

Movimento interpretativo: o tecer da teia literária, entre arquivo e memória**Interpretive movement: the weave of literary web between file and memory****Movimiento interpretativo: la trama de web literaria entre archivo y memoria**

Mariana Morales da Silva¹
Soraya Maria Romano Pacífico²

RESUMO: Este artigo enfatiza a leitura, questionando a ideia de leitura única e padronizada. Nesse sentido, discute-se o papel da escola na expansão de possibilidades de leituras e de gestos de interpretação pelos estudantes. Defendemos que as possibilidades de leituras acontecem por meio da circulação de vários sentidos, e para isso fundamentamo-nos em conceitos teóricos da Análise do discurso pecheutiana, tais como interdiscurso, arquivo e memória discursiva para, então, construirmos os conceitos de rede literária, teia literária e movimento interpretativo. Esta questão de pesquisa motiva um estudo que se volta para área educacional. Os sujeitos-leitores são alunos do Ensino Fundamental e para compreender esse estudo, ou seja, como o movimento interpretativo afeta o autoral é que estabelecemos o objetivo de (re)construir um trabalho dialógico com os clássicos da literatura, nas séries do EF-I, visando a proporcionar aos alunos novos gestos de interpretação, a construção de um arquivo (PÊCHEUX, 1997) e a assunção da autoria. Em nosso entendimento, o movimento interpretativo é coletivo e historicizado e, ao mesmo tempo, é particular para cada sujeito-leitor. A partir desse movimento, o sujeito tem a possibilidade de ocupar não apenas a posição de leitor, mas também, a posição de autor.

Palavras-chave: Leitura; movimento interpretativo; teia literária.

ABSTRACT: In this article the emphasis is on reading, questioning the idea of the existence of a standardized reading. Accordingly, we discuss the role of the school in the expansion of possibilities of readings and gestures of interpretations by students. We advocate the idea that multiples readings can happen in the school context by circulating various senses, founded on theoretical concepts of pecheutiana Discourse Analysis such as interdiscourse, file and discursive memory for the construction of concepts such as literary network, the literary web and interpretive movement. Thus, this article presents

¹Pedagoga pela Universidade de São Paulo. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (DEDIC/FFCLRP/USP). Email: marianamoralesdasilva@usp.br.

²Doutora em Ciências pela FFCLRP/USP; Docente da Graduação no curso de Pedagogia da FFCLRP/USP e dos Programas de Pós-Graduação em Psicologia e de Pós-Graduação em Educação, da FFCLRP/USP. Graduada em Letras, Mestre em Linguística e Língua Portuguesa- UNESP. Desenvolve pesquisas sobre Leitura, Escrita, Argumentação e Autoria. Email: smrpacifico@ffclrp.usp.br.

itself as a scientific research in the field of education, since it aims to analyze how the interpretive movement affects the movement of the author. In our view, the interpretive movement is collective and historicized, but it is also particular to each subject. From this movement, the subject has the possibility to occupy not only the position of the reader, but also the position of the author.

Keywords: Reading; interpretive movement; web literary.

RESUMEN: En este artículo se pone en fasis en la lectura, cuestionando la idea de lectura una y estandarizada. En este sentido se debate el papel de la escuela em la expansión de la acceso a lecturas y la posibilidadde gestos de interpretaciones por los estudiantes. Se defiende la idea de la posibilidad de múltiples lecturas, mediante la circulación de varios sentidos, ponese em movimiento algunos conceptos del análisis del discurso pecheutiana, como interdiscurso, archivo y memoria para la construcción de conceptos, como la rede literaria, la telaraña literaria y el movimiento interpretativo. Así, el artículo se presenta como una investigación científica em el campo de la educación, la que pone como cuestion que se entenda cómo el movimiento interpretativo afecta el movimiento autoral. Se ha entendido como el movimiento interpretativo sea colectivo e historizado mientras sea particular em cada sujeto lector y que desde este movimiento El sujeto tiene la posibilidad de ponerse no solamente em la posición lector, sino también em la posición de autor.

