

O leitor se posiciona quando diz “... porque ela é pequena e tals e eu acho isso muito errado...”. Ocorrem figuras de intensidade no decorrer das falas, intensificadas pela vivência pessoal ou pelo prazer estético que S-16 destaca em vários momentos; um deles recortamos aqui: “Porqueee... aí... é muito legal, eu gostei bastante dele... eeee...(tss)...”.

Outras possibilidades discursivas poderiam ser estabelecidas, mas nos cabe observar que S-16 fala sob a influência de uma FD com perfil de valorização das diversidades e desvaloriza o “falar das diferenças das pessoas”: “... eu acho isso muito errado...”. Quando diz “...a melhor parte é quando ele fala quee... tipo... é pequenininhoo e tem que olhar todo mundo de queixo levantado... eu gostei bastante dessa parte...”, além de expressar ênfase com o uso de /melhor/ como um adjetivo comparativo de superioridade e de /bastante/ como advérbio de intensidade, parece-nos que S-16 diz tanto da empatia diante da atitude do eu lírico de se impor sobre as adversidades de ser “pequeno”: “... é pequenininhoo e tem que olhar todo mundo de queixo levantado...”, ou do reconhecimento do humor no texto poético. Na mesma linha de observação sobre as contradições como manifestação do efeito-texto, “... muito bonitinho...” atuaria como registro de um “gostar afetado pela forma”, um gostar que não se apequena, mas se representa na afetividade. Os diversos movimentos de leitura e os efeitos de sentido decorrem de processos de identificação ou contraidentificação com o sujeito do discurso (outros leitores engendrados no poema) que está sendo lido. Tal fato implica na adoção de posições-sujeito específicas e, como resultado, na inserção em uma determinada formação discursiva.

A leitura realizada por S-20, 8º REG, sobre o poema, *O leão*, de Vinícius de Moraes (n.º 11), promoveu a seguinte interpretação:

Esse poema... me fez escolhê ele... pois ele éee... um tema bem marcante eeee... gostei muito por causa... quee... faaalaa... do meu signo favorito, digamos assim né? Tipoo... gostei por que fala como ele é feroz, como ele é o rei de todas as criaturas... eee... como ele... tipooo... como ele se destaca... olhando aqueles que correm dele e... queeee... e aqueles que matam são julgados pelo leão, digamos assim... gostei pois... o leão éee mais forte... eee... ele coloca todos em seu devido lugar... na cadeia alimentar, tendeu?

A história, permeada pela visão da AD (Pêcheux, 1999), constitui-se num imenso e móvel sistema cujo combustível é a luta de classes. A linguagem, na Análise do Discurso, vai além do texto, agrupando sentidos pré-construídos, oriundos da memória do dizer (Pêcheux, 1999). Frente ao registro: “Esse poema ... me fez escolhê ele... pois ele éee... um tema bem marcante eeee... gostei muito por causa... quee... faaalaa do meu signo favorito, digamos assim né?”, poderíamos interrogar as motivações para a escolha do poema pelo sujeito leitor, tendo em vista:

- 1) A relação estabelecida para com o signo zodiacal “leão” (identificação);
- 2) O destaque à força do felino e à sua posição na cadeia alimentar (luta de classes);
- 3) A transferência de elementos da processualidade penal (julgamento/posição de classe):
 “e... queeee... e *aqueles que matam são julgados pelo leão*, digamos assim...” (grifo nosso).

As postulações descreveriam S-20 constituído como sujeito durante o processo discursivo de leitura, tanto por ação da memória quanto das postulações atreladas à(s) FD(s) de sua inserção, culminando no efeito-leitor diante do poema. E tendo presente que o autor, ao escrever, imagina um leitor virtual, baseando-se na memória discursiva daquele que lê e em seus próprios gestos de interpretação, a leitura de S-20 estaria a evocar alteridade, movimento este registrado no/pelo trabalho sobre o interdiscurso e todos os atravessamentos que a palavra /leão/ mobiliza em sua leitura.

A polissemia da palavra permite os entrecruzamentos de sentidos e o deslizamento semântico-discursivo promovido por S-20, uma vez que a memória discursiva se constitui segundo sua vivência. Para Orlandi: “a polissemia é a fonte da linguagem, uma vez que ela é a própria condição de existência dos discursos, pois se os sentidos – e os sujeitos – não fossem múltiplos, não haveria necessidade de dizer.” (Orlandi, 2012, p. 38). Quando S-20 ressignifica /leão/, ele o faz a partir do “conjunto de discursos possíveis a partir de um estado definido das condições de produção” (Pêcheux, 1990, p. 16), levando-nos a descrevê-lo como um sujeito-

leitor que ocupa uma posição-sujeito multifacetada, dentro da qual ele se identifica tanto com as questões do chamado “horóscopo”, quanto reconhece as “posições de classe” e as prerrogativas do poder (ocupado pela figura do leão).

O sujeito-22, estudante do 8º REG, leu *O menino azul*, de Cecília Meireles (n.º 01), e efetuou a seguinte interpretação:

Eu achei o meu poema legal, porque ele fala sobre um menino... que queria um burrinho, queeee... pudesse conversá, fazê artes, tipo, conversá com ele e que fosse bem manso... só que não corresse, não pulasse, qui sabia conversá e dizê o nome de todos os rios, montanhas e flores e tipo... que pudesse... praticamente i fazê as coisa por ele... i que pudesse tê um amigo prá conversá, brincá... nos momentos... por isso achei um texto tipooo... engraçado... não di dá gargaiada, no sentido bom, i qui acho muito legal o texto que fala sobre a história do menino que queria um burrinho... prá sê companheiro i... lê... contá histórias bunitas i passeá cum ele... pelo... pelo praticamente o mundo infinito.

A interpretação seguiu a cronologia da narração indireta do poema e nos chamou à atenção a articulação inicial: “Eu achei o meu poema legal...”.

Vem de Orlandi (2006) a noção que possibilita a análise, quando ela diz que a língua se relaciona na história não apenas como materialidade linguística, mas também em função do contexto social e histórico que constituem sentidos. Essa complexa rede de condições mobiliza o leitor e o inscreve participante na/da historicização que emerge e se constitui em planos intercambiáveis. S-22 inscreve-se e participa metalinguisticamente da produção de sentidos, especialmente quando diz: “... por isso achei um texto tipooo... engraçado... não di dá gargaiada, no sentido bom...”. Ou seja, é um bom texto, risível, mas não no sentido pejorativo.

A explicação que S-22 oferece trabalha a implicatura ligada à noção de “engraçado” e “gargalhada” e parece conduzir à compreensão do interlocutor (professor/a, interlocutores virtuais) sobre os sentidos a serem alçados, em decorrência de sua “tomada” do texto, de sua apreciação pelo texto, ou ainda, como regulação e controle da interpretação em detrimento de seu endereçamento: a pesquisa. S-22 estabelece um diálogo com o processo de produção de sentidos como leitor “afetado pelo texto” (efeito-leitor) e, enquanto “interpreta a interpretação”, “interpreta-se”. Ele avalia a informação apresentada, antecipando um possível “efeito-leitor” por parte de quem o ouve/grava (professora, regente ou pesquisadora).

Para “explicar a leitura do leitor”, como diz Possenti (1992), não se pode negar o contexto no qual se realiza a leitura – no caso de S-22, o contexto escolar – e o quanto este contexto age sobre o leitor. O processo metalinguístico (metaleitura?) em S-22 remete à reflexão ou análise crítica da própria linguagem (regulação) ou do ato de leitura realizado em relação ao contexto no qual se insere: escola, padrões exigidos, expectativas, condicionamentos,

pressão/opressão, entre outros elementos.

A partir da afirmação de Possenti (1992, p. 13): “Ao se discutir porque alguém leu um texto como leu, uma das possibilidades a ser contemplada é que se conclua que o leitor pode ter manobrado mal” – poderíamos remeter a manobra do leitor à tentativa de “gerenciar” a sua interpretação, destacando um sentido e não outro? O leitor estaria explicando o que leu na iminência de uma não concordância? S-22 estaria reconhecendo “ter manobrado mal”?

Considerando que “a língua é sempre condição de discurso” (Possenti, 1992, p. 13), nos parece que S-22 faz emergir o atravessamento dos discursos e as interpelações que o engendram, exemplificando esse espaço dinâmico e complexo da linguagem, quando da retomada/explicação sobre a interpretação realizada acerca do poema em questão: “... que pudesse... praticamente i fazê as coisa por ele... i que pudesse tê um amigo prá conversa, brincá... nos momentos... *por isso achei um texto tipooo... engraçado... não di dá gargaiada, no sentido bom...*” (grifo nosso). Enquanto sujeito/leitor, S-22 expõe a não linearidade do discurso e a sua dinamicidade, um campo onde ocorrem transformações e reconfigurações constantes, marcado por conflitos e lutas, e onde diversos pontos de vista e ideologias se confrontam. A “tensão” que S-22 manifesta pode ser interna (hipercorreção produzida e internalizada pela pressão escolar) ou externa, uma vez que se encontra diante da professora regente de Língua Portuguesa do Brasil, ou ainda pelo fato de reconhecer que o lugar de sua fala/interpretação acontece em uma proposta de pesquisa.

O sujeito 24, estudante do 8º REG, leu o poema *O direito das crianças*, de Ruth Rocha (n.º 05), e registrou a seguinte interpretação: “Eu entendi quee... desde criança a gente já tem qui ter todos os direitos... qui uma criança pode tê”.

A interpretação obedece à estrutura linear do poema, desenvolvendo-se nos parâmetros do que entendemos ser uma leitura subjetiva: aquela que se limita a apresentar o que considera posto, determinado na forma e na estrutura da textualidade. Porém, mesmo atendo-se à materialidade textual, S-24 faz emergir crenças e valores acerca dos direitos das crianças, possivelmente constituidoras da FD na qual se insere, cuja perspectiva pode estar embasada em ideias de igualdade, justiça social e respeito pelos direitos humanos. No decorrer da análise, reconhecemos o discurso exercendo sua influência sobre o sujeito por meio de condições específicas de produção, passando frequentemente despercebido devido ao efeito de evidência gerado pela ideologia. Identificamos os impactos da linguagem sobre o sujeito que, submetido à ideologia, e ao simbólico, é conectado às condições concretas de existência. Segundo Pêcheux, “Os indivíduos são ‘interpelados’ em sujeitos falantes por formações discursivas que representam na linguagem as formações ideológicas que lhes são correspondentes.”(Pêcheux,

1997, p. 214, grifo do autor).

5.1.2 A partir da Estética da Recepção – possibilidades de análise

Aqui retomamos uma “queixa de pesquisa” que já nos levou a tecer ponderações anteriores: o distanciamento físico da pesquisa no decorrer do levantamento das leituras. Ficamos impedidos de registrar o momento físico-material da recepção dos textos, tais como: movimentos de olhos, movimentos do corpo, sorrisos, intervenções com as mãos, deslocamentos, comentários anteriores à gravação, interjeições prévias, entre outras reações possíveis. Deste modo, assumimos atentarmo-nos aos registros sonoros (ruídos, respiração, suspiros) e linguísticos (verbais – discursivos) para a busca de elementos estéticos que podem percorrer a leitura dos poemas em sua recepção, postulando a possibilidade de desenvolver a observação da “recepção” da obra através da leitura em si (elementos linguísticos e estéticos) presentes na leitura, através da materialidade linguística que configura a interpretação. Diante da empreitada, em alguns casos, em nossa leitura, não foi possível detectar sinais indicativos de tal recepção (estética). Assim, propomo-nos a trazer para a análise os fatos linguísticos passíveis de observação, registro e análise tão somente diante dos casos nos quais a recepção é detectada por nós.

As considerações de Jauss (1994) e Iser (1996/1999) no âmbito da Teoria da Estética da Recepção revisitam o papel crucial do leitor no processo de construção de significados literários e dá destaque ao caráter subjetivo da leitura, quando cada leitor contribui ativamente para a construção do sentido do texto literário.

Quando analisamos o S-01, 6º ciclo, diante do poema *A lua é do Raul* – Cecília Meireles (n.º 44), “Eu entendi que o Raul é mimado. A lua mima muito ele... tipo, ela fica sempre aparecendo na rua dele, não aparece na rua das outras pessoas.”, temos a filmagem a nos mostrar um sujeito leitor marcando com ênfase movimentos faciais que transitam entre o “enfado”, o “dar de ombros” e o “corte” da interpretação. Seria o imaginário a converter-se em objeto estético, através da forma (intencionalidade do autor) e, quando acessado no ato de leitura, permite ao receptor a experiência estética? Seria o enfado diante do que considerou um ato de “mimar” protagonizado pela lua – metamorfização? Seria essa significação a manifestação de suas transferências diante do texto?

Não buscamos “qualquer” interpretação estética em S-01, mas discutir que, diante de sua performance, combinar os sentidos verbalizados e os sinais faciais que emite nos obriga a pensar em uma “recepção negativa” do texto, ao contrário de uma “não recepção”. O leitor

significa a si quando representa emoções que, linguisticamente, não partiriam do texto, mas “no texto” e que, nas condições de produção, passam a significá-lo. Em tendo preenchido os vazios e as lacunas do texto conforme as noções isserianas, S-01 o fez de modo a se deixar ver, a traduzir sentidos outros com base em sua própria realidade: atualiza o texto ao mobilizar o seu conhecimento de mundo – experiências/vivências próprias –, o que comprovaria o processo da recepção do poema – estrutura verbal e também afetiva (menor ou maior prazer de/da leitura).

A estrutura afetiva diz respeito ao impacto emocional e afetivo que o texto exerce sobre o leitor. Ela se refere ao poder do texto de despertar emoções, sentimentos e reações no leitor, preenchendo a sua função à medida que o afeta, ou seja, à medida que provoca uma resposta emocional ou psicológica. Segundo a concepção isseriana, os textos têm uma estrutura que não se limita apenas à organização verbal, mas também influenciam e afetam o leitor emocionalmente. A estrutura verbal e a afetiva trabalham juntas para dar forma ao texto.

