



Da fôrma-leitor para a função-leitor: a autoria na produção poética dos sujeitos-alunos

Michel L. C. R, Leandro¹, Soraya M. R. Pacífico¹

¹ Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – USP

RESUMO

A poesia na escola constitui um lugar marginal, isso porque nem sempre é reconhecido como um saber relevante. Deste modo, procuramos observar se os sujeitos-alunos de uma escola particular de Ribeirão Preto – SP conseguiram deslocar da fôrma-leitor, isto é, quando se limita o processo de significação do sujeito para a função-leitor, ou seja, quando o sujeito realiza uma leitura interpretável e polissêmica (PACÍFICO, 2002), tendo o Direito à literatura (CANDIDO, 1988) garantido na escola, isso por meio do acesso ao arquivo (PÊCHEUX, 2010), permitindo que o acesso aos fios discursivos do poético possam deixar de ser um corpo-estranho para os sujeitos-alunos, tornando-se um corpo-familiar.

Palavras chave: Escrita; Autoria; Literatura.

ABSTRACT

Poetry in school occupies a marginal place because it is not always recognized as relevant knowledge. Thus, it is sought to observe if the subjects-students of a private school in Ribeirão Preto - SP were able to move in the reading way, that is, when the process of signification is limited, for the function of the reader, that is, the subject interprets multiple meanings (PACÍFICO, 2002), with the right to literature (CANDIDO, 1988) guaranteed by the school, through access to the archive (PÊCHEUX, 2010), allowing access to discursive topics no longer a foreign but familiar body to the students.

Keywords: Writing; Authorship; Literature.

1. Introdução

“Deixe as crianças ajoelhar na terra/ e manusear seus controles remotos”. (Paulinho Pedra Azul).

Ao tratarmos do trabalho com a leitura e escrita na escola algumas questões são suscitadas: os sujeitos-alunos escrevem e leem o que lhes interessa? Eles estão expostos à opacidade dos enunciados, podendo questionar o que lê? A escola possibilita com que esses sujeitos compreendam o valor social da leitura e da escrita? Os sujeitos-alunos conseguem produzir textos em que a autoria pode ser percebida? Como se dão os gestos de leitura e escrita nesse espaço?

Compreendemos, a partir da teoria da Análise de Discurso (AD) de linha francesa de Michel Pechêux, que todo sujeito produz o seu dizer a partir de um lugar sócio-histórico-ideológico, por meio de determinadas condições de produção. Por isso, cabe a escola fazer

com que os sujeitos-alunos de qualquer classe social possam interagir nas mais variadas situações discursivas, contribuindo para que dominem os diferentes universos semânticos que são importantes em uma dada sociedade e cultura, tornando-se autores.

Contudo, o que presenciamos é uma escola em que os sujeitos-alunos passam por um processo de aprendizagem marcado por um ensino parafrástico, isto é, do repetível, tendo o sujeito-professor e o livro didático como detentores de uma verdade, que deve ser respeitada, sem a possibilidade do diálogo e do confronto, em um trabalho com a língua e escrita perpassado pelo discurso autoritário (ORLANDI, 2012) que não leva em conta a voz do aluno:

E assim vemos muitos professores de português, tragicamente, ensinando análise sintática a crianças mal alimentadas, pálidas, que acabam, depois de aulas onde não faltam castigos e broncas, condicionadas a distinguir o sujeito da oração. Essas crianças passarão alguns anos na escola sem saber que poderão acertar o sujeito da oração, mas nunca serão o sujeito de suas próprias histórias. (ALMEIDA, 2012, p.16).

Deste modo, objetivamos mostrar nesse texto que a prática do professor, sustentado teoricamente e comprometido com a transformação social, contribui para que os estudantes tornem sujeitos no processo de ensino-aprendizagem, fazendo com que muitos deixem de ocupar a fôrma-leitor e passem para a função-autor. O trabalho foi desenvolvido com turmas dos 5º anos do Ensino Fundamental de uma escola particular do município de Ribeirão Preto – SP.

