



**UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA**  
**TATIANI LONGO MAZON**

**EFEITO DE FECHO EM GESTOS DE LEITURA DO CONTO**  
**A CAÇADA, DE LYGIA FAGUNDES TELLES**

**Tubarão**  
**2017**

**TATIANI LONGO MAZON**

**EFEITO DE FECHO EM GESTOS DE LEITURA DO CONTO  
A CAÇADA, DE LYGIA FAGUNDES TELLES**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ciências da Linguagem.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Silvânia Siebert

Tubarão

2017

M42 Mazon, Tatiani Longo, 1980-  
Efeito de fecho em gestos de leitura do conto *A caçada*, de  
Lygia Fagundes Telles / Tatiani Longo Mazon ; -- 2017.  
101 f. il. color. ; 30 cm

Orientadora : Silvânia Siebert.  
Dissertação (mestrado)–Universidade do Sul de Santa  
Catarina, Tubarão, 2017.  
Inclui bibliografias.

1. Autoria. 2. Interpretação de textos. 3. Contos brasileiros.  
4. Leitura. I. Siebert, Silvânia. II. Universidade do Sul de Santa  
Catarina - Mestrado em Ciências da Linguagem. III. Título.

CDD (21. ed.) 808.02

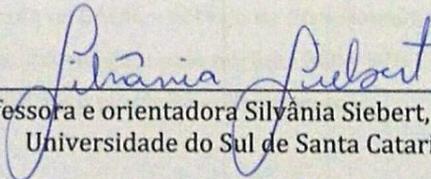
Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Universitária da Unisul

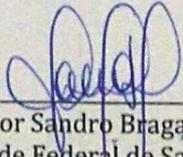
**TATIANI LONGO MAZON**

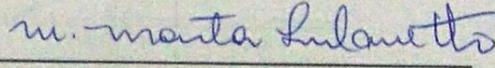
**Efeito de fecho em gestos de leitura do conto A Caçada, de Lygia Fagundes Telles**

Esta Dissertação foi julgada adequada à obtenção do título de Mestre em Ciências da Linguagem e aprovada em sua forma final pelo Curso de Mestrado em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina.

Tubarão, 21 de julho de 2017.

  
\_\_\_\_\_  
Professora e orientadora Silvana Siebert, Doutora.  
Universidade do Sul de Santa Catarina

  
\_\_\_\_\_  
Professor Sandro Braga, Doutor.  
Universidade Federal de Santa Catarina

  
\_\_\_\_\_  
Professora Maria Marta Furlanetto, Doutora.  
Universidade do Sul de Santa Catarina

Dedico este trabalho à minha filha Letícia e ao meu marido Marcelo pelo apoio e carinho que nos sustentam e nos motivam a novos desafios. Sempre juntos!

À minha mãe Lourdes e minha tia Inês que mesmo sem concluir o ensino médio destinaram todo o apoio para ver suas filhas formadas e “estudadas”, além de seguirem como exemplos vivos de força, união e superação às adversidades. À Alexandra, pelo apoio direto na logística familiar e também pelas palavras de motivação ao longo deste percurso de desafios, mas de muito crescimento. Todo meu amor a vocês!

## AGRADECIMENTOS

Agradecer é o mínimo que faço após realizar o sonho de concluir um Mestrado. Desde o início, sabia que muitos desafios surgiriam pelo caminho, mas tentei fazer o possível para que ele fosse repleto de coisas boas. Tentei manter a perseverança diante do cansaço e prestar atenção somente aos sorrisos e palavras motivadoras. Foi um trajeto lindo, com muito crescimento pessoal e novas amizades que permanecerão para sempre na minha vida.

Meu agradecimento especial à querida orientadora Silvânia Siebert pela alegria contagiante e pela paciência com que me auxiliou na busca de conhecimento. Em muitos momentos, sua risada gostosa foi capaz de dissipar as angústias mais profundas. Agradeço, principalmente, à capacidade de acolher, respeitar, acrescentar e me guiar em busca do melhor. Você é demais!

Professora Maria Marta Furlanetto: foi uma honra compartilhar do seu tempo e sabedoria. Você é luz e inspiração intelectual.

Agradeço também ao professor e coordenador do curso, Fábio Rauen, sempre comprometido e disposto a ajudar e às meninas Elaine e Patrícia, dupla mais eficiente do PPGCL. Sou grata ainda às colegas de “turma”, Cida, Vanilda, Karla, Dai, Lu, Juliene e Suelen que, mesmo sem saber, foram fundamentais na tarefa de manter a trajetória leve. À Dani Bittencourt, que ainda nas aulas como aluna especial, lá atrás, me apoiou e ajudou a encarar o processo seletivo com determinação. Obrigada por alertar que “a escrita é um mergulho infinito e solitário”, o que pude constatar durante a pesquisa. Descobri ainda que escrever também é confrontar os piores medos e anseios. Isso nos desestabiliza, mas é fundamental para encontrarmos o equilíbrio, a disciplina e a ética. Somente depois deste encontro é que podemos voltar à tona, completamente transformados e conscientes de que a mudança é difícil, mas necessária.

Por fim, agradeço à minha família, alicerce moral, emocional, físico e espiritual.

Obrigada!

“O que o autor quer? O autor quer viver através da palavra que é a negação da morte.  
Se eu estou viva através da minha palavra, eu vou continuar viva pelos séculos. [...]  
Faço um convite ao jovem leitor: me leia, dizia a poeta. Não me deixe morrer”.

(Lygia Fagundes Telles)

## RESUMO

Esta pesquisa busca compreender a produção de sentidos em gestos de leitura e interpretação do conto *A Caçada*, da escritora brasileira Lygia Fagundes Telles. O conto foi escolhido por apresentar seu final em suspenso, permitindo ao leitor se apropriar dos sentidos e “criar” um final que considere mais estável para a história. Utilizamos o conceito de Formações Imaginárias (PÊCHEUX, 1997) no percurso de pesquisa ao considerar a possibilidade de novas formulações a partir da mudança de posição de sujeito-leitor para sujeito leitor-autor no movimento de leitura e interpretação do conto. Para compreender a produção de sentidos nas dimensões textual, discursiva e social, analisaremos o fecho do conto *A Caçada* considerando as perspectivas de três áreas de estudo: estrutura das narrativas literárias de ficção, Linguística Textual (LT) e Análise de Discurso (AD). Como processo metodológico para compreender os gestos de leitura, realizamos uma pesquisa aplicada com estudantes do ensino médio da escola Heriberto Hülse, de Criciúma/SC. O acionamento dessas três áreas de estudo, mais a Linguística Aplicada (LA), trouxe contribuições para a compreensão sobre o funcionamento do gênero conto, como literatura de ficção. A hipótese defendida é a de que, ao produzir um final que acredita ser ideal para o conto, o leitor tem sua posição modificada para leitor-autor, estabelecendo novos sentidos de fecho para o conto *A Caçada*, em um funcionamento que chamamos, neste trabalho, de *autoria virtual compartilhada*. Ao deixar o final do conto aberto a interpretações, a autora Lygia Fagundes Telles autoriza essa participação compartilhada do leitor no movimento de produção de sentidos, sendo que esse novo funcionamento difere do *efeito-leitor* por conceder ao leitor maior autonomia nesse percurso. Além de Pêcheux, amparam esta pesquisa, os estudiosos das estruturas narrativas como Bosi (1985), Gotlib (1985), Coutinho (1999), De Paula (1999), Jolles (1976) e Moisés (1981). Em relação à LT, alguns autores como Fávero (1988, 2000) e Koch (1997, 2003, 2010, 2015) são responsáveis pela base teórica, e na AD, encontramos subsídios em autores como Furlanetto (2014, 2015), Indursky (2016), Orlandi (2000, 2001, 2003, 2012) e Possenti (2009), que fornecem elucidação a respeito dos principais temas a serem desenvolvidos.

Palavras-chave: Autoria. Conto. Efeito de fecho. Interpretação. Leitura. *A Caçada*.

## ABSTRACT

This research seeks to understand the meanings in gestures of reading and interpretation of the tale *The Hunt*, by the Brazilian writer Lygia Fagundes Telles. The tale was chosen due to have a suspended ending, allowing the reader to appropriate the senses and create an end that he or she considers more stable for the story. The concept of Imaginary Formations (PÊCHEUX, 1997) supports this research course by considering the possibility of new formulations from the change of position from subject-reader to author-reader in the movement of reading and interpretation of the story. In order to understand the production of meanings in the textual, discursive and social dimensions, we will analyze the closing of the story *The Hunt*, considering the perspectives of three areas of study: structure of fictional literary narratives, Text Linguistics (TL) and Discourse Analysis (DA). As a methodological process to understand the reading gestures, we conducted an applied research with high school students of the Heriberto Hülse School, in Criciúma/SC. The association of these three areas of study, plus Applied Linguistics (AL), brought contributions to the understanding of the short story genre functioning, such as fiction literature. The hypothesis is that, making an ending that he or she believes to be perfect for the story, makes the readers position change to author-reader, establishing new closing senses for the story *The Hunt*, in something that we call, in this work, of shared virtual authorship. By leaving the end of the tale open to interpretation, the author Lygia Fagundes Telles authorizes this shared participation of the reader in the movement of sense production, and this new operation differs from the reader-effect by granting the reader greater autonomy in this course. In addition to Pêcheux, this research is supported by scholars of narrative structures such as Bosi (1985), Gotlib (1985), Coutinho (1999), De Paula (1999), Jolles (1976) and Moisés (1981). In relation to TL, some authors like Fávero (1988, 2000) and Koch (1997, 2003, 2010, 2015) are responsible for the theoretical basis and in DA, we find subsidies in authors such as Furlanetto (2014, 2015), Indursky (2001,2016), Orlandi (2000, 2001, 2003, 2012) and Possenti (2009) that provide elucidations on the main themes to be developed.