Assim, a linguagem literária que “provocará o leitor” (propondo a ele experimentar o imaginário em sua consciência), caracteriza-se por dimensões metafóricas, não fechadas em si mesmas, o que poderia ter levado S-01 ao “estranhamento”, como a visão isseriana propõe quando explica a transposição do objeto imaginário à forma verbal que implica na recepção do texto literário – mais próxima da experiência do imaginário do que estaria a própria interpretação –, até mesmo porque a poesia, pensada frequentemente a partir de recursos literários que transcendem a mera descrição objetiva do mundo, pode ser compreendida como uma escrita que expressa emoções, sensações e visões subjetivas. Nesse sentido, a poesia mergulha no imaginário, explorando metáforas, imagens e símbolos para transmitir significados profundos e abstratos.

A interpretação de S-01 também nos leva às noções defendidas por Iser (1996, v.1) sobre o texto lido ativar a capacidade de estabelecer ideias, percepções, sentidos, apresentados pelo autor, configurando um diálogo entre autor e leitor: o texto literário apresenta possibilidades de significação alçadas pela subjetividade do leitor.

Ainda, o que Jauss (1994) denomina de “horizonte de expectativas” (as ideias preconcebidas, experiências e conhecimentos) poderia determinar a recepção de S-01 diante do poema, levando-o à postura emocional que apresenta e que o teórico chamou de “distância estética”: a relação entre as expectativas do leitor e a sua realização.

Quando analisamos a leitura do sujeito 03, estudante do 6º ciclo, leitor do poema *Convite* – José Paulo Paes (n.º 08), em contexto doméstico,

Bom dia, fessora, vou ler aqui o poema que você tinha pedido... [suspiro]. Tendi nisso que... iii... as palavras são... não... tipo assim, se renovam... ela... você pode falar quanto quisé e... elas não... nunca vão si desgastá. Eee... tipo... papagaio, peão, bola vão se desgastá... vão ficando velha... eee... né, é isso... que eu tendi... [ressonância na respiração alta de ar pelo nariz] se eu pensá em outra coisa aqui... eu ti mando. Beijão (parte 1).

...ô professora e também, ahh... eu tava aqui junto com a minha mãe, né... aí, é... eu... eu tive uma ideia aqui... soobre ooo... nome do texto... convite. Convite é... tipo uma... insi... insi... iniciativa [voz da mãe] para os mais jovens... é... continuar fazendo poesia. Tipo assim, no final, fala assim, vamos brincar de poesia? É tipo isso, tendi isso... deu (segunda parte da gravação).

temos recortes sobre a ação voluntária/involuntária do processo respiratório, com a emissão de respiração profunda e audível, acompanhada de som de suspiro – reação respiratória em resposta a diversas situações e estímulos, tanto físicos quanto emocionais: “Bom dia, fessora, vou ler aqui o poema que você tinha pedido [suspiro].” E segue: “... eee... né, é isso... que eu tendi... [ressonância nasal, inspiração alta de ar pelo nariz] se eu pensá em outra coisa aqui... eu ti mando.”.

Tanto o suspiro quanto a ressonância nasal (inspiração alta de ar pelo nariz) poderiam evidenciar um estado de recepção não benfazejo, não positivo, por parte do estudante que, diante da “necessidade” de leitura proposta pela professora, tem uma experiência menos agradável na recepção do poema. Talvez, mais uma vez, devêssemos falar em “estética negativa”, ocasionada por um contexto de recepção que não encontra o estudante devidamente preparado para a leitura (ausência de mediação).

Contudo, pensar o efeito estéticoisseriano corresponderia à segunda parte da fala do leitor, quando ele opera sobre o poema *Convite* ser um “convite” para os jovens continuarem fazendo poesia. As inferências são elaboradas com a participação da mãe (interlocutora presente) à cena do ato leitor: “ô professora e também, ahh... eu tava aqui junto com a minha mãe, né... aí...”. Considerando as noções de Iser (1999), para quem o texto literário é visto, como um conjunto de pistas e lacunas que convidam o leitor a preenchê-las com suas próprias experiências e conhecimentos, e para quem o leitor é o criador do sentido do texto, S-03 manifesta-se como o “leitor real” (empírico) frente à recepção do texto.

Em S-04, a leitura se deu sobre o poema *Despedida*, de Cecília Meireles (n.º 28), e a gravação se realizou por áudio, via celular.

Na primeira estrofe... [riso leve], eu acho assim... que a pessoa não tá muito feliz com a vida, né? Aí ela pega eee... ah... fica falando sobre a solidão e que o caminho dela é tudo escuro e... meio preto e branco e... que o caminho dela não tem marcas e nem paisagens... que as pessoas vão perguntar dela... o que ela procura, o que ela deseja e... como conhece... mas ela diz que viaja sozinha... com o coração... com o coração,

né?... ela diz que leva o rumo dela na vida mesmo... tipo isso.

No recorte “Na... primeira estrofe... [riso leve], eu acho assim... que a pessoa não tá muito feliz com a vida, né?”, podemos analisar o “riso leve” como um gesto de recepção estética “positiva”, configurado pelo preenchimento de lacunas que o texto propõe (Iser, 1999), preenchimento este revelado por S-04 como possível ironia diante do eu lírico.

Para Iser (1999), a relação entre o texto e o leitor resulta em efeitos estéticos distintos e subjetivos, conferindo a cada experiência de leitura uma manifestação singular e única. O efeito do texto literário no entendimento do teórico alemão (Iser, 1999, v. 2) está diretamente relacionado à ideia de interação: se o texto produz efeito, ocorreu assimilação. O autor recolhe do mundo as suas experiências e as seleciona para apresentá-las ao leitor. Porém, será o leitor a criar o efeito estético ao dar vazão à interpretação. Esse é o ponto que dá caráter de comunicação às noções de Iser (1999, v. 2) sobre a leitura da obra literária: autor, texto e leitor, atuando em conjunto para a leitura produzir efeito.

A análise da recepção do poema *Pontinho de Vista*, de Pedro Bandeira (n.º 02), pelo sujeito 16, diante da seguinte interpretação,

Eu gostei do poema... porque ele fala de pessoas pequenas eee muita gente tipo tá falando da pessoa... porque ela é pequena e tals e eu acho isso muito errado... e aí eu peguei e vi o poema e achei ele muito bonitinho, entendeu? Porqueeee... aí... é muito legal, eu gostei bastante dele... eeee... [tss]... a melhor parte é quando ele fala quee... tipo... é pequenininho e tem que olhar todo mundo de queixo levantado... eu gostei bastante dessa parte.

nos leva à questão da corporalidade que participa da leitura/fruição/prazer estético indicada/registrada no uso que S-16 faz do verbo/pegar/: “... e aí eu peguei e vi o poema e achei ele muito bonitinho, entendeu?”.

Como sustentação à análise da recepção através dos elementos linguísticos em S-16, buscamos a argumentação de Iser (1996) quando o teórico afirma que a interação fundamental entre a obra e o seu receptor acontece durante o processo de leitura, na interação entre o texto e o leitor, conferindo à obra uma natureza intrinsecamente virtual. Ou seja, a obra não pode ser simplesmente reduzida à realidade presente no texto, nem restrita às disposições ou características do leitor. O ato de leitura cria uma dinâmica singular quando a interação entre a obra e o leitor resulta em uma experiência única, que vai além das limitações de ambos. Durante a leitura, o texto ganha vida através das perspectivas e interpretações do leitor, formando um elo dinâmico com o mundo criado pelo autor.

A relação entre a obra e o leitor permite que a literatura transcenda a textualidade e se torne uma experiência palpável e pessoal para cada leitor. Retomando Iser (1996), queremos dizer que S-16 pode estar expressando o prazer estético pela presença física da “lista de poemas” (por mais improvável que possa parecer), daí a objetificação, a materialização de um “corpo” sobre o qual ele expressa valor e satisfação.

Contudo, temos presente que, na sequência: “... *aí eu peguei e vi o poema e achei ele muito bonitinho, entendeu?*” (grifos nossos), S-16 não registra o fato como ato de leitura, no primeiro momento, levando-nos também a pensar a análise do recorte a narração cronológica do processo de “seleção” de “um” poema para a leitura – mas ao analisarmos os enunciados anteriores “Eu gostei do poema... porque ele fala de pessoas pequenas eee muita gente tipo tá falando da pessoa... porque ela é pequena e tals e eu acho isso muito errado ...e aí eu peguei e vi o poema e achei ele muito bonitinho, entendeu?”, compreendemos que o ato leitor já ocorrera quando da expressão “... *aí eu peguei ele e vi o poema...*”, obrigando-nos a levantar outras possibilidades:

- 1) A expressão pode indicar retorno à justificativa da valoração;
- 2) Poderia sinalizar para um deslocamento da ordem da enunciação, algo como: “lembrei-me agora que vi o poema e o escolhi” – o que levaria para uma inversão na ordem dos enunciados;
- 3) Que ao “ver” o poema – forma/estrutura –, S-16 gostou da materialização da textualidade;
- 4) Que S-16 “tomou/pegou” para si o poema, como se, em tendo gostado do que via (forma/estrutura), a sua escolha impediria outros (colegas) de escolherem-no.

O leitor S-16 manifesta o prazer da/na leitura já na introdução de sua interpretação com a afirmação “Eu gostei do poema” e na insistência da representação estética: “... *aí eu peguei e vi o poema e achei ele muito bonitinho, entendeu? Porqueeee... ai é muito legal, eu gostei bastante dele... eeee*” (grifo nosso). E, de acordo com Iser (2002), o prazer estético manifestado por S-16 determinaria a continuação dessa leitura.

S-16 registra em “... *ai... é muito legal, eu gostei bastante dele...*” três momentos enfáticos:

- 1) Quando usa a interjeição /ai/ que, comumente, expressa emoções e reações intensas de maneira independente e imediata;
- 2) Quando associa o advérbio de intensidade /muito/ ao adjetivo /legal/, que expressa uma qualidade positiva, frequentemente usado para descrever algo bom, aprovado, aceitável, interessante. A construção sugere “um alto grau de ênfase”, de intensificação à qualidade positiva atribuída ao poema, reforçando a ideia de que é /legal/ em alto grau;
- 3) Quando se vale do verbo /gostei/ no pretérito perfeito do indicativo, primeira pessoa do singular, somado ao advérbio de intensidade /bastante/, que modifica o verbo e indica “um alto grau de satisfação”. Entendemos que a construção é eficiente para transmitir a opinião positiva (subjettiva) que S-16 registra em relação ao texto lido, enquanto enfatiza o “alto grau de contentamento” em relação à leitura do poema.

Este exemplo configura o dito por Jauss (2002, p. 69) sobre o deslocamento do leitor para dentro do texto enquanto o vivencia esteticamente – prazer estético.

Também podemos pensar a “forma” original do poema *Pontinho de Vista*, de Pedro Bandeira (n.º 02), lido por S-16:

Eu sou pequeno, me dizem,
e eu fico muito zangado.
Tenho de olhar todo mundo
com o queixo levantado.

Mas, se formiga falasse
e me visse lá do chão,
ia dizer, com certeza:
– Minha nossa, que grandão!

- 1) A partir de sua estrutura composicional (rima): formado por quatro estrofes, cada uma com quatro versos. O sistema de rima utilizado é AABB, ou seja, os versos 1 e 2 de cada estrofe rimam entre si, assim como os versos 3 e 4. Essa estrutura rítmica e métrica regular pode dar ao poema um ritmo suave e agradável, talvez facilitando a sua leitura e compreensão;
- 2) A partir do aspecto linguístico: o poema é simples e direto. O autor utiliza uma linguagem acessível, com palavras e expressões de conhecimento comum, tornando o poema compreensível para leitores de diferentes idades e níveis de leitura. O tom do

poema apresenta certo humor, especialmente na última estrofe, onde o autor brinca com a ideia de como uma formiga avistaria o narrador, que se considera grande;

- 3) A partir de seu conteúdo: o poema aborda o tema da perspectiva e das diferentes maneiras de perceber o mundo. O narrador/eu lírico se sente zangado quando as pessoas dizem que ele é pequeno e afirma que precisa olhar todo o mundo com o queixo levantado para se sentir maior. Apresenta ironia ao mencionar que, se uma formiga pudesse falar e olhar o narrador de baixo para cima, ela o veria como um “grandão”. Essa inversão de perspectiva traz a ideia de que a percepção de tamanho e importância depende do ponto de vista de cada um.

Se analisarmos mais uma vez o exemplo do corpus, S-16, do poema *Pontinho de Vista*, de Pedro Bandeira (n.º 02), com base nas três categorias de sujeito leitor traçadas por Iser (1999), especialmente a que diz do leitor fictício (imaginado pelo autor para dar “forma”, estrutura ao texto), precisamos interrogar a noção de “estrutura afetiva” organizada intencionalmente pelo autor de modo a mobilizar emoções do/no leitor, o que teria mobilizado o prazer em S-16 diante do poema.

A capacidade de o texto (objeto estético que mobiliza a recepção do leitor) despertar leituras emocionais no leitor estaria na sua “estrutura afetiva”, construída por meio da forma e da estrutura linguística do texto, intencionalmente mobilizada para manifestar efeitos emocionais específicos. Dito de outro modo, para Iser (1999) o texto é projetado para envolver e impactar emocionalmente o leitor, proporcionando uma experiência emocional durante a leitura. “Esse leitor imaginado” (Iser, 1999, p. 63) pelo autor influencia como o texto é estruturado linguisticamente.

Então, que “forma” apresenta o texto lido por S-16? Como descrever a “estrutura linguística” e reconhecer o cumprimento da intencionalidade do autor nos gestos de leitura de S-16? O que, na forma/estrutura, teria mobilizado o prazer estético em S-16? Como, com que gestos do “registro escrito” o autor se assegura de tal mobilização? Esta última questão não tem espaço aqui para indagações reais, porém, em sendo possível indicá-las, estaríamos apostando no processo da metrificação e na escolha das palavras para a construção de cada verso.