Palabras clave: Lectura; movimiento interpretativo; telaraña literaria.

INTRODUÇÃO

Muito prazer meu nome é
otário,
Vindo de outros tempos
mas sempre no horário,
Peixe fora d'água,
borboletas no aquário.

(Dom Quixote. Engenheiros do Hawaii)

Desde seu surgimento, a escrita e, conseqüentemente, a leitura estão intimamente relacionadas ao poder. Essa estreita relação entre a linguagem, a escrita e o poder é discutida pelos autores Pêcheux (1995), Orlandi (1996; 1997; 2001), Gnerre (1998) e Tfouni (1995/2006; 2001), que “criticam a concepção de

língua como um sistema imutável, estável, dissociada de qualquer valor ideológico” (MORALES DA SILVA, 2011, p.1). Isso em função de os códigos escritos criados pelo homem sustentarem as relações desiguais de poder existentes na sociedade. Sobre isso, Tfouni explica melhor com os seguintes dizeres:

Costuma-se pensar que a escrita tem por finalidade difundir as ideias (principalmente a escrita impressa). No entanto, em muitos casos ela funciona com o objetivo inverso, qual seja: ocultar, para garantir o poder àqueles que a ela têm acesso. (TFOUNI, 2006, p. 11).

Como exemplo disso, a autora nos traz as culturas indiana e chinesa. Na primeira, a escrita estava relacionada de forma íntima aos textos sagrados cujo acesso só era permitido a sacerdotes; no segundo caso, a restrição estava relacionada ao próprio código escrito, que “tanto a quantidade elevada quanto o grau de sofisticação dos ideogramas são barreiras que impedem que as pessoas do povo possam aprender a ler e a escrever.” (idem, idem, p. 12).

E temos ainda o exemplo trazido por Carvalho (2011, p. 28), da Biblioteca de Alexandria, local não de leitura como nos faz sugerir o nome, devido à forma como as bibliotecas são utilizadas hoje em dia, mas sim, local de arquivamento; logo, um acervo do qual poucos tinham acesso aos documentos e cuja prática de leitura era permitida aos eruditos e aos literatos. Com isso, vemos que o direito à prática de leitura, escrita e interpretação, desde o surgimento do código escrito, é negado a uma grande parte da população.

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

Porém, como fica hoje a questão das leituras? Não podemos dizer que o acesso às leituras é possível para muitos, visto que mesmo com o aparente cenário de democratização às práticas de leitura e escrita, com o advento da tecnologia (CARVALHO, 2011) – que tem ampliado e facilitado o acesso das pessoas aos meios eletrônicos de comunicação e grande relevância na ampliação da prática de

leitura e escrita, como podemos observar pelo acesso a *pdfs* e *e-books*, alguns gratuitos e outros a baixo custo – não podemos nos esquecer de que as práticas de leitura e escrita continuam fortemente ligadas ao poder, pois embora o acesso seja aparentemente livre e fácil, só o faz quem está inserido no mundo virtual, ou tem acesso a aparelhos e a aplicativos que comportem tais recursos.

A Idade Moderna é caracterizada pela discrepância no desenvolvimento intelectual, comercial e cultural no mundo. Enquanto alguns países se modificam rapidamente, outros se mantêm presos a um sistema de imposições religiosas ou governamentais que retardam o desenvolvimento intelectual e cultural da população. (CARVALHO, 2011, p. 30).

Queremos ressaltar que não estamos tratando apenas do acesso, mas também das leituras, ou seja, das possibilidades de interpretações. E é nesse ponto que trazemos ao debate a escola, local onde, atualmente, temos uma maior possibilidade de acesso às leituras, o que se deve, especialmente, às ideias recentes de alfabetização para todos, à escolarização que a partir da LDB/1996 garante a obrigatoriedade do Ensino Fundamental para crianças a partir de 7 anos e com a Lei nº 3.675/2004, para crianças a partir de 6 anos, além do movimento de universalização do Ensino Médio.

