



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO**  
**FACULDADE DE LETRAS**

**GESTOS DE LEITURA E MARCAS ENUNCIATIVAS: COMO OS  
LEITORES SE INSCREVEM E INSCREVEM O OUTRO NO  
DISCURSO SOBRE O LITERÁRIO**

Marcelle Gonçalves Peçanha Cabral

Rio de Janeiro

2021

MARCELLE GONÇALVES PEÇANHA CABRAL

GESTOS DE LEITURA E MARCAS ENUNCIATIVAS: COMO OS  
LEITORES SE INSCREVEM E INSCREVEM O OUTRO NO  
DISCURSO SOBRE O LITERÁRIO

Monografia submetida à Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Letras na habilitação Português/Espanhol.

Orientador: Prof. Dr. Antonio Francisco de Andrade Júnior

RIO DE JANEIRO

2021

## CIP - Catalogação na Publicação

Cabral, Marcelle Gonçalves Peçanha  
C117g Gestos de leitura e marcas enunciativas: como  
os leitores se inscrevem e inscrevem o outro no  
discurso sobre o literário / Marcelle Gonçalves  
Peçanha Cabral. -- Rio de Janeiro, 2021.

38 f.

Orientador: Antonio Francisco de Andrade Júnior. Trabalho de  
conclusão de curso (graduação) -  
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Letras,  
Licenciado em Letras: Português - Espanhol, 2021.

1. Escrita. 2. Gestos de leitura . 3.  
Heterogeneidade enunciativa. I. Andrade Júnior,  
Antonio Francisco de, orient. II. Título.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, por ter me permitido chegar até aqui e concluir mais uma etapa da minha vida de forma tranquila e sem grandes percalços pelo caminho.

Aos meus pais, Marcia e Milton, que sempre acreditaram em mim e me incentivaram, por todo amor e apoio incondicionais.

A todos os meus amigos e, principalmente, aos amigos que a UFRJ me presenteou: Juliana e Patrique, que nos últimos quatro anos dividiram comigo todos os momentos da graduação, com muito companheirismo, amor e humor, e tornaram essa jornada mais leve e bonita.

Aos meus professores da educação básica e da UFRJ, que contribuíram para a minha formação, pelos conselhos e ensinamentos.

Ao meu orientador Antonio Andrade, que me acompanha desde o meu ingresso no PIBID, me oportunizou realizar a Iniciação Científica, confiou em mim e sempre me orientou com muita disponibilidade e dedicação.

Ao PIBID e ao PIBIC, programas institucionais nos quais aprendi e troquei muito sobre educação, que me tornaram uma estudante mais interessada e crítica e somaram demais a minha formação acadêmica.

À UFRJ, que além de me formar uma professora e profissional da área da Letras, me fez olhar o mundo de outra forma, me proporcionou experiências e momentos únicos, e me tornou uma pessoa mais empática e humana.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>5</b>
<b>TEXTO, LEITURA E SUJEITO</b>	<b>7</b>
1.1. Literatura	9
1.2. A formação do leitor e o papel da escola	10
<b>GESTOS DE LEITURA, ESCRITA E EXPRESSÃO DO SUJEITO</b>	<b>12</b>
2.1. Heterogeneidades enunciativas	14
2.2. Concepção de enunciado	18
<b>CORPUS E RECORTE</b>	<b>19</b>
<b>AS ATIVIDADES E OS ENUNCIADOS</b>	<b>21</b>
4.1. Resoluções de prova	23
4.2. Resumos	25
4.3. Análises de poemas e trabalhos sobre <i>No hay cosa como callar</i>	27
4.4. Recapitulando...	33
<b>CONCLUSÃO</b>	<b>35</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>38</b>

## INTRODUÇÃO

Quando escrevemos sobre uma leitura literária, imprimimos no papel não apenas nossas percepções sobre o texto lido mas também nossas percepções sobre o mundo que nos cerca. A leitura compreende fatores para além do que o texto nos diz e aquilo que interpretamos dele, e a textualização dessa leitura pode materializá-los. Neste sentido, esta monografia possui como tema os gestos de leitura e as marcas linguístico-enunciativas de heterogeneidade e subjetividade expressos na escrita de atividades literárias de licenciandos no contexto universitário da licenciatura em Letras Português-Espanhol. O trabalho pretende refletir sobre a leitura de textos literários e sobre as formas com as quais os modos de ler podem manifestar-se na escrita sobre o literário, e identificar como o leitor pode inscrever-se a si e ao outro nessas materialidades textuais. Buscamos compreender como todas essas formas se articulam e funcionam textual e discursivamente.

Ancorando-se na linha teórica da Análise de discurso e das teorias da Enunciação, este estudo assume o enunciado como objeto constitutivamente dialógico. Parte da análise da sua superfície linguístico-textual em direção à reflexão em torno da constituição histórico-social dos objetos do discurso e das heterogeneidades enunciativas que se materializam no processo discursivo. Para tanto, a fundamentação teórica-metodológica se baseia, principalmente, em autores como AUTHIER-REVUZ (1990, 1998), BAKHTIN (2003), CORRÊA (2006), ORLANDI (2007, 2015) e ROUXEL (2012). O corpus de pesquisa desta monografia consiste em um conjunto de atividades literárias de diferentes gêneros produzidas por licenciandos para as disciplinas de literatura espanhola. Estas produções foram compartilhadas voluntariamente por seus autores durante os cursos destas disciplinas, realizados em distintos períodos da graduação, para o corpus de trabalho de Iniciação Científica do projeto de pesquisa “Leitura literária em língua estrangeira: discurso, comunidade, processo de subjetivação”, coordenado pelo Prof. Dr. Antonio Andrade (UFRJ/CNPq), do qual fui bolsista de março de 2019 a junho de 2021.

No que se refere à estrutura, o desenvolvimento desta monografia se segmenta em quatro seções, organizadas com o objetivo de trilhar um caminho que pensa desde a concepção de texto e a formação do sujeito leitor até a análise dos enunciados. A primeira seção “Texto, leitura e sujeito” mostra como estas ideias são concebidas neste trabalho e apresenta duas subseções: a primeira, “Literatura”, trata do discurso literário, suas funções e sua relação com a exterioridade; a segunda, “A formação do leitor e o papel da escola”, aborda a questão da educação literária e pensa a relação do leitor com o cânone, refletindo

sobre as possíveis leituras e gêneros que forjam estes sujeitos. Por sua vez, a seção dois do trabalho “Gestos de leitura, escrita e expressão do sujeito” discute os modos de ler analítico e subjetivo. Nas suas duas subseções, a materialidade linguístico-textual torna-se foco e o licenciando, além de leitor, também passa a ser encarado como enunciador. Na subseção “Heterogeneidades enunciativas”, são apresentados conceitos importantes para a análise das atividades literárias analisadas posteriormente, como heterogeneidade enunciativa, heterogeneidade mostrada marcada, ruínas, força motivadora, entre outros. Já a subseção “Concepção de enunciado” aprofunda-se na noção de enunciado proposta por Bakhtin (2003), explicando sua natureza heterogênea e dialógica.

Em “Corpus e recorte”, apresento brevemente a proposta das atividades literárias que compõem o corpus de pesquisa e a opção pelo recorte. Na quarta e última seção desta monografia, “As atividades e os enunciados”, me ocupo por refletir sobre as atividades literárias e analisá-las, de modo a observar os gêneros produzidos pelos licenciandos e a pensar estes gêneros dentro de um continuum de maior ou menor abertura, analisando os movimentos de cursividade expressos na escrita das atividades. Sabendo que os textos constituem discursos através da articulação de enunciados, a análise busca identificar marcas enunciativas de heterogeneidade mostrada e subjetividade manifestadas e articuladas na textualização de gestos de leitura literária em diferentes gêneros. Para tanto, a seção divide-se em quatro subseções: “Resoluções de prova”, “Resumo” e “Análises de poemas e trabalhos sobre *No hay cosa como callar*”, nas quais serão analisadas atividades destes gêneros, e “Recapitulando...”, na qual são retomados os principais resultados obtidos nesta seção analítica.

Assim sendo, esta monografia se insere no escopo de produções sobre leitura literária e heterogeneidade enunciativa, e bebe muito da fonte destes estudos. Importa enfatizar que, bem como afirma Orlandi (2007, p.61), o analista pensa não o texto, mas o processo discursivo, que permite o texto significar, do qual os textos analisados e outros são parte, considerando que todo dizer é um deslocamento nas redes de filiações (históricas) de sentidos. Neste contexto, este trabalho pode contribuir para ampliar o olhar sobre as práticas de leitura literária e sobre escrita de licenciandos como uma articulação de vozes alheias, ruínas e memórias; além de fomentar o entendimento de que todas essas relações e interações acontecem no texto na e para a construção de efeitos de sentidos.

## 1. TEXTO, LEITURA E SUJEITO

A partir da perspectiva da Análise de discurso (Orlandi, 2007, p.15), compreendemos o texto como um emaranhado de sentidos, multidimensional, que parte de múltiplas direções em muitos planos significantes; direções estas determinadas pela sua relação com a exterioridade. Objeto linguístico-histórico que representa uma unidade significativa, o texto se constitui de articulações de sentidos. Ou seja, existem inúmeros textos dentro de um mesmo texto. Sendo assim, qualquer alteração em sua materialidade corresponde a diferentes gestos de interpretação, posições de sujeito, formações discursivas, recortes de memória e relações com a exterioridade.

Na Análise de discurso, o texto, bem como a leitura, nada mais é do que discurso. De acordo com Orlandi (2015), discurso designa efeito de sentidos entre interlocutores, constituído por formações ideológicas e condições de produção, mobilizadas por redes de paráfrase e polissemia que visibilizam na linguagem lugares pré-construídos, inscritos na memória, e possíveis deslocamentos significativos resultantes do processo de interação. Entende-se por condições de produção as memórias mobilizadas pela construção textual e por formações discursivas, o que estabelece aquilo que pode ou não ser dito, a partir da posição que se ocupa em uma dada conjuntura sócio-histórica.

Desse modo, o discurso "sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir." (BAKHTIN, 2003, p.274). Maingueneau (2003) afirma que compreender enunciados, mais do que referir-se à gramática e a dicionário, consiste em "mobilizar saberes muito diversos, fazer hipóteses, raciocinar, construindo um contexto que não é um dado preestabelecido e estável." (MAINGUENEAU, 2013, p.22); esta definição dialoga estreitamente com a ideia de leitura sobre a qual se desenvolve este trabalho. Logo, ao analisar um texto, é preciso levar em conta que seu processo de constituição abrange memórias e outros dizeres já ditos ou possíveis. Antes de discorrer sobre a leitura de textos literários e sua expressão na escrita dos licenciandos, é importante pontuar quais noções de sujeito e autoria assumimos. Vale ressaltar que o sujeito-autor das atividades analisadas é também sujeito-leitor do texto literário sobre o qual escreve.

A partir da ideia de incompletude e opacidade da linguagem, de acordo com Orlandi (2007), a Análise de discurso trata da materialidade da linguagem nos seus aspectos linguístico e histórico, indissociáveis na produção do sujeito do discurso e dos sentidos que significam. Bem como os sentidos, o sujeito não é preexistente, não está dado. Ele se produz

no discurso, é significativa, histórico e material. O sujeito define-se, assim, como um modo de posicionamento na cadeia discursiva, constituindo-se por meio de contínuos e fluidos processos de (res)subjetivação, atravessados pela memória sócio-histórica e pela relação tensiva entre determinadas formações discursivas e ideológicas. Vale salientar que toda formação discursiva é constitutivamente heterogênea e sua relação com o texto, aqui concebido como discurso, compõe a historicidade textual e constitutiva de todos os textos.