Com a intenção de mapear uma possível reflexão sobre as interrogações, entendemos necessário elaborar três movimentos interpretativos que não se distanciam e nem ocorrem estanques – mas, a título de esboço, os apresentamos separadamente:

- 1) “Uma” interpretação possível sobre o poema: o eu lírico expressa uma sensação de zanga quando as pessoas o consideram pequeno. Essa zanga indica uma reação emocional do eu lírico às percepções e julgamentos dos outros. Ele se sente diminuído e, como resultado, adota uma atitude de superioridade, olhando para os outros “com o queixo levantado”. Essa postura defensiva pode ser interpretada como uma tentativa de reafirmar sua própria importância. No entanto, o eu lírico levanta uma questão interessante ao imaginar como seria se uma formiga falasse e o visse “lá do chão”. Essa imagem sugere uma inversão de perspectiva, na qual o eu lírico seria visto como “um grandão” pela formiga. Essa mudança de perspectiva revela a relatividade do tamanho e da importância, indicando que o senso de grandeza ou pequenez depende do ponto de vista de cada sujeito;
- 2) “Uma” possível leitura da estrutura linguística do poema: podemos observar o uso de uma linguagem coloquial e informal, contribuindo para a expressão dos sentimentos do eu lírico. O uso da primeira pessoa (“Eu sou pequeno, me dizem”) cria uma conexão direta entre o poema e o leitor, dando uma sensação de intimidade. O poema também explora a repetição de palavras-chave para enfatizar a mensagem. A palavra “pequeno” é repetida no primeiro verso e reforçada pela palavra “zangado” no segundo verso, criando uma ênfase nas emoções do eu lírico. Seria possível ao leitor, S-16, realizar a leitura do poema considerando o reconhecimento de sua estrutura linguística? Quais gestos de leitura lhe seriam exigidos? Quais gestos desta leitura seriam passíveis de reconhecimento na análise?;
- 3) “Uma” possível leitura métrica do poema: formado por duas estrofes, apresenta oito versos assim construídos:
 1. /Eu sou pequeno, me dizem/ – sete sílabas poéticas – heptassílabo;
 2. /E eu fico muito zangado/ – sete sílabas poéticas – heptassílabo;
 3. /Tenho de olhar todo mundo/ – sete sílabas poéticas – heptassílabo;
 4. /Com o queixo levantado/ – sete sílabas poéticas – heptassílabo;
 5. /Mas, se formiga falasse/ – sete sílabas poéticas – heptassílabo;
 6. /E me visse lá do chão/ – sete sílabas poéticas – heptassílabo;
 7. /Ia dizer, com certeza/ – sete sílabas poéticas – heptassílabo;
 8. /_ Minha nossa, que grandão!/ – sete sílabas poéticas – heptassílabo.

Gostaríamos de pensar que, considerando o perfil do estudante em relação à sistematização do ensino-aprendizagem (conteúdos escolares), à maturação lógico-simbólica média correspondente à idade (13 anos), contexto social e demais elementos que o atravessam (experiências, conhecimentos anteriores), a leitura se dá no imbricamento superficial (estrutura imediata da superfície), dos movimentos interpretativos da estrutura/forma linguística do texto e não no reconhecimento deles. Ou seja, o prazer estético que ele manifesta não está no reconhecimento direto dessa estrutura, mas no resultado delas em relação às condições de recepção. Então, regularidade, ritmo, harmonia, rima e palavras “simples” descreveriam a “estrutura afetiva” que Iser (1999) defende? S-16 manifestaria os mesmos gestos de leitura se, diante delas, detivesse as ferramentas de análise?

Se, considerando a leitura que S-16 fez do poema de Pedro Bandeira (n.º 02), cogitássemos que, tão somente o posto no texto (estrutura linguística/forma) estivesse a determinar a leitura, seria plausível supor a construção de sentidos por S-16 em um nível mais profundo em função de sua idade, ciclo escolar, entre outros elementos, o que implica dizer que a estrutura do poema, em todas as suas dimensões – lacunas, vazios a serem preenchidos, conforme Iser (1999) –, deveria ter sido contemplada por S-16, já que presentes no texto.

S-16 revela mais do prazer estético (efeito de sentido) do que dos gestos de leitura engendrados na construção dos sentidos do poema. Em S-16, podemos reconhecer as emoções que o leitor manifesta como “efeitos de leitura”, apesar de não recuperarmos os gestos assumidos por ele.

Já o sujeito-06, estudante do 6º REG do EF II, leitor do poema *O direito das crianças*, de Ruth Rocha (n.º 05), elaborou a seguinte interpretação: “Éee... eu gostei muito... porque eu gostei... éee... sei lá, é muita coisa legal.”.

Por admitir “que é legal/que é bom”, somos levados a entender que S-06 preencheu os momentos de expectativas anteriores à leitura, tal como as pré-noções e previsões do leitor diante do texto em leitura, envolvendo as experiências anteriores e as convenções estético-ideológicas que possibilitam a produção e a recepção da obra: fusão de horizontes, quando as expectativas do autor se traduzem no texto e as do leitor a ele se transferem (Jauss, 2002). Indagar analiticamente a interpretação de S-06 nos parece imperioso, uma vez que o enunciado desenvolvido por ele apresenta os elementos de provável “efeito estético”. E para isso, a expressão “... muita coisa legal...” tanto corroboraria a leitura “subjética” – com economia no registro da resignificação – quanto apontaria para a compreensibilidade do texto: se S-06 manifesta “efeitos de sentido” através da valoração do texto, construiu significação.

Nos três registros que elencamos a seguir, encontramos a presença da valorização do texto poético diante de interpretações assim construídas:

- 1) Sujeito 07 – 6º ciclo REG, poema *Pontinho de vista*, de Pedro Bandeira (n.º 02), cuja interpretação transcrevemos: “Eu gostei do poema...porque...ele é muito engraçado.”;
- 2) Sujeito 10 – 7º ciclo REG, com o poema *Poeminha do contra*, de Mário Quintana (n.º 04), com a seguinte interpretação: “Eu gostei do poema porque tem essa parte aqui que é... é... eu... passarinho... eu não entendi ela, mas achei bem legal, tipooo... bem interativo, e... é só isso”;
- 3) Sujeito 11 – 7º ciclo REG, leitura do poema *Poeminha do contra*, de Mário Quintana (n.º 04), com a seguinte interpretação: “Eu gostei do poema...por iii...tipo assim, é... o poema é bom.”.

Para as interpretações de S-07 e S-11, baseamo-nos no que Iser (1996) chama de “vazios” da interpretação realizada, defendendo que o leitor (receptor), diante do texto, perfaz a leitura a partir de elementos de sua realidade linguística, contextual (escolar), histórico-social. E pensar esta realidade nos faz retornar às falas docentes registradas no Capítulo IV quanto ao não exercício de leituras com o gênero poema em práticas escolares, tanto quanto à possibilidade de descrever a motivação de S-07 e S-11 para a escolha do mesmo poema: a leitura teria sido aproximada pelo contexto? A temática do texto estaria por detrás da escolha? Não entendemos possível buscar tais respostas, o que não anula o interesse em nossas interrogações.

Em S-10, observamos o efeito estético, por mais que a evolução interpretativa se dê com certa circularidade. A inferência sobre o poema ser “...bem interativo...” nos parece registro de uma produção de sentidos, tal como afirmamos anteriormente acerca do estranhamento diante do jogo de palavras em estado de polissemia /eles passarão, eu passarinho/ e, por conseguinte, um efeito estético, na abordagem isseriana (1996, v. 1). Podemos indicar que S-10 não tenha entendido o poema, mas observamos que aponta para um efeito estético “... mas achei bem legal, tipooo... bem interativo ...”. O leitor registra “não” construir sentidos “esperados”, mas sofre o “efeito de leitura” – e questionamos se realmente ele não “entendeu”.

Talvez devêssemos considerar que a falha interpretativa por parte de S-10 – que não o exime de expressar o gosto, o efeito estético – se dá na identificação do rompimento de regras sintáticas, independente de reconhecer qual regra e qual a implicação na construção do significado. O efeito estético teria resultado da “forma”, do estranhamento diante de uma

estrutura pré-estabelecida (flexão verbal em Língua Portuguesa do Brasil), do estranhamento pela não ocorrência e pela coocorrência incomum, aproximando-nos do que Lacan disse: “A poesia violenta o uso cristalizante da língua” (1976–1977).

Entendemos que o efeito estético experienciado por S-10 poderia revelar uma resistência interna a essa cristalização, assegurada pelas exigências escolares de “escrita correta” e já assumida/reconhecida pela sua experiência direta (dificuldades para com as flexões verbais). No entanto, devemos limitar-nos ao exercício de interrogações.

Quanto à noção de valor declarada sobre o poema lido, estão também o sujeito 15, do 7º REG, que leu *Canção para ninar dromedário*, de Sérgio Capparelli (n.º 07), e o sujeito 25, do 8º REG, leitor de *Serenata*, de Cecília Meireles (n.º 19). Respectivamente, temos as seguintes interpretações:

- 1) “Euuu...gostei desse poema mais ou menos... porque... embolei muito, mas a canção é boa... só que eu embolei mais ou menos... mas é boa.”;
- 2) “Eu escolhi Serenata, porque é um texto bonito de Cecília Meireles... como os diversos textos dela... eeee... [risos]... e é isso.”.

Buscando na teoria da recepção os princípios norteadores para a análise, podemos dizer que os efeitos estéticos em S-15 e S-25 se dão porque, conforme Iser (1996), o ato de ler se inscreve em um processo dinâmico, instando o leitor a ir além do texto, preenchendo o que se mostra ausente ou obscuro, através do trabalho da imaginação e da percepção, em movimentos consecutivos a partir do texto (textualidade). Assim, tanto a pausa quanto o riso em “... eeee... [risos]...” permitem a leitura indicativa de prazer estético. As vogais alongadas presentes no enunciado, como em “Serenata”, “bonito”, “diversos”, “dela”, “eeee [risos]”, podem indicar entusiasmo, ênfase ou a satisfação do enunciador diante do texto (efeito-leitor). As vogais prolongam o som das palavras, sugerindo um destaque afetivo ou uma expressão mais emocional ao enunciar os termos relacionados à obra *Serenata* de Cecília Meireles (n.º 19), refletindo o prazer do enunciador em mencionar a beleza do texto e o encantamento que o mesmo lhe causa. As manifestações do prazer estético pela abordagem da Teoria da Recepção são evidências relevantes, indícios do efeito-leitor.

A perspectiva de Iser (1999) em relação ao efeito do texto literário nos diz que o texto, enquanto produtor de um efeito, desencadeia um acontecimento que deve ser assimilado. Embora o texto se origine da reação do autor ao mundo e do processo de seleção utilizado para apresentar certos acontecimentos ao leitor, é este último quem cria o efeito estético por meio da

interpretação. O ponto de vista do autor e a experiência do leitor conferem à leitura um caráter de comunicação e interação entre texto e leitor, envolvendo elementos como intercorporeidade, intersubjetividade e transcendentalidade. Entendemos que tal se dá com a interpretação construída por S-25 ao promover o que Iser (1999) explicou como *acontecimento da formação de sentidos*.

Na abordagem teórica da Estética da Recepção, quando Iser (1999) desenvolve a definição de “acontecimento da formação de sentido”, compreende o texto como um processo e diz que a “análise não se despede da interpretação” (Iser, 1999, p. 193), nos coloca diante de outra interrogação: os sujeitos das interpretações em análise evidenciaram os efeitos de sentidos em seus enunciados, então, estaríamos diante de um acontecimento da formação de sentido enquanto manifestação do prazer estético?

Acreditamos que ao significar o discurso dos três sujeitos leitores, estamos significando-os a partir da manifestação de valoração (subjetivação), aceitando-as como efeito estético, independente de ser possível comprová-las ou dispensá-las, pois a manifestação linguística desse “prazer” encontra-se materializada no discurso, no dizer que os significa e instala.

Lemos em S-21, do 8º REG, sobre o poema *Meus oito anos*, de Casimiro de Abreu (n.º 10):

O poema me fez lembrar da minha infância, tipo... quando eu era bem pequenininha... gostava de brincar, e quando eu ia para a casa de meus avôooo... eu ia, subia naaaa... árvore, prá cumê manga... brincava, ficava toda suja, chegava em casa ... eu gostei muito desse poema... me senti inspirada... eee... é isso...

O prazer estético encontrado em S-21 está para o que Iser (1999, v. 2, p. 12–13) diz: “a relação entre o texto e o leitor se caracteriza pelo fato de estarmos diretamente envolvidos e, ao mesmo tempo, de sermos transcendidos por aquilo com que nos envolvemos.”. Os efeitos estéticos passíveis de observação são determinados pela leitura: “a leitura só se torna um prazer no momento em que nossa produtividade entra em jogo, ou seja, quando os textos nos oferecem a possibilidade de exercer nossas capacidades” (Iser, 1999, v. 2, p. 10).

A partir das noções da Estética da Recepção, especialmente nas considerações de Jauss (1999) e Iser (1996), o ponto determinante para o nosso trabalho é a ênfase que a escola da recepção dá à conceituação de leitor na concretização do texto, priorizando a análise da recepção sobre a produção (estrutura verbal do texto) e da representação (aspecto ideológico pertinente à literatura). Em nossa leitura, a interação que ocorre entre a obra (poema) e seu leitor (recepção), considerando o leitor implícito, segundo Iser (1999), e o efeito estético produzido

conscientemente por ele, pode ser observada em S-08a e S-23, quando a interlocução com o texto se dá, em vista da produção de sentidos, e do presumido, preenchendo dos vazios do texto (Iser, 1999, p. 9). Entendemos que o trabalho da significação relacionado ao(s) texto(s) – estrutura/forma – pode ser verificado nos dados de leitura em S-08a e S-23, que potencializam a significação dada, exemplificando a concepção defendida por Jauss (2002).

