

LENY ANDRÉ PIMENTA

**A DÚVIDA HAMLETIANA NAS MALHAS HÍBRIDAS DO YOUTUBE:
práticas de leitura, identidade e sujeito**

FRANCA
2014

LENY ANDRÉ PIMENTA

**A DÚVIDA HAMLETIANA NAS MALHAS HÍBRIDAS DO YOUTUBE:
práticas de leitura, identidade e sujeito**

Dissertação apresentada à
Universidade de Franca, como
exigência parcial para a obtenção do
título de Mestre em Linguística.

Orientador: Prof. Dr. Fernando
Aparecido Ferreira
Coorientadora: Profa. Dra. Maria
Flavia Figueiredo

FRANCA
2014

Catálogo na fonte – Biblioteca Central da Universidade de Franca

P697d

Pimenta, Leny André

A dúvida hamletiana nas malhas híbridas do youtube : práticas de leitura, identidade e sujeito / Leny André Pimenta ; orientador: Fernando Aparecido Ferreira. – 2014

86 f. : 30 cm.

Dissertação de Mestrado – Universidade de Franca

Curso de Pós-Graduação Stricto Sensu – Mestre em Linguística

1. Linguística – Discurso. 2. Práticas de leitura. 3. Sujeito. 4. Análise do discurso. 5. Suporte Digital. I. Universidade de Franca. II. Título.

CDU – 801:82.085:681.3

**A DÚVIDA HAMLETIANA NAS MALHAS HÍBRIDAS DO YOUTUBE:
práticas de leitura, identidade e sujeito**

COMISSÃO JULGADORA DO PROGRAMA
DE MESTRADO EM LINGUÍSTICA

PRESIDENTE: _____

Prof. Dr. Fernando Aparecido Ferreira – UNIFRAN

TITULAR 1: _____

Profa. Dra. Filomena Elaine P. Assolini – USP-Ribeirão Preto

TITULAR 2: _____

Profa. Dra. Naiá Sadi Câmara – UNIFRAN

Franca, 14/03/2014

DEDICO este trabalho à minha família que, com paciência, soube compreender a minha constante ausência/presença durante este percurso.

AGRADECIMENTOS

Agradeço:

Primeiramente, a Deus: "(...) sempre acreditei que existíeis e cuidáveis de nós, não obstante ignorar o que devia pensar da vossa substância, ou que caminho nos levaria ou reconduziria a Vós"¹.

Aos meus familiares, que sempre estiveram ao meu lado, em especial, a minha mãe Jomar e minhas irmãs e irmãos, Luci, Laice, André e Luíz Carlos; presenças marcantes em minha vida. Ao meu esposo, Fernando e meus filhos(as) Alex, Andréa, Ana Paula e Antonio, bênçãos de Deus em minha existência, minha eterna gratidão. À Dirce minha amiga de todas as horas, à Dra. Elci Patti, grande incentivadora para que eu fizesse o Mestrado, assim como a todas as pessoas que compartilham do meu trabalho na Educação, meus agradecimentos.

À Universidade de Franca, pela possibilidade de caminhar pelas veredas do conhecimento, a todos os funcionários; a todos os professores do Mestrado. Agradeço aos convidados da banca de qualificação, Dra. Elci Patti e ao Dr. João Adalberto Campato, que me auxiliaram com apontamentos e considerações para a melhoria deste trabalho. Agradeço em especial à Dra. Leda Verdiani Tfouni, por me introduzir na AD e me fazer “transver” o mundo pelo percurso discursivo, à Dra. Maria Regina Momesso, que soube bem me conduzir pelas trilhas da Análise do Discurso. Agradeço ao Dr. Fernando Aparecido Ferreira e à Dra. Maria Flávia Figueiredo pelas orientações e pontuações incisivas para este trabalho. A Dra. Elaine Assolini e a Dra. Naiá Sadi pela gentileza em aceitarem o convite e, pelo tempo dedicado à leitura dessa dissertação. Aos colegas de classe pela agradável convivência e compartilhamento.

Finalizo homenageando meu pai, José André (*in memoriam*), cujos olhos brilhavam a cada conquista minha, incentivando-me a caminhar sempre, independentemente dos obstáculos que surgissem. Meu pai, meu eterno e imortal amigo, minha devoção. A todos, o meu muito obrigado.

¹ AGOSTINHO. **Confissões**. 2ª ed. Trad J. Oliveira Santos e A. Ambrósio De Pina. São Paulo: Abril Cultural, 1980. VI, 5, 7-8.

*(...) A expressão reta não sonha.
Não use o traço acostumado.
A força de um artista vem de suas derrotas.
Só a alma atormentada pode trazer para a voz um formato de
pássaro.
Arte não tem pensa:
O olho vê, a lembrança revê, e a imaginação transvê.
É preciso transver o mundo (...)*

Manoel de Barros

RESUMO

PIMENTA, Leny André. A DÚVIDA HAMLETIANA NAS MALHAS HÍBRIDAS DO YOUTUBE: práticas de leitura, identidade e sujeito. 2014. 86 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade de Franca, Franca-SP.

As práticas de leitura do discurso shakespeariano sempre estiveram ligadas ao suporte impresso ou teatral, mas com o advento das tecnologias digitais, muitas das obras clássicas foram transpostas para o suporte da internet. Esta dissertação reflete sobre as práticas discursivas e de leitura que ocorrem nesse suporte, no qual um discurso literário, normalmente encontrado no teatro ou no livro impresso, está presente na rede social YouTube, no caso, uma cena de *Hamlet*, de William Shakespeare. Pretende-se observar que práticas subjetivadoras norteiam a construção dessa cena. Parte-se da premissa de que a mudança de suporte pode promover alterações no modo de ver, ler, pensar e agir sobre o conteúdo ali presente. Embora os enunciados das cenas sejam os mesmos da obra fundadora, as práticas discursivas, de leitura e subjetivadoras, podem ser outras. Se as práticas discursivas, segundo Foucault, é um conjunto de enunciados de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, as quais definem numa dada época, para um campo do saber, para um determinado público, etc., as condições de exercício de um dizer, então, objetiva-se identificar quais práticas discursivas afloram no suporte da Internet que, aparentemente, parecem promover uma leitura lúdica e educativa ao mesmo tempo e também faz com que o sujeito possa reler-se. A reflexão sustenta-se na Análise do Discurso de filiação francesa e na Psicanálise de Freud com a releitura de Lacan, em que os postulados ocupam-se da determinação histórica dos processos de significação. Com base nesses pressupostos, esta dissertação tem por *corpus* o discurso narrativo-reflexivo da cena de Hamlet, presente no vídeo “Mabinogi: Hamlet – ‘To be, or not to be.’ Scene One”, o qual é um recorte de um jogo de interpretação de RPG. Busca-se, nos enunciados e nas sequências de enunciados, alguns possíveis pontos de deriva, ofertados como um chamamento para interpretações. Os resultados apontam, a partir de gestos de leituras, a possibilidade de emergência de coautoria instaurando diferentes interpretações seja pelo interdiscurso ou por meio da intertextualidade.

Palavras-chave: Práticas de leitura; Sujeito; Análise do Discurso; Suporte Digital.

ABSTRACT

PIMENTA, Leny André. THE HAMLETIAN DOUBT IN THE HYBRID WEB OF YOUTUBE: reading practices, identity and subject. 2014. 86 p. Thesis (MA in Linguistics) - University of Franca , Franca - SP .

Reading practices of Shakespearean speech have always been connected to the printed or theatrical support, but with the advent of digital technologies, many of the classic works have been implemented in the internet support. This paper reflects on the discursive practices and reading that occurs in that support, in which a literary discourse, usually found in the theater or in the printed book, this is the social web YouTube, in this case a scene from Hamlet by William Shakespeare. We intend to observe that subjective practices that guide the development of this scene. We part on the assumption that the change of support can promote changes in view, read, think and act on the content present here. Although the statements of the scenes are the same as the founding work, the discursive practices of reading may be others. If the discursive practices, according to Foucault, are a set of statements of anonymous, historical rules, always determined in time and space, which define a given time, for a field of knowledge, to a certain audience, etc., the conditions to the exercise of a saying, then, the objective is to identify which discursive practices emerge in the internet support that apparently seem to promote a ludic and educational at the same time reading, and also makes the subject can be reread. The reflection rests on the Discourse Analysis of French parentage and Psychoanalysis from Freud to Lacan's rereading, in which the postulates are concerned with the historical determination of the meaning process. Based on these assumptions, this dissertation has as a *corpus* the narrative-reflective discourse scene of Hamlet, in the video "Mabinogi : Hamlet - 'To be, or not to be.' Scene One", which is an excerpt of a game interpretation RPG. We search in the statements and in the sequences of statements, some possible points of drift, offered as a call for interpretations. The results point, from gestures of readings, the possibility of emergence of the co-authored, introducing different interpretations, by the interdiscourse or through intertextuality.

Keywords : Reading practices ; Subject , Discourse Analysis , Digital Support .

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1 - Sinopse do processo discursivo.
- Figura 2 - Hamlet faz a primeira parte de seu questionamento existencial – *To be?*.
- Figura 3 - A segunda parte, em que o personagem coloca a dúvida – *Or not to be?*.
- Figura 4- A terceira parte, em que a personagem, de corpo todo frente ao espelho, mostra ao mesmo tempo as duas possibilidades, fazendo uma conclusiva afirmação – *That is the question*.
- Figura 5- Momento de reflexão sobre morrer; dormir como solução para o término das angústias.

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| APRESENTAÇÃO | 10 |
| INTRODUÇÃO..... | 15 |
| 1 REFLEXÕES SOBRE A LEITURA: DO DISCURSIVO AO PSICANALÍTICO | 25 |
| 1.1 A LEITURA NA PERSPECTIVA DISCURSIVA E PSICANALÍTICA..... | 25 |
| 1.2 A LEITURA E A PRODUÇÃO DE SENTIDOS | 31 |
| 2 A LITERATURA, A HISTÓRIA, A PSICANÁLISE E O LEITOR CONTEMPORÂNEO | 38 |
| 2.1 NOS MEANDROS E TRAMAS DA LEITURA LITERÁRIA | 39 |
| 2.2 OS CLÁSSICOS DA LITERATURA E O LEITOR CONTEMPORÂNEO: ENTRE CENAS, FORMAÇÕES IMAGINÁRIAS E PRÁTICAS | 48 |
| 2.3 PSICANÁLISE E LITERATURA: DIÁLOGOS POSSÍVEIS | 54 |
| 3 O LEITOR, A LEITURA, A ESCRITA E OS DISPOSITIVOS TECNOLÓGICOS COMO SUPORTE: UMA TRAMA COMPLEXA E HÍBRIDA | 58 |
| 3.1 <i>ESCRILEITURA</i> E O SUJEITO <i>ESCRILEITOR</i> | 60 |
| 3.2 SUPORTE: HIBRIDEZ DE LINGUAGENS, CÓDIGOS E TECNOLOGIA ... | 63 |
| 4 “ <i>TO BE OR NOT TO BE</i> ” NAS MALHAS HÍBRIDAS DO ESPAÇO DIGITAL | 67 |
| 4.1 <i>SCENE ONE: APRESENTANDO O CORPUS</i> | 67 |
| 4.2 ENTRE PRÁTICAS DISCURSIVAS, DE LEITURA E DE SUBJETIVAÇÃO: UM GESTO DE LEITURA NAS MALHAS DO <i>YOUTUBE</i> | 76 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 81 |
| REFERÊNCIAS..... | 83 |

APRESENTAÇÃO

No contexto de um percurso de mais de 40 anos como educadora, no ensino fundamental, que me permitiu ousar algumas experiências em relação ao ato de ler, elaborei uma proposta lúdica por meio da criação dos *cards* (cartões) literários baseados na obra de William Shakespeare, “Sonho de uma noite de verão”, numa versão adaptada para os quadrinhos pela Editora COC.

Porque os *cards*?

Porque percebia que os alunos, jovens em pré-adolescência, no momento de intervalo da escola (em que trabalho), jogavam Super Trunfo².

Foi assim, a partir da observação e de uma necessidade percebida, que aflorou a ideia de montar os *cards* a respeito da obra “Sonho de uma noite de verão” em 2005, sobre a qual eu já estava trabalhando como supervisora de roteiro pela Editora COC. Tomei a iniciativa e desenvolvi os *cards* de personagens, cenários, poções mágicas e, como estava pessoalmente implicada com a questão da autoria (segundo a Análise do Discurso de matriz francesa), deixei alguns *cards* em branco para que os jogadores (alunos) tivessem liberdade de participar como coautores, criando outros personagens e/ou cenários, e/ou poções. Além dos *cards* desenvolvi, paralelamente, uma proposta interdisciplinar que envolvia o jogo e elaborei

² Fabricado pela empresa Grow, Super Trunfo é um jogo de cartas que são colecionáveis. Há vários temas e os mais populares são os de aviões, carros, super-heróis, pilotos de fórmula 1, países, jogadores de futebol, personagens de desenhos animados e outros. Tradicionalmente é composto de 32 cartas, sendo que o jogo comporta de 2 a 8 jogadores. As regras estão encartadas e divididas em oito grupos de 04 cartas, sendo uma que é o “Super Trunfo”. De posse dessa carta, o jogador pode tomar as outras cartas dos outros jogadores. O objetivo desse jogo é que um jogador possa ficar, ao final, com todas as cartas.

regras específicas, mixadas, num entremeio - Super Trunfo com RPG³ (*Roleplaying Game*), jogo de interpretação de personagens.

A obra quadrinizada “Sonho de uma noite de verão” foi lançada pela Editora COC, sob minha supervisão, e adotada por várias escolas parceiras; porém, os *cards* e a proposta de jogo, ainda não. Para nós, a introdução dos *cards* é uma estratégia de práticas de leitura que proporciona o prazer pela leitura, com possibilidades de releitura e recriação oral e escrita. Ela amplia a participação dos jogadores em grupo de discussões sobre a escolha de personagens, cenários e outros, supõe um compromisso cognitivo e afetivo consigo mesmo, individual e com os participantes do grupo, pois os *cards* não apenas facilitam o desenvolvimento da expressão oral, como também níveis superiores do pensamento, na medida em que os significados são construídos a partir da interatividade. Sabe-se que esses níveis são melhor alcançados quando o professor, com maior domínio sobre o tema, proporciona aos alunos um apoio que lhes permite obter um desempenho superior ao que teriam sem essa mediação.

Dessa forma, com o objetivo de dar sustentação teórica a essa proposta, é que resolvi iniciar o Mestrado em Linguística, numa tentativa de dar a esse produto literário (os *cards*), por meio de um discurso lúdico, o prazer pela literatura clássica e, ao mesmo tempo, provocar um deslocamento da posição parafrástica do sujeito leitor para a polissêmica. Inicialmente, pesquisei no mercado editorial nacional se havia algum material semelhante para que eu pudesse analisar; busquei nos catálogos das editoras pesquisadas (Moderna, FTD, Ática, Saraiva, Companhia das Letras, etc.) e não encontrei.

³ *Roleplaying Game* (RPG) significa “Jogo de Representação”. Foi criado nos EUA (1974) como uma nova forma de lazer, em que a base é a criatividade: o participante vive uma história sem ter que obedecer a uma posição passiva, sendo parte ator, parte roteirista de um texto. No RPG não há vencedores; os jogadores se divertem com o desenrolar da história, uma aventura, que é criada e vivida pelo grupo. Há um mestre que comanda a sessão do jogo (partida), sendo o roteirista principal. A história poderá ser inventada ou extraída de um livro; a princípio, ele descreve situando o tempo e espaço e fornece alguns detalhes, como, por exemplo: tecnologia, costumes, detalhes da política local, levando os personagens (jogadores) a começarem a atuar, a terem de enfrentar situações, resolver enigmas ou até mesmo lutar. O sucesso do RPG irá depender do esforço coletivo, que funcionará como uma espécie de teatro improvisado, em que as dificuldades e surpresas são colocadas pelo mestre. O maior objetivo é tornar o jogo instigante e divertido. O resultado é sempre uma história (aventura, ficção, romance, comédia, tragédia etc...) diferente. Concluindo, RPG “não é um jogo no sentido lato, é um método para criação de histórias dentro de universos ficcionais que vão sendo explorados coletivamente”. (JACKSON, 1994, p.3)

Assim, este percurso por tantas leituras nos possibilitou algumas reflexões nos entremeios do jogo político do dizer e interditar, em princípio, em relação ao ato de ler na escola. Profundas inquietações instalaram-se sobre o “porquê” da resistência que grande parte dos jovens adolescentes sente ao se deparar com a leitura de um clássico da literatura. Procuramos, diante dessas inquietações, fazer um percurso do reconhecimento como aponta Ricoeur (2004, p.54) na citação de um conceito kantiano⁴ "(...) que o tempo é a condição *a priori* de todo fenômeno em geral, imediatamente para o sentido interno, mediamente para o externo (...)" e, considerando o percurso do reconhecimento, num *flash* de tempo, (re)visitamos o estatuto da memória, arquivos esmaecidos, não apagados, das “pegadas” vivenciadas como aluna em tempos de ginásio, no final da década de 1960. Havia, nesse tempo, a obrigatoriedade da leitura dos clássicos, com direito a provas orais/escritas, em que os resultados eram expressos através das notas que variavam, de acordo com a “decoteba”, de zero a dez. Era um tempo de ver e de tentar dar sentido àquilo que escapava de uma lógica racional e que resvalava num discurso autoritário, impondo modos de ler e interpretar.

Desde então, “comichões” povoaram nossa alma em relação ao posicionamento da escola frente aos modos de produção de leitura. Data dessa época a participação em um grupo teatral, quando “encarnar” a personagem, mergulhando no texto noite adentro, devorando-o, causava-nos imenso deleite. Consta ainda, desses arquivos, momentos importantes, pequenos desdobramentos dessa aventura pelo teatro, como o fato de bisbilhotar a biblioteca escolar.

Assim, o prazer pela leitura era conduzido fora da escola, nas brincadeiras de rodas de contos que aconteciam nas tardes empoeiradas da rua onde morava. Passava-se num movimento perlocutório, do teatro para o circo com interpretações imagéticas, um verdadeiro “saltimbancos”. Há nessa atualização da memória, que emerge dessas lembranças que se presentificam,

⁴ Em sua principal obra *A crítica da razão pura*, Kant desenvolveu, entre outros temas que a compõe, o que chamou de *estética transcendental*. Na *estética transcendental*, Kant trabalha a estrutura do conhecimento *a priori* da sensibilidade que são: espaço e tempo. Diz que o tempo não deve ser tomado como um conceito empírico, extraído da experiência sensível, e sim como uma representação.

inquietações, questionamentos... marcas discursivas de tempo, que insistem em não mais reproduzir modelos, mas, sim, com expectativas de instauração de novos gestos de ler.

Diante do exposto, tomamos a liberdade de significar o lugar de onde falamos, de assumir uma posição discursiva a partir dessa leitura de vida que se deu, inicialmente, como professora pela escola pública de ensino fundamental; depois, como gestora de uma escola privada, atuando nos três segmentos de ensino (infantil, fundamental e médio); paralelamente, como palestrante na área da educação, pelas escolas públicas e privadas nos estados de São Paulo e Minas Gerais; como supervisora de projetos para desenvolvimento de Ciência e Tecnologia, na rede pública do estado da Bahia; como autora de coleção de livros didáticos (08 volumes – Diário de Aprendizagem, e 02 volumes – Aprendendo mais) específicos para o 1º ano do ensino fundamental - Editora Pearson; como coautora da Revista LEGO ZOOM (com mais de 40 volumes, publicadas com permissão The LEGO Group, divisão LEGO Education).

Desse percurso, e das constantes (re)leituras, um desassossego propositivo entremeado de desejos coabitou, associativamente, de forma “orgânica e interativa” na maneira de experienciar o mundo, numa tentativa de dar legitimidade a essa voz que insiste em não se calar diante dos equívocos que ainda ressoam sobre os modos de produção de sentidos multifacetados pela herança de um discurso autoritário, em que se gestava e, creio que ainda se gesta, o ato de ler a partir da *forma leitor* que, segundo Dias e Pacífico⁵ (2002) denomina-se de "*fôrma-leitor*, na qual os sentidos já estão dados e definidos", um sujeito leitor (for)matado, capturado pela ideologia que, ao reproduzir discursos sustentados por sentidos já produzidos e legitimados por uma determinada formação discursiva, ao enunciar, tem a ilusão de efeitos de completude da linguagem.

É sabido que, nas instituições escolares públicas e privadas do nosso país, a prática das atividades de linguagem é reducionista por diversos

⁵ DIAS, T.S.;PACÍFICO, S.M.R. Assunção da Autoria por crianças em processo de alfabetização In: ROMÃO, L.M.S.;PACÍFICO, S.M.R. (Org). **Leitura e escrita: no caminho das linguagens**. Ribeirão Preto, SP: Alfabeto Editora, p.83, 2007.

aspectos, dentre eles, por não considerarem o aluno como participante da construção de sentidos; levando em conta o que Orlandi (2012) comenta, em seus estudos recentes, há três espécies de reducionismo – o pedagógico, o linguístico e o social. Diz a autora que “na constituição do sujeito-leitor, a escola tem excluído a relação dele com outras linguagens que não a verbal”, isto é, a escola não media ou facilita a relação desse sujeito-leitor com as outras linguagens como a musical, a pintura, o cinema, a internet, e outras mais. Comumente, em suas metodologias de leitura, valoriza-se apenas a verbal.