Keywords: Authorship. Tale. Closing effect. Interpretation. Reading. *The Hunt*.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>11</b>
<b>2</b>	<b>PERCURSO METODOLÓGICO E ANALÍTICO</b>	<b>15</b>
2.1	CONSTITUIÇÃO DO <i>CORPUS</i>	<b>15</b>
2.2	PESQUISA APLICADA	<b>17</b>
<b>3</b>	<b>AS NARRATIVAS LITERÁRIAS</b>	<b>21</b>
3.1	CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DAS NARRATIVAS: TEMPO E ESPAÇO	21
3.2	CONTO: UM GÊNERO SECUNDÁRIO, DISCURSIVO E DIALÓGICO	27
3.3	CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DO CONTO	<b>30</b>
<b>3.3.1</b>	<b>Evolução do gênero no Brasil</b>	<b>32</b>
<b>3.3.2</b>	<b>Lygia Fagundes Telles e <i>A Caçada</i></b>	<b>34</b>
<b>4</b>	<b>TEXTO, LEITURA E INTERPRETAÇÃO</b>	<b>37</b>
4.1	LEITOR REAL <i>VERSUS</i> LEITOR VIRTUAL	39
4.2	INTERPRETAÇÃO E PRODUÇÃO DE SENTIDOS NA AD	43
4.3	AUTORIA E EFEITO DE FECHO	<b>45</b>
<b>5</b>	<b>EFEITO DE EFECHO DO CONTO A CAÇADA SOB A PERSPECTIVA DAS NARRATIVAS LITERÁRIAS, LT E AD</b>	<b>49</b>
5.1	SOB O OLHAR DA LINGUÍSTICA TEXTUAL (LT)	52
5.2	SOB O OLHAR DA ANÁLISE DE DISCURSO (AD)	56
5.3	ANÁLISE DAS PRODUÇÕES TEXTUAIS: IMAGENS POSSÍVEIS PARA O ALUNO-LEITOR	<b>60</b>
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>77</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>80</b>
	<b>ANEXOS</b>	<b>85</b>
	<b>ANEXO A – A CAÇADA</b>	<b>86</b>
	<b>ANEXO B – CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO</b>	<b>89</b>
	<b>ANEXO C – QUESTIONÁRIO APLICADO</b>	<b>91</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A afinidade com as áreas da Comunicação Social e o prazer pela leitura de obras literárias foram responsáveis pela minha inserção no universo da pesquisa da linguagem, levando-me, inicialmente, a escolher o jornalismo como profissão. Aprendi, com a formação acadêmica, que a objetividade é a principal característica deste ofício, mas na prática pude constatar que as palavras nunca são isentas de valores. Durante os anos de atuação no jornalismo diário, continuei sendo uma leitora assídua não somente de textos literários, mas de outros tantos. Também procurei ser uma ouvinte atenta o suficiente para mediar os dois lados da história, buscando a isenção mesmo compreendendo que a imparcialidade total não existe e que as palavras carregam cargas ideológicas. Outro aprendizado foi sobre a relação do jornalista com o leitor. Por mais que tentasse escrever com clareza visando amenizar a incidência de interpretações errôneas, minha autonomia durava o tempo de o jornal chegar às mãos do leitor, o grande responsável pela sentença final daquela mensagem. Foi assim que minhas atenções se voltaram ao leitor e seu poder sobre a própria interpretação de um texto.

Recentemente, ao realizar uma aproximação com a pesquisa como aluna do Programa de Pós Graduação, fui instigada a unir em um único trabalho o leitor e a obra literária, promovendo, inclusive, uma experiência empírica com estudantes em sala de aula. O que me desafia é a compreensão da produção de sentidos, por parte do leitor, a respeito do final do conto *A Caçada*, da escritora brasileira Lygia Fagundes Telles. Assim, esta pesquisa é desenvolvida a partir da linha Texto e Discurso do Mestrado de Ciências da Linguagem da Unisul (PPGCL) em um contexto onde se busca estudar a produção de sentidos, por intermédio da leitura, nas dimensões textual, discursiva e social. Está vinculada ao Grupo de Pesquisa em Análise e Discurso: Pesquisa e Ensino (GADIPE), com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Escrito em 1965, *A Caçada* consta no livro *Antes do Baile Verde*, que teve sua primeira publicação no ano de 1970. Em meu entendimento, este conto apresenta o final em aberto, não deixando claro o que acontece com a personagem principal. Penso que esse tipo de escrita, característica dessa autora, motiva o leitor a se envolver com o texto, interpretando e produzindo sentidos a ponto de criar um final que considera ideal para o conto. As principais dúvidas iniciais eram: como o leitor se comporta diante desta situação? Ele tem autonomia e liberdade para criar um final quando o texto literário deixa lacunas sobre o seu

desfecho? Outro motivo da escolha deste conto foi o fato de *A Caçada* constar na antologia *Os cem melhores contos brasileiros do século* (MORICONI, 2001). Diante de tantos contos escritos por Lygia Fagundes Telles, particularmente gosto de vários, procurei encontrar um que tivesse certo destaque, e as antologias costumam reunir as produções mais importantes de um determinado gênero, facilitando minha escolha. Elas são, segundo Siebert (2012, p. 34), um espaço de memória que se transforma em artefato cultural porque “é uma obra destinada a divulgar o que há de melhor de um gênero”.

Esclarecidas as motivações que influenciaram a minha escolha pelo tema deste trabalho, passarei a utilizar a linguagem escrita em terceira pessoa porque entendo que esta pesquisa foi realizada com o apoio do GADIPE e da minha orientadora, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Silvânia Siebert.

Assim, a hipótese defendida é a de que, diante de um fecho mais flexível a interpretações, ao ser convocado, durante a leitura, a interagir e fazer parte do percurso de interpretação e compreensão, o leitor, formula e projeta suas ideias, criando um final considerado por ele (leitor), mais estável. Segundo Pêcheux (1997, p. 82) “[...] o que funciona nos processos discursivos é uma série de formações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a si e ao outro, a imagem que eles fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro”. O autor ainda reforça a presença das formações imaginárias nas relações entre os sujeitos do discurso. “O que podemos dizer é apenas que todo processo discursivo supõe a existência dessas formações imaginárias [...]” (PÊCHEUX, 1997, p. 83).

Ao deixar o fecho do conto *A Caçada* em suspenso, a autora (A) projeta o sujeito-leitor imaginário e “autoriza” o leitor (B) a criar finais possíveis para a história. O leitor (B), então, toma a abertura do texto como uma autorização para assumir uma nova posição: a de sujeito leitor-autor (C), completando e preenchendo as lacunas da história do modo que considere satisfatório para sua compreensão. Nessa mudança de posição, permitida pelas Formações Imaginárias, o leitor produz novos sentidos e se inscreve no percurso de autoria, em um funcionamento intitulado neste trabalho de *autoria virtual compartilhada*. O entendimento é de que esse funcionamento discursivo sugerido concede ao leitor, além da nova posição, maior autonomia no percurso de interpretação e produção de sentidos.

O texto utilizado para esta pesquisa foi o conto *A Caçada*, mas entendemos que a produção de sentidos a partir da leitura é uma responsabilidade do leitor, indiferentemente do gênero a ser lido: seja literário, jurídico ou jornalístico. Por mais que um texto pareça claro com suas informações, o entendimento dependerá sempre de quem fizer a leitura e de suas condições de produção (do leitor, da leitura e do texto lido).

O percurso desta pesquisa foi feito com base nos estudos sobre as estruturas das narrativas literárias de ficção, Linguística Textual (LT) e Análise de Discurso (AD). Optamos pelas três áreas de estudo por reconhecer que, desde os primeiros anos escolares, a LT e as narrativas literárias, principalmente, permeiam os ensinamentos sobre escrita e leitura e são os campos de conhecimento naturalmente mobilizados durante o processo de alfabetização. Eles acompanham o aluno até o final do ensino médio e constituem, desta maneira, as condições de produção da leitura e interpretação do que se considera texto. Suas noções são muito importantes e nos auxiliaram no reconhecimento de texto, leitura, interpretação e efeito de fecho. No entanto, daremos mais atenção a essas noções a partir dos estudos da AD, por entendermos que essa área de pesquisa contribui com uma nova perspectiva para a compreensão dos gestos de leitura, interpretação e efeito de fecho. Para Orlandi (2012, p. 64), a interpretação nasce da necessidade de darmos sentido a algo; sendo assim, é uma injunção, pois “face a qualquer objeto simbólico, o sujeito se encontra na necessidade de ‘dar’ sentido. O que é dar sentido? Para o sujeito que fala, é construir sítios de significância (delimitar domínios), é tornar possíveis gestos de interpretação”.

O embasamento sobre o funcionamento do gênero e como ele deve ser produzido, com base nos estudos das narrativas literárias de ficção, será buscado em autores como Bosi (1985), Gotlib (1985), Coutinho (1999), De Paula (1999), Jolles (1976) e Moisés (1981). Em relação à LT, alguns autores como Fávero (1988, 2000) e Koch (1997, 2003, 2010 e 2015) são responsáveis pelo alicerce teórico. Na AD, acionamos os autores Furlanetto (2014, 2015), Indursky (2001, 2016), Orlandi (2000, 2001, 2003, 2012) e Possenti (2009), que fornecem elucidação a respeito dos principais temas a serem desenvolvidos. Como uma área interdisciplinar, a Linguística Aplicada (LA) também contribuiu para a pesquisa durante a busca de dados empíricos que serviram para a análise e o maior entendimento, na prática, sobre a produção de sentidos a partir da leitura e interpretação do conto *A Caçada*. Contribuíram para esse percurso metodológico, que será explicado no Capítulo 2, seção 2.2, as autoras Kleiman (1998) e Serrani (2005).

Como **objetivo principal** esta pesquisa busca compreender o efeito de fecho do conto *A Caçada* a partir dos gestos de leitura e interpretação do conto em uma atividade aplicada na escola Heriberto Hülse, de Criciúma/SC.

Como **objetivos específicos**, este trabalho busca:

- a) estabelecer a estrutura do texto e o efeito de fecho para os estudos das estruturas das narrativas literárias de ficção, da LT e da AD;

- b) compreender como é produzido o efeito de fecho e de autoria após a realização da leitura do conto *A Caçada*, na atividade aplicada, a partir da perspectiva discursiva com base no conceito de Formações Imaginárias (PÊCHEUX, 1997);
- c) entender como o movimento interpretativo do leitor se constitui em um gesto de autoria e se este gesto pode ser nomeado de autoria virtual compartilhada;
- d) reconhecer a importância e autonomia do leitor no movimento de produção de sentidos em relação à leitura e à compreensão deste gênero.

Esta pesquisa justifica-se pelo interesse em contribuir para o desenvolvimento e ampliação da discussão no campo da AD, dialogando com outras áreas, sobre o efeito de fecho e a participação do leitor na interpretação de um conto, levando-o ao gesto de autoria. Além da Introdução, a pesquisa será constituída pelos seguintes capítulos:

O **Capítulo dois** – *Percurso metodológico e analítico* – apresenta os recursos utilizados para constituir o *corpus* da pesquisa e para realizar a análise necessária que identificará a produção de sentidos, efeito de fecho e autoria por parte do leitor. Traz os detalhes a respeito da pesquisa aplicada realizada com alunos do ensino médio.

O **Capítulo três** – *As narrativas literárias* – traz os estudos que identificam a necessidade de uma estrutura considerada linear – com começo, meio e fim, para a criação das narrativas. Apresenta ainda as condições de produção do conto, a evolução do gênero no Brasil, características da autora Lygia Fagundes Telles e o aspecto dialógico desse gênero (BAKHTIN, 2003).

No **Capítulo quatro** – *Texto, leitura e interpretação* – apresentamos os conceitos das áreas de estudo abordadas nesta dissertação para chegarmos à definição de texto e efeito de fecho e como funciona, principalmente para a AD, a leitura, a interpretação, a produção de sentidos e a autoria.

E no **Capítulo cinco** – *Efeito de fecho do conto A Caçada sob as perspectivas das narrativas literárias, LT e AD* – é onde realizamos a análise, tanto do efeito de fecho do conto com base nas três áreas de estudo acionadas, quanto da produção textual dos estudantes que participaram da pesquisa aplicada. A análise contribui de forma significativa para a identificação da mudança de posição de sujeito-leitor para sujeito leitor-autor, movimento permitido pela abertura de sentidos do conto *A Caçada* e com base na noção de Formações Imaginárias (PÊCHEUX, 1997).