Não há como negar que exista aí um avanço, afinal o acesso aos bancos escolares está muito mais amplo. Mas não podemos ser ingênuos e pensar que estas políticas apenas trouxeram avanços. Como aponta Tfouni (1994), todo avanço tem um retrocesso, em todo ganho há perdas e não podemos ser ingênuos em relação a elas. A autora nos traz um exemplo para pensarmos para além das aparentes boas intenções de uma política:

Claudine Haroche (12) chama a atenção para o fato de que, durante o século XVII, o Estado, como distribuidor e determinador de sentidos, colocou-se como objetivo estatuir a literalidade da escrita, ou seja, sua transparência absoluta. Por trás dessa aparente boa intenção, de permitir a leitura igual para todos, pode-se resgatar, no entanto, a necessidade de tornar o indivíduo e seu pensamento transparentes e, por extensão, tornar controlável o cidadão que pensa, através da domesticação das formas discursivas e da pregação do ideal cartesiano da racionalidade. (TFOUNI, 1994, p. 60).

O que é relatado acerca do século XVII, a nosso ver, não tem mudado muito. Por trás desse grande avanço, que de fato é de universalização do Ensino Fundamental, há a questão do ensino, mais, especificamente, no tocante às práticas de escrita e leitura na escola.

Nas escolas, tais práticas são sustentadas na ilusão de transparência da linguagem; desse modo, despe a escrita de suas vestes ideológicas e faz com que os milhares de leitores que são formados nas escolas acreditem que a escrita, sobretudo, a escrita impressa é transparente, não apresentando ambiguidades cujo poder é absolutamente inquestionável.

Segundo Orlandi, é por sustentar-se nos processos parafrásticos, que a instituição escolar trabalha no que a autora denomina de produtividade, ou seja, os processos parafrásticos se cristalizam através das “injunções à estabilização, bloqueando o movimento significativo” (ORLANDI, 2005, p. 54).

Pacífico (2002) entende que é por se sustentar nos processos parafrásticos que a escola exerce um papel autoritário, por meio do qual ela não ouve sentidos estranhos aos seus, não trabalha com a polissemia. Ou seja, não trabalha com os deslocamentos e rupturas de sentidos, que possibilitariam a construção de novos e outros sentidos. Assim, podemos dizer que é negado ao sujeito o direito à interpretação, pelo fato de que apenas o sentido determinado pela ideologia dominante é aceito e valorizado.

E ainda, por não permitir que os diversos sentidos circulem, as práticas de escrita tornam-se presas aos sentidos sedimentados e os alunos ficam presos a respostas “certas” e acabam por enquadrar-se na fôrma-leitor (PACÍFICO, 2002). Esse conceito traz a ideia de fôrma, como uma moldura, por meio da qual o aluno, através dessas práticas que buscam sentidos únicos e absolutos, é moldado em uma fôrma padronizada.

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

cabeça; portanto, a que não faz pensar. Ou, como sustenta Pacífico (2002), por impor uma única leitura é que a escola interdita o direito do aluno à interpretação.

O que ocorre na escola é que apenas uma escrita é aceita e valorizada, qual seja: a escrita legitimada, por essa razão é que Pereira (2011) fala de processo de reificação da escrita e, aqui, podemos falar também em processo de reificação da leitura, através do qual apenas uma única leitura é aceita e valorizada, a leitura sedimentada, cristalizada, segura.

Mas, se somos (incluindo aqui todos os autores trazidos neste artigo), filiados à disciplina da Análise do Discurso, mais especificamente de linha francesa, na qual temos nosso maior expoente Pêcheux, como podemos pensar em leitura e interpretação única se concebemos que os sentidos não estão evidentes nas palavras; ao contrário, existem efeitos de sentidos construídos a partir do lugar social ocupado por quem as emprega, conforme os efeitos da ideologia e sujeitos à interpretação dos leitores, que também não se faz neutra.