Na leitura da interpretação do S-23, 8º REG, sobre o poema *Guarda-chuvas*, de Rosana Rios (n.º 06),

Eu gostei do texto, porque fala de quatro guarda-chuvas e eu achei engraçado... porque... tipo assim, nenhum deles serve prá ela e... ela queria um guarda-chuva que... que ficasse... que fosse tipo automático, que abrisse quando começasse a chovê e... que... i fosse fácil de carregá e que ela sempre se lembrasse dele... i também escolhi ele porque tá chovendu...

o efeito estético está mais na superfície do texto, nas expressões que o leitor escolhe para expor o prazer da leitura. Iser (1999) defende a ideia de que, constituindo-se em um jogo, a leitura provoca prazer, não como um elemento do texto, mas sim pela ação do leitor que o converte em objeto estético. A fruição do leitor o levaria ao prazer estético, desenvolvendo uma atitude estética.

A presentificação do contexto imediato (está chovendo) parece-nos um indicativo não só da inclusão das condições de produção da leitura (exterioridade discursiva), como um recurso do movimento da leitura para a interpretação, mas também um modo de o dizer se revelar na descrição do gesto de leitura (interpretação). A coincidência entre texto e contexto teria levado S-23 à escolha do poema, porém, o “engraçado” que o sujeito revela não estaria nessa “coincidência”, mas exatamente no trabalho interpretativo que produz, reconhecendo o desejo do eu lírico pelo “menor esforço” – facilitação da vida. O sujeito leitor mobiliza a recepção para a significação, partindo das instruções do poema para a soma do horizonte literário (horizonte interno) e do horizonte externo (visão de mundo) apresentada pelo leitor, conforme Jauss (2002).

Aproximamo-nos da leitura produzida por S-17, estudante do 7º REG, leitor do poema *Canção do Exílio*, de Gonçalves Dias (n.º 12):

Tipoo... eu gostei muito desse poema porque ele fala muito sobre a naturezaa... sobre tipoo... a... a... a amor à natureza e outras coisas assim... sobre palmeiras... tipo animais... tipo... são coisas tipo que a gente não encontra muito hoje em dia porque hoje é só tecnologia... essas coisas... por isso que eu gostei bastante disso... porquee a gente temmmm... sabe e mais, aprende mais ee, um pouco mais sobre a floresta e essas coisas assim.

Dialogando com os conceitos levantados por Iser (1999), se o texto produz efeito, precisa ser assimilado, explicando o que chamou de acontecimento da formação de sentido: o leitor cria o efeito estético ao dar vazão à interpretação. Poderíamos entender que tal ocorre com S-17?

Já na visão de Jauss (1994), o acontecimento literário é entendido na fusão, no encontro entre o texto e o leitor em um contexto histórico particular. Segundo o teórico, o texto literário não é dotado de um significado fixo e pré-determinado pelo autor; em vez disso, o sentido é construído por meio da interação entre o texto e o leitor.

Então, se por um lado podemos pensar que S-17 deu vazão à sua interpretação, conforme Iser (1999) e os sentidos do poema não estão fixos em sua forma/estrutura de acordo com Jauss (1994), seriam as afirmações de Jauss (1994) que nos levariam a considerar um acontecimento literário em S-17, quando diz que o significado é influenciado pela historicidade do leitor e do contexto em que a leitura ocorre.

Por outro lado, para pensar um acontecimento literário em S-17, devemos considerar o que Iser, na obra *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético* (1996/1999), chamou de diálogo do leitor com a obra, quando este preenche as lacunas e dá vida às estruturas intrínsecas do texto. O acontecimento literário surge, portanto, quando o leitor estabelece diálogo com o texto (Iser, 1999). Essa interação entre o texto e o leitor resulta em efeitos estéticos singulares e subjetivos, tornando cada experiência de leitura uma forma única de acontecimento literário.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do problema da pesquisa – descrever como se dá a construção do sentido na leitura de poemas por sujeitos da Educação Básica, Ensino Fundamental II em escolas públicas de Belo Horizonte – MG, a partir de indícios linguístico-discursivos de descrição e interpretação do que é próprio da língua e dos efeitos estéticos da recepção, assumimos a possibilidade formal de apontar “uma leitura”, ou “uma análise” acerca dos fatos registrados.

Deparamo-nos com o atravessamento dos discursos, permeados e permeando as leituras de poemas por sujeitos constituídos e constituindo-se em posições definidas por formações discursivas, conforme visto em Pêcheux (1990). Observamos as leituras/interpretações movendo-se tanto nas condições imediatas da produção quanto nos imbricamentos e derivas, criados pelas imposições de registro inscritos nas linhas da memória, da ideologia, do inconsciente e dos demais fatores que se agregam para além das categorias do discurso.

Coube-nos buscar não a interpretação dos textos e dos fatos, mas sim “compreender os processos de significação que estes textos atestam” (Orlandi, 2012, p. 50), mesmo que tal empreitada não se conclua aqui, pois, segundo Pêcheux (1990), o importante é verificar “como” a inserção de um discurso em uma série ou *corpus* específico pode influenciar a sua interpretação e significado, considerando que esta mesma série tem poder de funcionar como um filtro que afeta a forma de compreensão do discurso, seja via uma visão histórica, padrões interpretativos ou expectativas antecipadoras.

Tanto Pêcheux (1990) quanto Foucault (1984, 1995, 1996, 1999 e 2008) consideram o discurso como “acontecimento”: espaço onde diferentes formações discursivas e práticas sociais se entrelaçam. Nessa perspectiva, o discurso é visto como uma construção complexa que reflete as relações de poder e a ideologia presentes em determinado contexto histórico. Pêcheux (1990), especificamente, enfatiza o caráter ideológico do discurso, mostrando como ele reproduz e legitima as estruturas sociais dominantes. No entendimento de Pêcheux, um acontecimento discursivo desestabiliza o que já está estabelecido, dando origem a um novo vir a ser, reorganizando, assim, “o espaço da memória que ele convoca e que já começa a reorganizar” (1990, p. 19).

Tendo em vista a conceituação pecheutiana para acontecimento discursivo (Pêcheux, 1990), somos levados a entender que a noção fundamental concebida por ele não cabe às nossas análises. A emergência do acontecimento discursivo como algo novo, criando um espaço discursivo inovador que desafia as estruturas discursivas existentes e propõe novos significados e interpretações, só pode ser pensado no nível do enunciado, conforme Foucault (2008), ou na

concepção desenvolvida por Possenti (2009) acerca do que denominou “estruturas comuns”: aquelas que permeiam o discurso cotidiano.

Deste modo, sustentamo-nos nas noções desenvolvidas por Possenti (1999), que definem o acontecimento discursivo a partir de “objetos de estudo menos nobres” – temporalidade curta, cotidianidade – com reforço ao que Foucault (1995) chamou de acontecimento enunciativo. Isso ocorre porque, no registro das leituras, *corpus* desta pesquisa, a rememoração se dá a partir do enunciado e não de um acontecimento discursivo fundamental, como defendido por Pêcheux (1990). Ou seja, vinculam-se aos discursos que circulam no cotidiano saberes que o sujeito mobiliza e que transitam no imaginário social.

Se tomarmos a leitura/interpretação dos poemas como “estruturas comuns”, diante dos poemas, podemos analisar todas as leituras como um “acontecimento discursivo no nível do enunciado”, uma vez que, ao re/dizerem o já-dito, os sujeitos de/da leitura de nosso *corpus* registram fatos linguísticos atravessados por FDs (ideologia), mobilizam o intra/interdiscurso, assumem diversas formas-sujeito, acionam a memória e tomam para si o lugar do “novo” no espaço da interpretação. Assim, teríamos, a cada construção de sentidos, um acontecimento discursivo enunciativo. A interrogação que se mantém é: diante de interpretações que se subjetivam com ênfase à valoração do texto, como em “Eu gostei do poema... porque... ele é muito engraçado”, de S-07, ou em “Eu gostei do poema... por iii... tipo assim, é... o poema é bom.”, de S-11, temos um acontecimento discursivo no nível do enunciado? Poderíamos assumir a valoração como indicativa de significação do texto?

A construção dos sentidos instalou o sujeito de/da leitura, significando-o no espaço da escola e da sociedade. A leitura de poemas expôs várias dificuldades: desde a maturação linguística até o contexto imediato de produção, com a reorganização da escola no pós-pandemia. Queremos pensar que, em outras circunstâncias, dentro do mesmo contexto, o número de sujeitos leitores voluntários aumentaria, permitindo-nos interrogar número maior de sujeitos do gênero feminino à disponibilização para a leitura e o gosto/não gosto dos estudantes pela leitura do gênero textual poemas.

Esta proposta também se propôs a estabelecer uma relação entre as noções de “acontecimento discursivo” em Pêcheux (1990) e Foucault (2008) e as noções de “acontecimento literário” no quadro teórico da Teoria da Recepção, pelas considerações de Jauss (1994) e Iser (1996/1999).

O traço comum às escolas reside na concepção do discurso e da literatura como fenômenos historicamente situados, permeados por relações de poder e pela interação entre autor, texto e leitor. As duas vertentes teóricas reconhecem o “acontecimento” como não

estático ou objetivo; antes, dinâmico e dependente das relações de poder e dos contextos históricos e sociais em que emerge. A abordagem proposta por Pêcheux (1990) e Foucault (2008) enfatiza o papel da ideologia e das estruturas sociais na produção do discurso, enquanto as considerações de Jauss (1994) e Iser (1996/1999) destacam o papel do leitor na recepção e interpretação dos textos literários. Assim, pode-se dizer que a noção de “acontecimento discursivo” em Pêcheux (1990) e Foucault (2008) e as noções de acontecimento literário na Teoria da Recepção de Jauss (1994) e Iser (1996/1999) convergem em um ponto quando ressaltam a complexidade, a historicidade e a interação presente no discurso e na literatura, bem como a importância dos contextos e das subjetividades na construção dos sentidos e significados desses fenômenos culturais. Essa convergência de perspectivas oferece uma visão ampla e abrangente da dinâmica do discurso e da literatura como práticas sociais significativas.

A verificação do “acontecimento literário” nos parece possível tão somente ao ver de Iser (1999), uma vez que os sujeitos leitores investigados cumpriram com o preenchimento de vazios, de lacunas apresentadas pelo texto (poema), mobilizando sua própria realidade para a leitura.

A perspectiva de Iser (1999) em relação ao efeito do texto literário é a seguinte: se um texto produz um efeito, isso significa que ele desencadeia um “acontecimento” que precisa ser assimilado. Embora o texto se origine da reação do autor ao mundo e do processo de seleção utilizado para apresentar certos acontecimentos ao leitor, é este último quem cria o efeito estético através da interpretação. Entendemos que, para tratar do “efeito do texto sobre o leitor”, com maior ou menor “efeito de distância”, precisamos considerar as condições de produção da leitura. Então, o aceite à participação na pesquisa representa, para nós, um “movimento a favor do estético”, pois passamos a considerar relevantes os argumentos proferidos pelos docentes por ocasião das visitas às escolas.

Se os sujeitos abarcados por esta investigação não praticam a leitura de poemas, a concepção desenvolvida por Jauss (2002), sobre o “horizonte de expectativas” ser determinante no processo da recepção, corrobora a análise – e considerando a brevidade do trabalho com as leituras dos poemas, não podemos estabelecer uma análise dos registros pautada na evolução da recepção, tal como postula o fundador da Escola de Constância: “a literatura como acontecimento cumpre-se primordialmente no horizonte de expectativa dos leitores, críticos e autores, seus contemporâneos e pósteros, ao experienciar a obra” (Jauss, 1994, cap. VI, p. 27).

Quanto à recorrência do argumento “... os estudantes *não gostam* de ler poesia...” (grifo nosso), pensamos em Zilberman, para quem a escola é “um espaço privilegiado para o desenvolvimento do gosto pela leitura, assim como um importante setor para intercâmbio da

cultura literária” (2006, p. 16). Também nos aproximamos de Antoine Compagnon, que trata da questão do gosto pela leitura na obra *Os Cinco Paradoxos da Modernidade: Encontro dos Tempos*, publicada em 1990, em *O Demônio da Teoria: Literatura e Senso Comum* (1999) e em *O Trabalho da Citação* (2001).

Quiçá a arte pela sua natureza e perfeição não utilitária, a humanização como direito inalienável e a leitura literária como uma veia de acesso à constituição do sujeito social encontrem vontade política. Assumir a concepção de leitura discursiva parece-nos um caminho para o processo de significação do(s) sujeito(s) leitor(es) na produção da interpretação – constituição de outras leituras, outros sentidos, dialógicos, todos, estéticos por evolução.

REFERÊNCIAS

- ARISTÓTELES. *Poética*. Tradução de Ana Maria Valente. Lisboa: Calouste Gulbekian, 2004.
- BERGSON, H. *O riso*. 2ª ed.. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1983.
- BOSI, A. *Céu e Inferno: Ensaio de crítica literária e ideológica*. São Paulo: Editora 34, 2010.
- BOSI, A. *História concisa da Literatura Brasileira*. 41ª ed.. São Paulo: Cultrix, 2020.
- BOSI, A. *Leitura de Poesia*. São Paulo: Ática, 2010.
- BOSI, A. *O ser e o tempo da poesia*. São Paulo: Cultrix, Ed. da Uni. de São Paulo, 1977.
- CANDIDO, A. *A literatura e a formação do leitor*. In: Reunião Anual da SBPC, 24, 1972, São Paulo. *Ciência e Cultura*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1972.
- CANDIDO, A. *O direito à literatura*. In: Vários escritos. 4ª ed.. São Paulo/Rio de Janeiro: Editoras Duas Cidades/Ouro sobre Azul, 2004.
- CANDIDO, A. *O estudo analítico do poema*. 5ª ed.. São Paulo: Associação Humanitas, 2006.
- COMPAGNON, A. *Literatura para quê?* Tradução de Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2009.
- COMPAGNON, A. *Os demônios da teoria: literatura e senso comum*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- COMPAGNON, A. *Pós-modernismo e palíndromo*. In: *Cinco Paradoxos da modernidade*. Tradução de Cleonice Mourão, Consuelo Santiago e Eunice Galéry. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.
- ECO, H. *Confissões de um jovem romancista*. Tradução de Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Record, 1997.
- ECO, H. *Os limites da interpretação*. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- ECO, H. *Seis passeios pelos bosques da ficção*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- FOUCAULT, M. *A Arqueologia do Saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária. [1969]2008.
- FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. 3ª ed. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 1996.
- FOUCAULT, M. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. 8ª ed. Tradução de Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- FOUCAULT, M. *Hermenêutica do sujeito*. Tradução de Márcio Alves e Salma Tannus. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2004.