## 2 PERCURSO METODOLÓGICO E ANALÍTICO

### 2.1 CONSTITUIÇÃO DO *CORPUS*

Nosso interesse pela produção de sentidos a partir dos gestos de leitura e interpretação surgiu em 2015 após uma pesquisa realizada com estudantes do ensino médio de uma escola particular de Criciúma/SC. Aquela foi a primeira vez que investigamos o efeito de fecho do conto *A Caçada* para um artigo da disciplina de Texto e Discurso do PPGCL. O questionário aplicado tinha o objetivo de averiguar como acontecia o envolvimento do aluno-leitor com a produção de sentidos da obra que não foi escrita da forma clássica. O final, aberto para interpretações diversas, levou os estudantes a apresentar soluções bastante criativas, apontando possíveis indícios de autoria a partir dos gestos de leitura. Alguns dos participantes da pesquisa criaram novos finais com elementos inéditos e contextualizações diferentes daquela proposta pelo conto original, mostrando a necessidade do sujeito em criar um sentido para aquilo que ele acreditava estar incompleto.

A realização daquele primeiro trabalho em ambiente escolar mostrou-se bastante interessante, a ponto de realizarmos nova experiência em sala de aula. A busca de novos dados, pertinentes para a pesquisa atual, aconteceu nos dias 18 e 19 de outubro de 2016 na Escola Estadual Heriberto Hülse, de Criciúma/SC. A ida a campo foi bastante válida e colaborou para os resultados da pesquisa, além de oferecer subsídios para analisarmos os dados sob outros pontos de vista. Segundo Orlandi (2000), “as diferentes perspectivas pelas quais se observa um fato, um acontecimento, dão origem a uma multidão de diferentes objetos de conhecimento, cada qual com suas características e propriedades” (ORLANDI, 2000, p. 15). O procedimento metodológico foi desenvolvido com base na proposta interculturalista e discursiva desenvolvida por Serrani (2005).

Segundo Rauen (2015, p. 155), esta é uma pesquisa empírica qualitativa. É empírica porque, além de buscar apoio na pesquisa de bibliografia, “o pesquisador precisa coletar informações factuais, sejam naturais ou humanas”. E é qualitativa porque “as conclusões decorrem das propriedades descritas discursivamente” (RAUEN, 2015, p. 155). Seu caráter de pesquisa qualitativa exige do pesquisador um envolvimento com a situação a ser estudada, resultando em um movimento de interpretação. Neste tipo de pesquisa, “há um

vínculo dinâmico entre sujeitos e realidade que não se traduz em números ou estatísticas, mas a partir da interpretação e da atribuição processual e indutivamente descrita de significados” (RAUEN, 2015, p. 531).

Durante a prática no ambiente escolar, procuramos não interferir na atividade, deixando que os alunos a realizassem livremente, o que Rauen (2015, p. 322) chama de *observação não participante*, aquela que “[...] acontece quando o pesquisador permanece externo à realidade sob estudo, não se envolvendo com os fenômenos”. Esse caminho foi escolhido por acreditarmos que seria a melhor forma de avaliarmos o conhecimento dos participantes a respeito da atividade. Reconhecemos, porém, a possibilidade de termos obtido outros resultados, caso a opção tivesse sido fornecer aos alunos mais detalhes sobre as condições de produção do gênero e do conto *A Caçada*. Entretanto, as respostas teriam sido influenciadas por essa explicação prévia, o que não era o objetivo da pesquisa. Importante ressaltar também que o acesso à escola Heriberto Hülse era limitado. As visitas foram sugeridas e determinadas pela direção da escola em parceria com as professoras que acompanhariam a atividade nos dois dias estipulados para a prática. O ano letivo estava perto do fim e o calendário de atividades já estava bem definido no momento da pesquisa, não havendo muitas chances de aprofundar o trabalho ou levá-lo a um patamar mais elaborado. Assim, nos dois dias em que a atividade foi realizada, a postura mantida foi a de *pesquisadora observadora*, que não participa diretamente da atividade do grupo. Rauen (2015, p. 322) explica que, com esse procedimento, “O pesquisador assemelha-se a um fotógrafo ou a um operador de câmera que capta momentos da comunidade” (RAUEN, 2015, p. 322). O método utilizado foi de *observação indireta*, uma vez que foi utilizado um questionário com três perguntas, como um instrumento na busca de dados para a pesquisa.

Para analisar a produção de sentidos nas dimensões textual, discursiva e social, o *corpus* foi constituído a partir de duas materialidades: o conto original *A Caçada* e as respostas obtidas com o questionário aplicado. Segundo Orlandi (2003), o analista de discurso deve construir um dispositivo de análise que estabeleça escuta para ouvir além das evidências, deslocando-se de maneira a se situar nas fronteiras. Para a pesquisa em questão, o dispositivo de análise foi desenvolvido a partir da nossa própria interpretação sobre o conto *A Caçada*; da observação indireta da atividade realizada em sala de aula e da análise das respostas escritas pelos alunos na atividade realizada em ambiente escolar.

Num primeiro momento, o conto será analisado por meio dos estudos das estruturas das narrativas literárias de ficção. Depois, será analisado sob as perspectivas teóricas da LT e da AD; procuraremos entender como os autores dessas linhas amparam suas

noções e em seguida, avaliaremos as produções textuais dos alunos em busca de regularidades que mostrem os possíveis indícios de autoria. Por fim, com base no conceito de Formações Imaginárias (PÊCHEUX, 1997), buscaremos identificar a mudança de posição de sujeito-leitor para sujeito autor-leitor a partir da leitura do conto *A Caçada*, propondo um novo funcionamento discursivo, intitulado, nessa pesquisa, de *autoria virtual compartilhada*.

Sobre as condições de produção, Orlandi (2003) destaca que elas podem ser consideradas de duas maneiras. Em sentido estrito, sendo relacionadas ao contexto imediato, e em sentido amplo, como o contexto sócio-histórico e ideológico. Ela explica que “o trabalho do analista é percorrer a via pela qual a ordem do discurso se materializa na estruturação do texto (e a da língua na ideologia). Isso corresponde a saber como o discurso se textualiza” (ORLANDI, 2003, p. 72). As condições de produção que envolvem a leitura, interpretação e produção de sentidos dos alunos leitores também foram consideradas essenciais para a realização da análise.

## 2.2 PESQUISA APLICADA

A pesquisa aplicada mostrou-se muito relevante, principalmente pelo fato de a escola ser um lugar institucionalizado onde a produção de sentidos acontece constantemente através do aprendizado, da leitura e da interpretação. Segundo Kleiman (1998), a Linguística Aplicada (LA), área de estudo que aproxima diferentes disciplinas que se interessam pelo uso da linguagem, oferece o apoio para o trabalho por ser uma teoria interdisciplinar capaz de articular diversos domínios do saber. “O uso de conceitos, de modelos e de instrumentos de outras disciplinas faz parte do processo de busca e de produção de conhecimentos numa área” (KLEIMAN, 1998, p.54). A autora destaca que a LA é caracterizada pela expansão dos dados estudados, das disciplinas e das metodologias, “em função da necessidade de entendimento dos problemas sociais de comunicação em contextos específicos (o seu objeto abrangente) que procura resolver (o seu objetivo abrangente)” (KLEIMAN, 1998, p. 55). Em relação à expansão das disciplinas que se relacionam com a LA, Kleiman (1998) cita a Análise de Discurso, a Literatura, a Sociologia, a Psicologia, entre outras.

A expansão de horizontes é desejável para o desenvolvimento de uma área que se ocupa de questões tão complexas. Ecoando as palavras de Chafe (1990), o

entendimento aumenta com um campo de visão ampliado, sendo que a visão envolveria, em primeiro lugar, a observação ou atenção para um conjunto de fatos ou de dados o mais amplo possível, e a intuição imaginativa, por sua vez, no processo posterior de interpretação. (KLEIMAN, 1998, p.56)

Kleiman (2008, p.37) lembra que “a compreensão dependerá das relações que o leitor estabelece com o autor durante a leitura do texto”, fator que poderemos perceber durante a realização da análise e que reforça a ideia de que não existe sentido literal quando tratamos de interpretação. A leitura, conforme explica Kleiman (1998), é uma das áreas de pesquisa mais antigas e mais importantes da LA no Brasil. “A pesquisa de leitura configurou-se tácita e consensualmente como a pesquisa de um problema social, vista a importância da leitura para o desenvolvimento do indivíduo, de todos os grupos sociais, em todos os níveis de formação” (KLEIMAN, 1998, p.58).

A autora avalia que a pesquisa experimental costuma dar atenção à análise quantitativa dos dados, mas com o passar do tempo os estudiosos da LA perceberam que a análise qualitativa era tão importante quanto, porque podia fornecer indícios de hipóteses e estratégias dos participantes. Em relação às pesquisas aplicadas, Kleiman (1998, p. 65) diz que “a leitura é complexa demais para ser estudada apenas por um enfoque”. Além disso, há o papel social da LA:

[...] a LA tem compromissos com a utilidade social da pesquisa, ou seja, propõe-se a contribuir para resolver problemas da vida social. Isso implica que não somente o problema com a concepção do problema e as hipóteses sobre suas causas já fazem parte do artesanal do pesquisador quando seleciona um contexto de estudo. Essa seleção reflete, em geral, um postura de crítica social e um objetivo de mudança da realidade social. (KLEIMAN, 1998, p. 67)

A pesquisa aplicada com os estudantes do ensino médio foi idealizada com o auxílio da proposta interculturalista e discursiva desenvolvida por Serrani (2005). A proposta nos auxiliou na organização dos dados e na posterior análise das respostas obtidas com a pesquisa aplicada em ambiente escolar. A autora desenvolveu essa metodologia por acreditar que “o conhecimento lingüístico não é o único objetivo do ensino de língua” (SERRANI, 2005, p. 29). Os componentes da proposta são: componente intercultural; componente (integrado) de língua-discurso e componente de práticas verbais. Segundo ela, o uso da literatura na sala de aula ajuda os alunos a desenvolverem a capacidade textual-discursiva além de “pensar que o fato de proporcionar ao leitor prazer ou experiências singulares com a linguagem – não vinculadas a objetivos funcionais específicos – faz parte das condições de produção do discurso literário” (SERRANI, 2005, p. 48).

Em 2016 a escola Heriberto Hülse era uma das duas únicas instituições de ensino municipais de Criciúma/SC que participavam do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI)<sup>1</sup>, uma estratégia do Governo Federal para induzir a reestruturação dos currículos do Ensino Médio. Implantado em Santa Catarina em 2010, o principal objetivo do Programa é permitir aos jovens maior permanência na escola, oferecendo formação integral e tornando o currículo mais integrado, dinâmico e organizado.

Durante a pesquisa, cerca de 80 alunos estavam matriculados no ensino médio no segundo semestre de 2016. Destes, 38 estavam inscritos no ProEMI, com atividades realizadas no contraturno escolar em dois dias da semana, terça e quarta-feira. Nessas manhãs, eles participavam de atividades que foram planejadas juntamente com a diretoria da escola, entre elas, as principais: Oficina de Orientação de Leitura (Leitura e Letramento) e Oficinas de Artesanato (Cultura e Artes). As atividades tinham início às 7h30min e seguiam até às 11h30min quando os alunos eram liberados para o almoço e para o período de Convivência, aguardando o início das aulas no turno vespertino.