A escolha de trabalhar com poesia na escola se deu por notarmos que era um saber desvalorizado pela gestão escolar e os professores, sustentado por dizeres de que os sujeitos-alunos não gostam de poesia ou de que é um saber muito difícil e/ou irrelevante, de modo a fazer com que esse saber ficasse à margem do currículo da escola.

Duvidando desses sentidos sobre a poesia, engendramos um trabalho que pudesse dar acesso aos sujeitos-alunos à discursividade poética. Para isso realizamos rodas de leitura a partir de três obras do poeta Manoel de Barros, *Menino do mato* (2010), *Exercícios de ser criança* (1999) e *O fazedor de amanhecer* (2001) em um trabalho que autorizasse o sujeito-aluno a ler, interpretar, escrever e ser autor de seus textos, para isso, discorreremos a seguir sobre a concepção de educação e linguagem que esse trabalho se sustenta e uma possível leitura/interpretação da poesia barrense na garantia do direito à literatura (CANDIDO, 1988), após, serão apresentados os conceitos de fôrma-leitor e função-autor para, assim, perceber se os sujeitos-alunos tiveram gestos de interpretação, por sua vez, de autoria, em suas produções poéticas.

2. “Desver o mundo” e “desver a escola”: pelo direito à poesia na escola

Numa perspectiva de educação que leva em conta a construção de espaços democráticos em seu interior, de modo que as decisões possam ser tomadas coletivamente por toda a comunidade escolar, nos questionamos qual é o lugar que a escola proporciona para que a poesia esteja presente? Qual o impacto desse saber no currículo escolar? A linguagem poética é valorizada nesse espaço? Acreditamos que é preciso despertar o desejo nos sujeitos-alunos a pensar sobre poesia e não o que pensar, como diz Manoel de Barros (2010, p. 15) de que o “Lugar mais bonito de um passarinho ficar é a palavra/ Nas minhas palavras ainda vivíamos meninos do mato”. Esse “menino” como imagem poética corporificada na poesia barrense (2010, p. 9):

I

Eu queria usar palavras de ave para escrever.
Onde a gente morava era um lugar imensamente e sem nomeação.
Ali a gente brincava de brincar com palavras

Tipo assim: Hoje eu vi uma formiga ajoelhada na pedra!
A mãe que ouvira a brincadeira falou:
Já vem você com suas visões!
Porque formigas não têm joelhos ajoelháveis
e nem há pedras de sacristias por aqui.
Isso é traquinagem da sua imaginação.
O menino tinha no olhar um silêncio de chão
e na sua voz uma candura das Fontes.
O Pai achava que a gente queria desver o mundo
para encontrar nas palavras novas coisas de ver
assim: eu via a manhã pousada sobre as margens
rio do mesmo modo que uma garça aberta na solidão
de uma pedra.
Eram novidades que os meninos criavam com suas
palavras.
Assim Bernardo emendou nova criação: Eu hoje vi um
sapo com olhar de árvore.
Então era preciso desver o mundo para sair daquele
lugar imensamente e sem lado.
A gente queria encontrar imagens de aves abençoadas
pela inocência.
O que a gente aprendia naquele lugar era só ignorâncias
para a gente bem entender a voz das águas e
dos caracóis.
A gente gostava das palavras quando elas perturbavam
O sentido normal das ideias.
Porque a gente também sabia que só os absurdos
enriquecem a poesia.

A poesia de Manoel de Barros trabalha com um mundo sem nomeação, feito por um “menino” que gosta de “brincar com as palavras”, tendo a voz de sua mãe a representação do ceticismo que tenta apagar a imaginação poética desse menino. Isso nos leva a fazer uma analogia com a escola que tem agido como essa mãe que deslegitima a voz dos sujeitos-alunos num ambiente predominado pelo discurso autoritário (ORLANDI, 2012, p.32) que é aquele que sabe apenas lidar com um único sentido que é imposto. Teria espaço para a poesia neste lugar?