Nesta perspectiva, de acordo com Orlandi (2007), a ideia de autoria configura-se como uma função da noção de sujeito relacionada à responsabilidade pelo que se diz e/ou escreve, uma vez que se imagina ser, ilusoriamente, a origem do enunciado. É importante lembrar que as origens dos dizeres fogem do controle dos sujeitos que enunciam, embora repletos de intencionalidades e objetivos. O autor consiste, então, em um modo de posicionamento nas articulações de sentidos estabelecidas historicamente e formadoras de redes que viabilizam a interpretação. Para Orlandi (2007, p.72), há nesta ideia de autoria um silenciamento constitutivo, inconsciente e necessário, para que o sujeito estabeleça sua posição e o lugar de seu dizer possível. De modo similar, Bakhtin sugere que qualquer palavra existe para o enunciador em três aspectos:

como palavra da língua neutra e não pertencente a ninguém; como palavra alheia dos outros, cheia de ecos de outros enunciados; e, por último, como a minha palavra, porque, uma vez que eu opero com ela em uma situação determinada, com uma intenção discursiva determinada, ela já está compenetrada da minha expressão. (BAKHTIN, 2003, p.294)

Entendendo que o sentido é volátil, Orlandi (2007, p.84), além de considerar a leitura e a interpretação práticas discursivas linguístico-histórica e ideológica, as encara como gestos, ou seja, atos no nível simbólico que intervêm no mundo. Para a autora, a leitura também consiste na produção de efeitos de sentidos entre interlocutores e a interpretação apenas se faz possível porque o espaço simbólico se constitui de incompletude. Na leitura, portanto, o texto diz ao sujeito-leitor e o sujeito-leitor interage com o texto, produzindo sentidos sobre o que o texto diz, de modo a estabelecer uma comunicação discursiva. Em seus estudos sobre gêneros discursivos, Bakhtin (2003) compreende toda comunicação discursiva como um fenômeno complexo e ativo em que o ouvinte, ou o leitor, possui uma postura responsiva, ou seja, de resposta e reação, esperada e muitas vezes antecipada pelo falante ou enunciador com quem estabelece uma interação. Para o autor, na comunicação discursiva o outro possui papel ativo e quem enuncia, falante ou escrevente, é por si mesmo um respondente:

porque ele não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que usa mas também de alguns enunciados antecedentes - dos seus e alheios - com os

quais o seu enunciado entra nessas ou naquelas relações [...]. Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados. (BAKHTIN, 2003, p.272)

Bakhtin concebe os enunciados e a própria enunciação, a produção de enunciado, como unidade discursiva situada, atravessada por condições de produção e por diversos aspectos de nível sociocultural, situacional, cognitivo e interacional partícipes da produção de sentidos. E, uma vez que, posteriormente, analisarei enunciados que estão inscritos em atividades literárias e que manifestam gestos de leitura do sujeito-leitor, é importante pensarmos a literatura também desde uma perspectiva discursiva. Antes, porém, vale ressaltar que o gesto de interpretação do leitor se concebe pelo dispositivo ideológico, que por vezes apaga a alteridade e é constitutivo do gesto de leitura.

### **1.1. Literatura**

“Ela não corrompe nem edifica, portanto; mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver”, disse Antonio Candido (2012, p.85) sobre a literatura em “A literatura e a formação do homem”. Candido acredita que a literatura dispõe de uma função humanizadora que expressa o sujeito e atua na sua própria formação. O literato considera que existe uma espécie de função psicológica na literatura, proveniente de uma necessidade universal de ficção e de fantasia, e defende que há um vínculo entre a imaginação literária e a realidade concreta (mundo sensível). O autor também aponta uma função educacional da literatura, para além da função pedagógica convencional de instrução moral e cívica que eleva e edifica: a literatura ensina da mesma forma que ensina a vida, com todas as suas vicissitudes. Além das duas funções, Candido questiona se a literatura teria também uma função de conhecimento do mundo e do sujeito:

o fato de consistir na construção de obras autônomas, com estrutura específica e filiação a modelos duráveis, lhe dá um significado também específico, que se esgota em si mesmo, ou lhe permite representar de maneira cognitiva, ou sugestiva, a realidade do espírito, da sociedade, da natureza? (CANDIDO, 2012, p.85)

As proposições de Candido, desenvolvidas com propriedade em sua fala, pode levar-nos a pensar nos estudos de Maingueneau (2006) a respeito do literário. O autor francês concebe a obra literária como discurso literário e, desta maneira, o contexto de uma obra não é exterior à produção literária, mas constituinte, “o texto é na verdade a própria gestão de seu contexto. As obras falam de fato do mundo, mas sua enunciação é parte integrante do mundo que se julga que elas representem.” (MAINGUENEAU 2006, p.44). Desde outra ótica, mas

não menos relevante para a reflexão sobre o tema nesta monografia, em *A literatura em perigo* (2010), Todorov pensa a literatura como produto do dialogismo discursivo. De acordo com o teórico, “a literatura não nasce no vazio, mas no centro de um conjunto de discursos vivos, compartilhando com eles numerosas características” (TODOROV, 2010, p. 22). Neste contexto, Todorov (2010) defende que o ensino-aprendizagem de literatura esteja conectado ao mundo exterior, de forma a evitar um processo de disciplinarização e objetificação do texto literário. Disciplinarização e objetificação são dois vocábulos importantes no entendimento da relação entre gestos de leitura e os sujeitos, que se discutirá posteriormente.

Para fechar esta seção, é importante assinalar que o que entendemos por função humanizadora conecta-se ao sentido de subjetividade e suas relações com a alteridade. Como as tensões que constituem a subjetividade do leitor podem estar representadas nos gestos de leitura do literário expressos em sua escrita? Para pensar sobre isso, considero substancial refletir sobre as leituras que forjaram os sujeitos leitores, sem perder de vista que estes leitores são licenciandos.

## **1.2. A formação do leitor e o papel da escola**

Sem dúvida, os gestos de leitura de licenciandos resultam de uma heterogeneidade de leituras e, conseqüentemente, de vozes e lugares acessados por estes sujeitos ao longo de sua vida. A formação do sujeito-leitor possui muitas conexões com a educação literária promovida pela escola e por outros espaços que fomentam o ensino e a leitura de literatura. Podemos observar que nestes ambientes, durante muito tempo, permaneceu uma tendência de privilegiar a leitura considerada clássica ou canônica em detrimento de outros tipos de leitura literária, como a periférica, por exemplo. De acordo com Ana Cláudia Fidelis, em sua tese *Do cânone literário às provas de vestibular: canonização e escolarização da literatura*, “parece haver um consenso de que os textos canônicos devem ser lidos e que tal leitura é responsabilidade da escola por meio do ensino da literatura.” (FIDELIS, 2008, p.2). Para Calvino (2007, p.11), em “Por que ler os clássicos”, a escola deve fazer com que conheçamos bem ou mal certo número de clássicos dentre os quais e/ou em relação aos quais poderemos mais tarde reconhecer as nossas preferências e eleger os nossos clássicos. Conforme o autor, “O seu clássico é aquele que não pode ser-lhe indiferente e que serve para definir a você próprio em relação e talvez em contraste com ele.” (CALVINO, 2007, p. 13).

Neste contexto, os livros didáticos, recurso pedagógico amplamente utilizado e atuante no ensino da educação básica, materializam esta prática escolar de priorizar a leitura canônica. De acordo com Dionísio (2000, apud Fidelis, 2008, p.43), o livro didático desempenha a

função de depositário de conhecimentos e técnicas considerados necessários para a propagação de saberes e valores de uma sociedade. Fidelis, que considera o livro didático um dos principais instrumentos de escolarização, acrescenta que, no caso da literatura, o material configura-se como o depositário de um repertório cultural, de uma tradição e de um cânone representativo desse repertório e dessa tradição. A autora traz à baila os conceitos de escolarização literária (SOARES, 2003 apud FIDELIS, 2008, p.51) e didatização literária (COSSON, 2004 apud FIDELIS, 2008, p.51). A escolarização representa a inserção da literatura no ambiente da escola como um saber escolar e se relaciona à formalização dos modos de ensinar e de selecionar os conteúdos e as formas adotados pelo ensino da literatura. Já a didatização concerne à conversão dos saberes em disciplinas e a intentos de estabilização de sentidos e ideias envolvidas na concepção de literatura.

Tendo em vista que os livros didáticos são um dos principais gêneros formadores e mediadores das práticas sociais de leitura e de escrita, podemos perceber que as formas de mediação da leitura literária promovidas por estes recursos didáticos incidem sobre modos de ler. Nesse sentido, é importante refletir: os modos de ler um clássico são iguais aos modos de ler uma obra considerada não canônica? Proponho este questionamento, que deixo em aberto, pois os clássicos, embora hoje bastante revisitados e revisados, ainda caracterizam uma categoria tão consolidada na história e na cultura de uma sociedade que podemos encontrar em suas leituras uma consensualidade interpretativa e uma cristalização de sentidos legitimados que pode não deixar abertura para a verbalização de outras interpretações e sentidos, pelo menos nos espaços de formação do leitor. Isso se dá muito em função do grande volume de produções sobre estas obras a que temos acesso, inclusive nos materiais didáticos, as quais, na maioria das vezes, ratificam determinada leitura. Uma das definições de clássicos proposta por Calvino pode representar essa ideia:

Os clássicos são aqueles livros que chegam até nós trazendo consigo as marcas das leituras que precederam a nossa e atrás de si os traços que deixaram na cultura ou nas culturas que atravessaram (ou mais simplesmente na linguagem ou nos costumes). (CALVINO, 2007, p.11)

Mendonça (2012) propõe um debate sobre a relação tensiva entre a noção de leitura enquanto produção de sentidos e as políticas de fechamento. Como já observamos, a leitura é compreendida como atividade de produção de sentidos pela Análise de Discurso. Por sua vez, as estratégias de mediação da leitura funcionam como formas de controle da produção de sentidos. A ideia de abertura e fechamento é discutida nesta monografia no contexto da escrita sobre o literário, uma vez que podemos pensar as atividades dos licenciandos, a depender do gênero, dentro de um continuum de maior ou menor abertura. De certo modo, pensando no

contexto da Universidade e dos gêneros acadêmicos produzidos pelos licenciandos, tais atividades se encaixam na ideia de *gêneros escolares* proposta por Mendonça (2001). Segundo a autora, os textos produzidos pelos estudantes no interior da instituição escolar são *gêneros escolares*. De acordo com Mendonça, estes gêneros são elaborados conforme suas regras de estruturação, “ditadas pela relação entre os sujeitos, pelas injunções histórico-ideológicas que os originam e produzem as instituições de que participam, ditadas principalmente pela especificidade do acontecimento discursivo em que são realizados esses gêneros.” (MENDONÇA, 2001, p.2). Neste sentido, como acrescenta Mendonça (2001, p.2), os gêneros literário e científico, quando inseridos nas relações de ensino, são escolarizados, sofrem uma reestruturação que resulta na simplificação do gênero, ou seja, em um fechamento de suas possibilidades de produção.