Se assim não fossem, ou seja, se os sentidos fossem evidentes, a interpretação seria sempre a mesma, não importando por quem fosse feita. Diferentes sujeitos leitores, diante do “mesmo” texto, estabeleceriam com esse texto as mesmas relações, o que significaria que as leituras seriam sempre iguais e que as produções linguísticas seriam sempre as mesmas. (CARVALHO, 2011, p. 23)

Podemos dizer que, pelo fato de as palavras serem carregadas de sentidos, uma leitura nunca é individualizada, porque ao realizar uma leitura – entendida aqui não apenas pelo simples fato de ler um texto, juntando letras e decifrando palavras – o sujeito leitor estará diante de diversas leituras (interpretações) que o precederam.

Notamos que a leitura tem, a princípio, dois aspectos básicos: ser uma prática social e estar intimamente relacionada à interpretação, aos sentidos que o leitor constrói e que são únicos para cada um. E é esse o ponto que iremos abordar neste estudo, compreender como se dão os gestos de interpretação, mas não como produto e, sim, como um processo. Sendo assim, buscaremos compreender como

se dá esse movimento singular de resgate ao arquivo, de retorno ao “já lá” por parte do sujeito-leitor. Chamaremos esse processo de movimento interpretativo.

Partindo da motivação de compreender como esse movimento interpretativo que é ao mesmo tempo coletivo e singular ocorre, colocamos como objetivo também compreender como o movimento interpretativo de sujeitos leitores afeta o movimento autoral. Essa questão de pesquisa motiva um estudo que se volta para área educacional, sendo assim os sujeitos leitores são alunos do Ensino Fundamental e para compreender a segunda parte do estudo, de como o movimento interpretativo afeta o autoral, é que estabelecemos o objetivo de (re)construir um trabalho dialógico com os clássicos da literatura, nas séries do EF-I, visando a proporcionar aos alunos novos gestos de interpretação, a construção de um arquivo (PÊCHEUX, 1997) e a assunção da autoria.

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

O movimento interpretativo como efeito da memória discursiva

De acordo com a teoria discursiva, a partir do momento que um texto é publicado, ele, como a palavra publicada evoca, torna-se público, ou seja, nem o texto nem os sentidos que podem circular ali são mais propriedade exclusiva do seu autor. A partir do momento que um leitor toma em suas mãos os escritos, os sentidos escapam do controle do seu autor e se tornam propriedade também do leitor, por isso é que se diz tantas vezes que uma história só se completa quando ganha a interpretação (e aqui falamos em gestos de interpretações) dos seus leitores. O autor, no momento em que escreve, pode tentar ao máximo, através de mecanismos da linguagem e jogos de coesão e coerência, controlar os pontos de dispersão do seu texto, mas queira o autor ou não a deriva está sempre presente

(TFOUNI, 2001/2002), ela vigora. É pela possibilidade de deriva dos sentidos que o leitor terá a possibilidade de se inscrever no texto, junto com o autor, e assim construir sentidos que podem vir a ser outros diferentes dos previstos pelo autor.

A construção de sentidos se faz possível, pois defendemos que os sentidos não estão presos às palavras de forma literal, não concebemos que uma palavra tenha apenas um sentido, o sentido único e verdadeiro. Segundo Orlandi (2005), seus sentidos derivam das formações discursivas nas quais se inscrevem, por isso podem variar de sujeito para sujeito.

E nessa produção de sentidos, o sujeito configura-se, não como um sujeito homogêneo, mas sim, heterogêneo, constituído por um conjunto de diferentes vozes que se esbarram e o atravessam. Por ser assim, é fundamental ao analista de discurso compreender a historicidade que constitui sentidos e sujeitos. Essa historicidade se constitui pelo jogo que existe na produção dos sentidos entre o sujeito e o interdiscurso; entre arquivo e memória discursiva.