Diante dessas constatações (d)enunciadas por alguns renomados autores, aliadas ao desejo desta mestranda sobre as possibilidades de ressignificar essas práticas de leitura escolar engessadas, de legitimar os espaços de questionamentos, outorgando a esses espaços outras leituras e, implicando, ambos, os atores (ou agentes) dos papéis educacionais (tantas vezes silenciados em seus lugares de alunos e educadores submetidos a uma ordem maior, hierarquizada, que dita o que ler, quando ler, como interpretar, controlar os sentidos e as identificações), propõe-se, numa tentativa de colaborar, a instauração de outros espaços polissêmicos.

Assim, neste trabalho, propomo-nos a refletir sobre: o processo de transposição de uma obra literária para outro suporte; sobre a ampliação das possibilidades de leitura e interpretação; discutir e refletir sobre as possibilidades de coautoria do leitor.

INTRODUÇÃO

O leitor é um caçador que percorre terras alheias.

Michel de Certeau

Assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a literatura. Deste modo, ela é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade. (...) Ora, se ninguém pode passar vinte e quatro horas sem mergulhar no universo da ficção e da poesia, a literatura concebida no sentido amplo a que me referi parece corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito.

Antonio Candido – O direito à literatura (1965)

De forma geral, há fatos que nos chamam a atenção em relação às práticas de leitura no Brasil. Observando o desenvolvimento da mesma, por meio das pesquisas feitas, sabe-se que o Brasil ainda não atingiu os níveis de leitura satisfatórios para que possamos afirmar que temos um público comprometido com a leitura. Essas pesquisas revelam em percentuais que a falta de interesse fica em 1º lugar, com 78%, mas o índice de leitura por prazer subiu em 2011 para 75% em relação aos 70% em 2007, segundo o comentário de Karine Pansa⁶. Sabe-se também que a pesquisa é uma importante diretriz

⁶ Karine Pansa é administradora de empresas e profissional atuante há quase 20 anos no mercado editorial. Empreendedora da Girassol Brasil Edições, tornou-se a segunda mulher presidente da Câmara Brasileira do Livro em 2011, depois de haver servido à CBL na condição de diretora estatutária e ter sido responsável por projetos como o Minha Biblioteca, que anualmente beneficia 500 mil alunos da rede pública da cidade de São Paulo. Teve participação relevante nas comissões internas da CBL, que discutem a melhoria de Bibliotecas, Pesquisa sobre o Mercado Editorial Brasileiro, Bienal Internacional do Livro de São Paulo e Feiras Nacionais. Desde março de 2011 também se tornou presidente do Instituto Pró-Livro, com a missão de contribuir para o desenvolvimento de ações voltadas a transformar o Brasil em um país leitor. O livro foi lançado pela Imprensa Oficial do Estado de São Paulo (2012) com apoio do Instituto Pró Livro, “Retratos da Cultura no Brasil 3”.

para a formulação de políticas públicas no sentido de aperfeiçoar estratégias de leitura.

Em, “Retratos da leitura no Brasil: olhares e reflexões”⁷, organizado pela Faculdade de Educação da UNICAMP (2011), pode-se observar, no artigo, “Caminhando sobre os dados”, de Paim (2011, p.6), em relação às práticas de leitura de autores clássicos, que no Brasil “embora os brasileiros apontem autores clássicos como preferidos, na prática eles quase desaparecem dando lugar aos livros de alta tiragem, que são muitas vezes questionados pela academia”, e acrescenta que, “diante dos dados é possível trazer à discussão a influencia escolar no processo de leitura e a responsabilidade da escola na formação de um sujeito aluno leitor capaz de discernir e julgar livros”.

Torna-se, assim, perceptível por meio destas pesquisas, as implicações sobre as práticas de leitura, indiciando um quadro de má formação das habilidades necessárias à leitura, talvez, decorrente da fragilidade do processo educacional, como nos aponta Cunha⁸ (2008, p.12) em “Acesso à leitura no Brasil: considerações a partir da pesquisa”. Diante desse cenário, percebem-se e dão-se a conhecer, mais especificamente, alguns problemas

⁷ Esta coletânea de reflexões foi produzida em março de 2011, como requisito da Disciplina EP-175 - EP175 – Cultura, Escrita, Leitura e Sociedade, eletiva do Curso de Pedagogia Faculdade de Educação – Unicamp. Texto: Caminhando sobre dados- autora: Amanda Batista Paim. Site: <http://www.leituracritica.com.br/pesquisa11/pdf/cadernodereflecoes-retratosep175.pdf> - pág. 6 -acessado em 12/01/2014.

⁸ Maria Antonieta Antunes Cunha é professora aposentada da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), com mestrado em Educação e Doutorado em Letras. Lecionou nos Cursos de Graduação de Letras, Biblioteconomia, Educação e Comunicação da UFMG. Coordena os cursos de Especialização da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais em Literatura Infantil e Arte-Educação. Além de diversos projetos culturais e de fomento à leitura, criou e dirigiu a Biblioteca Pública Infantil e Juvenil de Belo Horizonte os projetos Cantinhos de Leitura e Organização de Bibliotecas Escolas. Foi Secretária Municipal de Cultura de Belo Horizonte, coordenadora do Centro de Extensão da Faculdade de Letras da UFMG, curadora do I Salão do Livro de Minas Gerais, do Encontro Internacional de Literatura Latino-Americana, do II Salão do Livro de Minas Gerais e do Encontro Internacional de Literaturas em Língua Portuguesa. Foi integrante do Conselho Curador e do Conselho Diretor da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil e presidente da Câmara Mineira do Livro. É presidente da Fundação Municipal de Cultura de Belo Horizonte. In: Retratos da Leitura no Brasil 3- http://issuu.com/midiamix/docs/retratos_da_leitura_brasil?e=2915666/2616883#search acessado em 02/02/2014

que envolvem a leitura na instituição escolar e, ao mesmo tempo, de como a escola pode trazer para a discussão a formação do sujeito leitor.

Percebe-se, em sua grande maioria, que há um conservadorismo das práticas de leituras no ambiente escolar, revelando-se como via de mão única, em que se valoriza preferencialmente a estrutura da língua⁹. Nessa concepção, contempla-se apenas a decodificação¹⁰.

Assim, compreende-se que há uma relação natural e direta entre o pensamento, a linguagem e o mundo, um estreitamento dos sentidos que aí se naturalizam, “pois é ainda o conteudismo que está na base da constituição da relação entre o verdadeiro e falso no domínio da produção de sentidos”, segundo (ORLANDI, 1997, p.99).

Diante desse contexto o que se nota é que há gerações, professores de Português discursivizam que seus alunos resistem à leitura das obras consideradas como clássicos da literatura. Alunos, por sua vez, posicionam-se contrários à leitura dessas obras por entenderem que esta é sempre imposta, e não faz parte de seu mundo cotidiano e de interesse de leitura. A grande maioria dos jovens acredita que esses livros “velhos” não lhes dizem nada, por fazerem parte de um contexto muito diferente daquele no qual vivem e por utilizarem uma linguagem “difícil”, muitas vezes distante da usada por eles. Há, segundo a pesquisa apontada anteriormente, uma evidência (“No ano de 2011, no Brasil, o índice subiu em relação à leitura por prazer”) que nos leva a pressupor que, talvez, os alunos não rejeitariam essas obras se tivessem prazer no trabalho que realizam com elas na escola.

Ressaltamos que não se trata aqui culpar professores ou a escola pela situação, de certa forma, caótica em que se encontram as práticas de

⁹ Considera-se como estrutura da língua o que pontua Rocha (2003, p.5) A língua é um sistema: um conjunto organizado e opositivo de relações, adotado por determinada sociedade para permitir o exercício da linguagem entre os homens (...). ROCHA LIMA, Carlos Henrique da. *Gramática normativa da língua portuguesa*. 41. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2001.

¹⁰ Por decodificação entendemos e concordamos com Angela Kleiman (1993 apud MENEGASSI; CALCIOLARI, 2002, p. 82), "as práticas de leitura como decodificação não modifica em nada a visão de mundo do leitor, pois se trata apenas de automatismos de identificação e pareamento das palavras do texto com as palavras idênticas em uma pergunta ou comentário". MENEGASSI, Renilson José; CALCIOLARI, Angela Cristina. A leitura no vestibular: a primazia da compreensão legitimada na prova de Língua Portuguesa. Maringá: UEM – Acta Scientiarum, v. 24, n. 1, pp. 81-90, 2002.

leitura. Compreende-se que a formação do gosto pela leitura, não cabe somente à escola, e sim, envolve fatores sociais, culturais, econômicos e até políticos. Mas, um dos aspectos que, atualmente, tem colaborado para o fracasso das práticas de leitura está vinculado à má formação dos professores de Língua Portuguesa e Literatura, o que conseqüentemente tem colaborado para a não formação do sujeito leitor na escola. É notório que o sujeito professor, ao deixar a Universidade, não comporta uma fundamentação teórica consistente para dar suporte à prática: o que se percebe é uma dicotomia entre o que esse sujeito professor traz e o que ele deverá praticar em sala de aula. Deveria ter conhecimento de encaminhamentos metodológicos, táticas e estratégias adequados, que efetivamente assegurem-no a trabalhar com práticas de leitura significativas, e que atendam aos reais interesses dos jovens. Para tanto, faz-se necessário se sentir competente e seguro para encontrar caminhos que contribuam eficazmente no sentido de formar um sujeito leitor. Seria extremamente importante que o sujeito professor compreendesse e assumisse a responsabilidade do letramento literário; conforme Cosson (2014, p. 30), “é justamente para ir além da simples leitura que o letramento literário é fundamental no processo educativo”, levando o sujeito aluno a aprender como ler textos literários e a descobrir os prazeres que essa prática de leitura proporciona, sabendo discernir o que é um bom texto literário e como desenvolvê-lo em sala de aula.

Diante do exposto acima, fica contundente que a escola tem uma responsabilidade institucional como promotora de um saber; tem um papel contributivo a desempenhar na formação do aluno e o que se encontra, em recentes pesquisas, são dados que apontam para um fracasso das estratégias utilizadas nas práticas de leitura.

Tradicionalmente, a leitura obrigatória de obras literárias tem sido avaliada por intermédio de provas orais ou escritas, com resultados expressos por conceitos ou notas que variam de zero a dez. Essas comumente chamadas “provas de livro” buscam transformar em dados lógicos/racionais, aquilo que está longe de poder ser assim apreendido: a beleza das obras, que provoca o prazer da leitura.

A partir desse problema, questionamos e trazemos à reflexão, algumas atitudes repetitivas que aparecem nos planejamentos dos professores de Português: Por que todos os alunos de uma mesma turma têm que ler o mesmo livro? Por que tem que ser aqueles, escolhidos pelo professor de literatura? Por que tem que ser sempre da mesma forma a cobrança/avaliação dessa leitura?

Contra essas proposições e atitudes dos educadores, apresenta-se a questão que, alguns acreditam, deve ser o foco do trabalho com a literatura: “Onde fica o prazer da leitura?”. Segundo Jouve (2002, p.19), “o charme da leitura provém em grande parte das emoções que ela suscita”. Assim, podemos considerar que a uniformidade de tratamento de obras e avaliações vai contra a instauração desse prazer, pois barra a possibilidade do surgimento de um movimento polissêmico.

Dessa forma, pode-se considerar que o “prazer” revela-se como engajamento afetivo necessário para que o leitor possa vivenciar uma experiência que o permita também reler-se, pois, sabe-se que o texto reflete sobre o leitor como um espelho.

Embora os documentos do MEC, já há alguns anos, apresentem propostas numa perspectiva interacionista de leitura, o que se sabe é que, na grande maioria das escolas, ainda tem predominado, como afirma Coracini, em uma entrevista concedida a Assolini e Lastória (2013, p.138), “a decodificação, a busca do significado do texto, que estaria, de forma imanente, nas palavras; ainda impera na escola a concepção estruturalista da linguagem, pouco preocupada com o sentido”. Sentido esse que, segundo Coracini (2013, p.138) por meio da perspectiva interacionista¹¹ (embora centrada no texto), pressupõe a polissemia, isto é “a possibilidade de as palavras terem mais de um sentido, o que, orientado pelas experiências prévias do leitor, faz emergir alguns sentidos possíveis” (2013, p.138).

A formação do sujeito leitor tem fomentado muitos debates e proposições no âmbito escolar, isso porque se percebe fortemente o estado de

¹¹ Salientamos que aqui, na perspectiva interacionista, concebe-se o texto como o próprio lugar da interação verbal e, os interlocutores, como sujeitos ativos dialogicamente, empenhados na produção de sentidos.

crise em que se encontra a leitura. Se por um lado as práticas de leituras no ambiente escolar ainda se encontram engessadas, por outro lado, o que se vê no cotidiano, para além dos muros da escola, são jovens teclando, lendo e escrevendo quase simultaneamente, o tempo todo, no espaço digital, “surfando” pelas redes sociais.

Dessa forma, percebe-se que essas práticas, de leitura e escrita, acontecem em outro suporte, diferente dos que usualmente são utilizados na escola. Supõe-se, então, que os jovens podem, até, fazer uso de uma leitura literária no suporte digital, não, talvez, com os mesmos procedimentos ou profundidade que uma leitura sistematizada e acadêmica o faz. Provavelmente, a leitura desses jovens perpassa pelo entretenimento, pela curiosidade ou até mesmo pelo simples fato de ler algo que está sendo lido pelos seus pares e de se sentirem pertencentes ao grupo daqueles que leem determinadas obras e não outras.

Partindo dessas considerações, concomitantemente, traz-se para a discussão, a leitura dos clássicos da literatura no âmbito da instituição escolar e, o que se percebe em contrapartida, é que há uma desconsideração de outros olhares para os outros suportes de leitura, principalmente os digitais, que, como já citado, circulam na esfera do cotidiano desses jovens. Parece-nos que, se por um lado a escola predominantemente trabalha a decodificação e por outro lado o que se apresenta é um sujeito leitor aluno com demandas de leituras em suportes diversos do que se pratica na escola, entendemos que, realmente, pode-se existir um comprometimento do papel de leitores ativos, para alojar, talvez, um ideal de leitor passivo, copista, decodificador, com respostas normatizadas. Assim, práticas de leitura estão, dentro dessa perspectiva, formatadas (reflexo de uma cultura erudita, ainda livresca, que não considera outras linguagens, outros suportes textuais), predefinidas pela voz do autor, supostamente dita no momento da escrita. Os sentidos estão presos, naturalizados. Sentidos dominantes e legitimados pelas condições sócio-históricas dessa suposta voz.

Desencadeiam-se, a partir desse lugar, algumas inquietações: Que efeitos de sentido são construídos na passagem do texto impresso de uma obra clássica para o texto digital transposto num suporte *online*? Como o

discurso se organiza num vídeo veiculado no YouTube, por exemplo? Quais os possíveis gestos de leitura que se estabelecem nesse suporte, e em que medida práticas subjetivadoras são construídas?

No intento de darmos conta de possíveis respostas a essas inquietações é que este trabalho se propõe a analisar um curta de animação da cena de “Mabinogi: Hamlet – ‘To be, or not to be.’ Scene One”, recorte da obra clássica *Hamlet*, de William Shakespeare, no suporte digital YouTube. Tal cena é um recorte de um jogo de MMORPG (*Massively Multiplayer Online Role-Playing*¹² *Game*), produzido pela Nexon, que procurou entrelaçar a literatura clássica com o jogo. O jogo é gratuito e disponível no idioma inglês.

Propõe-se então, nesse trabalho, uma reflexão sobre a leitura literária, dentro dos pressupostos teóricos da Análise de Discurso de matriz francesa, considerando-se, como contribuições, as outras linguagens, inclusive a psicanalítica, a partir do *corpus* que se constitui de um recorte da cena de *Hamlet*, em “Mabinogi: Hamlet – ‘To be, or not to be.’ Scene One”, composta por quatro representações, analisadas em um suporte digital, presentes na rede social YouTube: 1) Ser?; 2) Ou não Ser?; 3) Eis a questão; 4) Morrer, dormir. E com o sono acabar com as angústias.

Por meio das análises, espera-se encontrar e/ou apontar outras perspectivas para uma leitura literária que promova de fato o prazer em reler-se, descobrir-se e ser descoberto.

Nesta dissertação temos por **objetivo geral**: refletir sobre as práticas discursivas de leitura e subjetivadoras, em um suporte midiático, em que um discurso literário normalmente encontrado no teatro ou livro impresso, está presente, numa adaptação, na rede social do YouTube, referente a uma cena de *Hamlet*, em “Mabinogi: Hamlet – ‘To be, or not to be.’ Scene One”. E por **objetivos específicos**: a) Refletir sobre os conceitos de práticas discursivas, de leitura e subjetivadoras pertencentes à perspectiva discursiva e da história cultural, ligadas às ideias de Chartier quanto às representações, suportes e práticas de leitura, e a articulação desses conceitos com a

¹² *Playing* é um termo genérico para todos os jogos de representação ou de simulacro, fundamentados na identificação com a figura imaginária, segundo Jouve (2002, p.111).

psicanálise de Freud, e com a releitura de Lacan; b) Identificar quais práticas discursivas, de leitura e de subjetivação emergem do vídeo ‘To be, or not to be.’ Scene One”.; c) Analisar discursivamente, e sob o viés psicanalítico, as práticas identificadas no item b.

O aporte teórico-metodológico ancora-se na Análise de Discurso (AD) de filiação francesa, de Michel Pêcheux, e na Psicanálise Lacaniana, em que os postulados se ocupam da determinação histórica dos processos de significação.

A pesquisa é de cunho qualitativo. Para tanto, como ponto de partida, tomamos a noção de que a literatura é tramada por meio dos/nos fios da linguagem literária e, nesses fios, se entrelaçam, envolvem e interagem diversos elementos e agentes: o sujeito, a história, o cultural, o social, o ideológico, a ficção, a realidade e sua representação. Assim, todo esse processo de tecimento forma uma tessitura híbrida, campo fértil para a irrupção da linguagem do inconsciente, da construção de realidade(s) e de ressignificações do sujeito.

A princípio, percebemos que as práticas de leitura, nesse suporte digital, no caso, a internet, são aparentemente distraídas, dispersas e fragmentadas e o leitor parece ser disperso, desatento, um mero coletor ou visualizador de informações ou de dados que não são processados, macerados, vivificados como faria um leitor atento, interativo e criativo. Muitos se tornam coautores de histórias sem mesmo saber que o são, como, por exemplo, nos *facebooks* ou *twitters* de escritores de literatura¹³, que segundo Momesso (2011), ao citar um exemplo do caso analisado, explicita que o *twitteiro*, ao colocar “fórmulas discursivas de autores literários, resume em alguns trechos o seu modo de pensar e ver o mundo, não utilizando sua própria voz, mas sim revestindo-se dos outros.” Assim, se apropriando do discurso do outro, pontua a autora, constrói para si um novo *status* de locutor e de identidade.

¹³ Ver

<http://publicacoes.unifran.br/index.php/colecaoMestradoEmLinguistica/article/view/553/443> .
Momesso (2011) artigo sobre *Práticas discursivas de leitura e de escrita aforísticas no twitter: uma forma de construção do sujeito contemporâneo*.

Cabe ressaltarmos que a leitura, numa perspectiva discursiva, é entendida como processo que envolve as condições de produção, circulação e recepção de sentidos constitutivos do movimento histórico-social-cultural-ideológico presente em dado momento e não em outro. Para Pêcheux (1988, p.160) “o sentido não existe em si mesmo, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, as expressões e proposições são produzidas”. Isso significa que, constantemente, os sujeitos mudam de sentido segundo as posições sustentadas pelo modo como empregam as palavras, expressões e proposições; que o sentido é sócio-historicamente construído, nunca está predeterminado, nem dado ou pronto.

Assim, ao deslocar-se a cena ‘To be, or not to be.’ Scene One”, de *Hamlet*, que ora nos propomos analisar, possivelmente, os sentidos¹⁴ que emergem no suporte impresso não serão os mesmos que emergem no suporte da rede social do YouTube, pois há outras categorias e elementos que modificam e ressignificam os sentidos da obra clássica. Nesse caso, mesmo a materialidade discursiva sendo a mesma, as condições de produção, circulação e recepção são outras. A hibridez de linguagens que o suporte YouTube proporciona - imagem, som, movimento, signo linguístico oral e escrito (legenda) - é um exemplo disso. Pode-se ocorrer também a transposição do gênero, segundo os PCNs (1998) e as contribuições de Dolz & Schneuwly (2004), quando apoiados numa específica situação de comunicação para um determinado contexto de produção e, conseqüentemente, utilização de capacidades discursivas e linguístico-discursivas pertinentes ao gênero escolhido, como no caso que vamos analisar, do gênero teatral para um outro, como HQ ou RPG.