As políticas de fechamento atuam de forma a desconsiderar diversas possibilidades de interpretação e produção e a privilegiar sentidos já naturalizados e legitimados. Embora esta relação dialogue com a noção de leitura analítica, que pode ser vista adiante, é importante ressaltar que nem toda leitura analítica propicia um fechamento de sentidos. As políticas de fechamento podem se manifestar no silenciamento de diferentes formas de interpretação do literário e no apagamento da atitude responsiva do leitor em relação ao texto e ao seu papel agentivo no processo de interação. Por outro lado, pode-se identificar um grau de abertura do sentido na mobilização de diferentes discursividades e da pluralidade de gestos interpretativos na interação leitor-texto expressas na escrita sobre o literário.

## **2. GESTOS DE LEITURA, ESCRITA E EXPRESSÃO DO SUJEITO**

Em seu artigo “Práticas de leitura: Quais rumos para favorecer a expressão do sujeito leitor?” (2012), pensando no espaço ocupado pela subjetividade do leitor na leitura literária escolar, Annie Rouxel apresenta uma distinção entre leitura analítica e leitura cursiva bastante interessante. Para a autora francesa, “Mais que um lugar de expressão do sujeito leitor, a leitura é um lugar de existência.” (ROUXEL, 2012, p.278). Me aproprio das noções de leitura e de suas relações com a escrita apresentadas por Rouxel, dado que o objeto de análise desta monografia, a escrita de licenciandos, manifesta de algum modo gestos de leitura nos quais podemos identificar determinada subjetividade expressiva, imiscuída à heterogeneidade enunciativa.

A leitura analítica, frequentemente hegemônica nas salas de aula da educação básica, por vezes reflete uma perspectiva reducionista do texto literário ao encará-lo como um meio e não como fim em si mesmo. Segundo Rouxel (2012), esta prática de leitura como análise e

interpretação de texto é uma prática escolar que busca formar um leitor apto a responder às injunções do texto e sem desenvolver sua voz enquanto sujeito no discurso, de modo que muitas vezes “o gesto de ler desaparece sob o ato de aprender” (BARTHES, 1984, apud ROUXEL, 2012, p.275). Ou seja, o gesto de leitura analítico desconsidera quase que completamente o sujeito leitor e sua subjetividade. Submete-o a um tecnicismo que esvazia a produção de sentidos na interação entre texto-leitor e lhe impõe o aceite de uma interpretação consensual já estabelecida. No contexto escolar, possui um caráter normativo e formalista que visa a análise e a instrução de modos e competências de leitura dos textos literários.

Por sua vez, a leitura cursiva constitui uma abordagem de leitura mais heterogênea, flexível e fluida: “Leitura autônoma e pessoal, ela autoriza o fenômeno da identificação e convida a uma apropriação singular das obras. Favorecendo outra relação com o texto, significa um desejo de levar em conta os leitores reais.” (ROUXEL, 2012, p.276). Segundo Rouxel (2012, p.276), além da relação pessoal do leitor com a obra literária, se observam nesta prática de leitura traços do processo de construção identitária<sup>1</sup>. Isto é, o gesto de leitura cursivo apresenta um maior e mais efetivo investimento e envolvimento do sujeito. Acolhe os sentidos, as interpretações, as reações e os juízos de valor construídos pelo leitor na comunicação discursiva com o texto. É importante destacar, no entanto, que nem tudo é aceito na leitura cursiva, há sentidos que podem e sentidos que não podem ser acolhidos na interpretação de um texto. Pois, retomando Orlandi (2007), um texto não pode se desenvolver em qualquer direção significativa: “há uma necessidade que rege um texto e que vem da relação com a exterioridade.” (ORLANDI, 2007, p.15).

O silenciamento do modo de leitura cursivo combinado ao domínio da leitura analítica em textos, atividades e produções sobre o literário pode acabar por promover um processo de disciplinarização e objetificação da literatura. Vale ressaltar, entretanto, que toda prática de leitura possui uma subjetividade, não existe leitura isenta do subjetivo; Rouxel afirma que a prática analítica se nutre do plural das experiências e se elabora na intersubjetividade. No mais, é importante sublinhar que as duas práticas de leitura literária não se desvalidam uma à outra e podem ser aplicadas dentro de um mesmo contexto, de modo a legitimar a expressão do sujeito leitor e torná-lo partícipe do processo de produção da leitura.

No que diz respeito à escrita, Rouxel (2012, p.277) aponta que a escritura de invenção pode ser considerada uma reação escrita da leitura literária e ser apreendida no que revela da recepção de um texto, representando uma voz criativa e aberta que expressa um ponto de vista

---

<sup>1</sup> De acordo com Hall (2015), identidades são construtos históricos e sociais que se constituem no discurso e são atravessados por relações de poder.

peçoal. A autora alerta, no entanto, que a escritura de invenção vem perdendo o estatuto de gênero escolar e, com isso, vem perdendo também seu espaço na escola. Na próxima seção, inclusive, reflito justamente sobre como os gêneros das atividades literárias desenvolvidas pelos licenciandos podem inserir-se dentro de um continuum de maior a menor abertura quanto a um movimento de liberdade e cursividade na escrita. Voltando à relação entre leitura e escrita, para Rouxel:

a leitura privada não se deixa observar. Não é fácil, portanto, descrever o sujeito leitor nesse espaço íntimo, uma vez que os traços escritos dessa leitura são raros e inadequados para se apreender aquilo que quase sempre se dissipa no instante mesmo em que nasce do encontro com o texto. Da experiência de leitura somente alguns fragmentos chegam à consciência do leitor e se pode duvidar da possibilidade de se transmitir tal experiência. (ROUXEL, 2012, p. 277)

Podemos, assim, dizer que a subjetividade do leitor é um fator determinante nas leituras do literário, volátil e variável; “o investimento subjetivo do leitor é uma necessidade funcional da leitura literária; é o leitor que completa o texto e lhe imprime sua forma singular.” (ROUXEL, 2012, p.278). Esta asserção vincula-se à ideia de incompletude da linguagem, que na linguagem literária ganha contornos originais. Lembro-me de, certa vez, uma professora de literatura hispano-americana dizer-nos que o discurso poético converte a referência em ambígua e cabe a nós, leitores, preenchermos as lacunas propostas por ele. “La palabra reduce la imagen, nunca la imagen es contada totalmente por la palabra”, declarou a professora, explicando que a imagem poética permite mais espaços em branco, que, por sua vez, permitem mais espaço para interpretação, para expressar algo nosso no texto. Por espaços em branco, a professora se remeteu aos “puntos suspensivos” de Rúbén Darío (1867-1916), expoente do modernismo hispano-americano. Estes “puntos suspensivos” aludem à atribuição de significado ao vazio, à incompletude permanente, à ambiguidade do dizer, à impossibilidade de apreender o todo da palavra. Encerro a seção com esta introspecção, pois a entendo justamente como uma síntese da ideia de cursividade e subjetividade do leitor nos gestos de leitura literária, tal como compreendida nesta monografia. Na subseção a seguir, refletiremos sobre as heterogeneidades na escrita no que tange às construções enunciativas e às relações (inter)genéricas.

### **2.1. Heterogeneidades enunciativas**

Considerando o texto como objeto constitutivamente polifônico e dialógico, é possível dizer que dentro de um texto confluem diversos outros textos e outras vozes. Esta ideia de texto relaciona-se às noções de heterogeneidade e polifonia e pode estabelecer-se de distintas

maneiras no processo discursivo. Ou seja, existem diferentes formas de inscrever o “outro” e também a si nos discursos que circulam socialmente.

Em Authier-Revuz (1990), linguista vinculada às Teorias da Enunciação de linha francesa, a temática da heterogeneidade é desenvolvida a partir da ideia de heterogeneidades enunciativas, que se apresentam de duas formas: constitutiva e mostrada. A forma constitutiva se relaciona a processos reais de constituição de sentidos e de discursos, enquanto a forma mostrada se relaciona a processos de representação da constituição de um discurso, na qual se pode identificar a alteridade no interior do enunciado. A heterogeneidade enunciativa mostrada configura “formas linguísticas de representação de diferentes modos de negociação do sujeito falante com a heterogeneidade constitutiva do seu discurso.” (AUTHIER-REVUZ, 1990, p.26) e se divide em dois tipos: marcada, que se representa de modo explícito e unívoco no discurso, e não-marcada, na qual o outro não está marcado de maneira unívoca. Uma vez que esta monografia pensa a manifestação dos gestos de leitura na escrita, a análise das atividades se concentra, principalmente, nas manifestações de heterogeneidade mostrada, como o aspeamento e os discursos indiretos.

A heterogeneidade constitutiva do discurso proposta por Authier-Revuz é a presença da alteridade de modo não mostrado e não delimitado no discurso; está baseada nas teorias da dialogização interna do discurso e da polifonia bakhtinianas e nos estudos psicanalíticos lacanianos. Do plano do interdiscurso e do inconsciente, a heterogeneidade constitutiva abrange o fato de que os dizeres ou os discursos são atravessados e constituídos de outros discursos, de memória, de já-ditos antes do momento da enunciação e do inconsciente do sujeito. Sujeito este que descentrado, dividido e clivado não é fonte do seu dizer, embora se considere assim, devido à própria ação do inconsciente e do interdiscurso. Para a autora francesa, as palavras são sempre de outros, “nenhuma palavra é neutra, mas inevitavelmente carregada, ocupada, habitada, atravessada pelos discursos nos quais viveu sua existência socialmente sustentada.” (AUTHIER-REVUZ, 1990, p.27). Na heterogeneidade enunciativa constitutiva, o outro se inscreve no interdiscurso, não se revelando na organização linear discursiva nem na materialidade linguística, mas na relação do discurso com a alteridade apenas na e pela sua presença; o que torna improvável uma localização e, portanto, uma análise.

Por outro lado, a heterogeneidade enunciativa mostrada apresenta marcas de outras vozes e discursos na linearidade da cadeia enunciativa ou discursiva, o que garante a possibilidade de análise. Localizável, modifica a unicidade aparente e relaciona-se à presença de outros no discurso. Segundo Authier-Revuz (1990, p.33), a heterogeneidade enunciativa

mostrada funciona sobre a forma de denegação, na qual o sujeito refuta a autoria de determinado dizer ou pensamento e constrói um dispositivo de distanciamento e aproximação entre a voz do enunciador e as outras vozes do discurso. Nas formas marcadas, relativas ao plano da enunciação, a inscrição da alteridade acontece de modo perceptível na materialidade linguística. Caracterizam formas marcadas da heterogeneidade enunciativa, de acordo com Authier-Revuz (1990, p.29), o uso de aspas (aspeamento), o discurso relatado direto e indireto, as glosas enunciativas, como o uso de termos metalinguísticos no sentido estrito, a modalização autonímica, o emprego de itálico e negrito, entre outros. Já nas formas não-marcadas, relativas ao plano do discurso, a presença do outro não está explícita na materialidade linguística. Conforme Authier-Revuz (1990), as formas não-marcadas intervêm na cadeia discursiva em enunciação diluídas e "invisíveis" para a produção de sentidos através do discurso indireto livre, da ironia, da negação, da metáfora, de jogos de palavras, da inserção de outras línguas, palavras e/ou modalidades de consideração de sentido e de outros registros discursivos, discursos, e/ou interlocutores.