Sujeitos e sentidos não são significados a partir de uma interpretação, eles significam por si só. Os sentidos já estão lá, o que o sujeito discursivo faz é retomar os sentidos já produzidos, por meio de sua heterogeneidade constitutiva, ou seja, por meio das vozes que o atravessam, por meio de suas filiações em determinadas formações discursivas e ideológicas. Tais vozes derivam de um jogo de relações tensas e permanentes entre os dizeres oriundos do mesmo e do diferente. Ou seja, pela relação tensa estabelecida entre processos parafrásticos (sentidos sedimentados) e processos polissêmicos (deslocamentos de sentidos).

Os processos parafrásticos (ORLANDI, 2005, p. 36) assentam-se na constante retomada aos “dizeres sedimentados”, ou seja, em todo dizer há sempre algo que se mantém representando o retorno aos mesmos espaços discursivos, do que é denominado dizível, ou então, do já-dito, do uso de palavras repetidas. Entendemos esse espaço de retorno como sendo o interdiscurso, que se configura no campo da enunciação.

Todavia, no interdiscurso, que é totalmente desorganizado e caótico, existem nichos organizados, que é o que Pêcheux (2007, p. 57) chama de arquivo,

o “campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão”. Entendemos por pertinente o que é institucionalizado, ou seja, o que ao longo da história foi legitimado e segue ainda hoje valorizado.

Compreendido como os sentidos são produzidos, como eles podem vir a ser outros e não únicos, embora recorra sempre ao já-dito e ao institucionalizado, buscaremos agora compreender como se dá o movimento interpretativo, visto que para a AD a noção de movimento é fundamental na constituição do sujeito, dos sentidos, das leituras e da escrita.

E para compreendermos o movimento interpretativo temos de recorrer ao conceito de memória discursiva, que deve ser entendida aqui “não no sentido diretamente psicologista da “memória individual”, mas nos sentidos entrecruzados da memória mítica, da memória social inscrita em práticas, e da memória construída do historiador.” (PÊCHEUX, 1999, p. 50). Assim, não consideramos a memória individual, mas sim, a memória discursiva, ou seja, “em se tratando de memória discursiva, não estão em questão as lembranças que cada sujeito tem do passado, mas sim a existência de um mundo sócio-cultural”. (FERNANDES, 2005, p. 57).

Com base nos autores, notamos que a memória discursiva é coletiva, por constituir-se pelo retorno ao já dito. Por essa razão, ela pode ser tomada por muitos como sendo idêntica ao interdiscurso:

A memória por sua vez, tem suas características, quando pensada em relação ao discurso. E, nessa perspectiva, ela é tratada como interdiscurso. Este é definido como aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente. Ou seja, é o que chamamos de memória discursiva: O saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma de pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada de palavra. O interdiscurso (que) disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada. (ORLANDI, 2005, p. 31).

Porém, não usamos memória discursiva como sinônimo de interdiscurso. Ela se relaciona com ele, mas não é idêntica. E para discorrermos sobre como ela difere do interdiscurso, lançaremos mão de outra citação de Orlandi.

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

Quando a autora se refere à “sua memória”, temos indícios de que memória discursiva não pode ser igual a interdiscurso, pois o interdiscurso é, por definição, coletivo. A memória discursiva parece-nos mais como um movimento do sujeito de recortar o interdiscurso, por isso podemos falar em suas memórias discursivas, mas não no sentido da memória individual. A memória discursiva é coletiva, mas ao mesmo tempo opera de forma singular para cada sujeito e é isso que tentaremos explicar a seguir.

Ao ler uma obra literária, por exemplo, o sujeito recorre a sentidos que circularam sobre dada questão e não escapam ao interdiscurso, uma vez que todos os sentidos já produzidos estão lá. Esse momento de acesso ao interdiscurso nos permite vislumbrar o primeiro aspecto coletivo da memória discursiva.