FOUCAULT, M. *O que é o Iluminismo*. In: ESCOBAR, Carlos Henrique (org.). *O Dossier - últimas entrevistas*. Rio de Janeiro, Livraria Taurus Editora. Curso inédito de Michel Foucault no Collège de France, 1983. Transcrição de Katharina Von Bülow. Publicado originalmente no Magazine Littéraire, 207, maio de 1984.

FOUCAULT, M. *O sujeito e o poder*. In: H. L. Dreyfus & P. Rabinow (Orgs.), *Michel Foucault: uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FREUD, S. *Os chistes e a sua relação com o inconsciente*. Rio de Janeiro: Editora Imago, 1977.

GADET, M.; PÊCHEUX, M. (orgs.). *Materialidades discursivas*. Tradução de Débora Massmann, et.al. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 2016. [Coleção A espessura da Linguagem].

GADET; F.; PÊCHEUX, M. *A língua inatingível: o discurso na história da linguística*. São Paulo: Pontes, [1981] 2004.

INDURSKY, F. *Lula Lá: estrutura e acontecimento*. In: *Organon* 35, v. 17, Revista do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003, p. 103.

ISER, W. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. Tradução de Johannes Kretschmer. São Paulo: Editora 34, v. 2, 1999.

ISER, W. *O Fictício e o imaginário: perspectiva de uma antropologia literária*. Tradução de Johannes Kretschmer. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 1996.

ISER, W. *O jogo do texto*. In: LIMA, Luiz Costa (org.). *A literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. São Paulo: Paz e Terra, [1967] 2002a.

ISER, W. *Os atos de fingir ou o que é fictício no texto ficcional*. In: LIMA, Luiz Costa (Org.). *Teoria da literatura em suas fontes*, v.2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002b.

ISER, Wolfgang. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. Tradução de Johannes Kretschmer. São Paulo: Editora 34, 11º v.1, 1996.

JAUSS, H.R. *A estética da recepção: colocações gerais*. In: LIMA, L.C. *A literatura e o leitor: textos da estética da recepção*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, [1979] 2002c.

JAUSS, H.R. *A história da literatura como provocação à teoria literária*. Tradução de Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, [1969] 1994.

LACAN, J. *Escritos*. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

LACAN, J. *O saber do psicanalista*. Recife: Centro de Estudos Freudianos do Recife (publicação para circulação interna), (1971-1972 [1997]).

LACAN, J. *O seminário, livro 16: De um Outro ao outro*. Tradução de V. Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1976-1977.

LACAN, J. *Outros escritos*. Rio de Janeiro: Zahar, [1998] 2002.

LAJOLO, M. *A leitura e o ensino da literatura*. São Paulo: Contexto, 1988.

LAJOLO, M. *O que é literatura*. 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1982.

ORLANDI, E. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

ORLANDI, E. *Discurso em Análise: sujeito, sentido e ideologia*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

ORLANDI, E. P. (Org.). *A leitura e os leitores*. Campinas: Pontes, 1998.

ORLANDI, E. P. (Org.). *Análise de Discurso: Michel Pêcheux – textos selecionados*. Campinas: Pontes Editores, 4. ed., 2016b. p. 11–20.

ORLANDI, E. P. *A análise de discurso em suas diferentes tradições intelectuais: o Brasil*. In: INDURSKY, F.; FERREIRA, M. C. L. (Orgs.). *Michel Pêcheux e a análise do discurso: uma relação de nunca acabar*. São Carlos, SP: Claraluz, 2005a. p. 75–88.

ORLANDI, E. P. *Análise de discurso – princípios e procedimentos*. Campinas, SP: Pontes, 5ª ed., [1983] 2003.

ORLANDI, E. P. *Discurso e Texto: formação e circulação do sentido*. Campinas, SP: Pontes, [1996] 2001.

ORLANDI, E. P. *Eu, Tu, Ele – discurso e real da história*. Campinas: Pontes, 2017.

ORLANDI, E. P. *Língua imaginária e língua fluida*. Em: ORLANDI, E. P. *Língua brasileira e outras histórias. Discursos sobre língua e ensino no Brasil*. Campinas: SP: Martins Pontes, 2009.

ORLANDI, E. P. *Sentidos em Fuga: efeitos da polissemia e do silêncio*. In: G. Carrozza et alii (orgs) *Sujeito, Sociedade, Sentidos*. Campinas: RG, 2012.

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

ORLANDI, E.P. *Artefato, metaforização e ciências humanas*. In: *Artefatos de Leitura*. DIAS, C.; DA COSTA, G.C.; BARBAI, M. (organizadores). Campinas, SP: LABEURB/NUDECRI/Unicamp, 2020.

ORLANDI, E.P. *Interpretação: Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Campinas: Pontes Editora, 2007.

PAULINO, G. e COSSON, R.. *Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola*. In: ZILBERMAN, R. e ROSING, T. *Escola e Literatura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009.

PAULINO, G. *Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores*. Glossário CEALE/UFGM. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/leitura-literaria>. Acesso em 27 de fevereiro de 2022.

PAZ, O. *Signos em Rotação*. Tradução de Sebastião Uchoa Leite. São Paulo: Perspectiva, 2009.

PÊCHEUX, M. *Análise Automática do Discurso*. In: GADET, F.; HAK, T. (Org.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: UNICAMP, 1997b, p. 61-161.

PÊCHEUX, M. *Delimitações, inversões, deslocamentos*. Tradução de José Horta Nunes. *Cadernos de estudos linguísticos*, Campinas SP, n. 19, p. 7-24, jul./dez. 1998.

PÊCHEUX, M. In: ORLANDI, E. P. (Org.). *Gestos de leitura: da história no discurso*. 2ª ed. Campinas: Editora da UNICAMP, [1997] 2008.

PÊCHEUX, M. *O discurso – estrutura ou acontecimento*. Tradução Eni Pulcinelli Orlandi. Campinas, SP: Fontes, [1983]1990.

PÊCHEUX, M. *Papel da Memória*. In: *Papel da Memória*. Pierre Achard et al. Tradução: José Horta Nunes. 1ª ed.. Campinas, SP: Pontes, 1999.

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Tradução Eni P. Orlandi (et.al.) – Campinas, SP: editora da UNICAMP, 1997a.

PÊCHEUX, M.. *Reflexões sobre a situação teórica das ciências sociais e, especialmente, da psicologia social*. In: ORLANDI, E. P. (Org.). *Análise de Discurso: Michel Pêcheux. Textos selecionados*. 4. ed. Campinas: Pontes, 2016, p. 21-54.

PÊCHEUX, M.; FUCHS, C. *A propósito da Análise Automática do Discurso: atualização e perspectivas*. In: GADET, F.; HAK, T. (org.). *Por uma análise automática do discurso – uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: UNICAMP, 1997c, p. 163-253.

PLATÃO. *A república*. Tradução de Maria Helena da Rocha Pereira. Porto: Fundação Calouste Gulbenkian, 1987, Livro X.

POSSENTI, S. *A leitura errada existe*. *Leitura: teoria e prática*, Campinas, São Paulo, v. 9, n. 15, p. 12-16, 1992.

POSSENTI, S. *Questões para analistas do discurso*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

POUND, E. *ABC da Literatura*. São Paulo: Cultrix, 1970.

POUND, E. *Arte da Poesia, Ensaios*. Tradução de Heloysa de Lima Dantas e Paulo Paz. São Paulo: Cultrix, 1976.

SAUSSURE, F. *Curso de Linguística Geral*. São Paulo: Editora Cultrix, [1916] 1994.

VALERY, P. *Lições de Poética*. 1ª ed. Editora Viné: São Paulo, 2020.

ZILBERMAN, R. *A leitura e o ensino de literatura*. São Paulo: Contexto, 2008.

ZILBERMAN, R. *Estética da recepção e história da literatura*. São Paulo: Editora Ática, 1989.

ZILBERMAN, R. *Memória entre oralidade e escrita*. In: *Letras De Hoje*, 41(3). Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/62>. Acesso em 09 de julho de 2022.

ANEXO I - REUNIÃO DE POEMAS

1 *O Menino Azul*

Cecília Meireles

O menino quer um burrinho
para passear.
Um burrinho manso,
que não corra nem pule,
mas que saiba conversar.

O menino quer um burrinho
que saiba dizer
o nome dos rios,
das montanhas, das flores,
– de tudo o que aparecer.

O menino quer um burrinho
que saiba inventar histórias bonitas
com pessoas e bichos
e com barquinhos no mar.

E os dois sairão pelo mundo
que é como um jardim
apenas mais largo
e talvez mais comprido
e que não tenha fim.
(Quem souber de um burrinho desses,
pode escrever
para a Ruas das Casas,
Número das Portas,
ao Menino Azul que não sabe ler.

2 *Pontinho de Vista*

Pedro Bandeira

Eu sou pequeno, me dizem,
e eu fico muito zangado.
Tenho de olhar todo mundo
com o queixo levantado.

Mas, se formiga falasse
e me visse lá do chão,
ia dizer, com certeza:
— Minha nossa, que grandão!

3 *A porta*

Vinicius de Moraes

Sou feita de madeira
 Madeira, matéria morta
 Não há nada no mundo
 Mais viva que uma porta.

Eu abro devagarinho
 Pra passar o menininho
 Eu abro bem com cuidado
 Pra passar o namorado.

Eu abro bem prazenteira
 Pra passar a cozinheira
 Eu abro de supetão
 Pra passar o capitão.

Eu fecho a frente da casa
 Fecho a frente do quartel
 Eu fecho tudo no mundo
 Só vivo aberta no céu!

4 Poeminha do Contra

Mario Quintana

Todos estes que aí estão
 Atravancando o meu caminho,
 Eles passarão.
 Eu passarinho!

5 O direito das Crianças

Ruth Rocha

Toda criança no mundo
 Deve ser bem protegida
 Contra os rigores do tempo
 Contra os rigores da vida.

Criança tem que ter nome
 Criança tem que ter lar
 Ter saúde e não ter fome
 Ter segurança e estudar.

Não é questão de querer
 Nem questão de concordar
 Os direitos das crianças
 Todos têm de respeitar.

Tem direito à atenção
 Direito de não ter medos
 Direito a livros e a pão
 Direito de ter brinquedos.

Mas criança também tem
 O direito de sorrir.
 Correr na beira do mar,
 Ter lápis de colorir...

Ver uma estrela cadente,
 Filme que tenha robô,
 Ganhar um lindo presente,
 Ouvir histórias do avô.

Descer do escorregador,
 Fazer bolha de sabão,
 Sorvete, se faz calor,
 Brincar de adivinhação.
 Morango com chantilly,
 Ver mágico de cartola,
 O canto do bem-te-vi,
 Bola, bola, bola, bola!

Lamber fundo da panela
 Ser tratada com afeição
 Ser alegre e tagarela
 Poder também dizer não!

Carrinho, jogos, bonecas,
 Montar um jogo de armar,
 Amarelinha, petecas,
 E uma corda de pular.

Um passeio de canoa,
 Pão lambuzado de mel,
 Ficar um pouquinho à toa...
 Contar estrelas no céu.

..
 Ficar lendo revistinha,
 Um amigo inteligente,
 Pipa na ponta da linha,
 Um bom dum cachorro quente.

Festejar o aniversário,
 Com bala, bolo e balão!
 Brincar com muitos amigos,
 Dar pulos no colchão.

Livros com muita figura,

Fazer viagem de trem,
Um pouquinho de aventura...
Alguém para querer bem..

.
Festinha de São João,
Com fogueira e com bombinha,
Pé-de-moleque e rojão,
Com quadrilha e bandeirinha.

Andar debaixo da chuva,
Ouvir música e dançar.
Ver carreira de saúva,
Sentir o cheiro do mar.

Pisar descalça no barro,
Comer frutas no pomar,
Ver casa de João-de-barro,
Noite de muito luar.

Ter tempo pra fazer nada,
Ter quem penteie os cabelos,
Ficar um tempo calada...
Falar pelos cotovelos.

E quando a noite chegar,
Um bom banho, bem quentinha,
Sensação de bem-estar...
De preferência um selinho.

Uma caminha macia,
Uma canção de ninar,
Uma história bem bonita,
Então, dormir e sonhar.

..
Embora eu não seja rei,
Decreto, neste país,
Que toda, toda criança
Tem direito a ser feliz!!!

6 *Guarda-chuvas*

Rosana Rios

Tenho quatro guarda-chuvas
todos os quatro com defeito;
Um emperra quando abre,
outro não fecha direito.

Um deles vira ao contrário
seu eu abro sem ter cuidado.

Outro, então, solta as varetas
e fica todo amassado.

O quarto é bem pequenino,
pra carregar por aí;
Porém, toda vez que chove,
eu descobro que esqueci...

Por isso, não falha nunca:
se começa a trovejar,
nenhum dos quatro me vale —
eu sei que vou me molhar.

Quem me dera um guarda-chuva
pequeno como uma luva
Que abrisse sem emperrar
ao ver a chuva chegar!

Tenho quatro guarda-chuvas
que não me servem de nada;
Quando chove de repente,
acabo toda encharcada.
E que fria cai a água
sobre a pele ressecada!
Ai...

7 *Canção para ninar dromedário*
Sérgio Capparelli

Drome, drome
Dromedário

As areias
Do deserto
Sentem sono,
Estou certo.

Drome, drome
Dormedário

Fecha os olhos
O beduíno,
Fecha os olhos,
Está dormindo.

Drome, drome
Dromedário

O frio da noite

Foi-se embora,
Fecha os olhos
dorme agora.

Drome, drome
Dromedário

Dorme, dorme,
A palmeira,
Dorme, dorme,
A noite inteira.

Drome, drome
Dromedário

Foi-se embora
O cansaço
E você dorme
No meu braço.

Drome, drome
Dromedário

Drome, drome
Dromedário

Drome, drome
Dromedário.