Desde uma perspectiva analítica, Corrêa (2006) desenvolve a temática da heterogeneidade enunciativa a partir da proposta de análise indiciária e da noção de ruínas. O pesquisador propõe uma metodologia de análise de produções escritas de estudantes que, além de tentar acessar saberes formais e informais constitutivos da escrita do sujeito, busca entender o processo de escrita através do dialogismo e das relações entre os gêneros discursivos. Para tanto, admite que os enunciados caracterizam réplicas de outros dizeres e são heterogêneos, seja por sua natureza responsiva e dialógica, seja por constituir-se internamente de enunciados já-ditos e já-escritos por outros.

Corrêa (2006, p.208-209) aponta que, embora frequentemente a força motivadora das réplicas dos estudantes se localize em dizeres “próximos” e “controlados” do espaço e tempo de sala de aula e familiar, há casos em que a força motivadora reside em dizeres “distantes” destes ambientes e menos aparentes. Para o autor, essa fuga ao suposto controle do contexto imediato exige uma redefinição das ideias de distância e proximidade. De acordo com Corrêa (2006, p.209), as noções de proximidade e distância de um dizer são determinadas, principalmente, pelas representações produzidas por cada sujeito sobre os dizeres que lhe fizeram sentido, independentemente de como tenham sido dito e do tempo cronológico - um dizer pode ter força motivadora de réplica a partir de um gesto de antecipação do enunciador. São essas representações que, de acordo com Corrêa, permitem uma relação explicativa entre um dizer e um determinado fato textual-discursivo. Sendo assim:

não há uma primazia – previamente fixada, portanto – a ser invariavelmente tomada como ponto de partida na relação do escrevente com o seu interlocutor. Nem, tampouco, a possibilidade de busca, no passado, de referências textuais precisas, que, como origens de outros dizeres, pudessem ser descritas, datadas e classificadas como fundadoras. (CORRÊA, 2006, p.209)

Portanto, pode-se constatar a impossibilidade de identificar e classificar precisamente a origem dos dizeres de um sujeito. Ou seja, não é possível localizar facilmente a alteridade nesses enunciados. É algo de natureza interna, não localizável nem representável no discurso, bem como a heterogeneidade constitutiva do discurso e do sujeito pensada em Authier-Revuz (1990). De acordo com Corrêa, essa impossibilidade está associada ao tipo de objeto analisado e à maneira pela qual os vestígios de gêneros discursivos se apresentam nos textos, sob a forma do que o autor denomina “*ruínas* de gêneros discursivos”. O autor concebe *ruínas* como fragmentos de enunciados genéricos, “partes mais ou menos uniformes de gêneros discursivos, que quando presentes em outro gênero, ganham o estatuto de fontes históricas - retrospectivas ou prospectivas - da constituição de uma fala ou de uma escrita” (CORRÊA, 2006, p.209) e pontua que um dos efeitos da existência de *ruínas* nos textos é a possibilidade de novas perspectivas de leitura.

Neste contexto, Corrêa (2006) defende a descoberta e a identificação de ruínas de gêneros discursivos no lugar onde comumente se atribuem vestígios de erros, inconsistências e inadequações. Para tanto, o autor aponta que é necessário levantar, testar e comprovar hipóteses acerca dos sentidos que uma ruína carrega, “reconhecendo-lhe, ao mesmo tempo, com base em fronteiras textual-discursivas, os aspectos da formulação linguística que lhe dão o caráter ruiforme.” (CORRÊA, 2006, p.210). Estas hipóteses se inserem no plano dos fatos *textual-discursivos*, delimitados e marcados por aspectos linguísticos particulares. Tais fatos abrangem referências ortográficas e diferentes níveis linguísticos (fonético-fonológico, morfossintático-semântico e pragmático-enunciativo), desde que vinculados ao processo de textualização da escrita e à perspectiva textual-discursiva de partida.

Considerando-o um espaço de interação e comunicação verbal que constrói efeitos de sentido, podemos dizer que as marcas de heterogeneidade enunciativa apresentadas no texto revelam muito dos nossos posicionamentos no mundo, da nossa subjetividade. As formas de heterogeneidade enunciativa mostradas, sobretudo as formas marcadas, presentes na escrita das atividades literárias, podem relacionar-se com os gestos de leitura do escrevente ratificando-os, colocando-os em dúvida, contradizendo-os, defendendo-os e inclusive negando-o. Além das modalizações, que também buscamos identificar nos enunciados

analisados, o emprego das formas de heterogeneidade enunciativa mostradas também podem desvelar pontos de vista do leitor.

## **2.2. Concepção de enunciado**

Como podemos ver, Authier-Revuz (1990) e Corrêa (2006) ancoram-se nos estudos bakhtinianos, nos quais o enunciado é considerado unidade real da comunicação discursiva. Em Bakhtin (2003, p.262), os gêneros do discurso são definidos como tipos relativamente estáveis de enunciados, nos quais o uso da língua se efetua. O conteúdo temático, o estilo e a composicionalidade, determinados pela especificidade de um campo da comunicação discursiva, são os três elementos que se conectam na integralidade do enunciado. De acordo com Bakhtin, todo enunciado é individual e em função disso pode refletir a individualidade do falante ou do escrevente, a depender do gênero discursivo em que se inscreve:

Uma determinada função (científica, técnica, publicística, oficial, cotidiana) e determinadas condições de comunicação discursiva, específicas de cada campo, geram determinados gêneros, isto é, determinados tipos de enunciados estilísticos, temáticos e composicionais relativamente estáveis. (BAKHTIN, 2003, p.266)

Neste sentido, em um texto pertencente a um gênero pode haver múltiplos aspectos de linguagem. Levando em conta o corpus de análise desta monografia, trabalhos de tema livre, resoluções de prova, resumos ou análises de poemas, trataremos de examinar a partir deles discursos de diversas esferas discursivas e variedades estilísticas.

O enunciado é uma unidade do discurso e neste aspecto reside a principal diferença com a oração, que configura uma unidade da língua de natureza gramatical. Ou seja, o primeiro situa-se no plano discursivo e o segundo no plano linguístico. Bakhtin (2003, p.275) aponta que os enunciados possuem formas relativamente estáveis e típicas, e limites determinados pela alternância dos sujeitos do discurso, tendo assim um princípio e um fim, no sentido de que “antes do seu início, os enunciados de outros; depois do seu término, os enunciados responsivos de outros [...]” (BAKHTIN, 2003, p.275). Os textos, deste modo, requerem e suscitam uma resposta dos seus leitores. Além disso, Bakhtin afirma que o discurso é moldado por diversos gêneros que podem se assumir padronizados e estereotipados ou mais flexíveis, livres e criativos a depender da situação comunicativa.

De acordo com Bakhtin (2003, p.289), todo enunciado corresponde a um elo na cadeia discursiva, a um posicionamento ativo do sujeito enunciatador em um determinado campo do objeto e do sentido, que o caracteriza por um conteúdo semântico-objetual. Este conteúdo semântico junto ao elemento expressivo, “a relação subjetiva emocionalmente valorativa do

falante com o conteúdo do objeto e do sentido o seu enunciado” (BAKHTIN, 2003, p.289), determinam as peculiaridades estilístico-composicionais do enunciado. O componente expressivo é constitutivo de todo enunciado. Embora possa variar em significado e grau de força, não existe enunciado isento de expressividade. Bakhtin (2003) acrescenta que a relação valorativa do enunciador com o objeto do discurso designa também a escolha dos recursos lexicais, gramaticais e composicionais do enunciado, e, inclusive, o estilo individual. É importante ressaltar que, bem como o sentido e o sujeito, a expressividade não está dada na palavra, ela se produz no discurso, no emprego no enunciado concreto.

Ao configurar um elo na cadeia discursiva, os enunciados se relacionam uns com os outros. Logo, todo discurso se compõe de enunciados de outros, que reverberam também as expressividades e as atitudes responsivas que os constituem. Para Bakhtin (2003, p.297), cada enunciado deve ser considerado uma resposta aos enunciados precedentes de uma esfera discursiva, colocando-se em relação a estes de alguma forma, que pode ser de confirmação, rejeição, divergência, convergência, complementação, e tantas outras. Como pudemos observar anteriormente, os enunciados dos outros podem ser introduzidos em um enunciado de diversas maneiras, direta ou indiretamente, e demonstrando distintas dimensões de alteridade. Nesta perspectiva, Bakhtin (2003, p.300) pontua que o próprio objeto do discurso do enunciador se converte em um palco de encontro com opiniões de interlocutores imediatos e/ou com pontos de vista, visões de mundo e correntes teóricas diversas. Em suma, o enunciado, repleto de matizes dialógicas, se caracteriza por especificidades constitutivas como ser delimitado pela alternância dos sujeitos do discurso, manter uma relação imediata com a exterioridade e com enunciados alheios, dispor de plenitude semântica, fomentar um posicionamento responsivo do interlocutor e direcionar-se a algo ou a alguém, o que também define os diferentes gêneros discursivos.

### **3. CORPUS E RECORTE**

Tencionando analisar a heterogeneidade enunciativa e as formas como os modos de ler se manifestam nas atividades literárias, na próxima seção da monografia serão analisadas atividades produzidas por licenciandos do curso de Letras Português-Espanhol, nas disciplinas de literaturas espanholas. O corpus foi recolhido, mediante compartilhamento voluntário das atividades por parte de seus autores, durante minha passagem pela Iniciação Científica (PIBIC) no projeto de pesquisa “Leitura literária em língua estrangeira: discurso, comunidade, processo de subjetivação”, coordenado pelo Prof. Dr. Antonio Andrade (UFRJ/CNPq). Os licenciandos que cederam seus textos para a investigação são jovens, de 20

a 26 anos, em diferentes períodos da graduação. Vale ressaltar que os textos de cada gênero, depois de compartilhados, tornam-se anônimos e são distinguidos por uma numeração. Por isso, os enunciados analisados nesta monografia são identificados através da abreviação *Lic.x*, em que *Lic* refere-se a “licenciando” e *x* à numeração da atividade. Por exemplo, as três resoluções de prova são nomeadas *Lic.1*, *Lic.2* e *Lic.3*, bem como os três resumos são nomeados *Lic.1*, *Lic.2* e *Lic.3*, e assim sucessivamente. Devido a preservação do anonimato da autoria das atividades, os licenciandos enumerados podem ou não coincidir em cada gênero.

Ao todo, o corpus do projeto (PIBIC) reúne treze atividades literárias individuais, que podem ser divididas por seus gêneros:

- a) quatro análises de poemas de Quevedo (1580-1645) e Góngora (1561-1627): desenvolvidas no curso de literatura espanhola 4, consistem na parte escrita de um seminário;
- b) três resumos de capítulos subsequentes de *Don Quijote* (1605): elaborados no curso de literatura espanhola 3, dedicado inteiramente ao estudo do clássico de Cervantes (1547-1616), exigia a presença obrigatória de trechos da obra;
- c) três trabalhos sobre a obra *No hay cosa como callar* (1622): solicitados no curso de literatura espanhola 1, podiam abordar qualquer tema e se desenvolver de diferentes modos;
- d) três resoluções de prova: aplicadas no curso de literatura espanhola 5, tratavam das vanguardas e poderiam ser realizadas com consulta a materiais de aula.

Além destas atividades, fazem parte do corpus do projeto nove produções literárias produzidas por licenciandos, que não serão analisadas nesta monografia, devido à proposta do presente trabalho, mas que considero importante mencionar, uma vez que compuseram o histórico de formação dos licenciandos:

- a) cinco memoriais: solicitados no curso de literatura hispano-americana 2, foram produzidos em português e podiam mesclar ficção e realidade através da linguagem literária;
- b) quatro poemas sobre a América Latina: desenvolvidos na disciplina prática de ensino 1, foram escritos a partir de textos, vídeos e músicas sobre o sentimento e a identidade latina.