¹⁴ Aqui entendido como os vestígios do processo de produção de um discurso que é indissociável de relação de paráfrase entre sequências tais que a família parafrástica destas sequências constitui o que se poderia chamar de matriz do sentido. A noção de sentido para a AD francesa está ligada aos conceitos de formação ideológica, heterogeneidade, interdiscurso. A heterogeneidade constitutiva do discurso o impede de ser um espaço “estável”, “fechado”, “homogêneo”, mas não o redime de estar inserido em um espaço controlado, demarcado pelas possibilidades de sentido que a formação ideológica pela qual é governado lhe concede. Uma formação discursiva, apesar de heterogênea, sofre as coerções da formação ideológica em que está inserida. (MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (orgs.). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**, v. 2. São Paulo. Cortez, 2001 pg. 131).

Sabe-se que as práticas de leitura do texto shakespeariano originalmente estiveram ligadas ao suporte impresso ou teatral, mas, com o advento das tecnologias digitais, muitos dos “clássicos da literatura¹⁵” tiveram incontáveis adaptações e transposições diferentes gêneros e diversos suportes – HQs, Cinema, Teatro, Balé, Radionovela, Música, Desenho Animado, RPG-Digital.

Posto isso, salientamos que a dissertação divide-se em quatro partes: a primeira parte trata de reflexões sobre a leitura num viés discursivo e psicanalítico, em que procuramos trabalhar os principais conceitos e premissas que sustentam teoricamente a pesquisa e análise do corpus desta dissertação.

A segunda propõe reflexões sobre condições de produção, circulação e recepção das práticas discursivas de leitura e subjetivadoras e do leitor contemporâneo, e também trata da interdiscursividade entre a leitura literária e a psicanálise, estabelecendo diálogos possíveis.

A terceira parte reflete sobre a leitura, a escritura e o hibridismo de linguagens que se apresentam em um suporte contemporâneo, o YouTube. Procura mostrar que o hibridismo de linguagens, códigos e tecnologias se entrelaçam e são transpostos neste espaço digital para dar-se ao leitor como teia de sentidos, em que o início e o fim do processo de leitura, aparentemente, podem ser determinados pelo próprio leitor.

A última e quarta parte se configura na apresentação do *corpus* e da análise discursiva sob o viés discursivo e psicanalítico; para tanto, alguns conceitos serão mobilizados: Sujeito (na AD e na Psicanálise); Autoria; Interdiscursividade; Formação Discursiva e Condições de Produção.

¹⁵ Sabe-se que considerando a história da arte e da literatura, “clássico” se refere a um determinado período, assim como “moderno”. Empregaremos o termo, “clássicos da Literatura”, para nos referirmos às obras que influíram e influem na cultura mundial ao longo do tempo, as que se tornam atemporais.

1 REFLEXÕES SOBRE A LEITURA: DO DISCURSIVO AO PSICANALÍTICO

Da mesma forma, uma palavra escolhida ao acaso, e lançada à mente, produz ondas de superfície e de profundidade, provoca uma série infinita de reações em cadeia, agitando em sua queda sons e imagens, analogias e recordações, significados e sonhos, em um movimento que toca a experiência e a memória, a fantasia e o inconsciente, e que se complica pelo fato de que essa mesma mente não assiste passiva a representação, mas nela intervém continuamente, para aceitar e rejeitar, relacionar e censurar, construir e destruir.

Gianni Rodari

Faz-se, nesta primeira parte, uma reflexão sobre as práticas discursivas de leitura e subjetivadoras pertencentes à perspectiva discursiva; algumas dessas práticas circulantes no cotidiano escolar. Partimos de uma constatação feita por Coracini (2013) sobre como circula a leitura em sala de aula para, em seguida, conceber a leitura no entrelaçamento de uma perspectiva discursiva e psicanalítica, ou seja, a leitura como produtora de sentidos. Para tanto, mobilizamos alguns conceitos (discurso, produção de sentidos, representações imaginárias) sustentados pela Análise de Discurso (AD) de filiação francesa, e da noção de sujeito pelo viés da psicanálise. Concebe-se a linguagem, nesta dissertação, como o lugar do equívoco, da falta, reconhecendo assim, o funcionamento do inconsciente.

1.1 A LEITURA NA PERSPECTIVA DISCURSIVA E PSICANALÍTICA

Ao abordarmos algumas concepções sobre a leitura numa perspectiva discursiva e psicanalítica, é necessário, antes, um olhar sobre as práticas de leitura circulantes no cotidiano escolar, a partir do que pontua

Coracini¹⁶ (2013, p.138): “Na sala de aula, ainda muito frequentemente, é o sentido único que prevalece, na ilusão de que a leitura do professor coincide com a que o texto transmite”. Talvez seja preciso operar na desconstrução dessas concepções, aí naturalizadas, para compreender que a relação sujeito/sentidos é construída junto com o texto, de acordo com as condições de produção do discurso, e não por “transmissão”, como se houvesse um único sentido.

Como exemplo, Patti (2013, p. 19) cita o relato de uma criança de 6 anos que se queixava com muita tristeza em estar em uma escola em que ela se sentia incompreendida pela professora:

Minha professora estava ensinando matemática, sobre como dividir, e ela me perguntou na frente de todos colegas: se partir a maçã em duas partes, o que vai acontecer, F.? E eu respondi (chora) [...] eu respondi que eu ia comer um pedaço e dar outro pedaço para a minha amiga, que não tinha levado lanche [...] a professora riu e todo mundo riu de mim, e a professora ficou com raiva e me disse: você não entende nada menina, estou falando de matemática. [...] aí eu não entendi nada porque meus pais me disseram que quando tiver duas merendas e se tiver alguém com fome é para 'mim' dar o outro pedaço para quem está com fome [...] eu fiquei com vergonha porque ela me humilhou na frente de meus colegas e eles ficaram me chamando de burra na hora do recreio [...] eu não quero voltar mais nesta escola [...] eu queria ter contado para eles que eu vi na televisão que um monte de criança passa fome no mundo, e eu perguntei para meu pai por que, e ele me disse que é porque as pessoas escondem as comidas dos outros, e ele falou que isto é muita maldade, e eu não quero fazer isto, deve ser muito ruim passar fome (chora).

Sabe-se que a prática da leitura se faz presente em nossas vidas desde o momento em que passamos a compreender o mundo à nossa volta,

¹⁶ Entrevista concedida por Coracini às autoras: ASSOLINI, F. E. P.; LASTÓRIA, A. C. (Org). **Diferentes linguagens no contexto escolar**: questões conceituais e apontamentos metodológicos. Florianópolis: Insular, 2013, pág.138

considerando aqui, portanto, a atividade de leitura como não correspondente a uma mera decodificação de símbolos, mas que significa, de fato, na compreensão e interpretação do que se lê.

Portanto, enquanto houver escolas com práticas mecanicistas/pragmáticas, onde o ensino da leitura é direcionado a uma finalidade, isto é, para responder questões como “quem é o autor?”, “quem é a personagem principal?” ou “qual a ideia central do texto?”, não considerando a leitura numa perspectiva discursiva que contribua efetivamente para a formação leitora, o que se encontrará são sujeitos alunos resistentes a sua prática. Nota-se que, em sua grande maioria, as escolas ignoram ou desconhecem as particularidades desses sujeitos alunos e determinam uma padronização, acreditando que todos aprendem da mesma forma.

Entende-se que, para o desenvolvimento da habilidade leitora, é preciso que a leitura não seja utilizada como pretexto, pois essa estratégia trava a relação leitura-informação-conhecimento-prazer, tão importante para a constituição de um sujeito leitor.

Para conceber a leitura na perspectiva discursiva tomamos, primeiramente, a noção do discurso em Pêcheux ([1969] 1990, p.82) que a descreve como "um efeito de sentido entre interlocutores socialmente constituídos". Em Pimenta & Monte-Serrat (2013), vamos encontrar o seguinte esclarecimento:

O conceito de discurso de Pêcheux (1988) não reside na superfície de uma frase. O autor leva em conta, para defini-lo, efeitos de sentidos entre interlocutores situados em um contexto sócio-histórico. Ele (PÊCHEUX, 1988) toma o conceito de formação discursiva (FD), desenvolvido por Foucault ([1969]1997), para relacionar a produção de enunciados que obedecem às mesmas normas de formação e que remetem a uma mesma formação ideológica (FI). Assim compreendida, a formação discursiva (FD) determina o que pode e deve ser dito a partir de um lugar social historicamente determinado. (PIMENTA & MONTE-SERRAT, 2013, p.93).

A partir dessa noção de discurso, deslizando para a categoria de leitura, consideramos as pontuações de Indursky (2011, p. 171):

(...) o texto suporta um jogo de efeitos de sentido entre autor leitor. Ou seja, os sentidos do texto, à luz de suas condições de produção de leitura, resultam da interlocução discursiva (INDURSKY, 1997) estabelecida entre sujeitos historicamente determinados: o autor e o leitor. E mais: é preciso ter claro que o sentido do texto não está posto no texto, não tem a origem em seu autor, tampouco é da alçada exclusiva de seu leitor. Também significa que a prática discursiva da leitura não se confunde com a extração de sentidos, nem com decodificações dos mesmos.

Dessa forma, podemos entender que o autor é o começo da formação do discurso, unidade imaginária e suas possíveis significações, o que o coloca como responsável pelo texto produzido, nos termos designados por Pêcheux (1997), de locutor, responsável pelo dizer. Compreendemos que há necessidade de outras práticas de leitura que se constituam em efeitos de sentido, que deem conta de explicitar a relação (discursiva) com esse saber que não aprendemos, mas nos é constitutivo por meio do funcionamento da memória, do interdiscurso.

Ler, diz Heidegger, citado por Larrosa (2006, p.101), é “recolher na colheita do que permanece não dito no que se diz”. O sentido do não-dito corresponde ao implícito do discurso; dessa forma, coloca-se em questão a incompletude, a opacidade da linguagem. Salientamos que o implícito é o não-dito que se define em relação ao dizer, é diferente do silêncio tal como comenta Orlandi (2007, p.102): “O silêncio, ao contrário, não é o não-dito que sustenta o dizer, mas daquilo que é apagado, colocado de lado, excluído”. Cabe lembrarmos que todo discurso é uma relação com a falta, o equívoco, já que toda linguagem é incompleta.

Compreendemos, assim, que nem os sujeitos, nem os discursos e nem os sentidos estão prontos e acabados, estão sempre se (re)construindo no movimento constante do simbólico e da história. Diante da impossibilidade de o discurso abranger uma enunciação completa, entendemos que o não-dito é constituinte, é fundador do discurso.

Consideramos que o texto oferta “espaços vazios” que necessitam ser preenchidos, clamam por diferentes interpretações. Dessa

forma, a relação do saber discursivo do leitor, sua inscrição em formações discursivas, possibilita várias leituras, tendo em vista o discurso como prática constituída de sujeitos interpelados pela ideologia e atravessados pelo inconsciente. Se há um atravessamento pelo inconsciente e, se esse, segundo Lacan (1990, p.142), se estrutura *como uma linguagem*, há então, demanda de análise naquilo que irrompe e, nesse sentido, ao propor uma leitura psicanalítica, um outro gesto de leitura instaura-se, possibilitando um acontecimento, um deslizamento parafrástico para o polissêmico, reverberando numa possível autoria e coautoria. Considerando os pressupostos acima, podemos afirmar que a leitura discursivizada, atenta, comporta também uma leitura psicanalítica.

Sabe-se que a AD trabalha com o sentido e não com o conteúdo do texto, um sentido que não é traduzido, mas produzido. Dessa forma, concorda-se com o modo com que a AD trabalha, já que a mesma permite as possibilidades interpretativas a partir do *corpus* selecionado, considerando as marcas discursivas da ideologia, do contexto sócio-histórico e da posição sujeito. A ideologia, aqui, é entendida como o posicionamento do sujeito quando se filia a um discurso, sendo o processo de constituição do imaginário que está no inconsciente, ou seja, o sistema de ideias que constitui a representação simbólica; já a história, representa o contexto sócio-histórico e a linguagem é a materialidade do texto, gerando “pistas, indícios” do sentido que o sujeito pretende dar.

Assim, pensar no *corpus* é embrenhar-se no terreno da heterogeneidade. Dependendo do viés encontrado pelo analista, durante seu percurso de análise, poderá possibilitar a produção de diferentes efeitos de sentidos, dessa forma, acredita-se que o mesmo *corpus* submetido a outro analista poderia ser interpretado de maneira diferente, pois, o *corpus* não se esgota em si mesmo, está relacionado ao modo como o analista é afetado por ele.

Para a AD, a linguagem vai além do texto, trazendo sentidos pré-construídos que são ecos da memória do dizer. Entende-se como memória do dizer o interdiscurso, segundo Orlandi (2007, p.31), “aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente”, ou seja, a memória coletiva constituída

socialmente, uma memória discursiva, e acrescenta “o interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada”. Dessa forma, o sujeito tem a ilusão de ser dono do seu discurso e de ter controle sobre ele, porém não percebe estar dentro de um contínuo, porque todo o discurso já foi dito antes, como bem pontua Pêcheux (1975) sobre as duas formas de esquecimentos, citadas por Orlandi (2007, p.34), sendo o esquecimento número dois da ordem da enunciação – “ao falarmos, o fazemos de uma maneira e não de outra” – e do esquecimento número um, ideológico, “é da instância do inconsciente e resulta pelo modo como somos afetados pela ideologia” - o sujeito tem a ilusão de ser a origem do que diz. Portanto, os lugares que as palavras ocupam estão “preenchidos” de sentidos, clamando por interpretações. Conclui-se que o esquecimento é necessário para que a linguagem funcione nos sujeitos e produza sentidos.

Sendo a língua opaca e heterogênea, conseqüentemente concebe-se que ela não é transparente nem homogênea, como muitas vezes aparenta ser. Isto faz com que ela seja capaz de equívoco, de falha, de deslizamentos. Portanto, considera-se que o equívoco é contra a ideia do sentido único do enunciado, dessa forma, permite leituras múltiplas. O sentido não está “colado” na palavra, é um elemento simbólico, não é fechado nem exato, portanto, sempre incompleto. Por isso o sentido pode escapar – daí, a considerar a incompletude da língua.

Com base nos pressupostos da Análise de Discurso aliados aos fios da Psicanálise, podemos compreender a noção de sujeito¹⁷ dividido e clivado (atravessado pelo social, pela linguagem, pela história), tendo a linguagem como um lugar do equívoco, do que falha. Assim, ao reconhecer o equívoco, aquilo que da língua faz furo no real, reconhece-se o funcionamento do inconsciente, e, conseqüentemente, a de produção dos sentidos. Certeau (2004, p.92) vai utilizar-se do termo “tática” para definir ações que tomam forma

¹⁷ Sujeito do imaginário, entendido como da linguagem para Lacan; lugar ou função discursiva para Foucault, que, segundo Coracini (2007) embora haja diferenças, há pontos de conversão, pois ambos sustentam o aspecto social: *o sujeito é também alteridade, carrega em si o outro, o estranho, que o transforma e é transformado por ele.* (CORACINI, M. J. **A celebração do outro: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira) plurilinguismo e tradução.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007, p.17).

em lugares que não dominam, com objetos, palavras ou coisas que não são seus:

Como na literatura se podem diferenciar 'estilos' ou maneiras de escrever, também se podem distinguir 'maneiras de fazer' – de caminhar, *ler*, produzir falar, etc. Esses estilos de ação intervêm num campo que os regula num primeiro nível (por exemplo, o sistema da indústria), mas introduzem aí uma maneira de tirar partido dele, que obedece a outras regras e constitui como que um segundo nível imbricado no primeiro... (CERTEAU, 2004, p. 92).

A ideia de uma apropriação cultural indiciada por Certeau (2004, p.92) nos leva a dialogar com Chartier (1999, p.233) sobre as práticas de leitura, quando comenta: “os textos ou as palavras destinadas a configurar pensamentos e ações nunca são inteiramente eficazes e radicalmente aculturadores”, pois, ao apropriar-se de algo no percurso da leitura, fabricam-se “usos ou representações muito pouco redutíveis aos desejos ou às intenções daqueles que produzem os discursos e as normas”. Segundo o mesmo autor, as práticas de apropriação cultural são formas diferenciadas de interpretação, portanto são plurais e contraditórias. Em Análise do Discurso não significa dizer que aquele que lê encontra-se completamente livre em suas interpretações ou mesmo nas suas escolhas pelo que e como vai ler. Há sempre um processo de captura do sujeito leitor marcado na/pela ideologia e pelo inconsciente. Assim, a elaboração de sentidos outros não está só no ato em si da leitura, mas na questão simbólica da ação, daí, a colocação de Chartier (1999, p.233), em relação à leitura ser sempre uma apropriação, invenção, produção de significados, pois os sentidos e significados produzidos pelo sujeito leitor não se encontram sob o controle de quem os produz (ou seja, o autor) e muito menos de quem o distribui. Assim, ler é uma prática criativa de significados e de conteúdos singulares.

1.2 A LEITURA E A PRODUÇÃO DE SENTIDOS

Sabe-se que uma prática de leitura é resultante de um trabalho discursivo; justamente aí, nesse trabalho, que ocorre o deslocamento do sujeito de uma posição de leitor para um outro lugar, numa posição de autor. Nota-se a ocorrência, nesse deslocamento, de um jogo entre o dito e não-dito que o leitor se obriga a falar, derivando daí, a possibilidade do movimento dos sentidos e de outros sentidos do discurso, estabelecidos nas formações discursivas. Para Pêcheux (1988), as formações discursivas correspondem a um domínio de saber constitutivo dos enunciados discursivos que representam um modo de relacionar-se com a ideologia vigente, regulando "o que pode e deve ser dito" (PÊCHEUX, 1988, p.160).

Já em Foucault (1969), as formações discursivas são regidas por um conjunto de regularidades que determinam sua homogeneidade e seu fechamento, pois, para esse autor, o discurso é "um conjunto de enunciados que pertencem a uma mesma formação discursiva" (p.135). Não é, simplesmente, o que se traduz nas lutas ou sistemas de dominação, mas aquilo por que e pelo que se luta, desvelando assim, o poder do qual queremos nos apoderar, explicita o autor.

Nesse sentido, nas práticas de leitura, considerando as formações discursivas e a *forma-sujeito*¹⁸, temos um leitor tomado como um sujeito ideologicamente constituído que, ao produzir leitura o faz afetado pela mesma posição sujeito a partir das quais o autor construiu seu texto. Segundo Indursky (2011, p.172), neste caso, o leitor reduplica sua identificação com a sua formação discursiva, com a forma-sujeito que a organiza e com os sentidos do texto; uma leitura de natureza parafrástica.

Mas, há outras possibilidades, quando o leitor produz deslizamentos de sentido, provocando sentidos outros, diferentes. Trata-se de uma leitura, segundo a autora, em que se considera a movimentação dos sentidos, embora ele leitor ainda esteja inscrito na mesma Formação Discursiva (FD) do autor, a sua produção de leitura se faz de uma outra posição-sujeito. Isto é, o leitor ancorado no interdiscurso, para Indursky (2011,

¹⁸ Esse processo do sujeito do discurso com a forma-sujeito de uma formação discursiva, está descrito por Pêcheux em *Semântica e Discurso*, ([1975] 2009, p.145).

p.172) “introduz o diferente no interior do mesmo, trazendo o discurso-outro”, para produzir sua leitura, e conclui dizendo que esse leitor não reproduz sentidos dados pelo autor do texto, “ele vai além, também os produz”; a isso ela nomeia um “leitor inscrito na *função-leitor*”. Acrescenta a autora que há ainda outra modalidade de leitura em que os deslizamentos de sentido por parte do leitor são intensos. Isto acontece quando o leitor produz sua leitura a partir de uma outra FD, onde há um confronto com os sentidos da FD do autor, diz a autora que “este leitor se institui um *sujeito-leitor*”.

Aqui tem-se, segundo Pêcheux (1975), uma modalidade de subjetivação que rompe com os saberes próprios das FDs, desconstruindo os pré-construídos, sentidos naturalizados num processo de substituição por outros, reconfigurando tanto a formação ideológica quanto a FD, onde se instaura um acontecimento, gestos de leitura polissêmicos, deslocando-se o lugar do sujeito-leitor para o lugar de sujeito-autor.

Em um artigo publicado em 1971, Malidier et al. (2010, p.91) estabelecem:

(...) em relação às formações ideológicas com as formações discursivas, estas últimas sendo consideradas como componentes das formações ideológicas. Nesta perspectiva, a noção de enunciação se encontra totalmente repensada e reformulada: trata-se dos processos dos quais “o sujeito falante” toma posição com relação às representações das quais ele é o suporte, sendo que estas representações se encontram realizadas pelo “pré-construído” linguisticamente analisável. Por aí se constitui uma teoria das práticas discursivas de uma formação social.

Para elaborar melhor essas reflexões tomamos Indursky ([2001] 2011, p.174) onde a autora comenta que “o texto só permanece fechado enquanto não for objeto de leitura” e explicita o comentário:

A partir do momento em que é lido, o trabalho do leitor rompe com este fechamento imaginário e simbólico, restabelecendo relações deste interior com o que lhe é exterior, com o que nele não é dito, mas que aí ressoa constitutivamente. Com esse gesto, o leitor devolve ao texto seu caráter de incompletude, ao mesmo tempo em que ao abrir o texto para a exterioridade,

para o interdiscurso, inscreve a si mesmo em espaços lacunares no interior deste texto, buscando ilusoriamente preenchê-los, tentando imaginariamente saturar-lhes o sentido. Este seu gesto que o coloca no processo de interpretação do texto, em seu trabalho de leitura, produz desde pequenos deslizamentos até grandes derivas nas fileiras dos sentidos (...). (INDURSKY, 2011, p.174-175)

Como podemos perceber nessa citação, a autora faz uma abordagem detalhada em relação ao ato de produzir leitura que, por sua vez, está diretamente proporcional ao ato de produzir prática discursiva de leitura, dessa forma, o sujeito leitor fica exposto a outras e diferentes redes discursivas de sentido, em que poderá ocorrer a posição de sujeito autor, já que o texto convoca esse sujeito leitor a des(e)novelar-se nos fios discursivos enredados pelo autor no momento da produção do texto, responsabilizando-se, assim, pela nova textualidade.