No entanto há um sujeito que acredita na aventura de “desver o mundo”, que autoriza a discursividade poética que trazem “novas coisas de ver”, autorizando o mundo da metáfora. É na figura do “Pai”, marcado enquanto substantivo próprio no “P” maiúsculo, que esse “menino do mato” ganha a aceitação desse olhar subjetivo do mundo, já que “só os absurdos enriquecem a poesia” nessa prática da palavra que enfrenta a “absurdez” daqueles que marginalizam a poesia, o que remete pensarmos na “(ab)surdez” que o currículo da escola emprega, de modo a impor conteúdos escolares sem levar em conta a voz dos sujeitos-alunos e da família.

E se queremos instalar a discursividade do poético na sala de aula, estamos certos de que a poesia tem de ocupar todos os espaços da escola: gestão escolar; sala de informática; pátio; entre outros. Espaços que tem de ser vistos como formativos e fazerem parte do planejamento do professor, entendendo que o poético se encontra em diversas linguagens como a pintura, dança, música, teatro etc.

Ao invés de uma prática de leitura em sala de aula que se condiciona a treinamento de habilidades de leituras repetitivas (ler em voz alta; para encontrar a resposta certa; fazer ficha de leitura etc), o sujeito-professor deve privilegiar a leitura produtiva, aquela que enfoca a construção dos sentidos que sempre se renovam, por meio da interação com o outro, para assim formar um sujeito-leitor produtor de textos, capaz de assumir o seu dizer, que se constitua autor, consciente do lugar que ocupa e da sua capacidade de intervir na ordem social, já que:

(...) a luta contra a antipedagogia, contra o autoritarismo e a burocracia no meio escolar vai ser longa e árdua. Revela ainda que a conquista de decisões democráticas em nossas casas de ensino vai depender da politização daqueles que militam na área educacional. Por outro lado, essa tarefa política requer uma prática concreta de participação nas decisões e uma conquista de espaços para atuação. Sem isso, continuaremos sendo manobrados pelo poder dominante. (SILVA, 2011, p. 20-21).

O texto literário poético não pode ser pretexto (LAJOLO, 1991) a fim de ser utilizado para questões gramaticais, mas pelo Direito à Literatura em que “a literatura pode ser um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual” (CANDIDO, 1988, p. 122), o que está relacionado com a luta pelos Direitos Humanos.

Com a teoria da Análise do Discurso ler e escrever vão muito além de apenas envolver uma mera codificação e decodificação da língua escrita, os sentidos produzidos nos textos estão marcados pela sua historicidade na memória enunciativo-discursiva e de fatores ideológicos em relação à constituição dos processos de significação. Podemos dizer que:

(...) a Análise do Discurso trabalha com a materialidade da linguagem, considerando-a em seu duplo aspecto: o linguístico e o histórico, enquanto indissociáveis no processo de produção do sujeito do discurso e dos sentidos que (o) significam. O que permite dizer que o sujeito é um lugar de significação historicamente constituído (ORLANDI, 2007, p. 37).

O ato de ler é entendido aqui como um processo discursivo e é o momento histórico-social que determina o comportamento, a relação do sujeito com a linguagem e a própria produção de sentidos que vem desse movimento que não pode ser controlado a não ser pelas suas condições de produção.

Nesse contexto, a Análise do Discurso compor-se-á de três esferas do conhecimento: o marxismo - materialidade e opacidade histórica; a linguística - materialidade e opacidade da linguagem; e a psicanálise - materialidade e opacidade do sujeito – tendo, assim, a teoria do discurso, como a teoria da determinação histórica dos processos de significação (ORLANDI, 2001, p.15).