Os sentidos que afetam o sujeito no ato de leitura também podem ser oriundos do acesso ao arquivo, dos sentidos institucionalizados. Aqui, temos outro aspecto coletivo da leitura. Mas já podemos vislumbrar o aspecto particular.

Os sentidos que afetam o sujeito, embora já produzidos, são de alguma forma selecionados, os quais podem não ser os mesmos para outro sujeito. Essa seleção não é consciente nem intencional, ela configura-se como um efeito da memória discursiva.

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

A “seleção” dos sentidos, que não é intencional nem consciente ao sujeito, pois são os sentidos que o capturam durante a leitura, constitui-se como uma repetição organizada pela subjetividade do sujeito.

Entendemos que a memória discursiva é um recorte do interdiscurso, que pode jogar tanto com sentidos previstos, oriundos do arquivo, como deslocar para sentidos não previstos ao jogar com outros lugares do interdiscurso. Sendo assim, os deslocamentos de sentidos que possibilitam a emergência do novo, dos sentidos outros só é possível por esta organização particular da subjetividade que em suma é um efeito da memória discursiva. Com isso o sujeito, que como já dissemos muito se assemelha ao interdiscurso pela sua heterogeneidade, pode se fazer autor, ou seja, pode migrar, ou melhor, pode construir espaços organizados em que o controle reina (não sem a deriva), isto é, ele sai do discurso e vai para o texto, uma unidade organizada; ele sai do interdiscurso e vai para intradiscurso, possibilitando assim o novo e a autoria. É, então, pelos efeitos da memória discursiva que joga com o interdiscurso, arquivo e heterogeneidade do sujeito que podemos dizer que o sujeito pode irromper da repetição e produzir leituras singulares.

Teia literária: o movimento interpretativo de sujeitos leitores entre arquivo e memória

Discutidos os conceitos interdiscurso, arquivo e memória discursiva, fazendo as relações entre eles, podemos agora compreender o movimento interpretativo e deslocar as noções estudadas para os conceitos de rede e teia literária.

A ideia agora é deslocar essas noções para o campo da literatura. Toda essa reflexão teve início quando nos deparamos com uma citação de Machado (2002) sobre os efeitos da leitura crítica e contextualizada de obras clássicas, que, segundo a autora:

tem a ver com a possibilidade que o leitor contemporâneo tem de incorporar à sua leitura uma grande riqueza: a lembrança de outras

leituras e mais a consciência da rede literária que compõem a literatura. (MACHADO, 2002, p.64)

Compreendemos que a rede literária em questão trabalha com a fundamentação do arquivo (PÊCHEUX), pois a autora complementa mais adiante “que no mundo da literatura, [...], funcionam como numa rede, [as obras] vão se ligando e interconectando, dando origem a outras, voltando, saindo lateralmente” (Idem, idem, p. 64). Pareceu-nos que essa rede é diferente do que a autora coloca como lembrança de outras leituras. Temos a impressão de que essa lembrança de outras leituras seja algo muito mais pessoal, particular a cada leitor e que a rede funciona como algo determinado, independentemente das leituras anteriores dos sujeitos.

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

Mas junto à ideia de rede literária, a autora coloca ao lado, de forma aditiva, como complementar, outra ideia, a das lembranças de outras leituras, que nos pareceu muito mais pessoal e singular. Concebemos essa lembrança como uma teia literária, muito mais sutil que a rede que já está institucionalizada, rígida como se as obras fossem ligadas umas às outras com barras de ferro, cristalizadas. Na teia não há nada cristalizado, essa teia pode se ligar a alguns pontos da rede que funcionariam como acesso do sujeito-leitor ao arquivo.

Considerando que o sujeito não tem acesso a todo o arquivo, mas a partes dele, a teia constituir-se-ia em alguns de seus pontos, mas por ser mais particular,

por funcionar como lembranças, entram em movimento outras obras que podem afetar o sujeito escapando ao institucionalizado, migrando para a memória. Assim, a teia pode se constituir com pontos de sustentação ligando documentos tanto do arquivo, como da memória. Sendo assim, ela se assemelha mais à noção de memória discursiva e por esta razão é que podemos dizer que a teia não é engessada como a rede, ela é movente e, sobretudo, em constante formação.