Evidentemente que nessas redes de entrelaçamentos, dos fios que aí se encontram, alguns podem ser retramados e outros eliminados, e outros até, como aponta a autora, entretecidos. Percebe-se que ocorre nesses movimentos de leitura, deslizamentos que podem provocar a deriva de sentido, de novos efeitos de sentido, e estabelecer outros gestos de interpretação. Como bem nos apresenta Jouve (2002, p.136), “parece que por meio da identificação com as personagens, é de fato a verdade de sua própria vida que o leitor está em condição de apreender: a leitura, ao fazê-lo atingir uma percepção mais clara de sua condição, permite-lhe entender-se melhor”.

Diante dessas articulações, percebemos que, nas práticas discursivas de leitura, o leitor é afetado pela língua e pela história, assim sendo, há uma costura sintática dos diferentes fios discursivos (entre)tecidos por meio dos diferentes processos de significação, que podem reverberar na autoria, na coautoria.

Para tanto, demanda compreender o sentido de representações, que está implicado nas práticas de leitura e na produção de sentidos, tomamos Chartier (1999, p.103 e 104) para nos auxiliar nas explicações sobre o conceito de apropriação que nos parece ser um conceito chave. A partir de uma interlocução, Chartier (1999, p.103) levanta uma situação: “Encontramos ainda

no discurso segundo o qual as classes mais jovens afastam-se da leitura”. E responde, em seguida:

Sim, se concordarmos implicitamente sobre o que se deve ser a leitura. Aqueles que são considerados não leitores leem, mas leem coisa diferente daquilo que o cânone escolar define como uma leitura legítima. O problema não é tanto o de considerar como não-leituras estas leituras selvagens que se ligam a *objetos escritos de fraca legitimidade cultural*, mas, é o de tentar apoiar-se sobre essas práticas incontroladas e disseminadas *para conduzir esses leitores*, pela escola mas também sem dúvida por múltiplas outras vias, a encontrar outras leituras. É preciso utilizar aquilo que a norma escolar rejeita como suporte para dar acesso à leitura na sua plenitude, isto é, ao encontro de textos densos e mais capazes de *transformar a visão de mundo*, as maneiras de sentir e pensar. (CHARTIER, 1999, p.103 e 104, grifo nosso).

Parece-nos que, na citação acima, está imbricado o conceito de apropriação que Chartier (1990, p.16) toma por empréstimo de Michel de Certeau (2007, p.97), utilizado pelo mesmo para definir consumo cultural como uma operação de produção que, embora não fabrique nenhum objeto, assinala a sua presença a partir das maneiras de utilizar os produtos que lhes são impostos. As práticas de apropriação (táticas) contrapõem às operações (estratégias), que visam a disciplinar e a regular o consumo cultural. Dessa forma, quando Chartier nos mostra, na citação acima, o “apoiar-se sobre os objetos escritos de fraca legitimidade cultural” e o modo como esses objetos incidem sobre o sujeito leitor, conduzindo-o, revela as práticas de apropriação, entendidas como práticas de produção de sentido, dependentes das relações entre texto, impressão e modalidades de leitura, sempre diferenciadas por determinações sociais. Portanto, pode-se compreender por apropriação como o meio no qual é possível perceber as relações de dominação que acontecem no plano cultural, devido aos créditos concedidos ou negados aos sistemas de representação.

Assim, no campo da leitura (considerado como terreno onde reside o leitor e as operações de apropriação dos textos que lhes são propostos), essas táticas se expressariam como uma:

“(…) produção silenciosa: flutuação através da página, metamorfose do texto pelo olho que viaja, improvisação e expectativa de significados induzidos de certas palavras, intersecções de espaços escritos, dança efêmera (...) incapaz de fazer estoque (salvo se escreve ou ´registra´), o leitor não se garante contra o gasto do tempo (ele se esquece lendo e esquece o que já leu) (...) ele insinua astúcias do prazer e de uma reapropriação do texto do outro: aí vai caçar, ali é transportado, ali se faz plural como os ruídos do corpo.(...) Um mundo diferente (o do leitor) se introduz no lugar do autor. (Certeau, 2007, p.49).

Para Chartier (op.cit.) o conceito de representação designa o modo pelo qual, em diferentes lugares e momentos, uma determinada realidade é construída, pensada, dada a ler por diferentes grupos sociais. Assim, segundo o autor, em seu livro “À beira da falésia: a história entre certezas e inquietudes” (2002, p.73), a construção das identidades sociais seria o resultado de uma relação de força entre as representações impostas por aqueles que têm poder de classificar e de nomear e a definição, submetida ou resistente, que cada comunidade produz de si mesma.

As evidências apontam para história cultural que bordejam e orientam os estudos relacionados à história da leitura. Ainda ancorando-nos em Chartier (1990), percebe-se que os sentidos que emergem de um texto, por meio do olhar do leitor, é resultado do sistema de representação, remissivo à sua cultura, que segundo o mesmo autor:

Apreendido pela leitura, o texto não tem de modo algum – ou ao menos totalmente – o sentido que lhe atribui seu autor, seu editor ou seus comentadores. Toda história da leitura supões, em seu princípio, esta liberdade do leitor que desloca e subverte aquilo que o livro lhe pretende impor. Mas esta liberdade leitora jamais é absoluta. Ela é cercada por limitações derivadas das capacidades, convenções e hábitos que caracterizam, em suas diferenças, as práticas de leitura. (CHARTIER, 1999, p.77)

No caso da leitura literária e, nesta dissertação, considerando a dos clássicos da literatura, no contexto do ambiente escolar, sabe-se que cada sujeito leitor/aluno se apropriará da mesma, considerando a sua singularidade

e o modo específico cultural que ele porta, porém, sabe-se também, que ele estará suscetível às apropriações e representações circulantes na voz do professor, que se expressará de acordo com suas concepções ou, talvez, para atender a um determinado grupo social ao qual se inscreve, filia-se.

Considerando essas articulações, entrevemos a possibilidade de propor formas de leituras subjetivadoras.

2 A LITERATURA, A HISTÓRIA, A PSICANÁLISE E O LEITOR CONTEMPORÂNEO

Sei que traçar no papel é mais fácil que na vida. Sei que o mundo jamais é a página pura e passiva. O mundo não é uma folha de papel receptiva: o mundo tem vida autônoma, é de alma inquieta e explosiva.

João Cabral de Melo Neto (*Auto do Frade*)

Objetivamos, nesta parte, refletir sobre as relações, os pontos de convergência, entre a literatura, a história e a psicanálise, por meio de encontros textuais, num imbricamento de sentidos nos quais a arte da palavra e o saber inconsciente lançam luz sobre esses pontos, recriando características de gêneros, propiciando um acontecimento discursivo constituído de linguagens mistas. Considerando que a literatura, como construção artística, incorpora saberes sócio-históricos, traços do inconsciente e outros diversos.

Sabe-se que toda cultura escrita é baseada na oralidade, uma vez que o documento escrito é considerado como uma forma de comunicação entre aquele que o escreve e aquele que o lê, numa interlocução na qual, as partes, possivelmente não se encontram frente a frente. Com o avanço da escrita, a oralidade não se perde, mas permanece, ao mesmo tempo, no alicerce da cultura escrita e como uma forma paralela, complementar de expressão. Dai a necessidade de se ampliar o conceito de literatura e o seu uso como fonte e como expressão, como citamos acima, construção artística.

Tomamos aqui a psicanálise, vista sob a perspectiva literária, e em se tratando de texto artístico integra-se a outros aspectos compositivos, tais como a tradição literária, a história ou diferentes conhecimentos que se encontram presentes no texto.

Tal reflexão intenta estabelecer relações entre a literatura, a história e a psicanálise. Observar as possibilidades de ler um clássico da

literatura por meio de leituras discursivizadas e psicanalíticas. E, além disso, verificar os possíveis contornos de gestos de leitura subjacentes, numa tentativa de rompimento no modo de produção e recepção da leitura literária, que, atualmente, circulam na maioria dos ambientes escolares, (ORLANDI, 2012; ASSOLINI, 2013). A este desejo de encontrar os contornos e outras formas de se ler e de circulação de leitura, Pêcheux ([1981] 2010, p.51) observa:

Seria do maior interesse, reconstruir a história desse sistema diferencial dos gestos de leitura subjacentes, na construção do arquivo, no acesso aos documentos e a maneira de apreendê-los, nas práticas silenciosas da leitura “espontânea”, reconstituíveis a partir de seus efeitos na escritura (...). Assim, começaria a se constituir um espaço polêmico das maneiras de ler (...).

Nesse sentido, fazer contornos buscando outras formas de ler, é tratar o texto com enfoques discursivos concebendo-o como construção e produção de sentidos, é considerar “a leitura como prática social”, conforme apresenta o teórico Roger Chartier (1996). Pois, o sujeito leitor ao interpretar, ao reconstruir o texto, pode reconhecer-se como sujeito social, inserido em um amoldamento histórico/cultural, de que seu imaginário faz parte. Nesse sentido, a literatura pode assumir a função de criticar, renovar, gerar e transformar padrões sociais de comportamento, já que pode provocar uma reação afetiva do leitor de modo a identificar-se com o universo representado, levando-o a uma transformação da realidade social.

2.1 NOS MEANDROS E TRAMAS DA LEITURA LITERÁRIA

Antes de pensarmos possíveis contribuições da literatura no desenvolvimento da leitura, inicialmente, há que se questionar: A literatura tem

realmente esse poder de contribuir no desenvolvimento da leitura? Se tem, qual o seu papel nas histórias de leitura dos sujeitos e na formação do leitor?

Sabemos que o tema é polêmico, mas, independentemente das distintas argumentações que possam existir, as considerações desta dissertação estão ancoradas nos aportes teóricos da AD e da Psicanálise freud-lacanianiana.

Segundo Orlandi (2006, p.193), a leitura, na perspectiva da AD, é considerada “como um adquirido”, pelo fato que a leitura é *produzida* levando-se em conta as condições de produção da leitura e o processo de interação verbal: “aquele em que os interlocutores, ao se identificarem como interlocutores, desencadeiam o processo de significação”. E acrescenta:

É na sua interação que os interlocutores instauram o espaço da discursividade. Autor e leitor confrontados definem-se em suas condições de produção. Os fatores que constituem essas condições é que vão configurar o processo da leitura. (ORLANDI, 2006, p.193).

A literatura – de modo geral, as que são consideradas universalmente – encontra-se ao alcance do leitor na medida em que abre possibilidades de o mesmo refletir sobre si, de ler e reler-se, já que essas obras portam em maior ou menor amplitude, em sua estrutura, as inquietações humanas como podemos perceber na obra shakespeariana, que está diretamente relacionada ao *corpus* desta pesquisa.

Dessa forma, podemos considerar que a literatura fala ao seu leitor e dele, enfim, diz sobre a/da humanidade, pois são esses (des) fios da malha histórica, literária, que nos possibilitam trazer discursos que circularam em outros tempos, em culturas diversas e, nesse ato de tecer (ato que envolve o autor e o leitor com seus fios, palavras/enunciados sócio-historicamente constituídos) poderá emergir os furos discursivos que, dependendo das condições linguageiras, em natureza intervalar, bordejam os efeitos de sentido, “gestos”, que se presentificam, atualizando os discursos de outros tempos.

Cabe-nos ressaltar que *texto* e *tecido* são palavras que têm a mesma origem. Podemos representar, metaforicamente, o processo de tecer

os fios que compõem um texto ou um tecido, sendo o mesmo, ao considerarmos que autor e leitor são enredados pelas linhas, palavras/enunciados sócio-historicamente constituídos.

Consideramos que os textos literários levam a contextos sócio-históricos, interligando tempos diferentes da história humana, em redor de temas, reflexões e discussões, justamente por estabelecerem uma relação enunciativa que permita ao sujeito leitor a oportunidade de se situarem como parte da representação e de atuarem como protagonistas da produção de sentidos. A literatura dá forma concreta a sentimentos, a dilemas, a angústias, a sonhos, por meio de representações simbólicas, criadas pela imaginação.

Sabe-se que a literatura é tramada por meio dos/nos fios discursivos que se entrelaçam, entrecruzam compondo a linguagem literária, possibilitando assim, que determinados instrumentos linguísticos possam evidenciar aspectos de verossimilhança. Segundo Barthes (1987, p.82) “o texto se faz, se trabalha através de um entrelaçamento perpétuo”. Já para o crítico literário Coutinho (1978), as criações literárias são representações da condição humana e não se confundem com as representações históricas:

A literatura, como toda arte, é uma transfiguração do real, é a realidade recriada através do espírito do artista e retransmitida através da língua para as formas, que são os gêneros, e com os quais ela toma corpo e nova realidade. Passa, então, a viver outra vida, autônoma, independente do autor e da experiência de realidade de onde proveio. Os fatos que lhe deram às vezes origem perderam a realidade primitiva e adquiriram outra, graças à imaginação do artista. São agora fatos de outra natureza, diferentes dos fatos naturais objetivados pela ciência ou pela história ou pelo social. (...) O artista literário cria ou recria um mundo de verdades que não são mensuráveis pelos mesmos padrões das verdades fatuais. Os fatos que manipulam não têm comparação com os da realidade concreta. São as verdades humanas gerais, que traduzem antes um sentimento de experiência, uma compreensão e um julgamento das coisas humanas, um sentido da vida, e que fornecem um retrato vivo e insinuante da vida, o qual sugere antes que esgota o quadro (1978, p. 9-10).

Compreendemos que nesses fios discursivos se entrelaçam, envolvem e interagem diversos elementos e agentes: o sujeito, a história, o cultural, o social, o ideológico, a ficção, a realidade e sua representação. Todo esse

processo de tecimento forma uma tessitura híbrida, campo fértil para a irrupção da linguagem do inconsciente, da construção de realidade(s) e de resignificações do sujeito. Materiais, esses, caros à observação do psicanalista, pois por meio da literatura pode-se promover ou provocar a alegria e/ou a tristeza, a diversão e/ou a emoção, a realidade e/ou a ficção, a construção ou a reconstrução do sujeito discursivo e outros. É o lugar de onde o homem se diz, (re)constrói-se, pode reinventar-se e ressignificar sua(s) realidade(s).

O aforismo de Shakespeare na obra *Othello* pode mostrar esta trama da complexidade da leitura literária: "Eu percebo uma fúria em suas palavras, mas não as palavras"¹⁹.

Beckel (2004), ao refletir sobre a relação entre a literatura e a psicanálise, alude que, para o poeta ou escritor, o importante é o ato de escrever, pois quando este ativa o processo de escrita ou de expressão está sublimando sua pulsão e aplacando o desejo de expressão. Ao expressar-se, o poeta ou o escritor mostra-se a si mesmo e ao outro e tudo isso é o que interessa à psicanálise, porque a literatura fornece preciosos elementos para análise das manifestações inconscientes. Para a autora:

Um analista é, ao mesmo tempo, um leitor atento. Não um leitor preso à história que lhe narra o protagonista, mas aquele que, por meio de sua atenção flutuante, busca o enunciado na enunciação, o sentido oculto naquilo que lhe está sendo dito. Pela sua presença silenciosa ou pelas intervenções que faz, leva o sujeito a refletir sobre sua própria história e ressignificá-la. Estaria assim na posição de coautor da nova história? (BECKEL, 2004, p.2)

Consideramos ser um leitor atento, aquele que se envolve com a leitura, não apenas superficialmente, mas aquele que apreende o sentido latente dos significantes que emergem de um texto. O leitor atento é capaz de

¹⁹ Citação do original: "I understand a fury in your words/ But not the words". *Othello In: The Plays of William Shakespeare: with the corrections and illustrations of various commentators* - de William Shakespeare, Joseph Dennie, Samuel Johnson, Isaac Reed, George Steevens - Publicado por C. and A. Conrad, 1809. Volume XVI, página 374.

remodelar a personagem, de ler-se, de ressignificar-se. Quando falamos em leitor atento, o fazemos no sentido de que a leitura, numa perspectiva discursiva, é entendida como processo que envolve as condições de produção, circulação e recepção de sentidos constitutivos do movimento histórico-social-cultural-ideológico presente em dado momento e não em outro. É por isso que a leitura é sempre gesto, sempre existe a possibilidade de se ter outra interpretação dependendo de quem lê, para quem se lê, em que lugar se lê, entre outros fatores. Isso ocorre também com o processo da escrita.

Pêcheux (1988, p.60) destaca que o sentido:

Não existe 'em si mesmo' (isto é, em sua relação transparente com a literalidade do significante), mas, ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, as expressões e proposições são produzidas (isto é, reproduzidas). Poderíamos resumir essa tese dizendo as palavras, expressões, proposições, etc. mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam.

Portanto, ao deslocar-se a cena “To be or not to be” de *Hamlet*, que ora nos propomos a analisar, os sentidos que emergem, na obra original, poderão não ser os mesmos que emergem no suporte da rede social do YouTube, pois há outras categorias e elementos que modificam e, talvez, possam até ressignificar os sentidos da obra clássica. Nesse caso, mesmo a materialidade discursiva sendo a mesma, as condições de produção, circulação e recepção são outras. A hibridez de linguagens que o suporte YouTube proporciona - imagem, som, movimento, signo linguístico oral e escrito (legenda) - é um exemplo disso. A imagem do protagonista da referida cena também pertence ao desenho animado que remete aos mangás e animês²⁰: olhos grandes, traços do rosto geometrizados.

²⁰ Mangá é o nome dado às histórias em quadrinhos de origem japonesa. A palavra surgiu da junção de outros dois vocábulos: *man*, que significa involuntário, e *gá*, imagem. Os mangás se diferenciam dos quadrinhos ocidentais não só pela sua origem, mas principalmente por se utilizar de uma representação gráfica completamente própria. Disponível em: <http://mangasjbc.uol.com.br/o-que-e-manga/>, acessado em: 18/02/2014. Quando se fala em desenhos animados japoneses, logo se lembra dos olhos grandes, cabelos coloridos e espetados e, muitas vezes, de longas e sangrentas batalhas entre personagens. O animê –

O desejo de estudarmos as práticas de leitura de obras clássicas na internet e como elas produzem efeitos de sentido, que alimentam a construção do sujeito discursivo, comporta a discussão e reflexões propostas para este trabalho.

Há também o intuito de que essas reflexões possam provocar, incitar, novos questionamentos e, quiçá, respostas para a proposição de estratégias e procedimentos de leituras subjetivadas que possam viabilizar a formação de leitores mais atentos, que, dialogando com Jouve (2002, p.28) seria quando o leitor realiza uma leitura mais “experiente” (quando o leitor, ou melhor, o “releitor”, pode utilizar seu conhecimento mais aprofundado do texto), que efetivamente consigam sair da leitura contemplativa que poderia ser, considerando o enfoque do mesmo autor, uma leitura “inocente” (isto é, aquela que segue o desenvolvimento linear do livro), para uma leitura mais refinada que gere não só a estesia (sentimento do belo, estético) mas também a interpretação e a compreensão de si, do outro e da realidade que o cerca.

Interpretar um texto é realizar uma análise da prática social, isto é, levar em conta os vários sentidos possíveis, que são construídos na interação dialógica entre leitor-texto-autor. É, pois, perceber como as vozes presentes no texto (existentes, possíveis e imaginárias) dialogam entre si e com outros textos, considerando as condições de produção e recepção (o autor e o leitor com suas respectivas experiências e conhecimentos, os gêneros textuais e a situação comunicacional); é, por fim, compreender como um texto funciona, como ele produz sentidos, sendo ele concebido enquanto objeto linguístico-histórico, como afirma Pêcheux (1969), na obra *Análise Automática do Discurso*.

Ressaltamos em Jouve (2002, p.128) seus dizeres a fim de dar maior consistência às reflexões: “A Leitura, ao levar o leitor a integrar a visão

nome dado ao desenho japonês – muitas vezes possui essas características, porém nem sempre e nem todas, já que muito amplo é o universo das animações japonesas. (FARIA, de M.L. História e Narrativa das Animações Nipônicas: Algumas Características dos Animês. 2007, p.1) disponível: http://fido.palermo.edu/servicios_dyc/encuentro2007/02_ auspicios_publicaciones/actas_diseno/articulos_pdf/A4003.pdf acessado: 18/02/2014

do texto à sua própria visão, não é em nada, portanto, uma atitude passiva” nesse sentido, pode-se considerar que seria uma posição de um leitor atento, ou seja, aquele que vai tirar de sua relação com o texto não somente um sentido, mas além da significação os efeitos de sentido que emanam do texto. O autor faz uma referência sobre a ideia de “um prolongamento concreto da leitura” e cita Barthes (1971) para evocar a “transmigração” do texto para a vida do sujeito:

Às vezes, o prazer do Texto cumpre-se de forma mais profunda (e é nesse momento que se pode dizer realmente que há Texto): quando o texto “literário” (o livro) transmigra para a nossa vida, quando uma outra escrita (a escrita do Outro) consegue escrever fragmentos de nossa própria cotidianidade, enfim, quando se produz uma coexistência. (p.12)

Assim, a leitura literária do texto/discurso²¹ (aqui, tomado como ponto de partida para análise – lugar da interpretação) aparentemente, *Hamlet*, é capaz de fazer por meio do sentido (gesto de interpretação – que tenta dar conta de desvendar a historicidade contida na linguagem, em seus mecanismos imaginários) e da significação uma passagem para a realidade, como bem pontua Barthes, na citação acima, “uma coexistência”.