A teoria do discurso preocupa-se em compreender como se instituem os efeitos de sentido no discurso, no encontro entre a língua e o efeito-sujeito (formações imaginárias que designam as posições ocupadas pelos sujeitos) e a história. O discurso é aquilo que está situado entre a língua e a ideologia, é o efeito de sentidos entre os interlocutores, o lugar de interação e confronto entre o linguístico e o ideológico, tendo como base material a língua.

O sujeito, desse modo, não é transparente nem para si mesmo e nem para os outros, ele é “assujeitado” às ideologias e aos discursos, pois o sujeito apropria-se socialmente da linguagem sendo interpelado pela ideologia.

É por meio do texto que se alcança a materialidade do discurso, o que definimos texto como uma forma de representação que materializa na linguagem os sentidos que vêm das nossas relações históricas, sociais, determinadas pelas ideologias que nos interpelam como sujeitos. Os estudos do texto e do discurso se preocupam com a organização global do texto e examinam as relações entre discurso, enunciação e fatores sócio-históricos.

Outro conceito importante é a noção de condição de produção. Precisamos ressaltar que, para a AD, não se trata de condições materiais de produção, mas sim, de condições sócio-históricas, em que o político e o ideológico intervêm, afetando a relação dos interlocutores com o discurso. Isso significa que as condições de produção do discurso englobam o sujeito, a situação discursiva/contexto imediato, contexto sócio-histórico e ideológico e a memória discursiva (interdiscurso).

A noção de memória discursiva, cunhada inicialmente por Courtine (1981), não se refere a lembranças que temos do passado, às recordações que um indivíduo tem do que já passou” (FERNANDES, 2005, p. 45), mas nos faz pensar que um texto sempre é construído a partir de um diálogo que ele estabelece com outros textos e com outras vozes, sendo assim, Orlandi (2001, p.32) afirma que a memória discursiva:

[...] vem pela história, que não pede licença, que vem pela memória, pelas filiações de sentidos constituídos em outros dizeres, em muitas outras vozes, no jogo da língua que vai-se historicizando aqui e ali, indiferentemente, mas marcada pela ideologia e pelas posições relativas ao poder-traz em sua materialidade os efeitos que atingem esses sujeitos apesar de suas vontades. O dizer não é propriedade particular. As palavras não são só nossas. Elas significam pela história e pela língua.

O interdiscurso segundo Pêcheux (1975, p.162) é aquilo que “fala antes, em outro lugar e independentemente”, num trabalho da memória e a sua atualização, deste modo, todo dizer se filia a uma rede de memória a partir de recortes de certas zonas do interdiscurso, nesse sentido, acreditamos de que é no movimento de atualização do arquivo que o sujeito-leitor produz sentidos, visto que para a teoria da Análise do Discurso, sujeito e sentido constroem-se junto com o texto.

O conceito de arquivo faz referência a todo o “(...) campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão” (PÊCHEUX, 2014, p.59), podemos chamar de discurso documental, uma memória institucional, que é mais amplo que a memória discursiva, mas que depende dela para que o sujeito tenha acesso a novos sentidos, deste modo, a escola precisa contribuir para que o sujeito-aluno compreenda a importância de enriquecer seu arquivo, visto que “só o acesso ao arquivo discursivo possibilita a leitura como um processo de construção que vai além dos sentidos literais” (ROMÃO; PACÍFICO, 2006, p.19), para que assim o sujeito-aluno possa deslocar da fôrma-leitora para a função autor.

Sendo assim, a partir da concepção de educação e linguagem já apresentados, a seguir trabalharemos com a noção de fôrma-leitora e função autor para, assim, analisarmos as produções poéticas dos sujeitos-alunos procurando refletir de que modo a autoria pode ocorrer na escola.