Foi no período de Convivência, nos dias 18 e 19 de outubro, entre 12h15min e 13h15min que os estudantes responderam ao questionário proposto. A atividade, realizada na biblioteca, foi acompanhada pela professora orientadora de leitura<sup>2</sup>, que explicou o objetivo da pesquisa e a importância da participação de cada um. No dia 18 de outubro participaram 13 alunos do primeiro ano e no dia seguinte, 13 alunos do segundo ano e 12 alunos do terceiro ano, totalizando 38 participações. Durante o ensino médio os estudantes precisam alcançar um determinado grau de leitura, interpretação e compreensão de textos conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Básica<sup>3</sup>, documento que é baseado na Lei de Diretrizes e Bases (LDB)<sup>4</sup>, e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)<sup>5</sup>.

Num primeiro momento, após a fala da professora orientadora de leitura, uma rápida explicação foi fornecida aos alunos sobre a proposta do trabalho, sem revelar muitos detalhes a respeito do efeito de fecho, de modo a não influenciar nas respostas. Apenas foi dito que eles deveriam primeiramente ler o conto e responder, conforme o questionário

---

<sup>1</sup> Portal MEC. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=13439:ensino-medio-inovador>>. Acesso em: 19 de agosto de 2016.

<sup>2</sup> A pedido da escola e por não interferir no trabalho, o nome da professora não será divulgado.

<sup>3</sup> Portal MEC. <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em 26 de novembro de 2016.

<sup>4</sup> Site do Planalto. <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em 26 de novembro de 2016.

<sup>5</sup> Portal MEC. <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em 26 de novembro de 2016.

proposto, a respeito do entendimento do final da história. A reação inicial da maioria dos alunos foi de leve resistência quanto ao tamanho do texto. Mesmo assim todos participaram, alguns com mais entusiasmo e comprometimento, outros nem tanto.

Em relação ao conto *A Caçada* foram feitas as seguintes perguntas:

- 1) Você conhecia a autora?
- 2) Costuma ler contos?
- 3) Qual sua interpretação sobre o final do conto *A Caçada*? O que você entende que tenha acontecido com a personagem principal do conto?

Ao final da pesquisa aplicada, os estudantes também receberam e assinaram o *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido* (anexo). O documento foi entregue em duas vias: uma delas ficou com o aluno para que ele pudesse levar para casa e apresentar aos pais. A outra via, devidamente assinada, foi arquivada para comprovação legal de que participação dos alunos foi totalmente voluntária. Importante observar que, naquela data, a pesquisa ainda estava em andamento e o título da dissertação era outro: “Sujeito e Interpretação: a compreensão diante da incompletude de sentidos nos contos de Lygia Fagundes Telles”.

### 3 AS NARRATIVAS LITERÁRIAS

#### 3.1 CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DAS NARRATIVAS: TEMPO E ESPAÇO

Neste capítulo, desenvolvemos um pequeno estudo sobre o estado da arte a respeito da estrutura das narrativas. Autores de diferentes épocas, mais antigos e atuais, foram consultados para a pesquisa do que é uma narrativa, em seu trajeto sócio-histórico de sentidos, como deve ser escrita e suas principais características. Esse ponto é importante para que possamos entender o gênero em estudo e avançarmos aos próximos capítulos em busca do sentido sobre o texto e o efeito de fecho.

Em seu livro *Análise Estrutural da Narrativa*, Roland Barthes (1976, p.19) afirma que “inumeráveis são as narrativas do mundo”. Além da variedade de gêneros, a narrativa pode utilizar a linguagem escrita ou oral, imagens ou mesmo misturar esses elementos. Está presente na fábula, na lenda, na novela, no conto, no cinema e nos quadrinhos, fazendo-se presente em todos os tempos, lugares e sociedades. Sua origem, segundo Barthes (1976, p. 19), remonta à história da humanidade, sendo que “todas as classes, todos os grupos humanos têm suas narrativas, e freqüentemente estas narrativas são apreciadas em comum por homens de culturas diferentes, e mesmo opostas”.

O autor busca fazer uma distinção ao propor que a Linguística não daria conta de ser o modelo fundador da análise estrutural da narrativa uma vez que se voltava para a frase. Segundo ele, “estruturalmente, a narrativa participa da frase, sem poder jamais ser reduzida a uma soma de frases: a narrativa é uma grande frase, como toda frase constativa, é de uma certa maneira o esboço de uma pequena narrativa” (BARTHES, 1976, p. 24). E nessa avaliação, defende a literatura como uma arte que se interessa pela relação com a linguagem, o que era uma contradição até então. O autor questiona:

Não é mais possível conceber a literatura como uma arte que se desinteressa de toda relação com a linguagem, já que a usa como um instrumento para exprimir a idéia, a paixão ou a beleza: a linguagem não cessa de acompanhar o discurso estendendo-lhe o espelho de sua própria estrutura: a literatura, singularmente hoje em dia, não cria uma linguagem das próprias produções da linguagem? (BARTHES, 1976, p. 24)

Os estudiosos das narrativas propõem diversos níveis para se estudá-las, porém, Barthes (1976) as compara com uma hierarquia de instâncias em que é preciso compreendê-las não somente como um simples esvaziamento de determinada história. É preciso reconhecer os estágios para passar de um nível a outro. Para o autor, uma análise estrutural da narrativa pode ser baseada em três níveis, considerados por ele importantes, mesmo que provisórios para a época de sua elaboração: o nível das funções, o nível das ações e o nível do discurso. O autor afirma que os níveis estariam ligados através de uma integração progressiva, uma vez que “uma função não tem sentido se não tiver lugar na ação geral de um actante; e a própria ação recebe sua significação última pelo fato de ser narrada, confiada a um discurso que tem seu próprio código” (BARTHES, 1976, p. 27-28).

A estrutura narrativa é foco principal dos estudos de Tzvetan Todorov (2003). O autor busca não somente se aprofundar nas ideias formalistas, mas também atualizar o conhecimento vigente à luz da Linguística contemporânea. O filósofo buscou conhecer e classificar as estruturas narrativas trazendo grandes contribuições aos estudos da área.

A narrativa se constitui na tensão de duas forças. Uma é a mudança, o inexorável curso dos acontecimentos, a interminável narrativa da “vida” (a história), onde cada instante se apresenta pela primeira e última vez. É o caos que a segunda força tenta organizar; ela procura dar-lhe um sentido, introduzir uma ordem. Essa ordem se traduz pela repetição (ou pela semelhança) dos acontecimentos: o momento presente não é original, mas repete ou anuncia instantes passados e futuros. A narrativa nunca obedece a uma ou a outra força, mas se constitui na tensão das duas. (TODOROV, 2003, p. 20 -21)

As estruturas narrativas podem apresentar-se de diversas formas, com base na época e corrente em que foram estudadas. A narrativa de ficção é, para Ataíde (1973, p. 3), “uma articulação de elementos recriados no plano verbal, que expõe acontecimentos contados por alguém e vividos por pessoas, animais ou coisas, passados num determinado lugar e como certa duração, numa atmosfera própria”.

Em uma visão mais literária, voltada para como deve ser uma narrativa, Moisés (1981) destaca que podem ser constituídas em forma de diálogo, descrição, narração e dissertação. Como diálogo direto, o texto apresenta travessão e aspas. Indireto, é mencionado pelo escritor. Ainda há o monólogo interior direto quando a personagem fala mentalmente como se direcionasse ao leitor, e o monólogo interior indireto. No solilóquio, a personagem fala sozinha, sem interlocutor. A descrição apresenta muitos detalhes a respeito dos componentes e a narração implica acontecimentos, ação e movimento; enquanto a dissertação apresenta explanação de ideias ou conceitos.

No caso específico do conto, objeto de nosso estudo, o foco está no enredo e a estrutura tradicional a ser seguida deve apresentar o esquema: apresentação, evolução, clímax e solução, ou desfecho (GOTLIB, 1985). Os diálogos podem ser diretos ou indiretos, mas são essenciais para criar o conflito que norteia o desenrolar da história. O enredo apresentado pode ser linear, quando o espaço e personagens são apresentados ao leitor de maneira lógica e respeitando a ordem cronológica (começo, meio e fim) ou não-linear, quando apresenta sequência descontinuada, com saltos, antecipações ou rupturas do tempo e do espaço em que se desenvolvem as ações.

Gancho (1997) destaca, além do enredo, outros quatro elementos necessários para a existência da narrativa: personagens, tempo, espaço e narrador. Segundo a autora, a presença do narrador é crucial para o desenvolvimento da história: “no conto, no romance ou na novela, o narrador é o elemento organizador de todos os outros componentes, o intermediário entre o narrado (a história) e o autor, entre o narrado e o leitor” (GANCHO, 1997, p. 9). O narrador pode atuar sob duas perspectivas: com o foco narrativo ou pelo ponto de vista. Além disso, segundo Gancho (1997, p. 26), “teríamos dois tipos de narrador, identificados à primeira vista pelo pronome pessoal usado na narração: primeira ou terceira pessoa (do singular)”.

Em relação ao *enredo*, considerado o conjunto de fatos da história, a autora aponta a *verossimilhança* como constituinte da narrativa para tornar o texto mais verdadeiro. Ataíde (1973) considera verossímil aquela obra que tenta representar a realidade da forma o mais fiel possível. Segundo ele, “O texto deve dar a ilusão de que tudo aquilo é como o próprio mundo. E quando houver algo ilógico ou irracional, a realidade fingida deve ser de modo tal que assim poderia ser naquelas circunstâncias” (ATAÍDE, 1973, p. 26). Sobre a verossimilhança, Gancho (1997, p. 10) complementa:

Verossimilhança é a lógica interna do enredo, que o torna verdadeiro para o leitor; é, pois, a essência do texto de ficção. Os fatos de uma história não precisam ser verdadeiros, no sentido de corresponderem exatamente a fatos ocorridos no universo exterior ao texto, mas devem ser verossímeis; isto quer dizer que, mesmo sendo inventados, o leitor deve acreditar no que lê. Esta credibilidade advém da organização lógica dos fatos dentro do enredo. Cada fato da história tem uma motivação (causa), nunca é gratuito e sua ocorrência desencadeia inevitavelmente novos fatos (conseqüência). A nível de análise de narrativas, a verossimilhança é verificável na relação causal do enredo, isto é, cada fato tem uma causa e desencadeia uma conseqüência.

Gancho (1997) alega ser necessário entender o *conflito* como um elemento estruturador da narrativa, e o define como uma tensão criada entre os componentes da história

que se opõem entre si, prendendo a atenção do leitor. O *personagem* ou a personagem é, para Gancho (1997, p. 14), “um ser fictício que é responsável pelo desempenho do enredo; em outras palavras, é quem faz a ação. Por mais real que pareça, a personagem é sempre invenção, mesmo quando se constata que determinados personagens são baseados em pessoas reais”. Ataíde (1973, p. 37) reforça dizendo que “A personagem não é o primeiro, nem o mais importante elemento da estrutura da obra literária. É um dos elementos dessa estrutura”.