8 *Convite*

José Paulo Paes

Poesia
é brincar com palavras
como se brinca
com bola, papagaio, pião.
Só que
bola, papagaio, pião
de tanto brincar
se gastam.

As palavras não:
quanto mais se brinca com elas
mais novas ficam.
Como a água do rio
que é água sempre nova.
Como cada dia
que é sempre um novo dia.
Vamos brincar de poesia?

9 A Canção dos tamanquinhos

Cecília Meireles

Troc... troc... troc... troc...
 ligeirinhos, ligeirinhos,
 troc... troc... troc... troc...
 vão cantando os tamanquinhos...
 Madrugada. Troc... troc...
 pelas portas dos vizinhos
 vão batendo, Troc... troc...
 vão cantando os tamanquinhos...
 Chove. Troc... troc... troc...
 no silêncio dos caminhos
 alagados, troc... troc...
 vão cantando os tamanquinhos...
 E até mesmo, troc... troc...
 os que têm sedas e arminhos,
 sonham, troc... troc... troc...
 com seu par de tamanquinhos...

10 Meus oito anos

Casimiro de Abreu

Oh! que saudades que tenho
 Da aurora da minha vida,
 Da minha infância querida
 Que os anos não trazem mais!

Que amor, que sonhos, que flores,
 Naquelas tardes fagueiras
 À sombra das bananeiras,
 Debaixo dos laranjais!

Como são belos os dias
 Do despontar da existência!
 – Respira a alma inocência
 Como perfumes a flor;

O mar é – lago sereno,
 O céu – um manto azulado,
 O mundo – um sonho dourado,
 A vida – um hino d’amor!

Que aurora, que sol, que vida,
 Que noites de melodia
 Naquela doce alegria,
 Naquele ingênuo folgar!

O céu bordado d'estrelas,
A terra de aromas cheia
As ondas beijando a areia
E a lua beijando o mar!

Oh! dias da minha infância!
Oh! meu céu de primavera!
Que doce a vida não era
Nessa risonha manhã!

Em vez das mágoas de agora,
Eu tinha nessas delícias
De minha mãe as carícias
E beijos de minha irmã!

Livre filho das montanhas,
Eu ia bem satisfeito,
Da camisa aberta o peito,
– Pés descalços, braços nus –
Correndo pelas campinas
A roda das cachoeiras,
Atrás das asas ligeiras
Das borboletas azuis!

Naqueles tempos ditosos
Ia colher as pitangas,
Trepava a tirar as mangas,
Brincava à beira do mar;

Rezava às Ave-Marias,
Achava o céu sempre lindo.
Adormecia sorrindo
E despertava a cantar!

Oh! que saudades que tenho
Da aurora da minha vida,
Da minha infância querida
Que os anos não trazem mais!
– Que amor, que sonhos, que flores,
Naquelas tardes fagueiras
A sombra das bananeiras
Debaixo dos laranjais

11 O leão
Vinícius de Moraes

Leão! Leão! Leão!
Rugindo como o trovão

Deu um pulo, e era uma vez
Um cabritinho montês.

Leão! Leão! Leão!
És o rei da criação

Tua goela é uma fornalha
Teu salto, uma labareda
Tua garra, uma navalha
Cortando a presa na queda.
Leão longe, leão perto

Nas areias do deserto.
Leão alto, sobranceiro
Junto do despenhadeiro.
Leão na caça diurna
Saindo a correr da furna.
Leão! Leão! Leão!
Foi Deus que te fez ou não?

O salto do tigre é rápido
Como o raio; mas não há
Tigre no mundo que escape
Do salto que o Leão dá.
Não conheço quem defronte
O feroz rinoceronte.
Pois bem, se ele vê o Leão
Foge como um furacão.

Leão se esgueirando, à espera
Da passagem de outra fera...
Vem o tigre; como um dardo
Cai-lhe em cima o leopardo

E enquanto brigam, tranquilo
O leão fica olhando aquilo.
Quando se cansam, o leão
Mata um com cada mão.

Leão! Leão! Leão!
És o rei da criação!

12 *Canção do exílio* Gonçalves Dias

Minha terra tem palmeiras,
Onde canta o Sabiá;
As aves, que aqui gorjeiam,
Não gorjeiam como lá.

Nosso céu tem mais estrelas,
 Nossas várzeas têm mais flores,
 Nossos bosques têm mais vida,
 Nossa vida mais amores.
 Em cismar, sozinho, à noite,
 Mais prazer eu encontro lá;
 Minha terra tem palmeiras,
 Onde canta o Sabiá.

Minha terra tem primores,
 Que tais não encontro eu cá;
 Em cismar –sozinho, à noite–
 Mais prazer eu encontro lá;
 Minha terra tem palmeiras,
 Onde canta o Sabiá.
 Não permita Deus que eu morra,
 Sem que eu volte para lá;
 Sem que desfrute os primores
 Que não encontro por cá;
 Sem qu'inda aviste as palmeiras,
 Onde canta o Sabiá.

13 Infância

Carlos Drummond de Andrade

Meu pai montava a cavalo, ia para o campo.
 Minha mãe ficava sentada cosendo.
 Meu irmão pequeno dormia.
 Eu sozinho menino entre mangueiras
 lia a história de Robinson Crusoé,
 comprida história que não acaba mais.

No meio-dia branco de luz uma voz que aprendeu
 a ninar nos longes da senzala - e nunca se esqueceu
 chamava para o café.

Café preto que nem a preta velha
 café gostoso
 café bom.
 Minha mãe ficava sentada cosendo
 olhando para mim:
 - Psiu... Não acorde o menino.

Para o berço onde pousou um mosquito.
 E dava um suspiro... que fundo!
 Lá longe meu pai campeava
 no mato sem fim da fazenda.
 E eu não sabia que minha história
 era mais bonita que a de Robinson Crusoé.

14 *Duas dúzias de coisinhas à toa que deixam a gente feliz*

Otávio Roth

Passarinho na janela
 Pijama de flanela,
 Brigadeiro na panela.

Gato andando no telhado,
 Cheirinho de mato molhado,
 Disco antigo sem chiado.
 Pão quentinho de manhã,
 Drops de hortelã,
 Grito do Tarzan.

Tirar a sorte no osso,
 Jogar pedrinha no poço,
 Um cachecol no pescoço.
 Papagaio que conversa,
 Pisar em tapete persa,
 Eu te amo e vice-versa.

Vagalume aceso na mão,
 Dias quentes de verão,
 Descer pelo corrimão.
 Almoço de domingo,
 Revoada de flamingo,
 Herói que fuma cachimbo.

Anãozinho de jardim,
 Lacinho de cetim
 Terminar o livro assim.

15 *Timidez*

Cecília Meireles

Basta-me um pequeno gesto,
 feito de longe e de leve,
 para que venhas comigo
 e eu para sempre te leve... - mas só esse eu não farei.

Uma palavra caída
 das montanhas dos instantes
 desmancha todos os mares
 e une as terras distantes... - palavras que não direi.

Para que tu me adivinhes,
 entre os ventos taciturnos,

apago meus pensamentos,
ponho vestidos noturnos, - que amargamente inventei.

E, enquanto não me descobres,
os mundos vão navegando
nos ares certos do tempo
até não se sabe quando...
- e um dia me acabarei.

16 Coisas do reino da minha cidade

Cora coralina (nome literário de Ana Lins dos Guimarães Peixoto Bretas)

Olho e vejo por cima dos telhados
patinados pelo tempo
copadas mangueiras de quintais vizinhos.
Altaneiras, enfolhadas, encharcados seus caules,
Troncos e raízes das longas chuvas do verão passado
Paramentadas em verde, celebram a liturgia da próxima florada.

Antecipam a primavera no revestimento da brotação bronzeada,
onde esvoaçam borboletas amarelas.
As mangueiras estão convidando todos os turistas,
para a festa das suas frutas maduras, nos reinos da minha cidade.

Estas coisas nos reinos de Goiás.

17 Na minha terra

Álvares de Azevedo

Amo o vento da noite sussurrante
A tremer nos pinheiros
E a cantiga do pobre caminhante
No rancho dos tropeiros;

E os monótonos sons de uma viola
No tardio verão,
E a estrada que além se desenrola
No véu da escuridão;

A restinga d'areia onde rebenta
O oceano a bramir,
Onde a lua na praia macilenta
Vem pálida luzir;
E a névoa e flores e o doce ar cheiroso
Do amanhecer na serra,
E o céu azul e o manto nebuloso
Do céu de minha terra;

18 Retrato

Cecília Meireles

Eu não tinha este rosto de hoje,
assim calmo, assim triste, assim magro,
nem estes olhos tão vazios,
nem o lábio amargo.

Eu não tinha estas mãos sem força,
tão paradas e frias e mortas;
eu não tinha este coração
que nem se mostra.

Eu não dei por esta mudança,
tão simples, tão certa, tão fácil:
- Em que espelho ficou perdida
a minha face?

19 Serenata

Cecília Meireles

Permita que eu feche os meus olhos,
pois é muito longe e tão tarde!
Pensei que era apenas demora,
e cantando pus-me a esperar-te.
Permita que agora emudeça:
que me conforme em ser sozinha.
Há uma doce luz no silêncio, e a dor é de origem divina.
Permita que eu volte o meu rosto para um céu maior que este mundo,
e aprenda a ser dócil no sonho como as estrelas no seu rumo.

20 Canção de Outono

Cecília Meireles

Perdoa-me, folha seca,
não posso cuidar de ti.
Vim para amar neste mundo,
e até do amor me perdi.
De que serviu tecer flores
pelas areias do chão
se havia gente dormindo
sobre o próprio coração?

E não pude levantá-la!
Choro pelo que não fiz.
E pela minha fraqueza
é que sou triste e infeliz.

Perdoa-me, folha seca!
 Meus olhos sem força estão
 velando e rogando aqueles
 que não se levantarão...

Tu és folha de outono
 voante pelo jardim.
 Deixo-te a minha saudade
 - a melhor parte de mim.
 E vou por este caminho,
 certa de que tudo é vão.
 Que tudo é menos que o vento,
 menos que as folhas do chão...

21 Pergunto-me onde se acha a minha vida

Cecília Meireles

Pergunto-te onde se acha a minha vida.
 Em que dia fui eu. Que hora existiu formada
 de uma verdade minha bem possuída.

Vão-se as minhas perguntas aos depósitos do nada.

E a quem é que pergunto? Em quem penso, iludida
 por esperanças hereditárias? E de cada
 pergunta minha vai nascendo a sombra imensa
 que envolve a posição dos olhos de quem pensa.

Já não sei mais a diferença
 de ti, de mim, da coisa perguntada,
 do silêncio da coisa irrespondida.

22 Soneto Antigo

Cecília Meireles

Responder a perguntas não respondo.
 Perguntas impossíveis não pergunto.
 Só do que sei de mim aos outros conto:
 de mim, atravessada pelo mundo.

Toda a minha experiência, o meu estudo,
 sou eu mesma que, em solidão paciente,
 recolho do que em mim observo e escuto
 muda lição, que ninguém mais entende.

O que sou vale mais do que o meu canto.
 Apenas em linguagem vou dizendo
 caminhos invisíveis por onde ando.

Tudo é secreto e de remoto exemplo.

Todos ouvimos, longe, o apelo do Anjo.
E todos somos pura flor de vento.

23 *Não: já não falo de ti*
Cecília Meireles

Não: já não falo de ti, já não sei de saudades.
Feche-se o coração como um livro, cheio de imagens,
de palavras adormecidas, em altas prateleiras,
até que o pó desfaça o pobre desespero sem força,
que um dia, pode ser, parece tão terrível.

A aranha dorme em sua teia, lá fora, entre a roseira e o muro.
Resplandecem os azulejos- e tudo quanto posso ver.
O resto é imaginado, e não coincide, e é temerário
cismar. Talvez se as pálpebras pudessem
inventar outros sonhos, não de vida...

Ah! rompem-se na noite ardentes violas,
pelo ar e pelo frio subitamente roçadas.
Por onde pascerão, nestes céus invioláveis,
nossas perguntas com suas crinas de séculos arrastando-se...
Não só de amor a noite transborda mas de terríveis
crueldades, loucuras, de homicídios mais verdadeiros.

Os homens de sangue estão nas esquinas resfolegando,
e os homens da lei sonolentos movem letras
sobre imensos papéis que eles mesmos não entendem...
Ah! que rosto amaríamos ver inclinar-se na aérea varanda?
Nem os santos podem mais nada. Talvez os anjos abstratos
da álgebra e da geometria.

24 *Panorama além*
Cecília Meireles

Não sei que tempo faz, nem se é noite ou se é dia.
Não sinto onde é que estou, nem se estou. Não sei de nada.
Nem de ódio, nem amor. Tédio? Melancolia.
-Existência parada. Existência acabada.

Nem se pode saber do que outrora existia.
A cegueira no olhar. Toda a noite calada
no ouvido. Presa a voz. Gesto vão. Boca fria.
A alma, um deserto branco: - o luar triste na geada...

Silêncio. Eternidade. Infinito. Segredo.
 Onde, as almas irmãs? Onde, Deus? Que degredo!
 Ninguém O ermo atrás do ermo: - é a paisagem daqui.

Tudo opaco... E sem luz... E sem treva... O ar absorto...
 Tudo em paz... Tudo só... Tudo irreal... Tudo morto...
 Por que foi que eu morri? Quando foi que eu morri?

25 *Tumulto*

Cecília Meireles

Tempestade ... O desgrenhamento
 das ramagens ... O choro vão
 da água triste, do longo vento,
 vem morrer-me no coração.

A água triste cai como um sonho,
 sonho velho que se esqueceu...
 (Quando virás, ó meu tristonho
 Poeta, ó doce troveiro meu! ..)

E minha alma, sem luz nem tenda,
 passa errante, na noite má,
 à procura de quem me entenda
 e de quem me consolará...

26 *Epigrama n. 2*

Cecília Meireles

És precária e veloz, felicidade.
 Custas a vir e, quando vens, não te demoras.
 Foste tu que ensinaste aos homens que havia tempo,
 e, para te medir, se inventaram as horas.