3. A poesia que voa: a autoria nas produções poéticas dos sujeitos-alunos

Partir do princípio que a linguagem é construída sócio-historicamente, compreende-se que não se trata apenas de uma questão linguística, isto é, deve-se considerar que existe um sistema linguístico Pêcheux (1995) que é o mesmo para todos os falantes, mas, o modo como cada falante coloca em funcionamento esse sistema, nos discursos, varia de acordo com as condições de produção. Os sentidos se “mantêm” ou desliza por determinadas formações discursivas, que passa pelo imaginário, pelo ideológico.

Nessa direção, compreendemos a autoria como a responsabilização do sujeito pelo seu dizer, construindo o efeito de sentido de unidade textual, isto é, tendo o sujeito a ilusão de ser a origem do seu dizer (ORLANDI, 2012; PACÍFICO, 2002), contudo, para que o sujeito-aluno alcance a posição de autor é importante que ele tenha acesso ao arquivo para dizer sobre determinado assunto, no nosso caso, foi por meio da leitura das obras de Manoel de Barros que a discursividade poética instalou na escola.

Por isso, é fundamental que os sujeitos-alunos compreendam que o sujeito- professor é um mediador no processo de interpretação e escrita, com uma prática de ensino não enaltecida apenas pelo plano da repetição (paráfrase), mas baseada na disputa dos sentidos (polissemia) (ORLANDI, 2012), com a possibilidade de acesso ao arquivo, visto que ser autor indica se movimentar na discursividade da linguagem, compreendendo-a como heterogênea por

natureza, portanto, a de uma heterogeneidade linguística vinculada à heterogeneidade social, sabendo de que os sentidos sempre podem vir a ser outro e de que é pelas condições de produção que se materializam o seu dizer que é histórico-social e ideologicamente marcado, deixando de ocupar a fôrma-leitor para a função-leitor, isto é, aqueles:

(...) sujeitos não são “formatados” (expressão emprestada da informática para realçar a presença da polissemia nos textos), não repetem os sentidos instituídos como dominantes, e sim, procuram compreender como são criados alguns efeitos de sentido e não outros, procuram investigar como se dá, num dado momento sócio-histórico, o funcionamento discursivo, que é novo e único em cada texto; assim, o sujeito que assume a função-leitor realiza uma leitura interpretável, polissêmica. (PACÍFICO, 2002, p.30).

No entanto, o que presenciamos é de que a escola ainda trabalha com uma visão de língua que procura desvendar o que o autor quis dizer, com sujeitos-alunos que continuam a ler o código linguístico e não textos produzidos a partir de tal código, que permitem certas leituras em determinada época e não outras, diríamos que são sujeitos-alunos ocupando a fôrma-leitor, isto é, o sujeito que interpreta no plano da paráfrase, que tem a ilusão do sentido preso às palavras, conforme nos apresenta Pacífico (2002, p.30):

(...) existem lugares de sujeito-leitor que assumem o que chamamos de fôrma-leitor (no sentido de fôrma, molde), fôrma esta determinada pela ideologia dominante em cada formação social, que tem como objetivo limitar o processo de significação do sujeito, sua possibilidade de interpretação; por isso, o sujeito-leitor que assume a fôrma-leitor realiza uma leitura inteligível, (parafrástica) em que o controle do sentido sempre está presente.

A partir dessas considerações, analisaremos algumas produções poéticas dos sujeitos-alunos, de modo a identificarmos se o sujeito consegue sair da fôrma-leitor, isto é, a reprodução de sentidos, ocupando a função-autor, capaz de trazer o “novo” (polissemia). As produções foram realizadas por estudantes de uma escola particular de Ribeirão Preto – SP, em turmas de quintos anos do Ensino Fundamental.