Ainda em Jouve (2002:125-126), o autor declara que a leitura é uma experiência²² porque, de um modo ou de outro, o processo de leitura que envolve o texto e o leitor, propicia efeitos de uma obra e, podem ser sentidos de forma coletiva ou individualmente, o autor para dar maior consistência a sua declaração, cita Jauss (1978):

²¹ Utilizamos texto/discurso para mostrar que há diferenças para a Análise de Discurso entre o que significa texto (condição para a narratividade, é o percurso gerativo de sentido) e o que significa discurso (discurso como um dos patamares do percurso de geração de sentido de um texto, o lugar onde se manifesta o sujeito da enunciação e, onde se podem recuperar as relações entre o texto e o contexto sócio-histórico que o produziu. (...) O discurso é um suporte abstrato que sustenta os vários textos (concretos) que circulam em uma sociedade. (GREGOLIM, M.R.V. A Análise de Discurso: conceitos e aplicações. Alfa, São Paulo, 39: 13-21,1995. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/viewFile/3967/3642> p.17 – acessado em 7/02/2014).

²² O sentido de experiência para Jouve reflete o que Pêcheux coloca como efeito de sentido. Se pensarmos que a experiência só se dá por meio da ação de ler, ela só será concretizada no entrelaçamento dos seus efeitos.

(...) o impacto cultural da leitura pode assumir três formas distintas: transmissão da norma, criação da norma, ruptura da norma. A obra pode transmitir os valores dominantes de uma sociedade (literatura oficial ou estereotipada) ou legitimar novos valores (literatura didática e militante) ou ainda romper com os valores tradicionais renovando o horizonte de expectativas do público. (...) Ao renovar o horizonte de expectativas literária, uma obra vai afirmar seu caráter inovador. (...) Assim é possível concluir com Jauss que, graças à leitura, as obras literárias têm uma importância muito grande na evolução das mentalidades: podem, em certos casos, pré-formar os comportamentos, motivar uma nova atitude, ou transformar as expectativas tradicionais.

Vale ressaltar que corroboramos com a referida citação apenas no que tange a questão do processo de leitura que envolve a cultura, a transformação, a mudança de valores e de atitudes de comportamento. No entanto, não aderimos à ideia de que é o texto que age sobre o leitor, mas sim, toda a complexidade que envolve o ato de ler como uma prática social e não individual. Toma-se, como pressuposto, o fato de que a psicanálise, por ser instrumento para análise do inconsciente, poder também, ser utilizada como lente de aumento para a compreensão, em profundidade, de um texto considerado clássico, como no caso em análise, *Hamlet. Uma vez que*, ao assistirmos à cena, percebe-se, em cada detalhe, um encontro de fios do discurso de um ou mais “eu(s)”, assim, as lacunas, os equívocos, a falta, só podem ser percebidas por um viés discursivo-psicanalítico. Tem-se assim, uma leitura discursivizada, tomada na perspectiva discursiva em que o sujeito está sentenciado, levado a interpretar, isto é, diante de quaisquer objetos simbólicos, o sujeito tem a necessidade de “dar” sentido. Segundo Orlandi (1996, p.64), “dar sentido é construir sítios de significância (delimitar domínios), é tornar possíveis gestos de interpretação”.

Concebe-se por esses gestos, como um ato simbólico, linguístico-discursivo, que intervém no real. Para a Análise de Discurso (AD) é basilar compreender como um texto funciona, como ele produz sentidos. O trabalho dos sentidos em um texto permite um acontecimento, historiciza-o, isto é, o texto é tomado como discurso.

Para Orlandi (2007, p.80) a historicidade “deve ser compreendida em AD como aquilo que faz com que os sentidos sejam os mesmos e também que eles se transformem” e acrescenta que “o efeito metafórico, o deslize – próprio da ordem do simbólico – é o lugar da interpretação, da ideologia, da historicidade”. A seguir, a autora faz uma interlocução com Pêcheux (1980) sobre a relação entre língua e discurso, de como a língua é pensada “como sistema sintático intrinsecamente passível de jogo e a discursividade como inscrição de efeitos linguísticos materiais na história”. Aponta a mesma:

Efeitos materiais na história, deslizes, paráfrase, metáfora. Eis um conjunto de noções que sustentam a possibilidade de análise. Num retorno contínuo do objeto de análise para a teoria, num movimento constante de descrição e interpretação, o analista tece intrincadas relações do discurso, da língua, do sujeito, dos sentidos, articulando ideologia e inconsciente. Esse modo de conceber o deslize, o efeito metafórico, como parte do funcionamento discursivo, liga-se à maneira de conceber a ideologia. Pensando-se a interpretação, esse efeito aponta-nos para o “discurso duplo e uno”. Essa duplicidade faz referir a um discurso outro para que ele faça sentido; na Psicanálise, isso envolve o inconsciente, na Análise de Discurso, envolve também a ideologia. (ORLANDI, E. 2007, p.80)

A partir dessa citação, pode-se concluir que, nessa duplicidade, o equívoco é analisado como abordagem essencialmente ideológica, em se tratando, da relação “material do discurso à língua” e a da “ideologia ao inconsciente”, ponto de convergência, tornando-se um espaço apropriado em que, língua e história se ligam por meio do equívoco, lugar dos “deslizes de sentidos” como “efeito metafórico”. Assim, pontua Orlandi (2007, p.81) “como esse efeito que constitui os sentidos constitui também os sujeitos, podemos dizer que a metáfora está na base de constituição dos sentidos e dos sujeitos”.

Segundo Jouve, os textos considerados interessantes, mesmo que não sejam os mais lidos, são os que confrontam o leitor com a diferença, e não com a semelhança. Para o autor “o sujeito tem a possibilidade, graças à leitura, de se redescobrir. O interesse do texto lido não vem mais então daquilo que reconhecemos de nós mesmos nele, mas daquilo que aprendemos de nós

mesmos nele”, (2002, p.131). Portanto, ao considerarmos a materialidade dos sentidos, procuraremos neste trabalho, detectar possíveis marcas discursivas que nos encaminharão ao processo discursivo de leitura, possibilitando-nos explicitar o funcionamento do discurso e suas relações com as formações discursivas e ideológicas.

2.2 OS CLÁSSICOS DA LITERATURA E O LEITOR CONTEMPORÂNEO: ENTRE CENAS, FORMAÇÕES IMAGINÁRIAS E PRÁTICAS

Há um conceito que é fundamental para a AD que se refere à posição-sujeito descrita por Pêcheux (1990, p.9) como:

(...) representações que vêm à mente de todo sujeito humano “normal” – ou ao menos de todo ocidental: viajante de comércio, diplomata, empregada, militar, mulher do mundo, capuchinho ou torneiro, desde que ele é levado, por esta ou aquela via, a produzir sua epistemologia espontânea da ação humana.

Diante dessa conceituação, compreende-se que a posição sujeito leitor contemporâneo dá-se por meio das formações imaginárias. Trata-se do leitor imaginário, aquele que o autor imagina (destina) para o seu texto e para quem ele se dirige, pois as palavras, quando enunciadas, adquirem um sentido porque se relacionam a posições ideológicas que já existem no processo sócio-histórico.

Nesse sentido, faz-se necessário perceber quais são as condições nas quais um discurso é produzido para que entendamos como, a partir desse lugar, é construído o leitor imaginário – aquele para o qual o produtor do discurso imagina dirigir seu texto, mas que não corresponde, necessariamente, ao sujeito leitor.

De acordo com Pêcheux (1969, p.77), um discurso sempre remete a discursos anteriores: “o discurso se conjuga sempre sobre um

discursivo prévio”. Esse movimento ativa a memória discursiva e instala a possibilidade de um processo de leitura no qual o leitor pode identificar-se com o que lê, sempre sendo levado a crer, pela interpelação ideológica, na univocidade e na estabilidade de sentidos.

Nesse sentido, consideramos que o texto é sempre heterogêneo, ou seja, em acordo com Indursky (2009, p.117), “sob as palavras, os enunciados e os saberes que tecem um texto, outras palavras, outros enunciados e outros saberes se fazem ouvir”. Podemos dizer que um texto é sempre atravessado por outros discursos que são, em geral, mantidos imperceptíveis para que o texto torne-se coeso e para que o autor possa parecer fonte única do seu dizer (op.cit.).

Em relação às representações das cenas de *Hamlet*, podemos fazer uma comparação com a análise discursiva de uma fotografia, em que Pimenta & Monte-Serrat (2013, p.93) salientam:

Podemos afirmar, então, que um objeto qualquer, uma fotografia, por exemplo, pode reclamar interpretação, causar questões e colocar o discurso de um sujeito em movimento na história e na língua. A significação está do lado do sujeito que o vê, relê, transvê, interpreta; e não do lado do objeto. E se descobrimos e construímos sentidos, há sempre algo que nos escapa, pontos de impossível que chamamos, a partir da perspectiva da psicanálise e da Análise do Discurso, de real.

É justamente nesses “pontos de impossível” da língua, o lugar onde as palavras “faltam” e, por se ausentarem é que se propiciam brechas para produzir equívocos. Sabe-se que a língua é um sistema passível de falhas, e são nessas falhas, nesses furos, que os sentidos podem deslizar, ficando à deriva. Nesses furos, escoam a falta e as falhas. Eles são necessários, dada a incompletude do “dizer tudo”; assim, por meio desses furos, abrem-se espaços para outros sentidos passarem.

Tomam-se, para caracterizar um processo discursivo, alguns conceitos considerados fulcrais em AD, representados de forma sintética na figura que segue:

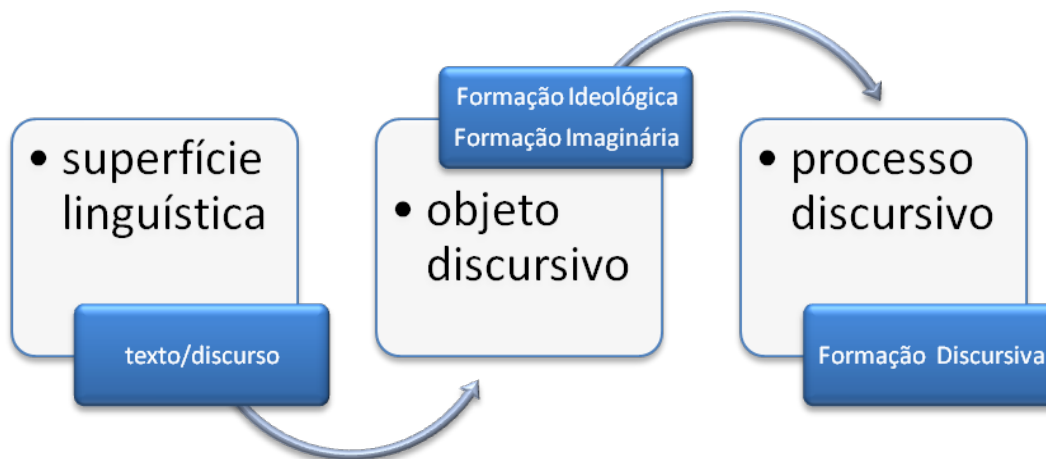


Figura 1- sinopse do processo discursivo

Para Monte-Serrat, Tfouni e Pimenta (2012, p.3-4), a compreensão do funcionamento discursivo:

comporta oscilações e ambiguidades, podemos acrescentar o conceito pêcheutiano de formações discursivas (FDs), cujas fronteiras são deslocadas quando da produção de novos sentidos no discurso. Explicando melhor: as palavras, quando enunciadas, adquirem um sentido porque se relacionam a posições ideológicas que já existem no processo sócio-histórico. Essas posições ideológicas são definidas como um conjunto complexo de atitudes e representações que não são nem individuais, nem universais, mas dizem respeito, mais ou menos diretamente, às posições de classe em conflito. Cada formação ideológica (FI) pode compreender várias formações discursivas (FDs) interligadas. Quando o sujeito usa a linguagem, os sentidos apreendidos nesse momento não são únicos, “transparentes”, mas, são resultado de um processo em que a língua, a história e a ideologia se entrelaçam.

Sabe-se que os processos discursivos se encontram na fonte dos sentidos e a língua é o “lugar material em que se realizam os efeitos de sentido”, segundo Pêcheux (1969, p. 94). Assim, considera-se que as condições de produção implicam o que é material na língua, sujeita ao equívoco e à historicidade, o que é institucional, a formação social, em sua ordem, e o mecanismo imaginário.

Dessa forma, o movimento de análise coloca em relação à língua (propensa de ser estudada pela Linguística) e a sociedade (assimilada pela

história e também pela ideologia) que segundo Althusser (apud ZIZEK 2007, p.124) sobre a ideologia esclarece: "assim, há de estar claro que uma teoria das ideologias se baseia, em última instância, na história das formações sociais e das lutas de classes que se desenvolvem dentro delas". Compreende-se a partir de Althusser que a ideologia é a representação imaginária que interpela os sujeitos a ocuparem um lugar na sociedade e que lhe concede a "ilusão" de liberdade. Tem-se, assim, da ideologia uma reprodução assegurada pelos aparelhos ideológicos (estado, escola, igreja e outros) no seio das classes sociais onde se organizam as formações ideológicas (atitudes e representações) que aí emergem.

Segundo Zizek (2007, p.16), em análise com outros autores em relação à ideologia, "o nível zero da ideologia consiste em (des)apreender uma formação discursiva como um fato extradiscursivo". Retomando o conceito de ideologia em relação às formações imaginárias, Terry Eagleton (apud ZIZEK, 2007, p. 214) comenta que:

(...) na esfera ideológica, similarmente, o sujeito humano transcende seu verdadeiro estado de difusão ou descentração e encontra uma imagem consoladoramente coerente de si mesmo, refletida no espelho de um discurso ideológico dominante. Armado desse "eu" imaginário, que para Lacan, implica uma "alienação" do sujeito, ele é então capaz de agir de maneira socialmente apropriadas.

Cabe esclarecer que as imagens (indivíduos, assuntos ou instituições) não surgem do acaso, considerando que o imaginário faz parte do funcionamento da linguagem e, para a Análise de Discurso, constitui uma das condições básicas para o processo de significação do discurso. Ressaltamos que esse mecanismo produz imagens dos sujeitos, assim como do objeto do discurso, dentro de uma conjuntura sócio-histórica, formadas pelo modo como ocorrem as relações sociais na história e, de como são organizadas por meio das relações de poder.

Dessa forma, Eagleton (2007, p.214) cita Althusser para concluir o conceito de ideologia:

os homens de fato expressam, não a relação entre eles e suas condições de existência, mas o *modo* como eles vivenciam as relações entre eles e suas condições de existência: isso pressupõe tanto uma relação real quanto uma relação “imaginária”, “vívida”. (...) Na ideologia, a relação real é inevitavelmente investida da relação imaginária.

Portanto, considera-se a ideologia como uma representação das relações imaginárias dos indivíduos, pareadas às condições de existência. Complementamos com Pêcheux (1995 p. 160), que ressalta como se constitui a formação discursiva:

(...) aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada, isto numa conjuntura dada, determinada pelo estado de luta de classes, determina o que pode e deve ser dito.

Devemos lembrar que o sujeito discursivo é pensado como uma posição entre outras, considerando que, a interpelação do indivíduo em sujeito, de seu discurso, se dá pelo processo de identificação com uma determinada formação discursiva que o afeta (a qual ele se constitui em sujeito). Justamente essa identificação é da ordem do imaginário do sujeito e apoia-se no interdiscurso, que mostra traços daquilo que o determina e é reinscrito no discurso do mesmo. Assim, as formações ideológicas se encontram no interior das formações discursivas representadas pelo discurso. As FDs têm a função de instalar a regularidade nos discursos e, ao mesmo tempo, a instabilidade dos sentidos do discurso, pelo fato de remeterem a determinado arquivo que não depende de uma determinada “leitura” imposta do exterior.

Tomamos o conceito de formação discursiva (FD) por ser fulcral para a Análise de Discurso (AD), ponto de convergência entre dois grandes fundadores, Michel Foucault e Michel Pêcheux, para a construção da teoria. Foucault (1986, p.43) explicita seus pressupostos:

Sempre que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão e se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições, funcionamentos, transformações) entre os objetos, os tipos de

enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, teremos uma formação discursiva.

Dessa forma, percebe-se em *Hamlet*, complexas formações discursivas social/político e etc., pois, era um príncipe e como tal, desejava herdar o reino da Dinamarca, assim, a partir das representações das personagens envolvidas na tragédia podem se conhecer os perfis socioculturais, psicológicos, psicanalíticos, delineados por estratégias de composição literária que refletem as formações discursivas das relações de saber e poder imbricadas no sujeito.

No livro *O vocabulário de FOUCAULT: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores*, de Edgardo Castro, vamos encontrar alguns esclarecimentos para compreender a noção de práticas discursivas. Segundo o autor, o domínio dos estudos e das análises de Foucault estão ancorados nas práticas. Os saberes constituem-se por meio de práticas discursivas, afirma Castro (2009, p.337), quando retoma em *A Arqueologia do Saber* o conceito de práticas discursivas pensado por Foucault:

Finalmente podemos caracterizar agora o que se chama 'prática discursiva'. Não se pode confundi-la com a operação expressiva pela qual um indivíduo formula uma ideia, um desejo, uma imagem; nem com a atividade racional que pode funcionar em um sistema de inferência; nem com a 'competência' de um sujeito falante quando constrói as frases gramaticais; é um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiriam para uma época dada e para uma área social, econômica, geográfica ou linguística dada, as condições de exercício da função enunciativa.

Posto isso, entendemos que as representações e imagens que se fazem do leitor contemporâneo assentam-se nas práticas discursivas que se fazem do que é ler, de como ler, do que ler e de quem lê. Em Gregolin (2005, p.9) vamos encontrar o seguinte esclarecimento em relação às práticas discursivas na mídia contemporânea:

Certos discursos que circulam na mídia contemporânea produzem uma rede simbólica que forja *identidades* a partir de

uma “estética de si” (FOUCAULT, 1994; 1995). São práticas discursivas que constituem verdadeiros dispositivos identitários e produzem subjetividades como singularidades *históricas* a partir do agenciamento de trajetos e redes de memórias.

Portanto, compreendemos que Foucault coloca como ponto central, para entendermos as práticas discursivas, a historicidade do discurso e as condições institucionais de legitimação da enunciação.

2.3 PSICANÁLISE E LITERATURA: DIÁLOGOS POSSÍVEIS

Segundo Machado²³(2013), a psicanálise e a literatura dialogam há muito tempo e esse diálogo é caro ao psicanalista e ambas as áreas são importantes para o entendimento do sujeito e de sua relação com o outro e com o mundo. A esse respeito argumenta:

Desde Freud, a teoria psicanalítica tem sido elaborada com a constante recorrência a textos literários: Jensen (Gradiva); Sófocles (Édipo), que dá nome ao famoso complexo; Dostoievski (Irmãos Karamazov); Hoffmann (O homem da areia); Goethe; Schiller; Shakespeare; dentre outros. Em Lacan encontramos Marguerite Duras (O arrebatamento de Lol V. Stein - ela escreve sobre o que ele ensina); Shakespeare (Hamlet, O mercador de Veneza); Racine (A tragédia de Athalie); Paul Claudel; André Gide; Allan Poe; Rimbaud; James Joyce. (2013, p.1)

Se a leitura de obras clássicas serviu para ancoragem e reflexão a muitos psicanalistas no seu trabalho de entender e ajudar o ser humano, certamente, a literatura cumpre o papel fulcral na construção dos sujeitos, na medida em que é por meio de sua leitura que o sujeito identifica-se,

²³ Texto apresentado pela psicanalista Isloany Machado durante o Seminário de Christian Dunker no Instituto de Psicologia da USP, dia 17/10/2013, disponível em: <http://www.costurandopalavras.com.br/2013/10/psicanalise-e-literatura-dialogos.html> Acessado em: 16/11/2013.

ressignifica sentidos para o mundo, reconhece-se ou conhece o outro no mundo imaginário da literatura.

Rabaté (2007) em sua obra *Lacan literário: La experiencia de La letra* traça o percurso literário pelo qual Lacan constrói sua obra psicanalítica. Assim, este contribui para o domínio dos estudos literários. Ou, dizendo de outro modo, constrói um mapa do que se poderia chamar de teoria literária de Lacan. A tese de Rabaté é que Lacan sustenta a centralidade de sua escrita na literatura e na psicanálise.

Rabaté (2007, p.14-15) afirma:

Mi propósito, pues, será examinar lo que Lacan há aportado a nuestra comprensión de la literatura, de la poesía, el teatro e las novelas esencialmente, al resaltar conceptos cruciales que se han hecho pesar sobre cuestiones fundamentales de los textos literarios – de su “literariedad” -, tales como la “letra”, el “síntoma” y el goce.