Felicidade, és coisa estranha e dolorosa:
 Fizeste para sempre a vida ficar triste:
 Porque um dia se vê que as horas todas passam,
 e um tempo despovoado e profundo, persiste.

27 (sem título)

Cecília Meireles

Não digas onde acaba o dia.
 Onde começa a noite.
 Não fales palavras vãs.
 As palavras do mundo.

Não digas onde começa a Terra,
Onde termina o céu

Não digas até onde és tu.
Não digas desde onde és Deus.
Não fales palavras vãs.
Desfaze-te da vaidade triste de falar.
Pensa, completamente silencioso,
Até a glória de ficar silencioso,
Sem pensar.

28 Despedida

Cecília Meireles

Por mim, e por vós, e por mais aquilo
que está onde as outras coisas nunca estão,
deixo o mar bravo e o céu tranquilo:
quero solidão.

Meu caminho é sem marcos nem paisagens.
E como o conheces? - me perguntarão.
- Por não ter palavras, por não ter imagens.
Nenhum inimigo e nenhum irmão.

Que procuras? - Tudo. Que desejas? - Nada.
Viajo sozinha com o meu coração.
Não ando perdida, mas desenhada.
Levo o meu rumo na minha mão.

A memória voou da minha frente.
Voou meu amor, minha imaginação...
Talvez eu morra antes do horizonte.
Memória, amor e o resto onde estarão?

Deixo aqui meu corpo, entre o sol e a terra.
(Beijo-te, corpo meu, todo desilusão!
Estandarte triste de uma estranha guerra...)

Quero solidão.

29 Tem tudo a ver

Elias José

A poesia
tem tudo a ver
com tua dor e alegrias,
com as cores, as formas, os cheiros,
os sabores e a música

do mundo.

A poesia
tem tudo a ver
com o sorriso da criança,
o diálogo dos namorados,
as lágrimas diante da morte,
os olhos pedindo pão.

A poesia
tem tudo a ver
com a plumagem, o voo e o canto,
a veloz acrobacia dos peixes,
as cores todas do arco-íris,
o ritmo dos rios e cachoeiras,
o brilho da lua, do sol e das estrelas,
a explosão em verde, em flores e frutos.

A poesia - é só abrir os olhos e ver -
tem tudo a ver com tudo.

30 *Ispinhô e Fulô*

Patativa do Assaré

É nascê, vivê e morre
Nossa herança natura
Todos têm que obedecê
Sem tê a quem se quexá
Foi o autô da Natureza
Com o seu pudê e grandeza
Quem traçou nosso caminho
Cada quá na sua estrada
Tem nesta vida penada
Pôca fulô e muito ispinho.

Até a propa criança
Tão nova e tão atraente
Conduzindo a mesma herança
Sai do seu berço querida.
Se passa aquele anjo lindo
Hora e mais hora se rindo E
algumas horas chorando, É
que aquela criatura
Já tem na inocência pura
Ispinho lhe cutucando.

Fora da infancia
No seu uso de razão
Vê muntas fulô caída

Machucada pelo chão,
 Pois vê neste mundo ingrato
 Injustiça, assassinato
 E uns aos outros presseguindo

E assim nós vamo penando
 Vendo os ispinho omentando
 E as fulô diminuindo.
 [...]

31 "As palavras são portas e janelas. Se debruçarmos e reparamos, nos inscrevemos na paisagem. Se destrancarmos as portas, o enredo do universo nos visita. Ler é somar-se ao mundo, é iluminar-se com claridade do já decifrado. Escrever é dividir-se. Cada palavra descortina um horizonte, cada frase anuncia outra estação. E os olhos, tomando das rédeas, abrem caminhos, entre linhas, para viagens do pensamento. O livro é passaporte, é bilhete de partida".
 Bartolomeu Campos de Queirós

32 *Bocó*

Manoel de Barros

Quando o moço estava a catar caracóis e pedrinhas na beira do rio até duas horas da tarde, ali também Nhá Velina Cuê estava. A velha paraguaia de ver aquele moço a catar caracóis na beira do rio até duas horas da tarde, balançou a cabeça de um lado para o outro ao gesto de quem estivesse com pena do moço, e disse a palavra bocó. O moço ouviu a palavra bocó e foi para casa correndo a ver nos seus trinta e dois dicionários que coisa era ser bocó. Achou cerca de nove expressões que sugeriam símiles a tonto. E se riu de gostar. E separou para ele os nove símiles. Tais: Bocó é sempre alguém acrescentado de criança. Bocó é uma exceção de árvore. Bocó é um que gosta de conversar bobagens profundas com as águas. Bocó é aquele que fala sempre com sotaque das suas origens. É sempre alguém obscuro de mosca. É alguém que constrói sua casa com pouco cisco. É um que descobriu que as tardes fazem parte de haver beleza nos pássaros. Bocó é aquele que olhando para o chão enxerga um verme sendo-o. Bocó é uma espécie de sânie com alvoradas. Foi o que o moço colheu em seus trinta e dois dicionários. E ele se estimou.

33 *Matéria de poesia*

Manoel de Barros

Todas as coisas cujos valores podem ser
disputados no cuspido à distância
servem para poesia
O homem que possui um pente
e uma árvore serve para poesia
Terreno de 10 x 20, sujo de mato — os que
nele gorjeiam: detritos semoventes, latas
servem para poesia
Um Chevrolé gosmento
Coleção de besouros abstêmios
O bule de Braque sem boca
são bons para poesia
As coisas que não levam a nada
têm grande importância
Cada coisa ordinária é um elemento de estima
Cada coisa sem préstimo tem seu lugar
na poesia ou na geral

34 *Os caramujos-flores*

Manoel de Barros

Os caramujos-flores são um ramo de caramujos que
só saem de noite para passear
De preferência procuram paredes sujas onde se
pregam e se pastam
Não sabemos ao certo, aliás, se pastam eles
essas paredes ou se são por elas pastados
Provavelmente se compensem
Paredes e caramujos se entendem por devaneios
Difícil imaginar uma devoração mútua
Antes diria que usam de uma transubstanciação:
paredes emprestam seu musgo aos caramujos-flores
e os caramujos-flores às paredes sua gosma
Assim desabrocham como os bestegos.

35 *A palavra mágica*

Carlos Drummond de Andrade

Certa palavra dorme na sombra
de um livro raro.
Como desencantá-la?
É a senha da vida
a senha do mundo.
Vou procurá-la.

Vou procurá-la a vida inteira
no mundo todo.
Se tarda o encontro, se não a encontro,
não desanimo,
procuro sempre.

Procuro sempre, e minha procura
ficará sendo
minha palavra.

36 *Leilão de Jardim*

Cecília Meireles

Quem me compra um jardim com flores?
Borboletas de muitas cores,
lavadeiras e passarinhos,
ovos verdes e azuis nos ninhos?

Quem me compra este caracol?
Quem me compra um raio de sol?
Um lagarto entre o muro e a hera,
uma estátua da Primavera?

Quem me compra este formigueiro?
E este sapo, que é jardineiro?
E a cigarra e a sua canção?
E o grilinho dentro do chão?

(Este é o meu leilão.)

37 *Deus disse*

Manoel de Barros

Deus disse: Vou ajeitar a você um dom:
Vou pertencer você para uma árvore.
E pertenceu-me.
Escuto o perfume dos rios.
Sei que a voz das águas tem sotaque azul.
Sei botar cílio nos silêncios.
Para encontrar o azul eu uso pássaros.
Só não desejo cair em sensatez.
Não quero a boa razão das coisas.
Quero o feitiço das palavras.

38 *Borboletas*

Manoel de Barros

Borboletas me convidaram a elas.
 O privilégio insetal de ser uma borboleta me atraiu.
 Por certo eu iria ter uma visão diferente dos homens e das coisas.
 Eu imaginava que o mundo visto de uma borboleta seria, com certeza,
 um mundo livre aos poemas.
 Daquele ponto de vista:
 Vi que as árvores são mais competentes em auroras do que os homens.
 Vi que as tardes são mais aproveitadas pelas garças do que pelos homens.
 Vi que as águas têm mais qualidade para a paz do que os homens.
 Vi que as andorinhas sabem mais das chuvas do que os cientistas.
 Poderia narrar muitas coisas ainda que pude ver do ponto de vista de
 uma borboleta.
 Ali até o meu fascínio era azul.

39 O menino que carregava água na peneira

Manoel de Barros

Tenho um livro sobre águas e meninos.
 Gostei mais de um menino
 que carregava água na peneira.
 A mãe disse que carregar água na peneira
 era o mesmo que roubar um vento e
 sair correndo com ele para mostrar aos irmãos.
 A mãe disse que era o mesmo
 que catar espinhos na água.
 O mesmo que criar peixes no bolso.
 O menino era ligado em despropósitos.
 Quis montar os alicerces
 de uma casa sobre orvalhos.
 A mãe reparou que o menino
 gostava mais do vazio, do que do cheio.
 Falava que vazios são maiores e até infinitos.
 Com o tempo aquele menino
 que era cismado e esquisito,
 porque gostava de carregar água na peneira.
 Com o tempo descobriu que
 escrever seria o mesmo
 que carregar água na peneira.
 No escrever o menino viu
 que era capaz de ser noviça,
 monge ou mendigo ao mesmo tempo.
 O menino aprendeu a usar as palavras.
 Viu que podia fazer peraltagens com as palavras.
 E começou a fazer peraltagens.
 Foi capaz de modificar a tarde botando uma chuva nela.
 O menino fazia prodígios.
 Até fez uma pedra dar flor.
 A mãe reparava o menino com ternura.
 A mãe falou: Meu filho você vai ser poeta!

Você vai carregar água na peneira a vida toda.
 Você vai encher os vazios
 com as suas peraltagens,
 e algumas pessoas vão te amar por seus despropósitos!

40 *Um bem-te-vi*

Manoel de Barros

O leve e macio
 raio de sol
 se põe no rio.
 Faz arrebol...
 Da árvore evola
 amarelo, do alto
 bem-te-vi-cartola
 e, de um salto
 pousa envergado
 no bebedouro
 a banhar seu louro
 pelo enramado...
 De arrepio, na cerca
 já se abriu, e seca.

41 *Mundo pequeno I*

Manoel de Barros

O mundo meu é pequeno, Senhor.
 Tem um rio e um pouco de árvores.
 Nossa casa foi feita de costas para o rio.
 Formigas recortam roseiras da avó.
 Nos fundos do quintal há um menino e suas latas maravilhosas.
 Todas as coisas deste lugar já estão comprometidas com aves.
 Aqui, se o horizonte enrubesce um pouco,
 os besouros pensam que estão no incêndio.
 Quando o rio está começando um peixe,
 Ele me coisa.
 Ele me rã.
 Ele me árvore.
 De tarde um velho tocará sua flauta para inverter
 os ocasos.

42 *Bernardo é quase uma árvore*

Manoel de Barros

Bernardo é quase uma árvore
 Silêncio dele é tão alto que os passarinhos ouvem

de longe
 E vêm pousar em seu ombro.
 Seu olho renova as tardes.
 Guarda num velho baú seus instrumentos de trabalho;
 1 abridor de amanhecer
 1 prego que farfalha
 1 encolhedor de rios - e
 1 esticador de horizontes.
 (Bernardo consegue esticar o horizonte usando três
 Fios de teias de aranha. A coisa fica bem esticada.)
 Bernardo desregula a natureza:
 Seu olho aumenta o poente.
 (Pode um homem enriquecer a natureza com a sua
 Incompletude?)

43 A menina avoadada

Manoel de Barros

Foi na fazenda de meu pai antigamente
 Eu teria dois anos; meu irmão, nove.
 Meu irmão pregava no caixote
 duas rodas de lata de goiabada.
 A gente ia viajar.
 As rodas ficavam cambaias debaixo do caixote:
 Uma olhava para a outra.
 Na hora de caminhar
 as rodas se abriam para o lado de fora.
 De forma que o carro se arrastava no chão.
 Eu ia pousada dentro do caixote
 com as perninhas encolhidas.
 Imitava estar viajando.

Meu irmão puxava o caixote
 por uma corda de embira.
 Mas o carro era diz-que puxado por dois bois.
 Eu comandava os bois:
 - Puxa, Maravilha!
 - Avança, Redomão!
 Meu irmão falava
 que eu tomasse cuidado
 porque Redomão era coiceiro.
 As cigarras derretiam a tarde com seus cantos.
 Meu irmão desejava alcançar logo a cidade -
 Porque ele tinha uma namorada lá.
 A namorada do meu irmão dava febre no corpo dele.
 Isso ele contava.
 No caminho, antes, a gente precisava
 de atravessar um rio inventado.
 Na travessia o carro afundou

e os bois morreram afogados.
 Eu não morri porque o rio era inventado.
 Sempre a gente só chegava no fim do quintal
 E meu irmão nunca via a namorada dele -
 Que diz-que dava febre em seu corpo.

44 *A lua é de Raul*

Cecília Meireles

Raio de lua.
 Luar.
 Lua do ar
 azul.
 Roda da lua.

Aro da roda
 na tua
 rua,
 Raul!
 Roda o luar
 na rua
 toda
 azul.
 Roda o aro da lua.
 Raul,
 a lua é tua,
 a lua da tua rua!
 A lua do aro azul.

45 *O apanhador de desperdícios*

Manoel de Barros

Uso a palavra para compor meus silêncios.
 Não gosto das palavras
 fatigadas de informar.
 Dou mais respeito
 às que vivem de barriga no chão
 tipo água pedra sapo.
 Entendo bem o sotaque das águas
 Dou respeito às coisas desimportantes
 e aos seres desimportantes.
 Prezo insetos mais que aviões.
 Prezo a velocidade
 das tartarugas mais que a dos mísseis.
 Tenho em mim um atraso de nascença.
 Eu fui aparelhado
 para gostar de passarinhos.
 Tenho abundância de ser feliz por isso.

Meu quintal é maior do que o mundo.
 Sou um apanhador de desperdícios:
 Amo os restos
 como as boas moscas.
 Queria que a minha voz tivesse um formato
 de canto.
 Porque eu não sou da informática:
 eu sou da invencionática.
 Só uso a palavra para compor meus silêncios.