Imaginemos essa teia literária como a teia de uma aranha. Nessa analogia, temos o sujeito discursivo como a aranha e a teia como a memória discursiva. Imaginemos um sujeito que se depara com a leitura de Romeu e Julieta. Ao fazer essa leitura, o sujeito pode ser afetado por alguns sentidos que o levem, por exemplo, a estabelecer relação com Tristão e Isolda, ao seja, ele como uma aranha começa a tecer a sua teia, correlacionando a obra Romeu e Julieta à outra obra pertencente à rede literária (ao arquivo); mas outros sentidos são mobilizados e ele se lembra de outra obra, por exemplo, O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá, de Jorge Amado, sentidos que não estão na rede literária de Romeu e Julieta, mas que têm pontos de intertextualidade com a obra clássica. Nesse momento, a teia da aranha vai se formando entre pontos do arquivo e da memória discursiva.

Mas não é porque o leitor tenha feito essas conexões que sua teia esteja formada, acabada. A teia funciona atrelada à noção de sentidos e sujeitos, ela nunca está dada, pronta e acabada, ela está em constante transformação e construção. Em momento posterior, o leitor pode ter acesso a uma adaptação infantil de Romeu e Julieta, da Ruth Rocha. Conhece, em outra situação, a obra Iracema que o faz remeter a Romeu e Julieta, em alguns pontos da obra, isso faz com que sua teia se ligue a outro ponto.

Podemos imaginar a teia em sua construção enquanto a aranha a confecciona, de acordo com os movimentos da aranha, ou seja, de acordo com as transformações do sujeito ao longo de sua história, ele vai entrando em contato com outros sujeitos e sentidos que fazem com que ele tenha acesso a outras obras e a outros discursos. Assim, de acordo com o movimento da aranha, que, em suma, é o que chamamos aqui de movimento interpretativo, está na teia

trabalhando em sua construção, a teia se move e, por ser extremamente sensível aos movimentos da aranha, ao se mover, seus fios também se movem e podem desconectar-se de algum ponto (de alguma obra) e se conectarem a outro ponto (uma nova obra).

O sujeito leitor trabalha na construção de sua teia como a moça tecelã³, que é extremamente afetada pelos fatores externos, ao ser afetada pela beleza e suavidade das cores dos raios de sol, tece em seu tear uma linda tapeçaria das cores do sol, ao ouvir o som do mar, modifica seu trançado inscrevendo ali as sensações que a sonoridade da maré lhe causou. Também o sujeito-leitor poderá ser movido por emoções internas e desejos, como a moça tecelã que ao desejar desesperadamente uma companhia, teceu em seu tear um belo marido e por um tempo foi extremamente feliz.

A teia se transforma junto ao sujeito e o sujeito junto à teia. Em outras palavras, temos que o movimento interpretativo se transforma em consonância à constituição do sujeito e o sujeito se constitui e se transforma com e pelo movimento interpretativo. O sujeito vai organizando sentidos, obras, e se organizando, tendo a possibilidade de, por meio das leituras, realizar gestos de interpretações singulares e ocupar a posição-autor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, discutimos como conceitos de interdiscurso, arquivo, memória discursiva e sujeito discursivo podem contribuir para a fundamentação de conceitos como rede literária, teia literária e movimento interpretativo.

Entendemos que a partir desta conceituação será possível verificar como o movimento interpretativo afeta o movimento autoral de alunos do Ensino Fundamental, em um trabalho com clássicos da literatura. Sabemos que, tal qual no conto mitológico *Aracne, o eterno tecer*, esse belo movimento de leitura pode ser um sinal de desafio à autoridade estabelecida. Se, no conto, configura-se como

³ Conto "A moça tecelã", de Marina Colasanti.

o autoritarismo da deusa Atena, que detém a beleza da tapeçaria, na escola esse movimento interpretativo pode se configurar como um desafio às leituras pré-estabelecidas, à postura subserviente dos sujeitos-escolares de concordarem com a leitura única e padrão.