O autor diz isso por defender que sozinha, a personagem não consegue ser capaz de lidar com toda visão do mundo que o autor pretende mostrar com sua obra. Porém, sem ela, o autor não consegue dar vida à sua experiência, uma vez que “A personagem vive na obra através do comportamento que o artista lhe atribui. Este comportamento, na verdade, é uma série de atributos verbais que procuram dar a ilusão de realidade vivida” (ATAÍDE, 1973, p. 37).

O tempo e o espaço são características importantes para a criação de uma narrativa. O que é cronológico faz alusão ao relógio e sua marcação institucionalizada do tempo, mostrando-se um fator bastante influenciador para as narrativas. Segundo Nunes (1995), o *intervalo* é a relação estabelecida entre o começo e o fim que determina o movimento e a duração do texto. A *sucessão* é a passagem de um intervalo a outro, mas “todas essas noções que o uso do relógio suscita de maneira espontânea corroboram a compreensão prévia do tempo, por força de nossa atividade prática, que nos obriga a lidar com ele antes de conceituá-lo” (NUNES, 1995, p. 17).

Gancho (1997, p. 21) explica que, caso não seja cronológica, ou seja, “mensurável em horas, dias meses, anos, séculos”, a abordagem da narrativa pode ser feita pelo tempo psicológico. Nesse caso, transcorre em uma ordem diferenciada a partir do desejo ou imaginação do narrador, estando ligado mais ao enredo não-linear, quando os acontecimentos fogem da ordem natural. O tempo psicológico está muito presente nos contos de Lygia Fagundes Telles por favorecer o transcorrer da história com forte base nos desejos ou imaginação do narrador ou das personagens. No tempo psicológico é comum o uso da técnica conhecida como *flashback*. O espaço, lugar onde acontece a ação em uma narrativa, é um fator importante a ser considerado por ser, segundo Gancho (1997, p. 23), “[...] carregado de características socioeconômicas, morais, psicológicas, em que vivem os personagens”. Segundo Ataíde (1973, p. 48), “O tempo cronológico *versus* o tempo psicológico é o grande tema das grandes obras modernas”.

Ao estudar o tempo e o espaço nas obras de Goethe, Bakhtin (2003) chama a atenção para a necessidade de o homem, enquanto artista, observar e se inspirar na natureza

para criar suas obras. O tempo e o espaço se mostram, principalmente no movimento Iluminista do século XVIII, cruciais no processo, e os elementos da natureza se mostram essenciais para que “o artista interprete as intenções mais complexas dos homens, das gerações, das épocas, das nações, dos grupos e classes sociais” (BAKHTIN, 2003, p. 225). Os movimentos naturais do sol, das estrelas e dos animais são constituintes do tempo cíclico.

A capacidade de *ver o tempo*, de *ler o tempo* no todo espacial do mundo e, por outro lado, de perceber o preenchimento do espaço não como um fundo imóvel e um dado acabado de uma vez por todas mas como um todo em formação, como acontecimento; é a capacidade de *ler os indícios do curso de tempo* em tudo, começando pela natureza e terminando pelas regras e idéias humanas (até conceitos abstratos). O tempo se revela acima de tudo na natureza: o movimento do sol, das estrelas, o canto dos galos, os objetos sensoriais, visíveis das estações do ano; tudo isso, em uma relação indissolúvel com os respectivos movimentos da vida humana, dos costumes, da atividade (do trabalho), constitui o tempo cíclico em um grau variado de intensidade. (BAKHTIN, 2003, p. 225)

Estes elementos visíveis na obra são, para o autor, essenciais para o artista que “interpreta as intenções mais complexas dos homens, das gerações, das épocas, das nações, dos grupos e classes sociais” (BAKHTIN, 2003, p. 225).

O século XVIII se revelou, segundo Bakhtin (2003, p. 226), uma época de “*despertar do sentimento do tempo*, antes de tudo do sentimento do tempo na natureza e na vida humanas”. Após um tempo de predomínio dos tempos cíclicos, passou a ganhar espaço a partir do último terço do século (BAKHTIN, 2003), também o tempo histórico. Já na segunda metade do século XVIII, o tempo folclórico, bastante presente já na Inglaterra e na Alemanha, exerceu grande influência sobre a literatura da época. Poderiam ser considerados como folclore o conto maravilhoso, a canção popular, a lenda heróica e histórica. “O folclore costuma ser saturado de tempo; todas as suas imagens são profundamente cronotópicas. O tempo do folclore, a plenitude de tempo, o futuro folclórico, os medidores humanos do tempo – tudo são questões importantes e essenciais” (BAKHTIN, 2003, p. 256-257).

Entendemos que a estrutura linear da narrativa, com começo, meio e fim é a que permeia nossos hábitos de leitura e faz parte do imaginário social do que seja uma história bem escrita ou bem contada. Ainda nos primeiros anos escolares, até por uma questão de compreensão e entendimento, conhecemos a estrutura de narrativa linear como sendo uma das técnicas mais utilizadas e comuns ao processo de aprendizagem, conforme Silva (2016). As fábulas e contos de fadas apresentam, geralmente, uma sucessão de fatos que acontecem de forma cronológica devido a sua facilidade de entendimento, e esta estrutura tornou-se a mais empregada no ensino da literatura.

O uso de uma estrutura lógica no desenvolvimento de um texto literário não é uma necessidade atual, pelo contrário, já se fazia presente nos estudos de Aristóteles e sua *Poética* (1996), principalmente em relação ao tempo e sua cronologia. Em Nunes (1995), verificamos que o filósofo fazia essa alusão reforçando que enquanto “a tragédia limita-se, tanto quanto possível, ao período de um dia, a epopéia tem duração ilimitada” (NUNES, 1995, p.7).

Tanto a epopeia quanto a tragédia, objeto de estudo de Aristóteles, receberam determinações essenciais para que a caracterizassem como tal. O que as diferenciava, essencialmente, era o tempo: “a tragédia procura, o mais que é possível, caber dentro de um período de sol; ou pouco excedê-lo, porém, a epopéia não tem limite de tempo” (ARISTÓTELES, 1966, p. 73). Fundamental também se fazia que os textos, para serem considerados bem compostos, não iniciassem nem terminassem ao acaso, mas fossem baseados nos princípios de começo, meio e fim, estrutura que permanece relacionada ao imaginário social do que seja uma boa narrativa, principalmente escrita.

Essa lógica é a base do livro *Oficina de Escritores*, do autor americano Stephen Koch, que ensina a escrever histórias de ficção afirmando que qualquer história a ser contada “terá um fim natural” e um começo “natural”, e o que torna “naturais” esse fim e esse começo é o meio que geralmente (nem sempre) toma a forma de um arco, em cujo ápice é provável que aconteça uma crise ou um clímax” (KOCH, S., 2008, p. 93). Para ele, o papel do leitor no processo de formação dos sentidos é muito importante, e atribui a autonomia para lidar com o texto com suas próprias reações e associações. Mesmo sem ter controle sobre a recepção do leitor, a clareza e coerência dos sentidos são determinantes em um texto narrativo. O autor faz uma crítica aos sentidos soltos e destaca que “É necessário tornar a história clara. A clareza é uma medida de coerência da obra, e, ao avançar de uma versão a outra, essa história – e também as idéias que ela contém – deve se tornar cada vez mais nítida” (KOCH, S. 2008, p. 239). Embora seu livro seja voltado para histórias de ficção, o autor defende a estrutura formada pelo começo, meio e fim, e principalmente, que as histórias em geral sejam escritas de forma clara para que o leitor entenda facilmente.

Esse modelo clássico não é seguido à risca por todos os escritores, e na literatura brasileira podemos encontrar nomes como Machado de Assis e Lygia Fagundes Telles, que ousaram subverter essa ordem criando histórias com uma narrativa não-linear, apresentando aos leitores novas maneiras de consumir a literatura. Esses autores escrevem como se considerassem seus leitores capazes de ir além do que parece estar explícito no texto, convocando-os a participar mais ativamente da história, promovendo novos sentidos e novos caminhos para esse percurso.

### 3.2 CONTO: UM GÊNERO SECUNDÁRIO, DISCURSIVO E DIALÓGICO

A arte de contar histórias, ao redor da fogueira ou sob o luar, foi propagada através dos séculos por meio da oralidade. Com o surgimento da escrita, a forma oral foi sendo, aos poucos, substituída pelas narrativas impressas, podendo apresentar acontecimentos verdadeiros ou inspirados na ficção. Neste segundo caso, quanto mais detalhes envolvendo a trama, suas personagens e pontos de vista, mais rica torna-se a história. O conto surge, então, como uma narrativa na qual o autor é o responsável pela criação de um universo repleto de ficção, eventos imaginários e mirabolantes. Como característica essencial, apresenta o texto de forma concisa, centrado em um único conflito. Cabe aqui ressaltar, porém, que a ficção não deve ser comparada à ficção científica: conforme Gancho (1997, p.7), “a literatura de ficção é a narrativa literária em prosa”, remetendo à imaginação e à invenção.

Segundo Gotlib (2000), não há exatidão sobre o surgimento do conto, mas a autora destaca que os contos egípcios, ou mágicos, são especulados como os mais antigos, mostrando indícios de terem surgido 4000 anos antes de Cristo.

Com os estudos do russo Vladimir Propp (2001), podemos afirmar, porém, que o olhar para o conto como forma literária ganhou força a partir de suas pesquisas. Propp estudou e estruturou os elementos da narrativa através dos contos maravilhosos, e percebeu que o gênero se constitui sempre com base em um núcleo simples. E isso foi possível principalmente após Propp analisar as funções das personagens que se destacavam nos contos maravilhosos, um trabalho morfológico minucioso e aprofundado em busca das particularidades das obras pesquisadas.

O trabalho analítico realizado por Propp (2001) foi essencial para detectar a relação entre a elaboração morfológica dos contos e a elaboração histórica.

Se não soubermos decompor um conto maravilhoso em suas partes constituintes, não poderemos estabelecer nenhuma comparação exata. E se não soubermos comparar como poderemos projetar uma luz, por exemplo, sobre as relações indo-egípcias, ou sobre as relações da fábula grega com a fábula indiana, etc.? Se não soubermos comparar os contos maravilhosos entre si, como estudar os laços existentes entre o conto e a religião, como comparar contos e os mitos? Finalmente, assim como todos os rios vão para o mar, todos os problemas do estudo dos contos maravilhosos devem conduzir no final à solução desse problema essencial até hoje não resolvido, o da semelhança entre os contos do mundo inteiro. (PROPP, 2001, p. 15)

A partir das análises detalhadas propostas por Propp, em relação à constituição do gênero, os estudos do conto se propagaram no ambiente literário.

Em relação a seu formato, Bosi (1985) destaca que o conto desenvolve seu papel atuando de forma híbrida na ficção contemporânea, sendo responsável por uma narração realista, mesmo com os apelos da fantasia e dos jogos verbais. Para Bosi, “ora é o quase-documento folclórico, ora a quase-crônica da vida urbana, ora o quase-drama do cotidiano burguês, ora o quase-poema do imaginário às soltas, ora, enfim, grafia brilhante e preciosa voltada às festas da linguagem” (BOSI, 1985, p. 7).