Recorte 1:

O Eterno Espanto

O que haverá com a lua
se sempre a gente a olha
é com o súbito espanto da primeira vez.
O mundo não se fez
para pensarmos nele,
mas para olharmos para ele
e estarmos de acordo

Na produção do recorte 1, é possível observar que o sujeito-aluno consegue “amarrar” o título do seu poema com o corpo do seu texto, temos o “O Eterno Espanto” da contemplação da natureza, da lua, elementos que historicamente sempre fizeram parte do poético, em que “olhar” é “sentir”, “apalpar”, “apreender”, compartilhando da formação ideológica da poesia barrensense, a partir de uma filosofia em que “O mundo não se fez para pensarmos nele, mas para olharmos para ele e estarmos de acordo”, numa relação com as coisas da natureza que a aceita, que se coloca como parte dela, fazendo-nos pensar que nem tudo depende de nós. A ideia de “súbito espanto” na poesia desse sujeito nos remete ao lirismo, a uma linguagem poética, que “passeia” por esse “corpo poético” que, primeiramente, “faz sentir”, numa escrita intertextual. Consideramos que esse sujeito atinge a autoria, pois consegue “controlar” os sentidos por meio do contexto em que sua poeticidade vai em direção.

Recorte 2:

A Minha Poesia

Eu estou no meu quarto pensando o que escrever.
Na escola me andaram,
uma poesia a fazer.
A porta trancada,
Os olhos fechados.
Procurando o que falar,
Para eu começar.
O tempo vai passando,
Mas eu não vou desistir.
Posso até demorar,
Mas a poesia vai existir.
Agora estou na escola,
Esperando o professor avaliar.
Eu cumpri está tarefa
para uma boa nota eu ganhar.

Na produção 2, o sujeito trabalha com a metalinguagem que “procura” pela sua poesia, que não “vem”, que lhe falta, já que a escola “mandou” a lição de que produzisse uma poesia. Mas onde encontrar a poesia? Nos “olhos fechados”, na “porta trancada” do quarto, “procurando o que falar”, por meio de um processo que dá “vontade de desistir”, mostrando que a escrita não acontece de modo repentino, ou por “inspiração”, mas na “procura”, no acesso ao arquivo, de modo que a escrita não se dá no vazio.

No final da poesia, o sujeito espera pela avaliação do professor, o que mostra essa visão da escola em que o sujeito-professor é aquele que avalia, dá a nota, isto é, há uma memória discursiva que historiciza o ambiente escolar como um espaço autoritário, que se produz para ganhar. Consideramos essa poesia como autoral, pois o sujeito ao inscrever a sua dificuldade criadora acaba produzindo a sua poeticidade, a sua angústia e seu desafio frente a uma escrita que, a nosso ver, toca na poesia de Fernando Pessoa em “Autopsicografia” quando diz que “O poeta é um fingidor” que finge a “dor que deveres sente”, dialogando com a obra de Manoel de Barros quando diz que poesia é feito para “sentir” e não “explicar”. É o “tempo que passa”, mas com a insistência é possível fazer a “poesia existir”, por isso, lidar com uma metodologia discursiva em sala de aula, é entender de que para o sujeito-aluno atingir a autoria é preciso tempo, construção de arquivo, ter o que dizer.

Recorte 3

Toda
Luz

por
menor
que
seja,

Incomoda
a
escuridão.

Na produção 3, o sujeito-aluno trabalha com a forma do seu poema, dando movimento, “dança”, à sua produção. Seu poema nos remete pensar em Albert Einstein quando disse que “não existe a escuridão, o que existe é a ausência de luz” e, essa “luz”, “por menos que seja”, pode incomodar a “escuridão”, em que a subjetividade está posta em uma poesia que trabalha com os múltiplos sentidos que podem vir a ser.

E para nós a “luz” vem do referencial teórico que estamos defendendo nesse trabalho, que nos ajuda a refletir a prática pedagógica dentro da escola. Percebemos que é possível que o sujeito-aluno atinja a autoria quando realiza uma leitura sócio-histórica, não apenas decodificando textos, mas, sendo capaz de perceber que a interpretação é uma questão ideológica em que da posição de leitor, poderá ocupar a posição de autor, trazendo o “novo”.