Uma comparação entre as atividades demonstra que os licenciandos escrevem sobre textos, obras, autores ou movimentos literários de forma diferente a depender do gênero acadêmico requerido. Assim, podemos dizer que os gêneros das atividades podem intervir na

forma como o sujeito-leitor textualiza seus gestos de leitura e nos mecanismos que utiliza para tanto. Neste contexto, considero importante desenvolver a análise das atividades levando em conta dois aspectos: as marcas enunciativas e os gêneros. Refletimos sobre as marcas enunciativas de heterogeneidade mostrada e as marcas subjetivas de expressão do enunciador, de modo a identificar como estas formas se articulam e contribuem na projeção do gesto de leitura na escrita. E, além disso, pensamos as atividades literárias e seus gêneros dentro de um continuum<sup>2</sup> de maior ou menor abertura, quanto à cursividade no processo de escrita, e resultantes de um hibridismo, dado que estão constituídos de ruínas de outros gêneros e de outras vozes.

Devido à extensão deste trabalho e para evitar sobrecarregá-lo, opto por um recorte. Apesar de mencionar os seis gêneros, a análise foca nas resoluções de prova e nos resumos e se aprofunda em dois trabalhos acadêmicos: um trabalho de tema livre sobre *No hay como callar* e uma atividade de análise de poemas de Quevedo e Góngora. Estas atividades apresentam diferentes formas de heterogeneidade enunciativa mostrada e um grau de engajamento do leitor com o texto literário maior, em relação ao resumo e a prova, o que faz com que as duas atividades possam situar-se em uma posição central dentro do continuum. O maior grau de engajamento do leitor com o literário no trabalho e na análise pode ser observado no envolvimento mais subjetivo e pessoal do licenciando desde a idealização, organização e estrutura do texto até as construções enunciativas na sua materialidade textual.

A partir disso, buscamos refletir sobre como os modos de ler se manifestam na escrita das atividades pertencentes a diferentes gêneros. Depois, buscamos aprofundar-nos nas materialidades textuais das atividades literárias e dos enunciados produzidos pelos licenciandos.

#### **4. AS ATIVIDADES E OS ENUNCIADOS**

Em primeiro lugar, as condições de produção das atividades literárias podem indicar as possíveis forças motivadoras das réplicas destes textos. Escritos por licenciandos do curso de Letras Português-Espanhol para as disciplinas de literaturas espanholas, os textos podem ter as forças motivadoras das réplicas em dizeres e gêneros próximos, referentes à situação escolar imediata. Anotações de aula, falas do professor que ministra a disciplina, falas de outros professores que ministram outras disciplinas, discussões em sala de aula, trocas com

---

<sup>2</sup> A concepção de *continuum* de abertura aplicada nesta monografia se relaciona à ideia de que os textos produzidos pelos licenciandos não se caracterizam apenas como os pólos dicotômicos fechado e aberto, mas fazem parte de um contínuo em que as relações e manifestações de abertura e fechamento acontecem em diferentes matizes.

colegas de turma, trabalhos anteriores da disciplina, trabalhos anteriores de outras disciplinas, bibliografia do curso, textos acadêmicos, resultados de pesquisa em livros e/ou endereços eletrônicos, leituras literárias, e tantos outros dizeres podem ser algumas destas forças motivadoras. Dizeres estes que, por sua vez, também são réplicas de outros já-ditos, escritos e “produzidos” próximos e, sobretudo, distantes.

Além disso, é preciso considerar que as atividades consistem em textos da esfera acadêmica, escritos em uma língua estrangeira, o espanhol, que falam sobre textos da esfera literária originalmente escritos em espanhol por sujeitos de outros tempos e espaços. Vale ressaltar que, ao discorrer sobre os textos, os escreventes falam também de autores e de movimentos da esfera literária. Tudo isso possibilita pensar de modo mais acentuado nas relações de aproximação e distanciamento do sujeito-leitor materializadas linguisticamente na escrita, nos enunciados e nas representações que realizam nos gestos de leitura.

É importante observar que entre o licenciando e os textos literários existem diferentes relações de distanciamento que podem de alguma maneira materializar-se na sua escrita. Mais do que uma distância linguística e tempo-espacial, afinal, como já dito, os textos literários de que tratam as atividades foram escritos em uma língua estrangeira por sujeitos de outros tempos e espaços, existe, conseqüentemente, uma distância discursiva. Muitas vezes, nós leitores buscamos situar nossa leitura no contexto de produção do texto literário, lendo com o que comumente chamamos de “os olhos da época”. Entretanto, pensando no processo discursivo, isto não é completamente possível, uma vez que a produção de efeitos de sentidos escapa à consciência e à intencionalidade dos sujeitos, acolhe suas subjetividades e outras discursividades, e acontece sempre no aqui e agora.

Os gestos de leitura e as formas de heterogeneidade enunciativa mostrada se manifestam de diferentes modos na escrita do licenciando, dependendo do gênero da atividade literária. A partir da leitura das atividades, podemos notar que os gêneros apresentam especificidades e regularidades em relação à presença de vozes alheias na sua escrita. Considero que as manifestações explícitas de negociação com a fala do outro nos textos, bem como a expressão da subjetividade do enunciador, pode contribuir para uma abertura de sentidos e indicar um investimento maior do leitor na prática de leitura, que se reflete no processo de textualização. Neste contexto, podemos inserir as atividades literárias em um continuum relacionado à abertura e à cursividade da escrita nos gêneros acadêmicos aos quais pertencem. Dentro deste continuum, o memorial e a produção literária se inclinariam para o extremo de maior abertura, uma vez que, diferente das atividades abordadas neste trabalho, configuram discursos da esfera do literário. E, por isso, são gêneros que não exigem uma

normatização e que permitem maior flexibilidade, cursividade e criatividade na sua escrita. A noção de abertura está aqui relacionada à multidirecionalidade dos textos e aos caminhos desenvolvidos pelos licenciandos em suas respectivas escritas. De acordo com Orlandi (2007, p.18), o sentido e o processo de significação são questões abertas, posto que o texto é multidirecional enquanto espaço simbólico. O sentido não está no texto nem pertence ao texto, mas se produz como efeito de um processo.

#### 4.1. Resoluções de prova

A prova aplicada na disciplina de literatura espanhola 5 continha cinco questões, das quais os estudantes podiam escolher responder no mínimo três. A avaliação, que tratava das vanguardas espanholas e trazia perguntas sobre obras de Buñuel, García Lorca e Antonio Machado, podia ser realizada com consulta a materiais de aula. Os licenciandos 1 e 3 optaram por responder três questões, enquanto o licenciando 2 respondeu quatro. Nas resoluções da prova, podemos observar que a escrita dos licenciandos apresenta poucas formas de heterogeneidade enunciativa mostrada marcada e também poucas marcas enunciativas que expressam subjetividades e, portanto, uma leitura menos cursiva dos objetos de estudo em questão. No tocante às relações intergenéricas, podemos perceber nas provas uma articulação com o gênero comentário, inclusive, explicitada por alguns comandos das atividades propostas, que solicitavam ao licenciando tecer comentários sobre versos de poemas.

A inscrição da alteridade no funcionamento textual das provas aparece, principalmente, através do uso de aspas. Além de marcar o título de obras e citações, que na maioria das vezes explicam, justificam e/ou exemplificam um dizer do enunciador, dois empregos das aspas na escrita das provas chamam atenção. O primeiro é o uso das aspas em palavras, como nos fragmentos abaixo:

Lic.2 [...] *y que tenían un principio “anti-realista”*;  
 Lic.2 [...] *parecía que el niño y la luna tenían una relación de “amistad”*;  
 Lic.3 *Machado recupera la poesía popular, anónima y “sin nombre”*;  
 Lic.3 [...] *y que en estos versos tiene como un “buen amigo”*.

Nos quatro enunciados, a marca de heterogeneidade enunciativa pode indicar um afastamento do escrevente em relação à palavra aspeada. No primeiro e no último, as aspas podem apontar que “anti-realista” e “buen amigo” pertencem a uma voz alheia. Já, no segundo enunciado, as aspas podem manifestar uma hesitação do enunciador no gesto de leitura, inclusive, fomentada pela seleção do sintagma verbal “parecer”, ou expressar um estranhamento, já que

denotativamente não é possível existir uma relação de amizade entre uma pessoa e a lua. De modo similar, o aspeamento no terceiro enunciado pode acontecer devido a expressão “sin nombre” estar empregada fora de seu sentido habitual. A partir do contexto, pode-se entender que a poesia da qual trata o enunciador possui um nome ou título mas não apresenta a sua autoria. O segundo uso de aspas que destaque é o empregado para citar ou introduzir enunciados de outros no discurso sem referenciar sua autoria, como nestes trechos:

Lic.1 [...] y presenta “las nupcias entre la imagen filmica y la imagen poética, creadoras de una nueva realidad”; pues “el ser es determinado por el consciente y no por la consciencia” [...]

Lic.1 [...] en que “el ser es determinado por el inconsciente y no por la consciencia”, siendo el inconsciente [...]

Lic.3 [...] rasgos característicos del surrealismo, “lo que está arriba del real” [...]

Nestes enunciados, podemos notar que o escrevente introduz uma voz alheia diretamente na cadeia discursiva sem referenciá-la, estabelecendo-se uma polifonia dentro do enunciado. A alteridade, assim, aparece de modo marcado pelo uso das aspas. Uma hipótese que justificaria estas ocorrências é o fato de que os licenciandos poderiam realizar as provas com consultas a materiais de aula, e, na maioria das vezes, nesses materiais existe um apagamento da fonte do dizer, no qual o próprio material é assumido como “fonte” do dizer.

No mais, podemos observar nas resoluções de prova a reprodução de leituras consensuais; nota-se leituras muito similares para um texto ou uma obra em provas diferentes. Também, não registram-se na escrita das provas formulações de caráter negativo nem muitas formulações que possam indicar um processo de subjetivação da leitura literária. Em função disso, considero importante destacar estes quatro enunciados marcados, presentes em um dos textos:

Lic.2 Con obras un tanto anarquistas, los surrealistas querían chocar [...]

Lic.2 En un primer momento lo leo como un diálogo [...]

Lic.2 Pero, ¿Por qué él temía que los gitanos, viesen la luna con él?

Lic.2 En un sentido común, las metáforas son comparaciones, pero en las vanguardias y en surrealismo ellas son imágenes que revelan impertinencia predicativa, pérdida de sentido e indeterminación del sentido [...]

No primeiro, a construção “un tanto” pode revelar um grau de menor formalidade no registro discursivo, e isso se confirma com a déixis no segundo enunciado. O uso da primeira pessoa do singular em “lo leo” (o leio) indica um movimento de maior cursividade na escrita e

aponta para uma prática uma leitura literária subjetiva, assim como o terceiro enunciado, que traz uma forma interrogativa. A indagação aponta para uma ruptura no registro, na qual o enunciador se inscreve em um outro lugar no processo discursivo. Por outro lado, no quarto enunciado, ao apresentar dois sentidos diferentes da palavra metáfora, o sujeito emprega uma modalização autonímica, dada a partir da glosa “En un sentido común”. Foi realizado neste enunciado um desdobramento metaenunciativo (AUTHIER-REVUZ, 1998). O enunciador restringe o significado da palavra “metáfora”, sinalizando que, nesta enunciação, ela pertence a outro discurso. Ou seja, o enunciador deixa claro que não trata das metáforas no seu “sentido comum”, como comparação, mas no sentido atribuído às “metáforas” nas vanguardas. A modalização autonímica é uma forma de heterogeneidade mostrada que opera como um modo enunciativo desdobrado (AUTHIER-REVUZ, 1998), em que o enunciador, a partir de uma glosa, busca controlar a heterogeneidade de um dizer, comentando-o. De acordo com Authier-Revuz (1998), as glosas deste tipo de modalização são instituídas sobre o reconhecimento social dessas formas e concebidas como uma auto-representação do dizer.