Para sair da posição de um sujeito que boia ao movimento da maré, acreditamos que deva ocorrer um mergulho nas leituras, possível pela constituição das teias literárias que fazem circular uma multiplicidade de sentidos, trazendo profundidade à leitura, para que só assim, o sujeito tenha possibilidades de dar um salto, sair do padrão e voar, permitindo-se, autorizando-se no universo da escrita a escapar dos padrões e poder identificar-se como um “peixe fora d’água, borboleta no aquário”.

REFERÊNCIAS

- AMADO, Jorge. *O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá: uma história de amor*. São Paulo: Cia das Letrinhas, 2008.
- ASSIS, M. *O espelho*. Rio de Janeiro: Ediouro, 1996.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases*, 1996.
- BRASIL. *Lei nº 3.675*, 2004.
- CARVALHO, D.M. *Memórias de leitura e formação inicial de professores*. Iniciação Científica. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Pró-Reitoria de Graduação da Universidade de São Paulo, 2011.
- COLASANTI, Marina. *A moça tecelã*. Global editora, 2004.
- FERNANDES, C. A. *Análise do Discurso: reflexões introdutórias*. Goiânia: Trilhas Urbanas, 2005.
- GNERRE, M. *Linguagem, escrita e poder*. 4ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1998, p. 5-33.
- HOLANDA, Salatiel de. *Aracne, o eterno tecer*. FTD, 1997.
- MACHADO, A. M. *Como e por que ler os Clássicos Universais desde cedo*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

- MORALES DA SILVA, M. *O discurso de universitários em Pedagogia sobre disciplinas de língua(gem) em sua formação e as implicações para suas futuras práticas pedagógicas*. Trabalho de Conclusão de Curso. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, PIBIC – CNPq, 2011.
- OLIVEIRA, Jô. *Tristão e Isolda*. Scipione, 2006.
- ORLANDI, E.P. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 4ª. ed., Campinas: PONTES, 1996.
- ORLANDI, E.P. *Análise do discurso: princípios e procedimentos*. 6ª. ed., Campinas: PONTES, 2005.
- PACÍFICO, S.M.R. *Os fios significativos da história: leitura e intertextualidade*. 1996. Tese (Mestrado). Faculdade de Ciências e Letras Júlio de Mesquita Filho, 1996.
- PACÍFICO, S.M.R. *Argumentação e autoria: o silenciamento do dizer*. 2002. Tese (Doutorado). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP, Ribeirão Preto, 2002.
- PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. (trad. Eni Orlandi et ali) Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1995.
- PÊCHEUX, M. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. [trad. Eni P. Orlandi] 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 1997.
- PÊCHEUX, M. “O papel da memória”. In: ACHARD, P. et al. *Papel da Memória*. Pontes, 1999.
- PECHÊUX, M. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, E. P. *Gestos de Leitura*. Campinas: Pontes, 2007.
- PEREIRA, A. C. *Letramento e reificação da escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 2011.
- SHAKESPEARE, William. *Romeu e Julieta*. L&PM Editores, 1998.
- TFOUNI, Leda Verdiani, A escrita: remédio ou veneno? In AZEVEDO, M.A.&MARQUES, M.L. (orgs.) *Alfabetização hoje*. São Paulo: Ed. Cortez, p. 51-69, 1994.
- _____. A dispersão e a deriva na constituição da autoria e suas implicações para uma teoria do letramento. In: SIGNORINI, I. (org.) *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas: Mercado das Letras, 2001/2002.
- _____. *Letramento e Alfabetização*. 8ª edição, São Paulo: Cortez, 1995/2006.