O conto é um gênero literário, mas é também discursivo, o que nos permite analisá-lo sob a perspectiva bakhtiniana. A linguagem, para Bakhtin (2003), está ligada a todos os campos da atividade humana: o emprego da língua acontece na forma de enunciados, que podem ser orais ou escritos e podem refletir as condições específicas de cada campo referido não somente pelo conteúdo temático, mas pelo estilo utilizado na linguagem. Para o filósofo russo, toda e qualquer comunicação acontece através de enunciados que trazem consigo indicações de a quais gêneros pertencem. Bakhtin define gênero da seguinte maneira:

Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis de enunciados*, os quais denominamos *gêneros do discurso*. (BAKHTIN, 2003, p. 261-262)

Para Bakhtin (2003, p. 300), “o enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva e não pode ser separado dos elos precedentes que o determinam tanto de fora quanto de dentro, gerando nele atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas”. O autor explica que, ao ser criado por um falante, o enunciado ainda não possui estes elos, porém, é construído levando em conta as atitudes responsivas. Ele quer dizer que o outro, a quem se direciona o enunciado, possui papel muito importante na comunicação discursiva.

Já dissemos que esses outros, para os quais o meu pensamento pela primeira vez se torna um pensamento real (e deste modo também para mim mesmo), não são ouvintes passivos mas participantes ativos da comunicação discursiva. Desde o início o falante aguarda a resposta deles, espera uma ativa compreensão responsiva. É como se todo o enunciado se construísse ao encontro desta resposta. (BAKHTIN, 2003, p. 301).

Como gênero discursivo, a principal identificação com os estudos de Bakhtin (2003) é o dialogismo no processo comunicativo, marcado principalmente pela heterogeneidade detectada nos diálogos do cotidiano. Segundo Machado (2005), diferentemente da *Poética* de Aristóteles, que considerava os gêneros pela classificação das espécies, os estudos de Mikhail Bakhtin entendem as relações interativas como processos produtivos da linguagem. A partir disso, Machado (2005) diz que a rota de discussões sobre os gêneros pôde ser redirecionada para além das formulações poéticas, ressaltando a importância de um exame “não apenas da retórica, mas, sobretudo, das práticas prosaicas que diferentes usos da linguagem fazem do discurso, oferecendo-o como manifestação de pluralidade” (MACHADO, 2005, p. 152).

Como no romance, gênero-alvo dos estudos de Bakhtin, o conto permite o envolvimento e a propagação de ideias não somente de personagens intelectuais, mas daquelas que representam as pessoas comuns, suas rotinas diárias e situações do seu convívio. O romance só interessou Bakhtin, segundo Machado (2005, p. 153), porque nele

encontrou a representação da voz na figura dos homens que falam, discutem idéias, procuram posicionar-se no mundo. Isso para não dizer que, no romance, a própria cultura letrada se deixa conduzir pelas diversas formas discursivas da oralidade contra as quais ela se insurgira. Além disso, por se reportar a diferentes tradições culturais, o romance surge como um gênero de possibilidades combinatórias, não apenas de discursos como também de gêneros.

Em se tratando de complexidade, Bakhtin (2003) ainda define os gêneros como primários ou secundários, sendo os primeiros considerados simples e os segundos, complexos. Os gêneros primários são aqueles que envolvem a comunicação verbal cotidiana, e os secundários dizem respeito às comunicações culturais mais complexas, em especial as escritas como os romances, pesquisas científicas, dramas, etc. Isso não significa, porém, que um exclua o outro. Pelo contrário, os gêneros secundários, “no processo de sua formação, eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formaram nas condições de comunicação discursiva imediata” (BAKHTIN, 2003, p. 263).

Outro aspecto que dá ênfase ao dialogismo é o reconhecimento em relação ao ouvinte/leitor como atuante na comunicação ativa, diferentemente do ouvinte passivo abordado por algumas correntes linguísticas gerais.

Portanto, toda compreensão plena real é ativamente responsiva e não é senão uma fase inicial preparatória da resposta (seja qual for a forma em que se dê). O próprio falante está determinado precisamente a essa compreensão ativamente responsiva: ele não espera uma compreensão passiva, por assim dizer, que apenas dobre o seu

pensamento em voz alheia, mas uma resposta, uma concordância, uma participação, uma objeção, uma execução, etc. (os diferentes gêneros discursivos pressupõem diferentes diretrizes de objetivos, projetos de discurso dos falantes ou escreventes). (BAKTHIN, 2003, p. 272)

Na análise de Machado (2005), os gêneros discursivos concebidos como uso, com finalidades comunicativas e expressivas, devem ser dimensionados como manifestação de cultura, como “dispositivo de organização, troca, divulgação, armazenamento, transmissão e, sobretudo, de criação de mensagens em contextos culturais específicos” (MACHADO, 2005, p. 158). Embora seja identificado como um gênero secundário, por estar no campo da escrita, o conto literário aproxima-se muito do gênero primário devido à forma coloquial com que costuma ser escrito e pela apresentação da prosa, da conversa que segue leve e solta, tecida por muitos diálogos que transcrevem as dúvidas, receios, felicidades e tristezas das personagens.

### 3.3 CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DO CONTO

Gotlib (2000) nos diz que no conto o autor é o responsável pela criação de um universo repleto de ficção, eventos imaginários e muitas vezes mirabolantes mesclando invenção e realidade. Como característica essencial apresenta o texto de forma concisa, centrado em um único conflito que geralmente se desenvolve a partir do esquema: apresentação, evolução, clímax e desfecho. Sua prática é exercida por escritores de todo o mundo e exige do leitor apenas um breve envolvimento, devido ao seu formato sintetizado. Como afirma De Paula (1999, p. 9), “seus cultores têm espírito de síntese, e conseguem, mediante uma leitura rápida, de algumas páginas, concluir toda uma trama, envolvendo a personalidade, bem delineada, dos participantes”.

A narrativa curta, segundo Bosi (1985), tende a condensar e dar mais potencial à trama, aumentando as possibilidades de ficção e fazendo com que o escritor busque constantemente novas técnicas de invenção. O autor afirma que “o conto cumpre a seu modo o destino da ficção contemporânea. Posto entre as exigências da narração realista, os apelos da fantasia e as seduções do jogo verbal, ele tem assumido formas de surpreendente variedade” (BOSI, 1985, p.7).

O conto costuma ser um dos primeiros gêneros com que temos contato na infância, levando-nos a acreditar que toda história de ficção deva começar com “*Era uma vez...*”, e terminar com “*... e viveram felizes para sempre*”. Perroni (1992) destaca que, principalmente na primeira infância, as narrativas são ensinadas às crianças pela forma oral. São os pais que costumam apresentar o gênero aos filhos ainda quando estes mal sabem falar. Contos como *Chapeuzinho Vermelho* e *A Bela e a Fera* são caracterizados pela existência de seres não humanos (como o lobo ou a fera) e pelo encerramento sempre marcado com uma lição moral. Já *Branca de Neve e os sete anões* e *Cinderela* (GRIMM, 1986, 1994) são conhecidos por suas histórias de amor quase impossíveis, mas que ao fim de algum sofrimento, terminam com um final feliz. Essas histórias são tidas por Perroni (1992) como essenciais e significativas no processo de aquisição da linguagem e na aquisição do discurso narrativo, essencialmente na fase entre os 3 e 4 anos de idade.

Famosos por seus “contos de fadas”, os irmãos Grimm (JOLLES, 1976) deram grande contribuição à aceitação e fixação do conto como forma literária. Foi a partir deles que os contos começaram a ser pesquisados e considerados como tal.

O Conto só adotou verdadeiramente o sentido de forma literária determinada no momento em que os irmãos Grimm deram a uma coletânea de narrativas o título *Kinder-und Hausmärchen* (Contos para Crianças e Famílias). Assim fazendo, contentaram-se em aplicar às narrativas por eles compiladas uma palavra que já vinha sendo usada há muito tempo. Desde o século XVIII que se conheciam, efetivamente, os *Feenmärchen* (Contos de Fada), os *Zauber-und Geitemärchen* (Contos de Magia e Fantasmagoria), *Märchen und Erzählungen (ur Kinder und Nichtkinder* (Contos e Narrativas para Pequenos e Grandes), *Sagen, Märchen und Anekdoten* (Histórias, Contos e Anedotas). (JOLLES, 1976, p. 181)

Ainda que o reconhecimento do conto como forma literária tenha vindo dos irmãos Grimm, Jolles (1976, p. 190) lembra que os próprios irmãos consideravam a produção de Charles Perrault, no final do século XVII, como “verdadeiras coletâneas de contos”, tornando difícil detectar quem teve mais importância neste processo. Muitas obras conhecidas como as já anteriormente citadas e *O Pequeno Polegar*, por exemplo, são inspiradas em contos que se propagaram de forma oral por anos e anos e ganharam versões mais consolidadas e popularizadas a partir do momento em que foram colocadas no papel. Foram esses autores, por volta de 1700, que fizeram surgir muitas narrativas no meio literário e “inundaram a França e o resto da Europa” (JOLLES, 1976, p. 191).

Ao ser produzido com um modo muito peculiar, segundo Jolles (1976), o conto apresenta um efeito que seduz e cativa o leitor. O uso da magia, ficção e alusão ao maravilhoso envolve crianças e adultos de todas as idades. Principalmente no universo

infantil, é comum encontrarmos crianças que vivenciam, a seu modo, a ludicidade de certos contos em suas brincadeiras diárias. Colocam-se no lugar das personagens, recriam as histórias e dão vida ao *felizes para sempre*, típicos dos finais de contos de fadas.

As personagens e as aventuras do Conto não nos propiciam, pois, a impressão de serem verdadeiramente morais; mas é inegável que nos proporcionam certa satisfação. Por quê? Porque satisfazem, ao mesmo tempo, o nosso pendor para o maravilhoso e o nosso amor ao natural e ao verdadeiro, mas sobretudo, porque as coisas se passam nessas histórias como gostaríamos que acontecessem no universo, como deveriam acontecer. (JOLLES, 1976, p. 198)

Gotlib (2000) exalta três momentos do conto para seu estabelecimento como gênero na literatura: a criação e sua transmissão oral, seguido pelo registro escrito e somente então a criação por escrito do conto, afirmando seu caráter literário. Foi a partir do século XIX, segundo Gotlib (2000), com o incentivo e avanço da imprensa, publicando essas curtas histórias, que o gênero se estabeleceu de vez no gosto popular como gênero literário.

### 3.3.1 Evolução do gênero no Brasil

No Brasil, segundo Coutinho (1999), os contos surgiram como gênero literário no final do século XIX, mas foi em 1836 que produções em grande quantidade foram detectadas na imprensa cotidiana. O autor aponta que os primeiros a iniciar suas introduções ao gênero foram os jornalistas mais lidos naquela época, possivelmente inspirados pela influência da segunda fase do romantismo, e considera Machado de Assis o responsável em fixar o conto na literatura brasileira.