De modo geral, se destacam nas provas a projeção de gestos de leitura analíticos e uma escrita padronizada, que se limita a responder aos comandos do enunciado da questão e pode resultar em um bloqueio na relação com o literário. Neste sentido, dentro do continuum, a prova se inclina para o extremo de menos aberto e cursivo junto aos textos do gênero resumo, uma vez que se mostram mais fechados que os demais.

#### **4.2. Resumos**

Os resumos de *Don Quijote* (1605), elaborados no curso de literatura espanhola 3, foram desenvolvidos em direções distintas. O licenciando um, por exemplo, que resumiu os capítulos 44, 45 e 46 das duas partes do romance, optou por escrever um texto sucinto, sem apresentar muitas marcas de heterogeneidade mostrada marcada - sua presença, aliás, pode ser resumida a citações da obra, exigidas para a produção dos resumos, que reiteram e ilustram os fatos narrados anteriormente. Já o licenciando dois, que resumiu dos capítulos 49 a 55, mostra uma escrita mais coloquial e projeta no seu texto uma prática de leitura mais subjetiva, enquanto o licenciando três, com os capítulos 47, 48 e 49, opta por desenvolver resumos mais longos e detalhados, que se aproximam mais da materialidade textual e linguística do texto literário que resume.

Como podemos imaginar, nos resumos predominam as tipologias textuais descritiva e narrativa. O resumo vincula-se constitutivamente com a obra literária resumida, onde pode residir a maior parte da força motivadora das réplicas do gênero. Neste sentido, citações de

*Don Quijote* aparecem nestes textos marcadas pelo uso de aspas, travessão ou recuo de página, e o emprego de discurso indireto, através de expressões como “dijo que”, “contestó que”, “preguntó si”, “contó que”, relacionam-se a personagens da narrativa. Um dos resumos apresenta recorrentemente o uso de aspas para introduzir trechos e diálogos da obra. A inserção destas citações dentro da cadeia discursiva, pode indicar um destaque dado pelo leitor e enunciador àquele enunciado e explicitar que este pertence a outra voz, ainda que não exista qualquer menção à autoria, subentendida devido ao gênero textual. Porém, podemos identificar pontos de vista do leitor nos seguintes aspeamentos:

*Lic.3 [...] el gobernador avisó que iban a salir a rondar; dijo que su intención era “limpiar” la ínsula de toda inmundicia y de “gente vagamunda, holgazanes, baldía, perezosa y mal entretenida” [...]*

*Lic.3 El canónigo reflexiona y piensa como don Quijote es una persona "normal" cuando no hablaba de las novelas de caballería, momento en que se volvía “loco”.*

Nestes dois enunciados, considero as aspas uma forma do enunciador evidenciar que as palavras não são dele, e sim da narrativa, e estabelecer um afastamento com o enunciado. Este afastamento pode expressar uma discordância do sujeito em relação ao que está sendo dito.

Os resumos, apesar de acolherem o mesmo conteúdo, são escritos de modo distintos pelos licenciandos. E esta diferença na escrita, não só nos resumos mas em outros textos também, provém muito da relação que o leitor constrói com a leitura do texto literário e com o texto que escreve. Dependendo do grau de engajamento para com a leitura literária, o leitor pode apresentar na textualização do gesto de leitura um registro mais formal ou menos formal, uma narração ou descrição mais ou menos detalhada e outras características, materializadas a partir de marcas enunciativas. No resumo do licenciando dois, por exemplo, observamos uma escrita mais livre e cursiva em relação às outras, que mostram uma dessubjetivação da leitura:

*Lic.2 Lo curioso es la lectura que el canónigo hace del caballero mientras ellos caminaban para descansar en la yerba verde.*

*Lic.2 En ese sentido, parece que para Sancho estar encantado era como estar en una jaula por eso sugiere [...]*

*Lic.2. La respuesta del Quijote es que el propio Canónigo está encantado porque enfadarse con las novelas es una cosa, ahora decir que grandes personajes de estas novelas no existieron es otra totalmente distinta.*

Podemos identificar nestes três enunciados marcas de subjetividade expressiva do enunciador, além da modalização, algo pouco observado no gênero resumo. No primeiro, podemos apontar duas questões interligadas: a adjetivação do fato narrado e a construção do enunciado. Caracterizar “la lectura que el canónigo hace del caballero” como algo “curioso”, expressa um ponto de vista do leitor em relação à leitura e pode exprimir uma reação do sujeito sobre esta. Além disso, optar pela construção sintática “O curioso é [que]”, que topicaliza o adjetivo e o coloca na posição inicial e de ponto de partida da mensagem, acaba por destacar este ponto de vista. Nos demais enunciados, a subjetivação se dá através da escolha lexical pelo sintagma verbal “parecer [que]”, que produz um sentido de indefinição, e pela construção sintática “[...] es una cosa, ahora [...] es otra totalmente diferente”, que confere ao enunciado um movimento de maior cursividade e menor formalidade no registro.

Outrossim, é importante ressaltar que o gênero resumo, bem como o gênero comentário, pode ser encontrado sob a forma de ruínas em gêneros mais abertos produzidos pelos licenciandos, como as análises de poemas e os trabalhos de tema livre. É justamente sobre as atividades destes dois gêneros, de que trata a subseção a seguir.

#### **4.3. Análises de poemas e trabalhos sobre *No hay cosa como callar***

As análises dos poemas de Francisco Quevedo (1580-1645) e Luis de Góngora (1561-1627) consistem na parte escrita de um seminário apresentado na disciplina de literatura espanhola 4. Os licenciandos selecionaram um poema de cada autor e prepararam uma apresentação oral sobre as obras. Os textos das análises poderiam ser entregues no final do período, após todas as apresentações, levando em conta os comentários, as críticas e as sugestões do professor e dos colegas de turma. Diferentemente, os trabalhos, que podem ser considerados textos dissertativos-argumentativos, foram desenvolvidos individualmente no curso de literatura espanhola 1. Neste cenário, os licenciandos poderiam escrever sobre qualquer tema, aspecto ou questão, de qualquer obra trabalhada no curso. Os três textos que formam parte do corpus da investigação tratam do drama do escritor espanhol Calderón de la Barca (1600-1681) *No hay cosa como callar* (1622). O licenciando um optou por tratar de alguns aspectos da obra como construção de personagens, *honor y honra* e *el azar*, o licenciando dois escolheu tratar da temática do abuso sexual na obra, comparando-a a outra obra do mesmo período, enquanto o licenciando três abordou a questão do gênero do livro ser ou não uma *comedia de capa y espada*.

Na escrita das análises e dos trabalhos, observa-se posicionamentos subjetivos do enunciador em relação à leitura e ao discurso literários, desde a organização textual até a

materialidade linguística. Tanto nos trabalhos sobre o livro *No hay cosa como callar*, como nas análises de poemas quevedianos e gongóricos, podemos observar um movimento de subjetivação do enunciador já na disposição do texto e nos temas selecionados para serem abordados. Nas duas atividades, por exemplo, os licenciandos optaram por apresentar um texto introdutório com ideias que abrangem as condições de produção das obras literárias de que tratam. Isso pode representar um mecanismo de aproximação do leitor.

Diferentemente da prova e do resumo, em que os licenciandos demonstram escrever seguindo um padrão, nos trabalhos e nas análises, o enunciador parece usufruir de uma liberdade e abertura na escrita, ainda que possa predominar uma leitura analítica e o sujeito se prenda a determinadas convenções da escrita de gêneros acadêmicos. Isso pode ser observado pela forma como diferentes vozes se articulam no funcionamento dos textos. As análises de poemas e os trabalhos de tema livre, apesar de uma aparente similaridade, apresentam diferenças. Uma delas é o emprego dos discursos indireto e indireto livre para a formulação de argumentos por autoridade, mais recorrente nos trabalhos do que nas análises, nas quais, na maioria das vezes, prevalece um discurso narrativizado (contado). O discurso narrativizado produz um efeito mais informativo nas análises, uma vez que é desenvolvido, principalmente, a partir do apagamento das fontes. Nas análises, identificou-se apenas um registro de discurso indireto no enunciado produzido pelo licenciando em na análise do poema “A una dama bizca y hermosa”. O licenciando recorreu ao discurso indireto para contextualizar a simbologia dos olhos da mulher nos poemas renascentistas, uma vez que o poema analisado trata da beleza da mulher *bizca* (vesga), uma característica considerada negativa pela sociedade, que a poética barroca contrapõe ao cânone de beleza da época. Veja no trecho abaixo:

Lic.1 *En su artículo titulado “Entre alabanza y parodia: bizcas, tuertas y ciegas en la poesía amorosa de Quevedo”, Casal (2005) afirma que dentro de los poemas renacentistas dedicados a alabar la hermosura de la dama una parte del cuerpo que recibía especial atención eran los ojos, considerados como el espejo del alma y la puerta por la que los enamorados se comunican sus sentimientos.*

Os discursos indireto e indireto-livre nos trabalhos, na maior parte das vezes, ocupa um lugar de maior autoridade. Isso acontece pois o enunciador inscreve na cadeia discursiva ditos de sujeitos reconhecidos socialmente como autoridades ou especialistas, isto é, vozes autorizadas a falar e discutir sobre determinados temas ou assuntos. Observa-se nos trabalhos que o uso do argumento de autoridade consiste em uma estratégia de autenticação, introdução e/ou complementação de uma ideia na construção de sentidos dos textos; os enunciados do

próximo quadro exemplificam isso. Nos trabalhos, não foi identificada a inscrição de discursos divergentes na polifonia enunciativa dos textos ou de vozes alheias em disputa que visam sobrepor-se uma à outra; todas as vozes alheias marcadas nos textos subscrevem e complementam as ideias apresentadas pelo licenciando. Nos dois fragmentos abaixo, por exemplo, isto pode ser atestado pelo uso do advérbio *también*, que indica a ideia de acréscimo ou inclusão, no primeiro enunciado, e pela construção coordenativa explicativa introduzida pela conjunção *pues* (pois), da qual o discurso indireto faz parte, no segundo enunciado.

Lic.2 Zamorano (2015), *también, aporta que, de verdad, él reconoce el estamento de Laurencia y quiere dejarlo igual, o sea, no quiere hacerla una dama ni tampoco rebajarse: Si la idea de que el sentimiento amoroso igualaba a los amantes era un tópico literario ampliamente difundido, esta interacción pone de manifiesto la insalvable distancia [...]* (ZAMORANO, 2015)

Lic.1 [...] *pues como argumenta Ignacio Arellano en su artículo No hay cosa como callar de Calderón: honor, secreto y género (página 625) ninguna de las acciones de ella lleva a descubrir la identidad del agresor [...]*

Por outro lado, nas análises de poemas, podemos encontrar construções que expressam discurso indireto relacionadas à autoria dos textos e a própria obra, como em *Quevedo piensa que* (Lic.1), *Para el autor [...]* (Lic.1), *Para el poeta [...]* (Lic.1) e *Según la obra* (Lic.2). Em suma, observamos tanto na materialidade textual dos trabalhos, como na materialidade textual das análises, uma polifonia dentro dos enunciados que articula as vozes do enunciador, do eu-lírico, do autor do texto literário, de sujeitos autorizados e de muitos outros, de maneira não estanque, para a construção de sentidos.