Ao longo de todo o processo de elaboração de trabalho com a poesia percebemos o entusiasmo dos sujeitos-alunos, o que contribui para pensarmos que há sim sujeitos que se interessam por esse saber. O envolvimento com a discursividade poética permitiu um novo patamar da poesia na vida desses sujeitos, tornando-se um “corpo familiar”, inclusive, ultrapassando os muros da sala de aula, visto que essas produções passaram pelos corredores da escola, na equipe de direção e coordenação da escola, nos funcionários e nas casas das famílias:

(...) Porque o homem não se transfigura senão pelas palavras.
E isso era mesmo.
(BARROS, 2010, p. 93).

Isso porque sabemos que “(...) nenhum leitor não lê nada e nenhum leitor lê tudo” (ROMÃO; PACÍFICO, 2006, p. 97), diríamos, nenhum sujeito-aluno é incapaz de ocupar a posição discursiva de autor, desde que a escola garanta um espaço de leitura e conhecimento que o desloque dessa prática corriqueira do literal, deste modo, a poesia na escola pode ser um modo de romper com essa inércia leitora.

4. Conclusões finais

Com base em nosso estudo teórico e nas análises, defendemos de que a escola tem de ser o espaço da inventividade poética, da autoria, para que o sujeito-aluno ocupem a posição discursiva de autores, motivando-os a descobrirem o mundo da leitura que são plurais, diríamos, o universo das leituras polissêmicas.

Para isso, a escola tem de ser um espaço democrático em que a voz dos sujeitos-alunos seja garantida, deste modo, acreditamos num ambiente escolar que garanta a transformação social sendo a literatura um terreno fértil para esse fim, visto que, conforme defende CANDIDO (1988), a literatura Direito Humano.

Um modo de garantir a transformação social e a construção de um espaço democrático na escola é a importância de se trabalhar o arquivo, pois só assim poderemos falar sobre o papel e a representação da linguagem em funcionamento, que “(...) exige do leitor um posicionamento sócio-histórico-ideológico, uma memória do dizer e um conhecimento prévio (...)” (ROMÃO; PACÍFICO, 2006, p. 10), ou seja, uma leitura entendida como interpretação e interação do leitor com o mundo, tirando-lhe da fôrma-leitora possibilitando-lhe agir no mundo e não ser apenas um receptor de sentidos sedimentados.

Sendo assim, a poesia é um meio de instalar a polissemia na sala de aula, em que os sentidos não podem ser domesticados, visto que isso só tiraria a graça dos poemas, em que o prazer de refletir o funcionamento da linguagem, possibilita sentidos sempre novos e o modo como o arquivo de cada um (sujeito-aluno e sujeito-professor) contribuem para atribuir sentidos a essas leituras poéticas, levando esses sujeitos a atingirem a autoria, como foi mostrado nas análises.

Por fim, notamos a emergência de um novo discurso sobre o poético na escola, que contemple a pluralidade de sentidos e que “(...) dê conta de pensar a linguagem como esfera de múltiplos deslocamentos, rupturas, tensões” (ROMÃO; PACÍFICO, 2006, p.22) garante que a poesia desloque do lugar marginal como é geralmente tratada na escola, porque é vista como um corpo-estranho, isto é, de difícil compreensão e de pouca aprovação, para a possibilidade

da instauração da função-leitor (PACÍFICO, 2002) permitindo que a poesia torne um corpo-familiar (LEANDRO, 2016), isto é, os sujeitos não mais estranham o poético, antes, o instaura em sala de aula por meio da autoria. É o nosso convite à nau poética, uma embarcação que quando iniciada é sem volta.