46 Exercícios de ser criança

Manoel de Barros

No aeroporto o menino perguntou:
 -E se o avião tropicalizar num passarinho?
 O pai ficou torto e não respondeu.
 O menino perguntou de novo:
 -E se o avião tropicalizar num passarinho triste?
 A mãe teve ternuras e pensou:
 Será que os absurdos não são as maiores virtudes da poesia?
 Será que os despropósitos não são mais carregados de poesia do que o bom senso?
 Ao sair do sufoco o pai refletiu:
 Com certeza, a liberdade e a poesia a gente aprende com as crianças.
 E ficou sendo.

47 Mãos Dadas

Carlos Drummond de Andrade

Não serei o poeta de um mundo caduco
 Também não cantarei o mundo futuro
 Estou preso à vida e olho meus companheiros
 Estão taciturnos mas nutrem grandes esperanças
 Entre eles, considero a enorme realidade
 O presente é tão grande, não nos afastemos
 Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas

Não serei o cantor de uma mulher, de uma história
 Não direi os suspiros ao anoitecer, a paisagem vista da janela
 Não distribuirei entorpecentes ou cartas de suicida
 Não fugirei para as ilhas nem serei raptado por serafins
 O tempo é a minha matéria, o tempo presente, os homens presentes
 A vida presente.

48 Receita de pão

Roseana Murray

é coisa muito antiga

o ofício do pão
 primeiro misture o fermento
 com água morna e açúcar
 e deixe crescer ao sol
 depois numa vasilha
 derrame a farinha e o sal
 óleo de girassol, manjerição
 adicionado o fermento
 vá dando o ponto com calma
 água morna e farinha
 mas o pão tem seus mistérios
 na sua feitura há que entrar
 um pouco da alma do que é etéreo
 então estique a massa
 enrole numa trança
 e deixe que descanse
 que o tempo faça a sua dança
 asse em forno forte
 até que o perfume do pão
 se espalhe pela casa e pela vida

49 Educação de ser poético

Carlos Drummond de Andrade

O que eu pediria à escola, se não me faltassem luzes pedagógicas,
 era considerar a poesia como primeira visão das coisas,
 e depois como veículo de informação prática e teórica,
 preservando em cada aluno o fundo mágico,
 lúdico, intuitivo e criativo, que se identifica
 basicamente com a sensibilidade poética.

50 No meio do caminho

Carlos Drummond de Andrade

No meio do caminho tinha uma pedra
 tinha uma pedra no meio do caminho
 tinha uma pedra
 no meio do caminho tinha uma pedra.
 Nunca me esquecerei desse acontecimento
 na vida de minhas retinas tão fatigadas.
 Nunca me esquecerei que no meio do caminho
 tinha uma pedra
 tinha uma pedra no meio do caminho
 no meio do caminho tinha uma pedra

ANEXO II - DOCUMENTAÇÃO DA PESQUISA**TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL**

Declaro, para os devidos fins, estar ciente da realização da pesquisa LEITURA DE POEMAS SOB A ÓTICA DO DISCURSO: ACONTECIMENTO DISCURSIVO E ESTÉTICA DA RECEPÇÃO NO ESPAÇO DA EDUCAÇÃO BÁSICA, sob a

responsabilidade do (a) pesquisadora IVANE LAURETE PEROTTI. A pesquisa tem como propósito estudar o processo da leitura sob a concepção discursiva da AD, especificamente a leitura de poemas, e os efeitos sobre o sujeito leitor passíveis de observação e registro. Interessa ao trabalho discutir a natureza linguística das condições que engendram a leitura, a natureza do discurso, o espaço das relações de exercício discursivo, ideológico e historicizado

Declaro, ainda, que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares, e que esta instituição possui condições para realização desta pesquisa e autoriza o desenvolvimento deste projeto.

Belo Horizonte, de.....de 2022

Diretor(a)

MASP:



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS
Pró-Reitoria de Pesquisa e de Pós-graduação

TERMO DE ASSENTIMENTO

N.º Registro CEP: CAAE

Título do Projeto: LEITURA DE POEMAS SOB A ÓTICA DO DISCURSO: ACONTECIMENTO DISCURSIVO E ESTÉTICA DA RECEPÇÃO NO ESPAÇO DA EDUCAÇÃO BÁSICA.

Meu nome é **IVANE LAURETE PEROTTI** e o meu trabalho é pesquisar a **LEITURA DE POEMAS**. Queremos saber sobre o processo da leitura sob a concepção discursiva da AD, especificamente a leitura de poemas, e os efeitos sobre o sujeito leitor passíveis de observação e registro. Interessa ao trabalho discutir a natureza linguística das condições que engendram a leitura, a natureza do discurso, o espaço das relações de exercício discursivo, ideológico e historicizado.

Eu vou te informar e convidar a participar desta pesquisa. Você pode escolher se aceita participar ou não. Já pedimos a autorização dos seus pais/responsáveis e eles sabem que também estamos pedindo o seu de acordo. Eles já concordaram com a sua participação, mas se você **não** desejar fazer parte da pesquisa, não é obrigado(a) participar. É você quem decide. **Se decidir não participar da pesquisa, nada mudará em relação a seu tratamento e atendimento em sala de aula**). Até mesmo se disser “sim” agora, você poderá mudar de ideia depois, sem nenhum problema.

Neste documento ou durante a sua participação nesta pesquisa pode haver algumas palavras ou informações que você não entenda, ou coisas que você quer que eu explique mais detalhadamente; por favor, nos avise, pois podemos parar para explicar a qualquer momento. Você foi escolhido(a) para participar desta pesquisa porque você é aluno (a) da Escola Anita Brina Brandão. Se você decidir fazer parte da pesquisa, deverá participar dos seguintes procedimentos:

- 1) Ler os poemas que forem disponibilizados em sala de aula, durante as aulas de Língua Portuguesa do Brasil.
- 2) Permitir que a leitura e os comentários sejam gravados ou filmados pela professora pesquisadora.

Todos os procedimentos que iremos fazer são seguros, no entanto, é possível que você sinta um pouco de timidez diante das câmeras e gravadores. Se qualquer coisa diferente acontecer em relação aos procedimentos da pesquisa, você deve se sentir à vontade para nos chamar a

qualquer momento e falar sobre suas preocupações ou dúvidas. Poderá solicitar que se pare a gravação a qualquer momento, sem necessidade de se justificar.

Assim, assinale a sua alternativa:

() autorizo gravação em áudio () autorizo gravação em vídeo () não autorizo gravação

Esta pesquisa poderá ajudar a entender a leitura discursiva de poemas na Educação Básica e os efeitos de leitura.

Você não precisará gastar nada para participar da pesquisa. Ela acontecerá em sala de aula, durante as aulas da disciplina de Língua Portuguesa do Brasil.

Não falaremos para outras pessoas que você está participando desta pesquisa e também não daremos nenhuma informação sobre você para qualquer pessoa que não trabalhe nesta pesquisa. Qualquer informação sobre você terá um número ao invés do seu nome, impedindo a sua identificação.

Depois que a pesquisa acabar, iremos informar para você e para seus pais/responsáveis, os resultados sobre o que descobrimos e aprendemos com a pesquisa. Todo material coletado durante a pesquisa ficará sob a guarda e responsabilidade do pesquisador responsável pelo período de 5 (cinco) anos e, após esse período, será destruído.

Se você tiver qualquer problema causado pela sua participação na pesquisa, nós cuidaremos de você. Os seus pais já foram informados sobre isso. Em caso de problemas, devemos fazer tudo o que está previsto na lei para que você não seja prejudicado de nenhuma maneira.

Você receberá uma via deste documento com os dados de contato das pessoas responsáveis pela pesquisa, para tirar suas dúvidas agora e a qualquer momento.

Pesquisadores responsáveis:

Ivane Laurete Perotti Celular: (31) 98493-5894

e-mail: ivaneperotti@hotmail.com

Se você quiser falar sobre alguma coisa que está te incomodando com alguém diferente daquela pessoa que está realizando a pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, e fale com a coordenadora, a professora Cristiana Leite Carvalho, pelo telefone

(31) 3319-4517 ou pelo e-mail cep.proppg@pucminas.br.

Este documento será assinado por você em 02 (duas) vias e uma ficará com você para que guarde os telefones de contato.

Nome da criança/adolescente (em letra de forma)

Belo Horizonte, de.....de 2022

Eu entendi que a pesquisa é sobre **LEITURA DE POEMAS** e concordo em participar da pesquisa, sabendo que a qualquer momento posso mudar de ideia, e que tudo continuará bem.

Eu, **IVANE LAURETE PEROTTI**, comprometo-me a cumprir todas as exigências e responsabilidades a mim conferidas neste termo e agradeço pela sua colaboração e sua confiança.

Ivane Laurete Perotti

Ivane Laurete Perotti
Assinatura do pesquisador

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

N.º Registro CEP: CAAE 62708122.9.0000.5137

**Título do Projeto: LEITURA DE POEMAS SOB A ÓTICA DO DISCURSO:
ACONTECIMENTO DISCURSIVO E ESTÉTICA DA RECEPÇÃO NO ESPAÇO DA
EDUCAÇÃO BÁSICA**

Prezado(a) Sr(a),

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa, através de entrevista semiestruturada, que estudará o processo da leitura sob a concepção discursiva da AD, especificamente a leitura de poemas, e os efeitos sobre o sujeito leitor passíveis de observação e registro. Interessa ao trabalho discutir a natureza linguística das condições que engendram a leitura, a natureza do discurso, o espaço das relações de exercício discursivo e historicizado.

Você foi selecionado(a) porque o(a) seu (sua) filho(a), com a sua devida e registrada AUTORIZAÇÃO, poderá participar da pesquisa, lendo poemas em sala de aula, a partir da distribuição realizada pela professora responsável, em aulas de Língua Portuguesa do Brasil.

Os riscos (e/ou desconfortos) envolvidos nesse estudo são a exposição de seu(sua) filho(a) em ambiente familiar, ou a sua própria exposição. Como forma de minimizar os riscos/desconfortos adotaremos as seguintes medidas:

- 1) sob nenhuma forma divulgaremos o nome de seu(sua) filho(a) e/ou a imagem dele(dela) – todos os participantes receberão números para serem analisados em um banco de dados;
- 2) os dados que levantaremos nessa entrevista farão parte de outros dados que pensaremos como um todo (não há interesse em pormenorizar detalhes familiares) ;
- 3) após 5(cinco) anos de registros devidamente guardados pela pesquisadora, os dados serão descartados de modo a não serem lidos por mais ninguém.

Sua participação é muito importante e voluntária e, conseqüentemente, não haverá pagamento por participar desse estudo. Em contrapartida, você também não terá nenhum gasto.

As informações obtidas nesse estudo serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as fases da pesquisa, e quando da apresentação dos resultados em publicação científica ou educativa, uma vez que os resultados serão sempre apresentados como retrato de um grupo e não de uma pessoa.

Você poderá se recusar a participar ou a responder as questões a qualquer momento, não havendo nenhum prejuízo pessoal se esta for a sua decisão.

Todo material coletado durante a pesquisa ficará sob a guarda e responsabilidade do

pesquisador responsável pelo período de 5 (cinco) anos e, após esse período, será destruído.

Os resultados dessa pesquisa servirão para pensarmos em ações didáticas e pedagógicas que envolvem o ensino da leitura na Educação Básica.

Para todos os participantes, em caso de eventuais danos decorrentes da pesquisa, será observada, nos termos da lei, a responsabilidade civil.

Você receberá uma via deste termo onde constam os dados de contato do pesquisador responsável, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento. Desta forma, solicitamos também que assinale uma das opções abaixo:

Autorizo gravação de áudio/vídeo () Não autorizo gravação de áudio/vídeo ()

Pesquisador responsável:

Nome: IVANE LAURETE PEROTTI

Celular: (31) 98493-5894

E-mail: ivaneperotti@hotmail.com

Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, coordenado pela Prof.^a Cristiana Leite Carvalho, que poderá ser contatada em caso de questões éticas, pelo telefone (31)3319-4517 ou e-mail cep.proppg@pucminas.br

O Comitê de Ética em Pesquisa é uma autoridade local e porta de entrada para os projetos de pesquisa que envolvem seres humanos, e tem como objetivo defender os direitos e interesses dos participantes em sua integridade e dignidade, contribuindo também para o desenvolvimento das pesquisas dentro dos padrões éticos.

O presente termo será assinado em 02 (duas) vias de igual teor.

Belo Horizonte,...../...../.....

Dou meu consentimento de livre e espontânea vontade para participar deste estudo.

Nome do participante (em letra de forma)

Assinatura do participante ou representante legal

Data.....

Eu, **IVANE LAURETE PEROTTI**, comprometo-me a cumprir todas as exigências e responsabilidades a mim conferidas neste termo e agradeço pela sua colaboração e sua confiança.

Ivane Laurete Perotti

Assinatura do pesquisador

Data

TERMO DE COMPROMISSO DE UTILIZAÇÃO DE DADOS-TCUD

Eu, IVANE LAURETE PEROTTI, abaixo-assinado, pesquisadora envolvida no projeto LEITURA DE POEMAS SOB A ÓTICA DO DISCURSO: ACONTECIMENTO DISCURSIVO E ESTÉTICA DA RECEPÇÃO NO ESPAÇO DA EDUCAÇÃO BÁSICA me comprometo a manter a confidencialidade sobre os dados coletados nos arquivos (gravação sonora, gravação filmica, anotações) de/a sob total responsabilidade, bem como a privacidade de seus conteúdos, conforme preconizam as Resoluções CNS nº 466/12e CNS nº 510/16, do Ministério da Saúde.

Declaro, ainda, conhecer e cumprir os requisitos da Lei Geral de Proteção de Dados (Lei Nº 13.709, de 14 de agosto de 2018) quanto ao tratamento de dados pessoais e dados pessoais sensíveis que serão utilizados para a execução do presente projeto de pesquisa, e que o tratamento dos dados deverão ocorrer de acordo com o descrito na versão do projeto aprovada pelo CEP PUC Minas.

Belo Horizonte,de..... 2022



Ivane Laurete Perotti