O autor argumenta que Lacan lê a literatura para compreender a natureza humana e entrelaça a leitura literária à experiência da psicanálise. Considera a linguagem literária como um discurso vivo, ou seja, no discurso literário se refletiria o sujeito que age no mundo, que pensa o mundo e que deixa marcas no mundo.

Sabe-se que Sigmund Freud (fundador da Psicanálise), para a construção de sua teoria, buscou nas obras literárias conhecer, como descrito por Beckel (2004,p.2), “de que fonte o artista retira seu material, material este capaz de nos despertar emoções que desconhecíamos”, assim como seus sucessores, que também fizeram uso da literatura. A literatura, muitas vezes na construção de seus textos, ou até na forma crítica literária, também se utiliza da psicanálise.

Em artigo intitulado “Psicanálise e crítica literária”, Dacorso (2010) apresenta amplos estudos dos mais diversos teóricos, pesquisadores, autores tanto da literatura quanto da psicanálise sobre as interlocuções possíveis entre essas duas linguagens. Em uma de suas contribuições, afirma:

Filman (1982), citado por Souza (2005), analisa que a psicanálise é o sujeito, e a literatura é o objeto: “a literatura é a linguagem que a psicanálise usa para falar de si mesma, para dar nome a si. A literatura não está fora da psicanálise, já que motiva e nomeia seus conceitos” (FILMAN *apud* SOUZA, 2005, p. 287). Souza continua analisando que a literatura se apropriou de várias descobertas realizadas pelos psicanalistas, porém, para se fazer uma abordagem psicanalítica de um texto, o crítico deve sempre avisar quais são as suas escolhas, seus pontos de vista e seus métodos segundo o texto analisado. (DACORSO, 2010, p. 150)

Embora a literatura e a psicanálise possam ser ancoradas uma na outra em um processo de análise, cada uma tem sua especificidade, saberes distintos. O modo de “olhar²⁴” de um crítico literário para a psicanálise, difere do “olhar” de um psicanalista para a literatura, conforme pontua Dacorso (2010, p. 152):

(...) Interpretar pela psicanálise o literário revela a transformação do não literário em realidade literária, isto é, ficcional. Dessa forma, se apagarmos no literário os limites entre realidade e ficção, a interpretação e que irá evidenciar, através do poético da linguagem a eficácia da ficção como verdade. Brandão (*apud* BARTUCCI, 2001) considera a literatura morada da escrita e do sujeito acolhendo a subjetividade em suas manifestações nem sempre de acordo com o senso comum, nem sempre de acordo com as representações sociais, previsíveis e garantidoras de uma estabilidade social e pessoal. O texto literário tem sua concretude no objeto-livro, nas letras impressas que ancoram seus significantes e o limitam sem limitar os efeitos da leitura que se produzem num ponto de articulação entre a ficção literária e fantasmas do leitor. Assim um crítico literário e um psicanalista leem o texto de forma diferente.

Diante das reflexões, compreende-se que o texto literário deve incitar-nos, a partir do que se desconhece, do “insabido”, como lugar do desassossego, que interroga a teoria, coloca-a à prova, à pesquisa, fazendo com que o analista resista à sedução que o discurso literário nos oferece,

²⁴ Utilizamos palavra “olhar” tomada no sentido de analisar.

dessa forma, ao invés de tomá-lo, tentar fazê-lo falar, pois é na literatura que se encontra um campo de ações psíquicas.

Considerando que a literatura é uma linguagem carregada de significados, conclui-se que ela é “terra fértil” para o campo analítico, favorecendo associações livres.

3 O LEITOR, A LEITURA, A ESCRITA E OS DISPOSITIVOS TECNOLÓGICOS COMO SUPORTE: UMA TRAMA COMPLEXA E HÍBRIDA

(...) refletir sobre as revoluções do livro e, mais amplamente, sobre os usos da escrita, é examinar a tensão fundamental que atravessa o mundo contemporâneo, dilacerado entre a

afirmação das particularidades e o desejo universal. (...) o texto eletrônico, enfim, parece estar ao alcance de nossos olhos e de nossas mãos um sonho muito antigo da humanidade, que se poderá resumir em duas palavras, universalidade e interatividade.

Roger Chartier. *A Aventura do livro* (1999).

Esta parte da dissertação trata da questão do suporte, das mudanças e das possíveis transformações no modo de ler e escrever na internet, em especial nas redes sociais, no caso, o YouTube. As reflexões nos fazem pensar na trama complexa e híbrida que o texto/discurso eletrônico/digital impõe ao *escreitor*.

Os termos *escreitor* e *escreitura* remetem à dupla ação que o usuário da internet faz quando está diante da tela. O conceito de *escreitura*, nesta dissertação, ampara-se nos estudos de Kristeva que, na obra *Sémiotique*,²⁵ utilizava o termo *écriture-lecture*, com o mesmo sentido aqui colocado e em Barthes (1992), quando trata das inferências do leitor no texto como o leitor *escrevível*, em sua obra *S/Z – uma análise da novela Sarrasine de Honoré de Balzac*²⁶.

Para Kristeva, o texto "*é uma permutação de textos, uma intertextualidade: no espaço de um texto, vários enunciados, vindos de outros textos, cruzam-se e neutralizam-se*". A autora designa como ideologema²⁷

²⁵ KRISTEVA, J. *Sémiotique: recherches pour une sémanalyse*. Paris: Seuil, 1969.

²⁶ BARTHES, R. *S/Z – uma análise da novela Sarrasine de Honoré de Balzac*. Tradução de Léa Novaes. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1992.

²⁷ Ideologema é uma espécie de rede, especializada na captação de traços míticos, um conceito que Julia Kristeva utiliza para detectar, mediante as alegorias e, especialmente, as metáforas, determinado tipo de símbolos, de sinais utópicos e de vestígios ou traços míticos, ainda que degradados do ponto de vista do semantismo figurado nesse conjunto de textos, discursos etc....articulado com o registro imaginário sociocultural. Conceito citado no livro "Radicalism in French Culture: A Sociology of French Theory in the 1960- Radicalismo na cultura francesa: A Sociologia da Teoria francesa na década de 1960, escrito por Dr Niilo Kauppi", p. 34. CEIA, Carlos. Ideologema. In: _____. E-dicionário de termos literários. "Para Julia Kristeva, um ideologema é a mais pequena unidade inteligível de uma ideologia. A proposta de Kristeva foi elaborada a partir do conceito de *fonema* (a mais pequena unidade de som) e de *sema* (a mais pequena unidade de sentido), tese emprestada do formalista russo P. N. Medvedev. Em "Le texte clos", Kristeva, revendo o conceito formalista, propõe que se abandone a antiga divisão dos géneros literários da retórica antiga e se adopte, no quadro semiótico, uma tipologia dos textos. Neste quadro, apresenta o conceito de ideologema como

(*idéologème*) a função intertextual que determina, em cada texto, coordenadas históricas e sociais. Essa acepção, aplicada ao texto, é o foco por meio do qual o conhecimento se utiliza da transformação dos enunciados num todo – o texto – e da inserção deste mesmo todo no texto histórico e social, conforme esclarece Barthes (1987) em “O prazer do Texto” (et al., p. 143 e 144).

No texto *Sémiotique et communication: état des lieux et perspectives d'un dialogue*, a autora Eleni Mitropoulou (2007)²⁸ argumenta que escrever e ler são ações complementares; uma depende da outra para existirem e coexistirem. Alerta que o conceito de *escrileitura* tem origem a partir da multimídia, que seria um diferente modo de leitura interativa, pois pressupõe ação e interação. A autora cita ainda Pedro Barbosa como o autor que cunha esse conceito de uma nova forma de ler por meio da escrita e ou escrita digital²⁹. A leitura torna-se uma ação interativa, um ato de reescrita sobre o próprio texto em tela. E conclui Mitropoulou (2007) que na internet tem-se uma prática de leitura sobre a prática da escrita, ou dizendo de outro modo, uma escrita-ação.

3.1 ESCRILEITURA E O SUJEITO ESCRILEITOR

uma função intertextual que garante a ligação histórica e social dos textos: “Le recouplement d’une organisation textuelle (d’une pratique sémiotique) donné avec les énonces (séquences) qu’elle assimile dans son espace ou auxquels elle renvoie dans l’espace des textes (pratiques sémiotiques) extérieurs, sera appelé un *idéologème*.” (*Sémiotikè: Recherches pour une sémanalyse*, Seuil, Paris, 1969, pp.52-53). Em outra obra fundamental, *Le Texte du roman: approche sémiologique d’une structure discursive transformationnelle* (1970), o ideologema é visto como uma força motriz do texto que revela as suas implicações sociais e históricas”. Disponível em:

http://www.edtl.com.pt/index.php?option=com_mtree&task=viewlink&link_id=406&Itemid=2

Acesso em 16/01/2014.

²⁸ Ver site: <http://semen.revues.org/5141>, em especial: [2. La communication multimédia comme écriture-action](#).

²⁹ O termo *escrileitura* é um neologismo formado pela justaposição das palavras ‘escrita e leitura’. Apesar de Arnaud Gillot declarar que ele foi criado em português, em 1992, em Lisboa na tese de Pedro Barbosa intitulada *Criação literária e computador*, Julia Kristeva em *Sémiotique*, cuja primeira edição data de 1968, utilizava o termo *écriture-lecture* com a mesma acepção de *écrivature*. <http://www.nupill.org/arq/neitzel.pdf> acessado em 13/11/2013.

Os conceitos de leitor e de leitura têm se deslocado a partir das tecnologias atuais, as quais se configuram como suportes em produção textual tanto quanto em reprodução, como afirma Chartier (2000):

(...) uma revolução do suporte da escrita e uma revolução das práticas de leitura. Três traços fundamentais que transformam profundamente nossa relação com a cultura escrita que caracterizam esta revolução. Em primeiro lugar, a representação eletrônica da escrita modifica radicalmente a noção de contexto e, em consequência, o próprio processo da construção do sentido. (...) Por outro lado ela redefine a materialidade das obras porque ela desata o laço imediatamente visível que une o texto e o objeto que o contém e que ela dá ao leitor, e não mais ao autor ou ao editor, o domínio sobre a composição, a “découpage” e a própria aparência das unidades textuais que ele quer ler. (p.20)

Ao mesmo tempo, sabemos que, na leitura digital, o leitor afasta-se do objeto pela conformação da materialidade, aproxima-se de um universo navegável num entretextos e imagens disponíveis à sua escolha que lhe permitem novas reconfigurações, novas representações para o ato de ler.

Dessa forma, alarga-se o conceito de leitura, uma vez que a interatividade exerce função primordial nesse novo formato, pois, permite ampliação da noção de leitura em relação à do texto impresso, já que transcende em seu conteúdo, abre para o diálogo e possibilita emergência da autoria.

Esse leitor, porém, tem a ilusão de liberdade para buscar o que quer ler, ilusão no sentido em que a AD “francesa” pontua, pois sempre estará preso a um sentido, em que as “redes de memória” dão lugar às “filiações identificadoras” (PÊCHEUX, 2006, p.54-55), que colocam “o discurso-outro como espaço virtual de leitura desse enunciado”, marcado, este último, pelo espaço social e pela memória histórica. No entanto, o leitor sempre encontrará “frestas” – considerando, segundo Lacan (2003a), que o inconsciente se estrutura como linguagem – onde é chamado a interpretar e dar novos significados.

Nesse sentido, Dor (1989) tece considerações sobre o trabalho de Lacan centrado na aplicação do estruturalismo (Saussure) ao campo da Psicanálise, ligando o funcionamento estrutural de fenômenos de linguagem e a estruturação do inconsciente. O autor afirma que a “noção de estrutura só é central na obra de Lacan na medida em que ela é constantemente referenciada à estrutura da linguagem (1989, p.27)”.

Essa relação leitor/texto, em que ocorre a tensão entre sujeitar-se às estratégias do texto e à fruição de uma possível polissemia, provoca movimentos de diferentes leituras. Esses movimentos diversos podem criar contradições, portanto, a leitura torna-se um ato de conexões possíveis e muitas vezes sem sentido. Diferentemente desse processo, a leitura usualmente praticada na instituição escolar, como já dito anteriormente, é uma via de mão única, apenas decodificadora e, nesse sentido, estamos trazendo à reflexão que na leitura dos suportes digitais há sentidos que podem vir a ser outros dada a sua hibridicidade, sua flexibilidade e fluidez, uma vez que os signos não são apenas verbais mas, um entrelaçamento de linguagens que instaura a escrita de “janelas abrindo janelas”.

Dessa forma, os sentidos não se encontram colados às palavras, assim, perceber-se-á que, em cada texto, a relação dos sujeitos e dos sentidos não são unívocas, não são uniformes, mas sim, podem ser em função do suporte e das várias linguagens e dos sentidos que podem sempre deslizar para outras paragens não previstas, ora uma leitura superficial ou uma leitura de imersão que busca sempre mais e que pode levar o leitor a aprofundar-se naquilo que busca. Essa dinamicidade e esse movimento torna a leitura para os nativos digitais, aparentemente, atraente e prática.

Em sua tese de doutorado, Momesso³⁰ (2004, p.135) propõe uma reflexão sobre a instauração desse modo de ler digital e comenta:

(...) A dicotomia real/virtual é característica marcante desse novo objeto. O leitor possui algo concreto à sua frente: o texto visível na tela, entretanto tal objeto concreto, real e palpável, não pode ser manuseado como o texto impresso. A qualquer

³⁰ A tese para pesquisa está referendada pelo sobrenome OLIVEIRA, Maria Regina Momesso, sendo que OLIVEIRA não compõe mais o nome da autora.

momento ele pode ser deletado, reconstruído, copiado, mexido. Esse objeto sempre virtual é a possibilidade constante de vir a ser, novamente, real, palpável e concreto.

O que depreendemos dessa afirmação é que a leitura no suporte digital tem possibilidades de vir a ser “palpável” tanto quanto a leitura impressa, realizada nas instituições escolares, e de ser apenas decodificadora e informativa, assim também como a possibilidades de vir a ser fruidora, crítica.

A ascensão dos jovens, em relação ao domínio das tecnologias digitais, expressa também um desejo “tamponado” como efeito das relações de poder-saber que a escola se incumbiu de silenciar; cabe aqui considerar a escola como o lugar da sistematização da leitura e da escrita. Segundo Orlandi (2006), o discurso pedagógico é um tipo de discurso autoritário, dissimulado como transmissor de informações, sob a tutela da cientificidade.

Diante desse cenário, é preciso que a escola considere a diversidade do sujeito leitor, proveniente de diferentes *formações discursivas* (FDs); as condições de sua produção, tais como a “história do sujeito-leitor” e as “histórias das leituras”, chancelando a leitura como produtora de sentido por e para sujeitos.

Nos estudos sobre as práticas de leitura, associadas aos atos de ler, cabe considerarmos também a natureza dos suportes em que os textos e discursos se apresentam e a forma como se lê. “A natureza, os efeitos da forma material do suporte sobre o corpo do leitor e suas implicações para o sentido do texto”, segundo Barzotto (2000, p.8), sempre estiveram presentes no discurso cotidiano, numa tematização das diferenças entre textos impressos e eletrônicos. Com o advento da tecnologia digital, o mundo configurou-se sob outro “olhar”, um *mundo sem fronteiras*, assim e, historicamente as formas (manuscrita/impressa/eletrônica) e os suportes (pedra/papel/tela) foram alterados, porém, o modo de ler continua, pois, “cada leitor, para cada uma das suas leituras, em cada circunstância, é singular”, de acordo com Chartier (1999, p.91). O mesmo autor historiciza, ao dizer:

(...) Os homens do século XVII viam a circulação do escrito como a própria condição do progresso das Luzes. Graças a

ela, todos estão em igualdade para julgar as instituições e opiniões e submeter à discussão comum suas próprias ideias. Um novo espaço crítico e político nasce desse exercício público da razão pelas pessoas privadas. A comunicação à distância, livre e imediata, propiciada pelas redes eletrônicas, dá um novo alento a este sonho, em que toda a humanidade participaria do intercâmbio dos julgamentos (CHARTIER, 1999, p.133).

O posicionamento de Chartier na citação em referência, mostra-nos que as novas tecnologias podem propiciar a abertura de um novo espaço crítico e político, no qual o exercício do ato de ler e escrever estimulará a interação e diminuição de fronteiras de desigualdades, entre outras coisas.

3.2 SUPORTE: HIBRIDEZ DE LINGUAGENS, CÓDIGOS E TECNOLOGIAS

O suporte digital de textos inscreve, historicamente um indivíduo interpelado em sujeito-falante (em sujeitos de seu discurso) pelas formações discursivas que representam (na linguagem) as formações ideológicas que lhe são correspondentes (PÊCHEUX, 2009, p.160,161), com desejo de liberdade do seu “discurso” e da rápida circulação, já que esse suporte digital além de permitir um processo de interferência maior que o suporte impresso, também permite alguns “usos” diversos ao leitor, tais como: interagir, intervir, navegar e outros. Tal inscrição é percebida quando se verifica que o vídeo “Mabinogi: Hamlet – ‘To be, or not to be.’ Scene One”, objeto de estudo desta dissertação, constitui-se de um recorte de um curta de animação feito para jogos de interpretação de personagens *online* e em massa, para múltiplos jogadores (*Massively* ou *Massive Multiplayer Online Role-Playing Game* ou *Multi massive online Role-Playing Game*) ou MMORPG³¹. O jogo permite aos seus usuários criarem personagens em um mundo virtual dinâmico.

Esse dispositivo permite, pela sua rapidez e disponibilidade de recursos em tempo real, que o leitor-navegador possa se apropriar das ferramentas e dos programas disponíveis para interferir na construção do personagem, ou mexer na narrativa, dependendo das ações que pretende ativar em seu jogo. Tem-se aqui um leitor imbricado e implicado na construção, tanto da história quanto dos personagens, que pretende não só ser leitor passivo, mas ativo do processo de construção e reconstrução da história. Configura-se, nesse caso, como uma prática de leitura que envolve a literatura clássica e sua leitura parcial ou não, superficial ou não, aliada a práticas da contemporaneidade como os jogos de *RPG*.

³¹ Para este trabalho não se fará análise do jogo, apenas deter-se-á na análise de gestos de leitura possíveis de algumas cenas no *videocast* disponível no YouTube.

Hibridez³² de linguagens e multidisciplinaridade de conteúdos são constitutivos desse tipo de texto/discurso digital, pois a equipe de design da Nexon³³ associou literatura aos jogos *online* clássicos: entrelaçou o *free-to-play* MMOG *Mabinogi* à tragédia de Hamlet.

Cabe-nos ressaltar, porém, que esse sujeito navegador é o sujeito que a psicanálise lacaniana (tomada pela perspectiva francesa) apresenta como um sujeito descentrado, que pensa ser livre e dono de si, afetado pela chaga narcísica, um sujeito desejante, sujeito do inconsciente, constituído materialmente pela e na linguagem, e interpelado pela ideologia. Esse sujeito é afetado pela ideologia, pela memória, movimenta-se na rede do *já-dito* por outros sujeitos, num enovelamento de outras tantas vozes. Para Barthes (2007, p.42) “a leitura seria, em suma, a *hemorragia* permanente, (...) aquilo que se deve chamar movimento do sujeito e da história: a leitura seria o lugar onde a estrutura se descontrola”.

Nesse entrelaçamento de dados prefixados anteriormente, como comenta Romão (2008, p.163), tantas vezes maculados pelo chavão da liberdade, limita-se ao gesto de inscrever-se em locais que já foram autorizados, previamente lidos e acomodados, percebe-se como a ideologia faz sua movência em que o sujeito, pela interpelação ideológica, pensa que é a fonte do dizer, a ilusão da evidência e da transparência do sentido (PÊCHEUX, 1988 p.160). Compreende-se que, se (por um lado) é dado ao sujeito “liberdade de escolhas” de leitura/escrita no suporte digital em lugar de outro, o sujeito continua cativo às redes de filiações (palavras, discursos, imagens, narrativas, textos e outros) com as quais se identifica. É nesse espaço paradoxal que a AD encontra terreno fértil para interpretações.

Ao dialogar com Chartier (2002), Momesso (2004, p.139), em sua tese de doutorado, comenta:

³² Cabe ressaltar que Buzato (2012, p.38) em seu artigo comenta na introdução, que o “hibridismo é um conceito chave para reflexão acerca de uma variedade de temas que compõem o que podemos chamar de a problemática do contemporâneo: processos de globalização *versus* proliferação local das diferenças culturais (...). BUZATO, M.E.K. “O Hibridismo na linguagem digital: investigando o trans-“, In: ALMEIDA, A.L.C.; PEREIRA, C.M.; ALMEIDA, P.R. (orgs). LINGUAGEM, DISCURSO E CULTURA: Múltiplos Letramentos, Tecnologia, Literatura e Ensino. Belo Horizonte: RHJ, 2012.