No que se refere às similaridades apresentadas na escrita dos trabalhos e das análises, as citações de trechos das obras são proeminentes. No entanto, considero importante destacar nos textos as marcas enunciativas de aspeamento e de modalização, além da confluência de discursos diversos, que possibilita maior abertura de sentidos, a conexão entre a obra literária e a vida e, por consequência, a articulação entre passado e presente. Neste sentido, interessa-me agora, focalizar em apenas uma atividade destes dois gêneros, a fim de desenvolver uma breve análise sobre estas escritas. O trabalho aqui analisado pretende comparar os casos de abuso sexual sofridos pela mulher em *No hay cosa como callar* e em *Fuenteovejuna* (1618), do dramaturgo espanhol Lope de Vega (1562-1635), partindo da comparação entre os agressores, a fim de estabelecer uma relação entre as representações de um passado distante e da realidade vivida hoje. Já a análise, produzida pelo licenciando um,

trata dos poemas “Poderoso caballero es don dinero”, de Quevedo e “A una dama bizca y hermosa”, de Góngora. Além de tratar-se de duas atividades bem pensadas e desenvolvidas por seus respectivos autores, a seleção destes textos se deu devido à identificação de diferentes formas de heterogeneidades mostradas e de expressões de práticas de leitura articuladas nos textos.

No trabalho intitulado “Una breve comparación de los casos de violación en *No hay cosa como callar y Fuenteovejuna*”, do licenciando dois, observamos que a forma de heterogeneidade enunciativa mostrada marcada graficamente pelas aspas, além de manifestar distância, indica um juízo de valor do enunciador sobre o enunciado aspeado e, dessa maneira, como já vimos, um posicionamento subjetivo que também expressa um gesto de leitura. No enunciado *Así, como para consumir el “amor” él cree que violarla es una buena opción*, por exemplo, as aspas na palavra *amor* marcam um nítido afastamento do enunciador, que manifesta um gesto de leitura e assume uma posição contrária à ação narrada. O uso de aspas neste contexto aponta para um não pertencimento, como se o emprego do substantivo *amor* neste contexto não coubesse, visto que abuso e assédio em nada se relacionam com o sentido comumente atribuído à palavra; as aspas podem ser interpretadas como uma contraposição desse sentido, um amor que na verdade não é amor. Isso fica mais nítido se consideramos que este enunciado foi produzido pelo licenciando em um contexto de resumo da obra, como pode-se observar abaixo:

Lic.2 *Cuando llega el galán, él se depara con Leonor casi desnuda en su habitación y se da cuenta que ella es la mujer que él tanto se había enamorado. Así, como para consumir el “amor” él cree que violarla es una buena opción.*

A atividade articula ruínas bastante definidas dos gêneros resumo e comentário, sendo possível dividi-la em três atos, que, embora aqui sistematizados, são híbridos. No primeiro, o enunciador resume brevemente as duas obras que compara, dispondo prevalentemente das tipologias textuais narrativa e descritiva. No segundo, apresenta uma linguagem expositiva, na qual introduz a heterogeneidade enunciativa e antecipa a presença de comentários no funcionamento textual explicitamente, dizendo após o resumo que *Eso puesto, es importante, ahora, ver cómo los teóricos clasifican a esos agresores en sus trabajos para que, posteriormente, se haga los comentarios sobre el tema*. Nesta parte, o enunciador inscreve no enunciado vozes alheias em forma de discurso indireto e indireto livre como argumentos de autoridade. Já a terceira parte da atividade traz os comentários do enunciador a partir da tipologia dissertativa-expositiva. O leitor expõe seus pontos de vista, exibindo uma prática de

leitura cursiva da obra literária e dos temas que a envolvem. Embora o licenciando opte por utilizar a primeira pessoa do plural e a terceira pessoa impessoal, podemos reconhecer o investimento do leitor na prática de leitura e seu engajamento com o texto que escreve.

A leitura cursiva aparece já na ideia do trabalho. A proposta de abordar o tema da violência sexual em duas obras do século de ouro espanhol, compará-las e estabelecer uma relação com o presente demonstra um alto grau de envolvimento do leitor com o texto literário. Este envolvimento se visibiliza textualmente através de uma escrita livre e criativa. Encontramos no texto formulações interrogativas, como: *¿Nuestra sociedad está tan lejos de esas representaciones?*, no fim do resumo do trabalho, e *¿Será comedia de capa y espada o drama?*, na seção “Los agresores: Fernán Gómez versus Don Juan”, que confronta os agressores das duas obras. A inserção destas estruturas dentro do funcionamento textual manifestam uma mudança de registro discursivo, colocando o enunciador em um lugar mais responsivo e dialógico. Ademais, estes enunciados aludem e questionam discursos de outras instâncias como a social e a crítica.

Outras formas de heterogeneidade mostrada apresentadas no texto são o uso de itálico e a modalização autonímica. No enunciado “y utilizan las *hashtags* #MiráComoNosPonemos y #CambiáElTrato para que se denuncien más [...]”, da seção “Leonores y Laurencias”, o uso de itálico na palavra “hashtags” marca estrangeirismo. Por sua vez, a modalização autonímica acontece em uma estrutura de caráter negativo no enunciado *No solucionar como pensamos hoy, sino que la ayudó a saber la identidad de Don Juan.*, que sucede o enunciado *Ella tampoco podía gritar pues él la amenazaba y todo que restó fue una venera con la foto de Marcela que la ayudó, junto con las coincidencias, a solucionar el caso*, ambos produzidos na seção “*No hay cosa como callar y Fuenteovejuna*”, em que o licenciando resume as duas obras. Sabendo que o caso citado se refere ao episódio de violência sexual sofrido pela personagem, observamos no primeiro enunciado que o enunciador busca conter a polissemia e restringir o sentido do sintagma verbal “solucionar”, através da expressão “No solucionar como pensamos hoy”, e também pontuar que o “solucionar” casos de abuso hoje é diferente do “solucionar” casos de abuso no contexto da obra.

Como o próprio gênero a que pertence sugere, a análise dos poemas “Poderoso caballero es don dinero” e “A una dama bizca y hermosa” apresenta uma leitura mais analítica do texto literário. Apesar disso, podemos perceber na atividade alguns gestos de leitura cursivos visibilizados por marcas enunciativas, que atestam posicionamentos subjetivos do leitor. Inicialmente, o leitor analisa a estrutura dos poemas e realiza uma primeira leitura, estrofe a estrofe, dos textos. Depois, apresenta uma análise global dos poemas. Na primeira

leitura e na análise verificamos visivelmente a copresença de discursos de distintas esferas como: social, econômica, histórica, de gênero, estética, entre outras. Neste contexto, podemos dizer que existe na análise um movimento de maior proximidade com a materialidade do texto literário que se atém às obras e aos temas trazidos por estas.

Os usos de adjetivos e advérbios que, como já vimos, demonstram uma apreciação valorativa do enunciador são produtivos na análise. Na superfície textual, podemos identificar diversos enunciados que expressam uma avaliação positiva do enunciador em relação ao texto literário como *La segunda estrofa es una descripción perfecta [...]*, *Francisco de Quevedo retrata perfectamente el caos [...]*, *Es interesante el juego [...]* e “*A pesar de haber sido escrito en 1603 es de gran actualidad*”. O primeiro enunciado foi produzido no bloco “Estructura del poema y primera lectura” e os demais no bloco intitulado “Análisis”.

Além disso, é comum encontrar na atividade a citação de versos dos poemas entre aspas, como em:

Lic.1 *Desde tiempos remotos, los poseedores de las riquezas materiales y el poder, conseguían cualquier cosa, incluso el poder de poner a trabajar a todo el mundo, como el autor apunta en el verso “El dinero sirve como escudo en la paz, pero en la guerra pierde todo su valor”*.

Neste enunciado, localizado na parte introdutória da análise, a introdução da citação e de uma voz alheia, que neste exemplo confunde autor e eu-lírico, reforça a ideia que vinha sendo desenvolvida (de que desde tempos remotos, ricos e poderosos conseguem qualquer coisa) até a ruptura promovida pela inscrição deste fragmento na cadeia discursiva. Apesar de imprimir um efeito objetivo de informação, a primeira oração do enunciado pode representar uma posição subjetiva do leitor em relação ao tema, inclusive fomentada pelo advérbio “desde tiempos remotos”. Por último, podemos observar que o uso de aspas e itálico na atividade, na maioria das vezes, se vincula à retirada de versos e palavras dos poemas (cadeia enunciativa normal) para o enunciado (outro gesto de enunciação), a fim de compor as análises. Isto é, os versos ou as palavras são extraídos da sua cadeia enunciativa original, o poema, e remetidos a outro gesto de enunciação, o enunciado produzido pelo licenciando, como podemos notar no excerto acima.

Ainda assim, é possível verificar no texto o uso de aspas que pode indicar distanciamento, como em *[...] asistimos a un auténtica defensa ‘legal’ de la belleza de la hermosa bizca e [...] pues se asociaba a lo negativo y a lo desviado de la norma y del bien, esto es, de lo ‘derecho’*, no bloco “Estructura del poema y análisis”. E, também, o uso de

negrito em palavras como nos enunciados encontrados no bloco "Análisis": *El poeta satiriza el dinero como un **señor poderoso**, ante el cual hay que **humillarse** por la necesidad e Es interesante el juego que hace Quevedo al **personificar** a este “**Don Dinero**” como alguien poderoso [...].* A heterogeneidade enunciativa marcada nestes enunciados pelos usos de negrito não apontam, necessariamente, para um distanciamento do enunciador com o enunciado, como pudemos observar em diversas passagens aqui analisadas, mas sim um efeito de ênfase.

#### 4.4. Recapitulando...

Ao longo de todo o percurso analítico trilhado até aqui, pudemos confirmar que os gestos de leitura literária e as formas de heterogeneidade enunciativa mostrada se manifestam de diferentes modos na escrita do licenciando. Os modos como acontecem a negociação com a fala do outro e a expressão da subjetividade do enunciador nos textos se apresentam em inúmeras direções. Afinal, observam-se nos gêneros regularidades no que concerne à presença de vozes alheias e a textualização de práticas de leitura. No entanto, apesar das regularidades, pôde-se verificar que os licenciandos podem escrever de modos e em estilos distintos dentro de um mesmo gênero. E isto muito resulta da prática de leitura que se realiza, do grau de engajamento do leitor com a leitura literária e da relação que este constrói com o texto que escreve.

Em relação às resoluções de provas, observou-se uma escrita padronizada com poucas formas de heterogeneidade mostrada marcada e poucas marcas enunciativas que expressam subjetividade, o que aponta para uma leitura menos cursiva do texto literário. Também, identificou-se uma articulação com o gênero comentário e a preponderância de gestos de leitura analíticos. Por isso, um dos textos se destaca ao apresentar um grau de menor formalidade no registro discursivo expresso em construções vocabulares, no emprego de dêixis, no uso de forma interrogativa e de modalização autonímica, que também é uma forma de heterogeneidade enunciativa. A inscrição da alteridade no funcionamento textual e discursivo destas atividades aparece, principalmente, através de usos de aspas que: 1. marcam o título e citações de obras; 2. indicam um afastamento do escrevente em relação ao enunciado aspeado e 3. citam ou introduzem enunciados de outros no discurso sem referenciar sua autoria.