Ainda segundo Coutinho (1999), a partir de 1860 várias influências foram absorvidas no gênero. O Naturalismo instituiu a técnica do princípio, meio e fim, já habitual nas narrativas, com um estilo que descrevia com detalhes os ambientes e situações, sempre com uma história intrigante e envolvente que deveria “[...] desenrolar-se num plano de suspense, firmando as características psicológicas de certo indivíduo, para o final mais ou menos imprevisto, o que não andava longe, num tempo de preciosismo de forma, da chave de ouro do soneto parnasiano” (COUTINHO, 1999, p. 50). Com o Modernismo, o conto brasileiro teve a liberdade de abandonar algumas características comuns do gênero, deixando

algumas regras, mas ainda conservando certa monotonia pela uniformidade do processo, sendo inclusive influenciado pelo cinema e sua simultaneidade de sentidos e ações.

A principal característica da subversão atual do gênero seria justamente essa de fugir de modo sistemático ao episódio, a qualquer elemento de surpresa, a qualquer fim imprevisto, que durante tantos anos predominaria na maioria dos contos, especialmente nas letras européias. Daí, a adoção da cronologia arbitrária, a simultaneidade da ação, quando não das simples reações psicológicas, o *flash-back*, a técnica do contraponto, a busca superlativa da situação, enfim, todos os recursos da movimentação do tempo e da *mood*, trazidos à literatura em grande parte pelo cinema. (COUTINHO, 1999, p 61)

A riqueza dos detalhes que dão vida às personagens, principalmente pelo aspecto psicológico dos envolvidos, torna o conto um gênero único, exigindo do autor um certo desapego quanto à sua criação. De Paula (1999) observa que “escrever um conto é isto: dar vida a personagens, que uma vez delineados, seguem vivendo, independentes da vontade do autor, fiéis ao caráter que lhes foi traçado” (DE PAULA, 1999, p. 9).

A nova era para a literatura foi instituída, segundo Coutinho (1999), a partir de 1956, quando ganhou força no Brasil o romance, a poesia e o conto, que romperam com os últimos resquícios dos movimentos das décadas de 22, 30 e de 45. Nomes como Clarice Lispector, Otto Lara Resende, Dalton Trevisan e Lygia Fagundes Telles ganharam força no cenário nacional, contribuindo para o que foi chamado de Nova Literatura Brasileira.

No Brasil, os autores considerados melhores contistas foram reunidos na antologia *Os cem melhores contos brasileiros do século* (MORICONI, 2001). Ao organizar a coletânea, o autor selecionou os contos de modo que o leitor tivesse liberdade para sua própria leitura. Mesmo assim, tomou o cuidado de dividi-la por épocas importantes para o conto. A primeira seção conta com textos publicados entre 1900 e 1930 e a segunda, com contos escritos entre 1940 e 1950. Em seguida, vêm os contos escritos entre as décadas de 60 e 90, período em que o conto foi exaltado no cenário nacional. Nessa época, segundo Moriconi, “o conto como gênero esteve muito em evidência, como também ficou patente a existência de uma tendência à diversificação estilística e temática, claramente apontando para novos caminhos estéticos, distintos dos que prevaleceram desde os anos 60 até os 80” (MORICONI, 2001, p. 14). Em termos de qualidade do material produzido pelos autores brasileiros, Moriconi (2001) define o conto como incontestável, principalmente a partir dos anos 60, compilando na sua escrita curta, de 20 a 25 páginas no máximo, tudo que uma história precisa para ser bem contada.

### 3.3.2 Lygia Fagundes Telles e *A Caçada*

A Nova Literatura Brasileira trouxe à tona, segundo Coutinho (1999), nomes que permanecem até hoje no patamar de grandes escritores brasileiros. Foi o caso da paulistana Lygia Fagundes Telles, que estabeleceu seu estilo de escrita e ganhou destaque em romances e contos. Nas suas obras misturam-se ficção e realidade, invenção e memória, onde sentidos diversos se propagam remetendo à morte, à solidão, ao saudosismo e à loucura. Em muitos casos, as memórias parecem se desdobrar em fantasias, fatores que envolvem o leitor com inquietação e curiosidade. Alguns dos seus contos são escritos em primeira pessoa e são ricamente detalhados com dúvidas, enigmas e probabilidades. Nesse estilo, o narrador se interrompe, se pergunta, cria possíveis soluções para seus problemas sem apresentar uma solução definitiva.

A vida de Lygia Fagundes Telles foi marcada pelas letras. Desde a infância, como consta em Monteiro, Caliendo, Jorge e Rimini (1980), as histórias faziam parte de sua rotina na vida pacata do interior de São Paulo. Já adulta, formou-se em Educação Física e depois em Direito, entrando para a Academia de Letras da Faculdade de Direito. Questionadora por natureza, sua essência é refletida em suas personagens, que estão sempre em busca de respostas para as dúvidas da vida. Perguntas que “[...] atravessam seus contos e romances e ficam remoendo na cabeça dos leitores. Definitivamente, a literatura da escritora não é uma literatura de evasão. É de mergulho e de reconhecimento nos outros e do próximo. Ou em nós e de nós” (MONTEIRO; CALIENDO; JORGE; RIMINI, 1980, p. 102).

A época em que foi escrito também integra de forma determinante as condições de produção do conto *A Caçada*. O estilo único e atemporal da autora envolve e cria um universo sedutor fazendo com que os leitores, assim como as próprias personagens, recorram à memória e se envolvam com o diálogo questionador gerado a partir da leitura.

A oralidade do seu texto é enorme, talvez mesmo porque a narração em primeira pessoa seja freqüente. As personagens tomando a palavra e contando sua própria história, fazem-no à sua moda: interrompem a narração com perguntas, deixam uma frase incompleta, vão enfileirando uma série de períodos curtos, que formam um longo parágrafo cheio de repetições, intercalam exclamações que quase nos fazem ver gestos e expressões de corpo. (MONTEIRO, CALIENDO, JORGE; RIMINI, 1980, p. 105)

Para Moisés (2002), a ficção criada por Lygia possui características próprias, mostrando um realismo intimista, trazendo detalhes e revelando sentimentos e emoções antagônicas. “Não é para menos que a autora pode identificar-se pela ‘arte do desencontro’. Abruptamente, o inesperado se anuncia em meio às notações verossímeis, dando passagem ao insólito” (MOISÉS, 2002, p. 545).

Bosi (1985) remete esta capacidade de recorrer à memória e à ficção como fatores responsáveis pelo sucesso de Lygia, garantindo à escritora prêmios diversos, entre eles o Grande Prêmio Internacional Feminino para Estrangeiros, na França, em 1969, com o livro *Antes do Baile Verde*, no qual consta também o conto *A Caçada*. Escrito em 1965, este conto possui uma narrativa baseada em diálogos e seu enredo acontece dentro de uma loja de antiguidades aonde, dia após dia, o personagem principal vai em busca de uma tapeçaria que exerce um fascínio inexplicável sobre ele. Moriconi (2001) lembra que, na década de 60, os contos abordavam muito a realidade vivenciada pela população, naquela época marcada por revolução e amadurecimento literário.

Os contos dos anos 60 falam de nossa contemporaneidade, quase sempre urbana, agitada por conflitos psicológicos e sociais. Desenredam-se laços, tradições. Homens e mulheres se dilaceram em conflitos de identidade. Não há mais lugar para a inocência, o lirismo puro. Ficamos mais adultos. Os leitores inclusive. Querem mais narrativas que traduzam com força dramática e riqueza metafórica as cruzeiras do real. A literatura brasileira nunca mais será a mesma depois do vendaval dos anos 60. (MORICONI, 2001, p. 193)

Segundo Chiavenato (1994), entre a escrita e a publicação do conto, o Brasil vivia o auge da Ditadura Militar com forte censura aos meios de comunicação e às artes como um todo, obrigando os artistas, que se sentiam perseguidos e sufocados, a driblar a censura por meio de textos, músicas e outras manifestações criativas e até ousadas. Nesse contexto, o conto *A Caçada* traz a narrativa da personagem principal que, dia após dia, visita uma loja de antiguidades onde se identifica com uma peça de tapeçaria, sente-se parte da peça sem entender direito o motivo, o que desencadeia um sentimento constante de angústia. O clímax e o desfecho da história acontecem dentro da própria loja de antiguidades onde o homem, numa crise de ansiedade e dúvida, deixa entender que passa a fazer parte da obra e morre, vítima de um ataque fulminante do coração (*interpretação desta pesquisadora*). Além de fazer parte da coletânea *Os cem melhores contos brasileiros do século*, *A Caçada* teve sua história adaptada<sup>6</sup> para diversos trabalhos como releituras, filmes, monólogos, entre outros. É o caso do longa-

---

<sup>6</sup> Com base em pesquisas feitas na internet.

metragem *As três mortes de Solano*, de 1976, dirigido por Roberto Santos, e do monólogo declamado pelo ator Antônio Abujamra, produzido pela TV Cultura e disponível no Youtube<sup>7</sup>.

---

<sup>7</sup> Disponível no Youtube: <<https://www.youtube.com/watch?v=386fuVrjjw4>>. Acesso em: 11 jun. 2017.

#### 4 TEXTO, LEITURA E INTERPRETAÇÃO

Como apresentamos no capítulo anterior a estrutura sugerida pelos autores citados para uma narrativa de ficção, neste capítulo vamos trazer o que a LT e a AD compreendem sobre texto, leitura e interpretação.

A compreensão de texto depende muito da corrente, do período e da perspectiva teórica que o define. Para a LT, segundo Koch (2010), o texto é seu principal objeto de estudo e pode ser idealizado como uma unidade linguística superior à frase. Pode, ainda, ser considerado como uma sequência ou combinação de frases, necessitando de coesão e coerência para fazer sentido. Ou mesmo, como explica Koch (2003, p. 9), “um artefato linguístico formado pela combinação de letras (ou sons) que formam palavras que rotulam coisas ou estado de coisas do mundo real”, sendo um lugar de constituição e interação de sujeitos sociais. Através da LT não há como definir exatamente o que é texto: a única certeza é de que pode ser considerado “[...] um construto histórico e social, extremamente complexo e multifacetado, cujos segredos é preciso desvendar [...]” (KOCH, 2003, p. 9).

Koch (2003) pontua que, enquanto produtor de sentidos, o texto pode ser visto a partir de determinadas concepções que permitem um aprofundamento maior sobre o seu sentido. A autora sugere três pontos de vista para avaliar o texto: pela concepção de língua como representação do pensamento e de sujeito como dono de suas ações e de seu dizer; como código, e pela concepção interacional da língua: dialógica.

Pela primeira concepção, o texto seria uma representação mental do pensamento do autor, cabendo unicamente ao leitor/ouvinte captar o que o texto quer dizer. Como código, o texto seria um simples instrumento de comunicação: o emissor emite um código que deve ser decodificado pelo receptor. E pela concepção dialógica, o texto seria um espaço de interação e construção de sentidos. Os participantes dessa interação seriam, em todos os casos, essenciais para o contexto, uma vez que, segundo Koch (2003), há espaço para os implícitos dentro do texto de uma forma que só podem ser detectados dentro no contexto sociocognitivo de quem integra a interação.

Além da coesão e da coerência, alguns teóricos, conforme Fávero (2000), acrescentaram cinco novos critérios pragmáticos que, não tendo peso igual ao dos primeiros (coesão e coerência), são tão importantes quanto para tentar garantir a significação. São eles: aceitabilidade, informatividade, situacionalidade, intertextualidade e intencionalidade.