Referências

- ALMEIDA, M, J de, A. **Ensinar português?**. In: GERALDI, J, W. (org). O texto na sala de aula. São Paulo: Anglo, 2012.
- BARROS, M. de. **Menino do mato**. São Paulo: Leya, 2010.
- CANDIDO, A. **O direito à Literatura**. In: Vários escritos. São Paulo: Duas Cidades, 1988.
- CORACINI, M. J. **Nossa língua: materna ou madrasta? – Linguagem, discurso e identidade**. In: CORACINI, M. J. **A celebração do Outro: arquivo, memória e identidade**. Campinas-SP: Mercado das Letras, p. 135-148, 2007.
- FERNANDES, C. A. **Análise do discurso: reflexões introdutórias**. Goiânia: Trilhas Urbanas, 2005.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- GERALDI, J, W. **O texto na sala de aula (org)**. São Paulo: Anglo, 2012.
- GNERRE, M. **Linguagem, escrita e poder**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- LAJOLO, M. **O texto não é pretexto**. In: ZILBERMAN, R. (org). Leituras em crise na escola: as alternativas do professor. Porto Alegre – RS: Mercado Aberto, 1991.
- LEANDRO, M. L. D. C. R. **O “corpo-estranho” da poesia e a produção de sentidos na escola**. Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia. FFCLRP-USP, Ribeirão Preto, SP, 2016.
- ORLANDI, E, P. **As formas do silêncio: nos movimentos dos sentidos**. Campinas – SP: Editora Unicamp, 2007.
- ORLANDI, E. P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 6.ed. Campinas, SP: Pontes, 2001.
- ORLANDI, E. P. **Discurso e leitura**. 9. ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2012.
- ORLANDI, E. P. **Interpretação; autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Petrópolis- RJ: Vozes, 1996.
- PACÍFICO, S. M. R. **Argumentação e autoria: o silenciamento do dizer**. Tese de Doutorado em Ciências. FFCLRP-USP, Ribeirão Preto, SP, 2002.
- PACÍFICO, S. M. R. **Leitura, escrita e autoria nas séries iniciais do Ensino Fundamental**. FAPESP-No. 2010/15782-6.
- PACÍFICO, S. M. R. **As posições de autor e leitor no jogo discursivo**. In: TFOUNI, L. V. Múltiplas faces da autoria. Ijuí-RS: Unijuí, 2008, p. 237-254.
- PACÍFICO, S. M. R. **Professor e autoria: interpretação sobre o Ler e o Escrever**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.
- PACÍFICO, S. M. R.; ROMÃO, L. M. S. **A memória e o arquivo produzindo sentidos sobre o feminino**. Revista Em Questão, Porto Alegre, v. 12, n. 1, p. 73-90, jan./jun. 2006.
- PARO, V, H. **Administração escolar: Introdução Crítica**. Ed 17ª. São Paulo: Cortez, 2012.
- PÊCHEUX, M. **Ler o arquivo hoje** In: ORLANDI, E. P. (Org) [et al] Gestos de leitura: da História no Discurso. Campinas-SP: Editora da UNICAMP, 2010.
- PÊCHEUX, M. **O discurso: estrutura ou acontecimento?** Campinas, SP: Pontes, 1990.
- PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Tradução: Eni Puccinelli Orlandi et al. 4ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2009.
- PIGNATARI, D. **O que é comunicação poética**. 10. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2011.

- ROMÃO, L, M, S; PACÍFICO, S, M, R. **Efeitos de leitura: sujeitos e sentidos em movimento.** Ribeirão Preto – SP: Alfabeta, 2010.
- ROMÃO, L. M. S.; PACÍFICO, S. M. R. **Era uma vez uma outra história: leitura e interpretação na sala de aula.** São Paulo: DCL, 2006.
- SILVA, E da S. **(Des) caminhos da escola: traumatismos educacionais.** São Paulo: Cortez, 2011.
- SORRENTI, N. **A poesia vai à escola: reflexões, comentários e dicas de atividades.** Belo Horizonte – MG: Autêntica, 2009.