³³ Ver <http://mabinogi.browsergamez.com/news/274/1/mabinogi-shakespeare-and-the-world-of-fantasy-come-together-for-new-adventures.html>

(...) o texto eletrônico permite desenvolver e ampliar as argumentações e demonstrações, o hiperleitor pode verificar a validade de qualquer demonstração através da consulta pessoal aos textos, imagens, sons gravados, ou seja, a tudo que estiver disponibilizado em forma digitalizada. Portanto, ao mesmo tempo, o texto eletrônico de aparência simples é complexo, em virtude da presença da multilinearidade e da fragmentação, de textos não-verbais e de aparatos paratextuais, da falta de ordem pré-estabelecida para sua navegação, de sua simultaneidade de produção e de circulação. Todas estas características contribuem para o surgimento de uma nova ordem de discurso e de razões.

A contradição instalada no trecho da afirmação acima, "ao mesmo tempo, o texto eletrônico de aparência simples é complexo", explica-se quando a autora aponta a multilinearidade e a fragmentação como fatores desencadeadores do processo. Nesse caso, o leitor toma para si a posição de coautor, concomitantemente, numa tomada de posição ambivalente (leitor e autor ao mesmo tempo), já que o suporte digital, a tela, permite recortar, inserir, colar, sobrepor, apagar, deslocar, reconstituir, publicar e outros. O acesso à publicação por meio das redes sociais é mais ágil do que por meio de uma Editora. Nota-se que no suporte digital, pode-se ter autonomia para a escrita, reescrita, praticamente sem censuras, sem análise crítica.

Desencadeiam-se, a partir desse lugar, alguns questionamentos: Que efeitos de sentido são construídos na passagem do texto/discurso impresso de uma cena da obra clássica *Hamlet* para o texto/discurso digital transposto num suporte *online*? Como o discurso se organiza num curta de animação? Quais os possíveis gestos de leitura que se estabelecem no YouTube e em que medida a coautoria pode ser percebida?

No intento de dar conta de possíveis respostas a essas inquietações é que este trabalho se propõe a analisar, a partir do *corpus* que se constitui de um curta de animação da cena de "To be or not to be", recorte da obra clássica de *Hamlet* de *Shakespeare* no suporte digital YouTube: <http://www.youtube.com/watch?v=VjpNMJ4bXMA> .

4 “TO BE OR NOT TO BE” NAS MALHAS HÍBRIDAS DO ESPAÇO DIGITAL

A literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade.

Antonio Candido. *O direito à literatura* (1995).

4.1 SCENE ONE: APRESENTANDO O CORPUS

Antes de analisarmos o *corpus* deste trabalho, ressaltamos que o suporte digital escolhido exige estratégias de leitura diferentes do impresso ou do teatro (formato original da obra *Hamlet*)³⁴, pois se configura em outro

³⁴ Hamlet foi escrita por Shakespeare, entre 1599/1602 e impressa pela 1ª vez em 1603. É considerada universalmente uma das peças de teatro mais famosas. “Hamlet, o Príncipe da Dinamarca, obra dramática shakespereana mais adaptada e encenada nos palcos de todo o mundo, é hoje uma das mais importantes e renomadas tragédias do dramaturgo inglês William Shakespeare. Tendo como cenário a Dinamarca, mais precisamente o castelo de Elsinor, esta peça traz sua versão do destino do Príncipe Hamlet, obrigado a empreender um drástico ato de revanche contra seu tio Cláudio, acusado de assassinar o pai do jovem para tomar o poder, depois de desposar a cunhada. O órfão, porém, não apresenta nenhuma inclinação para cometer tal crime, que deveria ser meticulosamente planejado e calculado, exigindo um sangue-frio de que o nobre não dispõe. Sua posição, no entanto, o leva a se sentir na obrigação de percorrer este caminho sem volta. Este ponto propicia uma das várias interpretações a que esta rica história dá margem, a que aborda justamente os dilemas éticos e morais de Hamlet, que supostamente justificariam sua vacilação no momento de levar adiante seus planos. Esta peça é originalmente acessível aos estudiosos por meio das três primeiras variantes que remanesceram no transcorrer do tempo, as cópias conhecidas como o Primeiro Quarto (Q1), o Segundo Quarto (Q2) e o First Folio (F1). Entre elas é possível detectar algumas diferenças, tanto em relação à extensão do texto, quanto ao conteúdo, que se modifica ligeiramente de uma para outra. Afirma-se que o bardo inglês teria criado Hamlet a partir da lenda de Amleto, que permaneceu viva através do historiador Saxo Grammaticus em sua obra *Gesta Danorum*, do século XIII. Posteriormente ela foi resgatada por François de Belleforest, no século XVI, aparecendo logo depois em uma obra do teatro isabelino denominada *Ur-Hamlet*. Quanto à composição desta obra, pode-se dizer que ela é a criação de Shakespeare mais extensa, elaborada e árdua, construída com 4042 linhas, 29551 vocábulos, a maior parte do texto transcrita poeticamente, uma porcentagem menor escrita em prosa. Nesta história o inglês vai fundo na revelação da fronteira entre a insanidade real e a pretensa loucura, enfocando questões como a traição, a revanche, o incesto, a devassidão, princípios morais, entre outras. A imagem de Hamlet, mergulhado em uma loucura que não se sabe até que ponto é verdadeira, trajado constantemente de preto, cultivando um luto sem fim, como

formato, exigindo do leitor navegador o domínio de habilidades que lhe permitam transitar no espaço virtual. Essa analogia confirma-se nas palavras de Certeau (2007, p. 262-263) quando diz que "hoje o texto é a própria sociedade... (...) numa sociedade sempre mais escrita, organizada pelo poder de modificar as coisas e reformar as estruturas (...) graças às operações escriturísticas (...) uma intensa troca entre ler e escrever" e acrescenta "a modernização, a modernidade é a escritura", citando François Furet. Conclui (p.265) afirmando que "apesar de tudo, a história das andanças do homem através de seus próprios textos está ainda em boa parte por descobrir".

Sabemos que, em cada momento sócio-histórico visto em cada época, a leitura foi controlada, não permitida, disputada. E, mesmo assim, a leitura sempre esteve presente por todos os lugares, independentemente das relações sociais. Certeau (op.cit, p.264) confirma que a maneira como se lê cria algo "não-sabido", efeitos da singularidade própria de cada sujeito leitor, o que possibilita uma "pluralidade indefinida de significações". Consideramos, assim, que a leitura e a escrita no suporte digital podem ser trans/inter/ativas dada a intensidade do fluxo de navegação por diversos lugares e diferentes sujeitos navegadores.

Certeau (2007, p.269) ainda pondera sobre o leitor: "ele desterritorializa, oscilando em um não-lugar entre o que inventa e o que modifica" que, em nossa compreensão, é sentir-se implicado, pois, "ora se perde aí as seguranças fictícias da realidade: suas fugas o exilam das certezas que colocam seu eu no tabuleiro social"; assim, é refletir sobre as

protesto ao assassinato de seu pai, configurando assim uma visão funesta, imortalizou-se ao longo do tempo, tornando-se popular em todas as partes. Seu ancestral dilema, 'ser ou não ser', confessado a uma caveira, foi incorporado à história cultural e artística da Humanidade. As personagens femininas, Gertrudes, a rainha-mãe, e Ofélia, a noiva prometida, têm sido resgatadas por uma linhagem crítica mais feminista. Considerada uma das tragédias mais conhecidas e célebres da Inglaterra, Hamlet ocupa desde 1879 o primeiro lugar entre as peças mais requisitadas da Royal Shakespeare Company, sendo a mais interpretada da história do teatro. São inúmeras as obras e os estudos escritos sobre esta criação de Shakespeare. Vários autores famosos discorreram sobre ela, entre eles Machado de Assis, Goethe, Charles Dickens e James Joyce, além de um número sem fim de críticos literários e criadores de todo o mundo". Disponível em: <http://www.infoescola.com/livros/hamlet/> Acessado em: 12/02/2014. Escrita por: Ana Lucia Santana (Jornalista, Mestre em Teoria Literária e Literatura Comparada pela USP-2004).

possibilidades das múltiplas leituras e *plurisignificatividades*, multiplicar possibilidades de sentidos que esse suporte digital evidencia.

Ao iniciarmos a análise, partimos do ponto de vista de que todo texto é construído a partir de um *já-dito*, um *já-lá*, um *já-formulado* (interdiscurso); o cotexto e o contexto situacional reclamam do leitor uma memória do dizer, uma memória sócio-histórica, discursiva. Ancoramo-nos em Certeau (2007, p. 269) sobre o exercício da leitura, quando este cita Marguerite Duras:

Talvez se leia sempre no escuro... A leitura depende da escuridão da noite. Mesmo que se leia em pleno dia, fora, faz-se noite em redor do livro, complementa que O leitor é o produtor de jardins que miniaturizam e congregam um mundo... Os leitores são andarilhos que circulam por terras alheias.

Da declaração acima, podemos compreender que ler é apropriação de si, do outro e do objeto que se lê.

Como já colocado anteriormente, o *corpus* desta dissertação é o vídeo “Mabinogi: Hamlet – ‘To be, or not to be.’ Scene One”, e constitui-se de um recorte de uma cena feita para um jogo de RPG, que traz em seu bojo, face o suporte, um hibridismo de linguagens³⁵: a linguagem ética, a linguagem psicanalítica, e a linguagem estética/artística (na qual incluímos a linguagem dos quadrinhos, mais especificamente dos *mangás*; a linguagem cinematográfica; a linguagem literária, a linguagem sonora e a linguagem cênica).

Na linguagem estética podemos verificar que o design é característico do *mangá*, cujos traços são baseados em antigas técnicas orientais, associados à cultura popular dos quadrinhos americanos, com um estilo próprio de desenho e narrativa. Percebem-se os códigos visuais da linguagem cinematográfica, manifestada nos planos e na duração dos mesmos. Há uma grande quantidade de planos e cortes rápidos que promovem um

³⁵ Compreendem-se por linguagem as diferentes dimensões do “real”, e do “mental” e do “histórico-cultural” conforme pontua MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (orgs.). Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos, *in* MARTINS, H. Três caminhos na filosofia da linguagem - v. 3. São Paulo. 5ª. Ed. Cortez, 2011, p.442.

envolvimento do leitor, contribuindo para a identificação dele com a personagem e o seu dilema. Por outro lado, os cortes rápidos se adequam ao universo de expectativa dos jovens contemporâneos, integrados num contexto dinâmico e veloz.

A narrativa visual complementa a verbal; observam-se duas leituras simultâneas, a leitura virtual ocorre concomitante à leitura sonora, gestual, o que permite ao leitor internauta uma multiplicidade de leituras ao mesmo tempo. Verificamos que, em “Mabinogi: Hamlet – ‘To be, or not to be.’ Scene One” presente no suporte digital YouTube, ocorre uma interação por meio dos *post*, ou seja, comentários que são feitos em tempo real e, as respostas a esses comentários que variam desde a aceitar, ratificar, complementar ou até refutar a temática, gerando muitas vezes discussões e debates entre os próprios leitores. Assim, apresenta-se um *escreitor*, isto é, um sujeito que ao mesmo tempo torna-se escritor e leitor, simultaneamente, do texto, pois, além de ler e interpretar é um interlocutor que interfere, participa e ressignifica no ato da leitura. Portanto, estabelece-se um processo de interlocução, via *on line*, entre o possível autor do vídeo, citado, e seus leitores, diferentemente do existente entre o autor e o leitor de um livro impresso.

O vídeo apresenta uma sequência de imagens do personagem Hamlet, em uma adaptação que o autor-diretor fez da obra shakespeariana de mesmo nome. Na cena um, os elementos da linguagem verbal escrita “To be, Or not to be” são equivalentes, análogos ao original de Shakespeare.

Nas imagens abaixo, observam-se três frames do início do vídeo apresentada no YouTube, quando:

A) Hamlet faz a primeira parte de seu questionamento existencial – *To be?*;

B) a segunda parte, em que o personagem coloca a dúvida – *Or not to be?*;

C) a terceira parte em que a personagem, de corpo todo frente ao espelho, mostra ao mesmo tempo as duas possibilidades, fazendo uma conclusiva afirmação – *That is the question*.



Figura 2 – Hamlet faz a primeira parte de seu questionamento existencial – *To be?*;

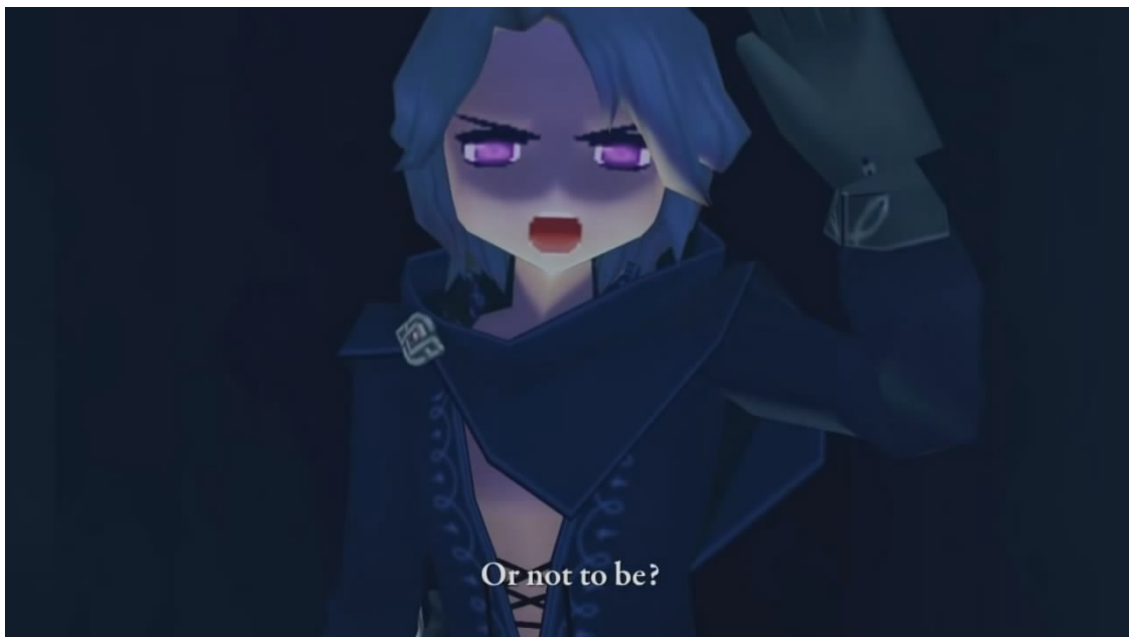


Figura 3 – a segunda parte, em que o personagem coloca a dúvida – *Or not to be?*;

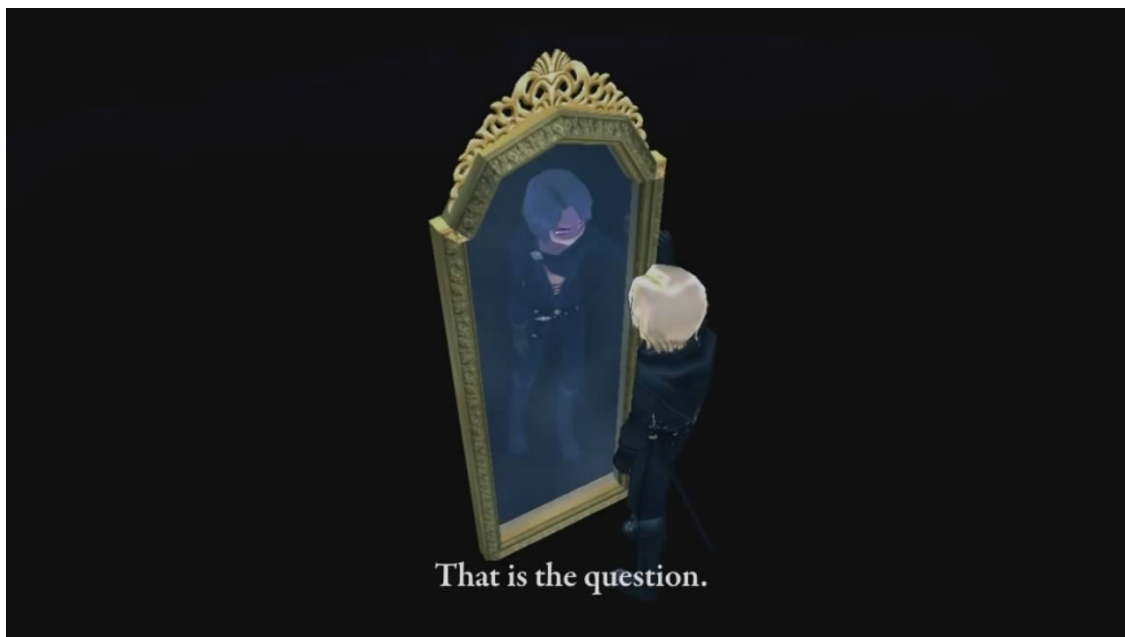


Figura 3 – a terceira parte em que a personagem, de corpo todo frente ao espelho, mostra ao mesmo tempo as duas possibilidades, fazendo uma conclusiva afirmação – *That is the question*.

Fonte: <http://www.youtube.com/watch?v=VjpNMJ4bXMA>

O enunciado “That is the question” (Eis a questão), tem a intenção de provocar no leitor uma experiência semelhante à de ler o texto-discurso fundador impresso, uma vez que as condições de produção estão implícitas, na contextualização histórica da ambientação, como se vê no vestuário do personagem, característico de um homem nobre do final da Idade Média, e na arquitetura do adorno da moldura do espelho, um objeto que lembra um estilo próprio da mesma época. No entanto, o *design* da vestimenta do personagem e da moldura do espelho recebe linhas geometrizadas, próprios de personagens de jogos digitais, criados em softwares 3D, o que lhe dá uma aparência contemporânea. Essa leitura simultânea de informações velhas, já instituídas (caracterização de roupas e outros) e novas (traços 3D e características dos *games*, *mangás* e *animês*) permite que o leitor tome alguns contatos com a linguagem do autor da obra original, no caso, “A trágica história de Hamlet – príncipe da Dinamarca”, de William Shakespeare. O suporte digital e a movimentação de linguagens que aí afloram, demandam oportunidades para que o leitor jovem possa identificar-se com esse tipo de literatura e dela se apropriar.

Se todo discurso é atravessado pela subjetividade, como nos informa a psicanálise, justificamos a tentativa, neste trabalho, de explicitar as contribuições que a Psicanálise pode dar para as práticas de leitura na Educação Básica, e, para tanto, tomamos a citação de Mussalim (2001, p.107) quando comenta que:

Lacan assume que o inconsciente se estrutura como uma linguagem, como uma cadeia de significantes latente que se repete e interfere no discurso efetivo, como se houvesse sempre, sob as palavras, outras palavras, como se o discurso fosse sempre atravessado pelo discurso do Outro, isto é, do inconsciente. A tarefa do analista seria a de fazer vir à tona, por meio de um trabalho na palavra e pela palavra, essa cadeia de significantes, "essas outras palavras", esse "discurso do Outro". O inconsciente é o lugar desconhecido, estranho, de onde emana o discurso do pai, da família, da lei, enfim, do Outro, e em relação ao qual o sujeito se define e ganha identidade.

Em relação ao plano visual, estético, notamos no vídeo "Mabinogi: Hamlet – 'To be, or not to be.' Scene One", que há uma proposta ao leitor de sua inscrição no espaço e tempo de experimentar, de "degustar" esse espaço de leitura. O movimento dos traços e sua constituição provocam deslocamentos para um plano estético na relação entre textos (o escrito, o imagético, o sonoro, o plástico, o corpóreo) e a subjetividade que, segundo Larrosa (2002, p. 136), é "como algo a que devemos atribuir um sentido em relação a nós mesmos".

A experiência, a possibilidade de que algo nos passe ou nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos

acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2004b, p.160)

Em *Hamlet*, “Ser ou não ser...” é a própria arte do (des)encontro, “eis a questão”, questão que Lacan (2003b) apresenta como a dos efeitos da introdução da psicanálise sobre a subjetividade. Lacan retoma, nesse momento, a formulação do **cogito** cartesiano, “Penso, logo sou” para indicar que o ato de estabelecer o inconsciente tem um efeito de ruptura sobre o **cogito**. A psicanálise interdita do *penso, logo sou* para um *ou não penso, ou não sou*. Provoca-se aí uma disjunção sobre a conjunção no *ser* do pensamento cartesiano ao avesso constitutivo do **cogito**. Essa disjunção, diz Lacan (2003b), é o lugar do sujeito no início de sua análise. Instaure-se um acontecimento a partir do ato psicanalítico, a dúvida (re)velada por meio do “O+u” onde o sujeito, no caso, *Hamlet* apresenta a demanda, topar com a falta. Esse processo reflexivo leva à queda do sujeito que a princípio tem um saber, e diante da dúvida do *Ser? Ou não Ser?* reside a verdade de um vir a ser, a partir da função do objeto *a*³⁶, que revela a verdadeira causa do desejo do personagem, Hamlet. O detentor dessa verdade é o Outro (aqui representado pela dúvida no campo simbólico), que Lacan (2005 [1963]) denominou de presença do Outro (A), com A maiúsculo, confirmando que o *desejo do homem é o desejo do Outro* e, complementa:

De fato, o objeto liga-se à sua falta necessária ali onde o sujeito se constitui no lugar do Outro, isto é, o mais longe possível, além até do que pode aparecer no retorno do recalçado. (...) É na medida em que esse lugar vazio é visado como tal que se institui a dimensão sempre negligenciada, por razões evidentes, quando se trata de transferência. Esse lugar, delimitado por algo que é materializado na imagem – uma borda, uma abertura, uma hiância -, onde a constituição da imagem especular mostra seu limite, é o lugar de eleição da angústia.