Por outro lado, nos resumos de *Don Quijote*, em que predominam as tipologias textuais descritiva e narrativa, observa-se um vínculo constitutivo dos textos com a obra literária resumida, onde pode residir a maior força motivadora das réplicas. Entre as formas de

heterogeneidade mostrada apresentadas nestes textos, pode-se destacar o emprego do discurso indireto relacionado a personagens da narrativa, o uso de aspas para introduzir trechos e diálogos da obra e aspeamentos que marcam um posicionamento subjetivo do leitor, indicando um afastamento. No que se relaciona à expressão dos gestos de leitura, o resumo do licenciando dois apresenta uma escrita mais cursiva em relação às outras, que revelam uma dessubjetivação da leitura. Esta cursividade se mostra no texto através de modalizações, adjetivações e escolhas lexicais e estruturais na produção de enunciados.

Na escrita das análises e dos trabalhos, identificam-se posicionamentos subjetivos do licenciando em relação à leitura e ao discurso literários, desde a organização textual até a materialidade linguística. No que diz respeito às formas de heterogeneidade mostrada, se mostra produtivo nos trabalhos o emprego dos discursos indireto e indireto livre para a formulação de argumentos por autoridade, enquanto nas análises predomina um discurso narrativizado (contado), desenvolvido, principalmente, a partir do apagamento das fontes. O único emprego de discurso indireto registrado nas análises se dá em uma contextualização. Citações de trechos das obras sobre as quais tratam são proeminentes nas duas atividades.

Por fim, no que se relaciona às atividades de análise e trabalho focalizadas nesta monografia, podemos perceber que nestes textos são produzidos enunciados que remontam discursos de outras instâncias e diferentes formas de heterogeneidade mostrada marcada são visibilizadas. No trabalho, encontramos o uso de aspas, manifestando distância e um juízo de valor do enunciador, a articulação de ruínas dos gêneros resumo e comentário, formulações interrogativas, que colocam o enunciador em um lugar mais responsivo, o emprego de itálico, marcando estrangeirismo, e a modalização autonímica, restringindo o sentido de um termo. Todas estas marcas se articulam no funcionamento do texto produzido pelo licenciando, que exhibe uma prática de leitura cursiva da obra literária e seus temas, e a textualiza em uma escrita livre e criativa. A análise, por sua vez, apresenta uma leitura mais analítica e um movimento de maior proximidade com a materialidade do texto literário. Ainda assim, é possível perceber na atividade gestos de leitura cursivos visibilizados por marcas enunciativas que apontam posicionamentos subjetivos do leitor. Registra-se no texto a produtividade de adjetivação e adverbialização, demonstrando uma apreciação valorativa do enunciador, do uso aspas e itálico vinculado à retirada de versos e palavras dos poemas analisados para o enunciado, do uso de aspas que marca distanciamento e do emprego de negrito para marcar ênfase.

## CONCLUSÃO

A proposta desta monografia foi refletir sobre as práticas de leitura literária e a manifestação de sujeitos na escrita. Desenvolvido a partir de uma perspectiva discursiva e enunciativa, o trabalho buscou pensar os gestos de leitura e as marcas linguístico-enunciativas de heterogeneidade e subjetividade e, depois, analisá-los dentro de atividades relacionadas à formação em literatura, de diferentes gêneros, elaboradas por licenciandos. Para tanto, a monografia apresentou conceitos e discutiu ideias que envolvem a temática. Em primeiro lugar, consideramos o texto e a leitura como produção de efeitos de sentidos entre interlocutores, o sujeito como um posicionamento na cadeia discursiva e a autoria como uma função do sujeito. Tratamos das especificidades da literatura e do lugar da escola na educação literária e na formação do leitor literário. Distinguimos leitura cursiva e leitura analítica, discorremos sobre a subjetividade em cada uma dessas práticas que podem intervir nos modos de ler e na textualização desses gestos de leitura. Compreendendo o texto como objeto dialógico e polifônico, apresentamos a noção de heterogeneidade enunciativa, desde as perspectivas do próprio enunciado e das relações intergenéricas. E, por último, analisamos as formas como heterogeneidade enunciativa mostrada e os modos de ler que se manifestam na escrita de atividades sobre o literário, levando em conta os pressupostos teóricos abordados anteriormente.

De acordo com a análise, podemos afirmar que as formas de heterogeneidade enunciativa mostrada e os gestos de leitura se expressam na escrita de licenciandos de diferentes modos a depender do gênero da atividade literária. A partir disso, entendemos que determinados modos de manifestação da alteridade e da subjetividade do leitor podem contribuir para uma abertura de sentidos no funcionamento discursivo do texto. E, também, revelar o grau de engajamento do leitor e enunciator na prática da leitura literária. Neste contexto, percebemos que podemos inserir as atividades literárias dentro de um continuum relacionado à abertura e à cursividade da escrita dos licenciandos nos gêneros a que pertencem. As provas, os resumos, as análises e os trabalhos apresentam especificidades e regularidades em relação à presença de vozes alheias na sua escrita. No entanto, reconhecemos que estes gêneros, produzidos pelos licenciandos, são gêneros híbridos que se constituem de ruínas de outros gêneros e não se projetam em pólos dicotômicos, não se mostram totalmente fechados nem completamente abertos. É importante ressaltar que, independente da atividade, cada escrevente imprime um estilo na sua escrita.

Levando em conta os resultados obtidos, as provas e os resumos se mostram atividades menos abertas e cursivas e demonstram possuir um modelo a ser seguido. Diferentemente, as análises de poemas e os trabalhos de tema livre apresentam uma abertura maior e um investimento mais subjetivo do leitor, representados desde a organização do texto até as marcas enunciativas perceptíveis na superfície textual. Os resultados apontam que o emprego de aspas é uma das principais marcas de heterogeneidade enunciativa mostrada presentes nas atividades. Além disso, indicam que o uso de adjetivos e advérbios nestas atividades podem manifestar um processo de subjetivação da leitura literária, uma vez que sugerem uma apreciação valorativa do licenciando em relação às leituras. Estas e as demais marcas enunciativas identificadas nos textos atuam na sua construção do sentido. Ademais, podemos afirmar que nenhuma atividade relacionada à formação em literatura se exime completamente de subjetividade, ainda que se projetem na sua escrita gestos de leitura analíticos, e de uma articulação polifônica que surge dentro dos enunciados.

Os resultados também demonstram que os modos de ler e a textualização das leituras, assim como os textos literários, estão sempre atravessados por condições de produção. Como exemplo muito evidente disso, podemos citar a inscrição de enunciados de outros no discurso, marcada pelo uso de aspas, sem referência de autoria, em resoluções de prova nas quais os licenciandos poderiam consultar materiais de aula como cadernos e anotações; na maior parte das vezes, nestes suportes acontece um apagamento da fonte do dizer. Ademais, a identificação de ruínas de resumo e de comentários nos diferentes textos de diferentes escreventes apontam a consolidada relação dialógica entre estes dois gêneros na dinâmica acadêmica dos licenciandos. Para além destes exemplos tangíveis, observa-se nas atividades uma escrita e a projeção de gestos de leitura muito conectadas à ideia de didatização do gênero literário. É importante ressaltar que estas atividades acadêmicas também consistem em avaliações, e neste contexto sabe-se que a preocupação do licenciando não se concentra apenas em apresentar e explorar as múltiplas potencialidades de um texto literário, mas também em atender as expectativas do potencial leitor do seu texto. E isso acaba por contribuir para a reprodução de leituras consensuais e a prática de leitura analítica, a que, como visto, os leitores têm maior acesso desde a educação básica.

Reunir temáticas tão vastas, como as temáticas da leitura literária e da heterogeneidade enunciativa, vinculadas ao contexto da escrita de licenciandos sobre o literário, permite que este trabalho possa desdobrar-se em outras direções e desenvolver novas questões. Um direcionamento possível é focalizar as análises das atividades nas práticas de leitura, concentrando-se também no próprio texto literário sobre o qual trata. Além disso, outra

possibilidade é retomar o estudo das atividades literárias produzidas pelos licenciandos, trazendo à baila a questão da autobiografia do leitor relacionada ao processo de escrita acerca do literário. Enfim, é possível desenvolver diversos outros estudos que busquem olhar a escrita de licenciandos como discurso que se constroem sob vozes alheias, ruínas e memórias, e que podem exprimir algo do seu posicionamento como sujeitos no mundo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade(s) Enunciativa(s). trad. Celene M. Cruz e João Wanderley Geraldi. *Cadernos De Estudos Lingüísticos (19)*. Campinas, jul./dez., 1990, p. 25-42.
- AUTHIER-REVUZ, J. **Palavras incertas: As não coincidências do dizer**. trad. Cláudia R. Castellanos Pfeiffer, Oilcade Pereira de Godoi, Luiz Francisco Dias, Maria Onice Payer, Mônica Zoppi-Fontana, Pedro de Souza, Rosângela Morello e Suzy Lagazzi-Rodrigues. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1998.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 261-306.
- CANDIDO, A. A literatura e a formação do homem. Remate de Males, Campinas, SP, 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/remate/article/view/8635992>. Acesso em: jul. 2021.
- CORRÊA, M. L. G. Relações Intergenéricas na análise indiciária de textos escritos. *Trab. Ling. Aplic 45(2)*. Campinas, jul./dez, 2006, p. 205-224.
- FIDELIS, A. C. S. Do cânone literário às provas de vestibular: Canonização e escolarização da literatura. 2008. 238 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008. Disponível em: [http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/269463/1/Fidelis\\_AnaClaudiaSilva\\_D.pdf](http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/269463/1/Fidelis_AnaClaudiaSilva_D.pdf). Acesso em: jun 2021.
- HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 12ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.
- MAINGUENEAU, D. Enunciado e contexto. In: **Análise de textos de comunicação**. Trad. Décio Rocha & Maria Cecília Souza e Silva. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- MAINGUENEAU, D. **Discurso literário**. Trad. Adail Sobral. São Paulo: Contexto, 2006.
- MENDONÇA, M. C. Gêneros escolares: Políticas de fechamento em atividades de leitura e produção de textos. São Paulo: Revista Estudos Linguísticos (GEL), 2001. Disponível em: [http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/GEL\\_XXX/ART123.pdf](http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/GEL_XXX/ART123.pdf). Acesso em: out 2021.
- MENDONÇA, M. C. Língua e ensino: políticas de fechamento. In: MUSSALIN, F. & BENTES, A. C. (Org.). **Introdução à Linguística: domínios e fronteiras**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2012, p. 273-303.
- ORLANDI, E. P. **Análise de discurso: princípios & procedimentos**. 12ª ed. Campinas/SP: Pontes, 2015.
- ORLANDI, E. P. **Interpretação: Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. 5ª ed. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2007.
- ROUXEL, A. Práticas de leitura: Quais rumos para favorecer a expressão do sujeito leitor?. Trad: Neide Luzia de Rezende e Gabriela Rodella de Oliveira. *Cadernos de Pesquisa*, v. 42, nº 145, p. 272-283, jan/abr. 2012.