³⁶ Em, *A Angústia* (1962-1963) no seminário 10 (p.124), Lacan, para explicar o significado do objeto *a*, cita Freud: Esse objeto *a* é a rocha, a reserva derradeira e irredutível da libido cujo contorno é tão patético ver literalmente pontuados em seus textos cada vez que ele a encontra (...).

Nesse jogo de entremeio do dizer em *Hamlet, Ser ou não Ser* evocamos Lacan (2003a, p.258), quando diz: "só temos escolha entre enfrentar a verdade ou ridicularizar nosso saber"; é aí justamente que a escolha é marcada, no momento em que Hamlet olha através do espelho (função escópica), autoriza-se a falar e tenta elaborar, como apresenta a figura abaixo, que compõe o quarto frame: D) "To die, to sleep. And by sleep end the heart-ache..."



Figura 5 – Momento de reflexão sobre morrer, dormir como solução para o término das angústias.

Fonte: <http://www.youtube.com/watch?v=VjpNMJ4bXMA>

Cabe aqui ressaltarmos que, ao dizer *Morrer, dormir*, a rigor, está implicado o *sujeito do desejo*, portanto, o sujeito é uma função, como aponta Cabas (2009, p.151) "*define-se como ponto de cruzamento da pulsão com o inconsciente*"; assim, podemos considerar que o sono a que se refere *Hamlet* é a manifestação das tramas do inconsciente requerida pela pulsão de morte, o "fundo das coisas, o avesso da face" (Ibid.151). Frente ao espelho, o Grande Outro de *Hamlet* aparece através da dúvida ao topar com a castração, que vai além da forma, da imagem (escópica) que lhe causa terror, angústia, porque

revela algo de si. A imagem coloca em movimento o afeto, o corpo e, principalmente, o olho, onde a pulsão escópica (que permitiu à psicanálise restituir uma atividade para o olho como fonte de libido e, não mais como fonte de visão) torna-se constituinte do próprio desejo que o habilita ao gozo, “abre-lhe acesso ao campo do inconsciente” (2009, p.153) e, dessa forma, apresenta-o como realidade visível que, segundo o autor, permite-o a uma experiência possível, historiciza-o. Justamente nesse ponto de demanda é que recai o trabalho do analista, pois, ao nomear o desejo, afirma Cabas (2009, p.153), a análise “o” faz surgir como uma presença ali, onde só havia um vestígio e cita Lacan, “é levar o sujeito a nomear, a articular, a fazer passar à existência esse desejo que, literalmente, está aquém da existência e por isso insiste”.

4.2 ENTRE PRÁTICAS DISCURSIVAS, DE LEITURA E DE SUBJETIVAÇÃO: UM GESTO DE LEITURA NAS MALHAS DO YOUTUBE

Parece que em *Hamlet*, o maneirismo³⁷ (literário) está imbricado em cada ato representado discursivamente entre dor e loucura, amor e ódio, que move a personagem, deixa transparecer o paradoxo, revela o quão conflituosa é a própria vida e a ambivalência das atitudes humanas. Dessa forma, percebe-se o princípio dialético que indicia uma perspectiva maneirista.

Considerando pelo percurso da AD, percebemos que há um *já-dito* nesse discurso hamletiano, *Ser ou não ser*, ancorado no discurso da

³⁷ O Maneirismo foi um estilo artístico surgido na Europa no século XVI, cujo movimento revisava a visão clássica e naturalista da arte. Manifestou-se na pintura, escultura e arquitetura italiana, espalhando-se por toda Europa e colônias da América e Oriente. Na França, Espanha e Portugal, o maneirismo ficou expresso como um estilo italiano quinhentista. O estilo maneirista ficou caracterizado como uma valorização da originalidade individual, pela complexidade e artificialismo que visava sobrepor-se através da emoção, elegância e tensão em várias feições de expressão. O termo “maneirismo” provém do italiano “*maniera*”, que significa “*maneira*” em português, e reflete o estilo ou a maneira de um artista efetuar a sua obra. O conceito do termo foi definido por Giovanni Bellori e Luigi Lanzi, escritores, como forma de arte que expressava a artificialidade e o virtuosismo. Texto escrito por Fernando Rebouças. Disponível em: <http://www.infoescola.com/artes/maneirismo/>, acessado em: 19/02/2014.

filosofia socrática sobre as questões da existência ou não de determinadas realidades (materiais ou imateriais). Parece-nos que há indícios que apontam para FDs do classicismo grego num movimento de atualização da memória em que aparentemente *Hamlet* toma uma posição discursiva afirmativa num tom filosófico, em que o verbo no infinitivo “*Ser*” funciona como imperativo, uma ordem categórica do grande Outro para que o sujeito goze (LACAN, 1985). Nesse contexto de produção, observam-se as relações interdiscursivas entre formações discursivas advindas da Filosofia e da Psicanálise, sendo retomada na Literatura e na Arte.

Por ser o texto Hamletiano do gênero tragédia, convém explicitar que a tragédia grega, em sua gênese, consistia em definir a arte teatral como absorção do conhecimento por meio da dor, demonstrando que, para além da função artística contemplativa ou participativa, a tragédia grega trazia em seu bojo uma dimensão de saber.

Em *Hamlet*, o príncipe sabe, *a priori*, a quem deve assassinar, pois foi orientado pelo fantasma do pai para isso. E é justamente este saber que o faz não agir, ou seja, que o faz chegar ao *Ou não Ser*, pois, delata a si próprio e o empurra a dúvida constante ao seu destino, uma vez que é na dúvida que ele fará a escolha SER OU NÃO SER.

Atualmente, sabe-se que este saber trágico não se dá a conhecer de forma linear, pois, a cada movimento que se faz em busca do conhecimento, os sentidos deslizam em uma cascata de significantes e significados. Considerando a multipluralidade de tecnologias, esse movimento de sentidos pode ser potencializado, não só com a linguagem verbal, mas também com a não-verbal, perpassadas pelos dispositivos virtuais que conseguem fazer com que a situação teatralizada possa ser sentida e experienciada, por meio não só de simulacros, mas de simulações, às vezes até em 3D.

Para Foucault (1996, p. 26), "o novo não está no que é dito, mas no acontecimento de sua volta". Assim, podemos considerar que o texto hamletiano (*Ser?*; *Ou não Ser?*; Eis a questão; *Morrer, dormir. E com o sono acabar com as angústias*), que compõe o objeto de análise desse *corpus*, não é novo pelo que está dito, mas, pelo que, na repetição, atualiza-se pela

memória discursiva presentificada, em um movimento de deslocamento para sentidos outros, mostrando a não evidência de um único sentido e da não transparência do dizer. Trata-se de compreender, como aponta Gregolin (2006, p.168), o "estatuto social da memória" como condição de seu funcionamento discursivo na produção e interpretação textual dos acontecimentos.

Partindo desses conceitos, consideramos que o autor do vídeo realizou uma escolha, organizou, eliminou alguns "documentos" e conservou outros. Nesse sentido, percebem-se os reflexos da cultura vigente por meio dos traços estruturados no *design* da personagem Hamlet. Embora os trajes reportem a uma outra época, como no texto original escrito por Shakespeare, por volta de 1600/2, próximas às vestimentas de um príncipe da Renascença, notam-se características marcantes de traços geometrizados que sugerem uma atualização dessa personagem, *Hamlet*, deslocando-a para um tempo presente.

As cores frias como pano de fundo, o jogo de luz e sombra sugerem um ambiente "sinistro", encontrado nos castelos medievais que, nesse suporte, dá ao leitor a sensação de inserção no tempo real. O plano de ângulos de uma cena é sempre justificado por meio da configuração de um cenário previamente estudado (diferentes angulações tomadas), que valorizam ou falseiam a perspectiva, e pelo ritmo da própria narrativa, a fim de suscitar emoções. Na cena (C), percebe-se que a tomada de cena em 3D traz uma perspectiva angular oblíqua de cima para baixo, acima da personagem, criando um efeito de opressão, de angústia. O efeito sonoro musical mantém o leitor preso na narrativa, gerando uma atmosfera propícia ao ampliar dos efeitos visuais.

Na mesma cena (C), há um estranhamento em relação ao formato do espelho, o enquadramento da moldura evidencia um sarcófago. Sabemos que o sarcófago é um tipo de túmulo, um espaço reservado para colocar o corpo daquele que está morto e que ficará conservado e guardado para quando seu espírito possa regressar à vida. Assim, o sarcófago tem a função de preservar e proteger e fazer com que o morto permaneça em um estado de "vida".

A construção das partes A, B, C e D compõe o cenário proposto para o jogo de MMORPG, no qual se pode inferir que a proposta é colocar para o jogador sugestões de como tramar a luta entre dois seres latentes dentro de cada ser humano: de um lado o *Ser*, representado na cena pelo personagem de cabelos loiros, olhos azuis, pele clara e tez rosada, indicando vida e, talvez, positividade, conhecimento de si e, por outro lado, o outro personagem de cabelos escuros, rosto sombreado pelo cinza e o olhar violeta, com a tez também sombreada de cinza, representando o ser oculto em cada um. Entretanto, um *Não-Ser* quer vir à tona, parece querer sair daquele estado de “vida sarcófaga”.

Dessa forma e, no entendimento de Cosson (2014, p.34), “aceitar a existência do cânone como herança cultural que precisa ser trabalhada não implica prender-se ao passado em atitude sacralizadora das obras literárias”, e complementa:

(...) a literatura deveria ser vista como um sistema composto de outros tantos sistemas. Um desses sistemas corresponde ao cânone, mas, há vários outros, e a relação entre eles é dinâmica, ou seja, há uma interferência permanente entre os diversos sistemas. A literatura na escola tem por obrigação investir na leitura desses vários sistemas até para compreender como o discurso literário articula a pluralidade da língua e da cultura. (...) O letramento literário trabalhará sempre com o atual, seja ele contemporâneo ou não. É essa atualidade que gera a facilidade e o interesse de leitura dos alunos.

Compreende-se que a leitura atenta comporta um percurso nos entremeios do conhecido e do desconhecido, do simples e do complexo, do novo e do velho, do trivial e do estético. Assim, as práticas de leitura, em especial a leitura literária, corresponderiam como prazerosa atividade onde reverberariam conhecimentos singulares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta dissertação foi o de refletir sobre as práticas discursivas, de leitura e subjetivadoras em um suporte midiático. Para isso, selecionou-se um discurso literário encontrado no livro impresso, mas que está presente na rede social do YouTube e se intitula “Mabinogi: Hamlet – ‘To be, or not to be.’ Scene One”.

A pesquisa permitiu verificar que as práticas discursivas, de leitura e subjetivadoras da cena de *Hamlet* são complexas, na medida em que deixam ao leitor a possibilidade de reler-se, rever-se, reconhecer-se e até reconstruir-se. No entanto, isto só pode ocorrer se a leitura for atenta e considerar que o suporte detém uma hibridez de linguagens, tecnologias e códigos que aparentemente se dá a ler facilmente, mas a tônica e a temática envolvida no jogo de linguagens, tecnologias e códigos não são transparentes, nem unívocas, mas sim, opacas. Dessa forma, quase sempre as práticas podem ser superficiais a ponto de ficar o jogo pelo jogo.

A princípio, observamos, nesta análise, que o processo de coautoria pode instalar-se em várias situações, como nos processos pelos quais o designer e o redator ressignificaram o texto shakespeariano e como os leitores-pesquisadores observam e interagem com essa leitura.

Por um lado, temos a literatura como possibilidade de apresentação de personagens que refletem, em maior ou menor medida, sobre a realidade em que vivem, historicamente, e, por outro, a psicanálise, que pode dar pistas de como compreender não só os personagens literários, mas como estes se refletem no sujeito discursivo da vida real.

Nesse sentido, percebemos que literatura e a psicanálise podem ser aliadas nas práticas de leitura propostas na escola, na medida em que se possam inserir novas possibilidades de leitura, mais atentas, não só da literatura clássica, mas da literatura popular e também de novos dispositivos de leitura que podem atualizar, presentificar, os sentidos do texto. Por meio do interdiscurso e da intertextualidade é que a polissemia pode instalar-se e instaurar outros gestos de leitura. Assim, concebe-se uma leitura literária como

uma prática frutuosa da qual o sujeito pode sair transformado, pois, a leitura como fruição, instaura um acontecimento. Abrir esse espaço é dar ao outro o direito de assumir a autoria de seus próprios textos, é ofertar um espaço para a inscrição do sujeito-aluno e do sujeito-professor nas práticas de leituras e subjetivadoras que, permite a ambos lançarem vozes no horizonte da linguagem, fazendo circular a singularidade de múltiplas leituras, aflorando efeitos de sentidos por e talvez “mares nunca dantes navegados”.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado (notas para uma investigação) In: ZIZEK, S. (Org.) **Um mapa da ideologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 3ª reimpressão, 2007.

ASSOLINI, F. E. P.; LASTÓRIA, A. C. (Orgs). **Diferentes linguagens no contexto escolar**: questões conceituais e apontamentos metodológicos. Florianópolis: Insular, 2013.

BARZOTTO, V. H. (Org). Suporte de texto, corporalidade e leitura. In: **Revista Nexos**: estudos em comunicação e educação. Editora: Anhembi Morumbi, São Paulo Ano IV-no. 6-1º. semestre/2000.

BECKEL, G. G. Literatura e psicanálise: qual a relação? In: **III Jornada de Psicanálise do Fórum Baiano de Psicanálise**. Salvador, dezembro de 2004. Disponível em: <<http://www.elba-br.org/elb-publicacoes/pdf/literatura-psicanalise.pdf>> Acessado em: 20 de junho de 2013.

BARTHES, R. **O Prazer do Texto**. São Paulo: Editora Perspectiva, Tradução de J. Guinsburg, 1987.

_____. **S/Z** – uma análise da novela Sarrasine de Honoré de Balzac. Tradução de Léa Novaes. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1992.

_____. **O Rumor da Língua**. tradução: Mário Laranjeira. 3ª. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

BUZATO, M.E.K. **O Hibridismo na linguagem digital**: investigando o trans-, In: ALMEIDA, A.L.C.; PEREIRA, C.M.; ALMEIDA, P.R. (orgs). **LINGUAGEM, DISCURSO E CULTURA: Múltiplos Letramentos, Tecnologia, Literatura e Ensino**. Belo Horizonte: RHJ, 2012.

CHARTIER, Roger. La mort Du lecteur? In: **Revista Nexos**: estudos em comunicação e educação. Editora: Anhembi Morumbi, São Paulo Ano IV-no. 6-1º. semestre/2000.

_____. **A aventura do livro**: do leitor ao navegador: conversações com Jean Lebrun/Roger Chartier; tradução Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes- São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Editora UNESP, 1999.

_____. **Práticas de Leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

_____. **A história cultural**: entre práticas e representações. Lisboa. Difel, 1990.

_____. **À beira da falésia**: a história entre certezas e inquietudes. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Ed. Universidade / UFRGS, 2002.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. 13.ed. Tradução de Ephraim Ferreira Alves- Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

CORACINI, M. J. **A celebração do outro: arquivo, memória e identidade: línguas (materna estrangeira) plurilinguismo e tradução**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007.

COUTINHO, A. **Notas de teoria literária**. 2^a ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. 2^a.ed.3^a.reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.

DACORSO, S.T.M. **Estudos de Psicanálise** – Aracaju – n. 33 – p.147-154 – Julho. 2010. Acesso 10/02/2014. Disponível em: <http://www.cbp.org.br/psicanaliseecriticaliteraria.pdf>

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. [Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro]. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

DOR, J. **Introdução à leitura de Lacan: o inconsciente estruturado como linguagem**. Porto Alegre : Artes Médicas, 1989.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo, Loyola, 1996.
_____. (1969) **A arqueologia do saber**. Petrópolis, Vozes, 1971.

CABAS, A.G. **O sujeito na psicanálise de Freud a Lacan: da questão do sujeito ao sujeito em questão**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.

GREGOLIN, M. R. F. V. Da tela à teia do jornal online. In: **Revista Nexos: estudos em comunicação e educação**. Editora: Anhembi Morumbi, São Paulo Ano IV-no. 6-1^o, p. 54-79, 2000.

_____. **Foucault e Pêcheux na Análise do Discurso: diálogos & duelos**. 2 ed. São Carlos: Editora Claraluz, 2006.

_____. Formação discursiva, redes de memória e trajetos sociais de sentido: **mídia e produção de identidades**. Acesso em 9/02/2014. Disponível em:<http://www.uems.br/na/discursividade/Arquivos/edicao02/pdf/Maria%20do%20Rosario%20Gregolin.pdf>

INDURSKY, F. A escrita à luz da análise do discurso. In: Cortina, A.; NASSER, S. M. **Sujeito e linguagem**. São Paulo, Cultura Acadêmica, pp. 75-69, 2009.

_____. **Estudos da linguagem**: a leitura sob diferentes olhares teóricos. In: TFOUNI, L.V. (Org). Letramento, escrita e leitura: questões contemporâneas. Campinas, SP: Mercado da Letras, 2011.

JACKSON, S. **GURPS** : Generic Universal Roleplaying System: modulo básico. tradução de Douglas Quinta Reis, 2a. edição – SP: Devir, 1994.

JOUVE, V. **A leitura**. trad. Brigitte Hervot. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

LACAN, J. **O seminário (livro 5) as formações do inconsciente**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

_____. (1968) O ato psicanalítico. In: **Outros escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003a.

_____. Proposição de 9 de outubro de 1967 sobre o psicanalista da Escola. In: **Outros escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2003b. p. 258.

_____.**O Seminário (livro 10) a angústia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

_____.**O Seminário (livro 11). Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990.

LARROSA, J.; VEIGA-NETO, A. **Pedagogia profana**. BH: Autêntica, 1999, p.136.

_____. **Linguagem e educação depois de Babel**. BH: Autêntica, 2004, p.160.

MACHADO, I. Texto apresentado durante o **Seminário de Christian Dunker no Instituto de Psicologia da USP**, dia 17/10/2013, Disponível em: <<http://www.costurandopalavras.com.br/2013/10/psicanalise-e-literatura-dialogos.htm>> Acessado: 16 de novembro de 2013.

MALDIDIER, et.al;[1971], Discurso e Ideologia: bases para uma pesquisa.In: ORLANDI, Eni. (Org.). **Gestos de leitura**. Da História no Discurso. Campinas: Ed.Unicamp, 2010.

MONTE-SERRAT, D. M. ; TFOUNI, L. V. ; PIMENTA, L. . Acontecimento e instante decisivo no discurso fotográfico: **desconstruindo efeitos ideológicos óbvios em uma fotografia**. Linguagens & Cidadania, v. 14, p. 1-14, 2012.

MOMESSO, M. R. **Discursos, representações e gestos de leitura**: a formação do leitor entre o impresso e o digital. Tese (Doutorado). Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2004.

MUSSALIM, Fernanda. **Análise do Discurso**. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (orgs.), *Introdução à Linguística: domínios e fronteiras*, v. 2. São Paulo: Cortez, 2001.

ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. Campinas, SP; Pontes Editores, 2006.

_____. **Discurso e Leitura**. 9ª.edição-São Paulo: Cortêz, 2012.

_____. **As formas do silêncio: no movimento de sentidos**. 6ª. ed. Campinas: Ed. da Unicamp, 2007.

_____. et.al (Org). **Gestos de Leitura: da história no discurso**. 3ª. ed. Campinas: Ed. da Unicamp, 2010.

_____. **Interpretação e autoria: leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 1996

PATTI, E. A. M. R. **A saúde na educação é possível?** Uma proposta interdisciplinar e transdisciplinar, 2ª Ed.Franca: Ribeirão Gráfica e Editora, 2013.

PÊCHEUX. M. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Tradução Eni Orlandi. 4ª. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2009.

_____. **Discurso: estrutura ou acontecimento?** Trad. Eni P. Orlandi, 5ª ed. Campinas: Pontes- 2006.

_____. (1969) **Análise automática do discurso**. In: GADET, F. e HAK, T. (orgs). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas: Ed. Unicamp, 1990.

PIMENTA,L.; MONTE-SERRAT, D.M. **Instante Decisivo Como Acontecimento no Discurso Fotográfico** – Revista *Intersecções* – Edição 9 – Ano 6 – Número 1 – maio/2013 – p.93. disponível: http://www.anchieta.br/unianchieta/revistas/interseccoes/pdf/Interseccoes_Ano_6_Numero_1.pdf acessado em 16 de novembro de 2013.

RABATÉ, J. M. **Lacan Literário: la experiência de la letra**. México:Siglo XXI, 2007.

ROMÃO. M. L. S. **A autoria na rede eletrônica: considerações sobre o sujeito navegador**. In: TFOUNI, L. V. (Org). **Múltiplas faces da autoria**. Ijuí: Ed. Unijuí. Coleções Linguagens, 2008.

_____.;PACÍFICO, S. M. R. (Org). **Leitura e escrita: no caminho das linguagens**. Ribeirão Preto, SP: Alfabeto, Editora, 2007.

ZIZEK, S. O espectro da ideologia. In: **Um mapa da ideologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 3ª reimpressão, 2007 .