O texto consiste, então, em qualquer passagem falada ou escrita que forma um todo significativo independente de sua extensão. Trata-se, pois, de um contínuo comunicativo contextual caracterizado pelos fatores de textualidade: contextualização, coesão, coerência, intencionalidade, informatividade, aceitabilidade, situacionalidade, e intertextualidade. (FÁVERO, 2000, p. 7)

Em seu texto *Introdução às ciências da linguagem: discurso e textualidade*, Indursky (2006), propõe desfazer a naturalização dos sentidos, deixar de lado o pré-construído de que *todos sabem o que é texto* para fazer uma reflexão sobre a categoria nos diferentes enfoques da linguagem. A autora problematiza a noção de texto pelo viés da LT, Teoria da Enunciação, Semiótica e AD, esta última também responsável em produzir respostas para questões relacionadas ao sujeito, sentido, contexto e significação, sempre levando em conta as condições de produção. Segundo Indursky (2006), a exterioridade nos permite pensar o texto como um espaço não fechado em si mesmo:

E a exterioridade para a análise do discurso vai além. Para tanto, pode-se pensar o *texto* como um *espaço discursivo*, não fechado em si mesmo, pois ele estabelece as relações não só com o *contexto*, mas também com *outros textos* e com *outros discursos*, o que nos permite afirmar que o fechamento de um texto, considerado nessa perspectiva teórica, é a *um só tempo simbólico e indispensável*. Nessa concepção, o *texto* não se fecha em si mesmo, pois faz parte da sua constituição uma série de outros fatores, tais como *relações contextuais, relações textuais, relações intertextuais, e relações interdiscursivas* [...] (INDURSKY, 2006, p. 69-70, grifos da autora)

A autora diz que o fato de convivermos com o texto desde os primeiros anos escolares nos leva a naturalizar seu sentido, tornando-o senso comum: “sabemos, desde sempre, que o texto é verbal, que deve apresentar-se de forma escrita, que esta forma deve apresentar clareza, e precisa ter começo, meio e fim” (INDURSKY, 2006, p.35).

Segundo Orlandi (2001), como discurso, porém, o texto não pode ser considerado uma unidade fechada nela mesma, pelo contrário, sua constituição será feita à base de falhas e equívocos, inerentes à língua. Em sua unidade, neste caso imaginária e não empírica, o texto se apresenta como um todo. Segundo Orlandi (2001, p. 64):

No entanto, se vemos no texto a contrapartida do discurso – efeito de sentidos entre locutores – o texto não será mais uma unidade fechada nela mesma. Ele vai-se abrir, enquanto objeto simbólico, para as diferentes possibilidades de leituras que, a meu ver, mostram o processo de textualização do discurso que sempre se faz com “falhas”, com “defeitos”. Isso mostra, por sua vez, a relação da língua com a história, que não é perfeitamente articulada, resultando de um jogo da língua sobre a própria língua, face a sua inscrição na história. É por isto que dizemos que o equívoco é constitutivo da discursividade, ou seja, o equívoco é a inscrição da falha da língua na história.

Não sendo uma unidade fechada, o texto nunca estará completo, e essa não completude, para Orlandi (2007), é própria a todo processo discursivo. Para a autora (2001, p. 68), “não é no texto em si que estão (como conteúdos) as múltiplas possibilidades de sua leitura, é no espaço construído pela relação do discurso e o texto, um entremeio onde jogam os diferentes traços de interpretação”.

Ao tratar do texto, Orlandi (2006, p. 22), lembra que, para ser assim considerado, precisa ter textualidade, que “é a função da relação do texto consigo mesmo e com a exterioridade”. E somente pensando nesta relação é que será possível detectar o funcionamento do texto. Orlandi ainda nos propõe a reflexão sobre a textualização do discurso, a multiplicidade de leituras possíveis a partir desta relação, pois enquanto matéria discursiva, possibilita várias formas de leitura. Sendo a discursividade textualizada com falhas e rupturas na produção dos sentidos, quanto um texto dá mais abertura ao simbólico expõe mais o sujeito a esses efeitos, criando o que a autora chama de “efeito-leitor”.

Neste sentido é que temos afirmado que o texto pode se considerado como uma “peça” no sentido de engrenagem. É uma peça que tem um jogo, jogo que permite o trabalho da interpretação, do equívoco. Há um espaço simbólico aberto – possibilidade do sujeito significar e se significar indefinidamente – que joga no modo como a discursividade se textualiza. A leitura trabalha, realiza esse espaço, esse jogo do sentido (memória) sobre o sentido (texto, formulações), conformando essas relações. (ORLANDI, 2001, p. 65)

Principalmente sob a perspectiva discursiva, um texto, segundo Indursky (2003, p. 189), “pode ser objeto de várias leituras”. Sob a perspectiva da AD, a leitura não pode ser concebida a partir de uma subjetividade pessoal, mas pensando o sujeito como um sujeito histórico e interpelado pela ideologia. Desta forma, não convém determinar a leitura como um gesto único que funciona de maneira uniforme para todos os leitores.

#### 4.1 LEITOR REAL *VERSUS* LEITOR VIRTUAL

Iniciamos esta seção fazendo uma abordagem teórica a respeito da leitura no ambiente escolar, trajeto coerente para compreendermos a realidade dos alunos – *leitores reais* – que participaram da pesquisa.

O contato com a leitura costuma ocorrer nos primeiros anos de vida, e é no ambiente escolar que essa prática ganha força a partir do ensino e incentivo dos professores. A leitura pode ser caracterizada como uma atividade de integração e aprofundamento de conhecimentos, segundo Kleiman (1999), possibilitando relacionar os assuntos lidos ao que já se conhece sobre aquilo. Uma vez que o gesto de leitura está diretamente ligado ao de interpretação, a autora defende a prática mais intensa de diversas formas de leitura como meio de subverter a realidade imposta na rotina escolar, que tem como foco a leitura via livro didático apenas. O incentivo à leitura de textos literários pela escola seria uma das maneiras de despertar o leitor para interpretar o contexto no qual está inserido.

Lajolo (1994) aponta o consumo de literatura a partir do desejo despertado nos anos iniciais como forma de entendimento do mundo. Para ela, não há como separar a leitura de um texto literário da leitura do cotidiano que nos cerca, sendo esta uma das maneiras de levar o leitor a obter mais conhecimento. Além de prazer e sabedoria, Lajolo (1994) defende que a leitura é uma prática que dá sentido ao mundo, sendo capaz de permitir ao leitor encontrar acesso para entender contratos de trabalho, resolver problemas, solicitar documentos, ou qualquer outra atividade que exija a escrita e seu entendimento.

É à literatura, como linguagem e como instituição, que se confiam os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e comportamentos através dos quais uma sociedade expressa e discute, simbolicamente, seus impasses, seus desejos, suas utopias. Por isso a literatura é importante no currículo escolar: o cidadão, para exercer plenamente sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar-se seu usuário competente, mesmo que nunca vá escrever um livro: mas porque precisa ler muitos. (LAJOLO, 1994, p. 106)

Já em uma observação mais discursiva, Serrani (2005), em suas pesquisas sobre discurso e cultura na aula de língua, seja ela materna ou estrangeira, destaca que a experiência da leitura está sempre recebendo influências diversas:

Há textos anteriores e concomitantes e outros discursos com os quais o texto em questão está relacionado e isso faz parte das condições de produção de leitura. O texto se constitui enquanto unidade de significação no momento da leitura e o que interessa salientar especialmente aqui é que ela não é uma mera atividade de recepção. Ela faz parte do processo de *produção* da leitura. (SERRANI, 2005, p.64)

Esse pré-conhecimento, identificado como historicidade, marca diretamente o movimento de significação. Como destaca Orlandi (2000), “as leituras já feitas configuram – dirigem, isto é, podem alargar ou restringir – a compreensão do texto de cada leitor específico” (ORLANDI, 2000, p. 87). A leitura será sempre marcada pela própria história de

quem lê, e inevitavelmente receberá influências do seu contexto histórico, sendo possíveis em um determinado período e em outros, não. Segundo Orlandi (2012), mais interessante do que interpretar é pensar que existem diferentes gestos de interpretação, “uma vez que as diferentes linguagens, ou as diferentes formas de linguagem, com suas diferentes materialidades, significam de modos distintos” (ORLANDI, 2012, p. 9).

A leitura é o caminho que, nesse trabalho, leva os participantes da pesquisa a produzir sentidos; Em AD, o sentido não existe por si só, ele é influenciado e determinado pelas posições ideológicas e pelo processo sócio-histórico no qual o sujeito está inserido. No movimento de produção de sentidos, segundo Coracini (2015, p.112), “a cada gesto de leitura, a cada olhar se produz um novo texto, já que um novo sentido emerge no horizonte do tecido”. Para cada leitura há um novo significado, um novo entendimento, e isso acontece devido às experiências advindas de outras leituras, experiências e reflexões que interferem diretamente na produção de sentidos.

Não é porque o processo de significação seja aberto que não haja uma administração ou controle sobre ele. Em AD considera-se possíveis os pontos de deriva e deslizamentos, mas há que se ressaltar que todo texto é criado com o objetivo de falar algo; para isso, o autor se preocupa em escrever algo que seja coerente, que faça sentido, que signifique de alguma maneira. No momento da escrita, ele projeta um leitor ideal, o *leitor virtual*, aquele que deverá ser capaz de entender a mensagem. Esse movimento, segundo Orlandi (2001), é considerado em AD como uma intenção do autor, como um efeito e não como uma meta empírica que será alcançada assim que o leitor tiver acesso ao texto produzido. Ao autor, então, é designada uma função, chamada de *função-autor*, que é construída a partir de determinada organização, que Orlandi (2001) assume como responsável pela produção de um efeito imaginário de unidade, constituído por começo, meio, progressão, não contradição e fim. Essa *função-autor* se dá devido à crença de que o sujeito é responsável pelo que diz, fazendo com que responsabilizemos o autor por sua produção escrita. Como reforça Orlandi (2001, p. 65), “há textos possíveis na margem do texto”, abrindo possibilidades para o *efeito-leitor*, aquele que cria sentidos variados, dispersos e vulneráveis à memória, historicização e condições de produção de todo discurso. Estando sujeito a esta abertura permitida pela interpretação, a relação entre o texto e o discurso estará em constante elaboração e formação.

Esta elaboração contínua da relação texto/discurso pode ser observada na maneira como, nos vestígios da textualização, o sujeito se “ancora”, se “engata”, em um e não outro discurso, em um e não outro sentido. Isso certamente vai resultar em

diferentes leituras. Por isso, quando digo que o texto é heterogêneo [...], estou dizendo que ele é afetado de muitas e variadas maneiras pela discursividade. (ORLANDI, 2001, p. 66)

Por mais que o autor projete em sua *função-autor* a capacidade do seu *leitor virtual* em captar e entender os sentidos que ele tentou deixar claro em seu texto, sempre haverá possibilidade para deslizamentos e escapes. O *leitor real* nunca estará na posição do autor, portanto a leitura sempre será outra; como afirma Pêcheux (2002), é preciso se colocar na posição de entender a presença de não ditos no interior do que é dito, essencial para a absorção dos sentidos.

Essa abertura do simbólico, aliada ao fato de a linguagem estar marcada pela ideologia, permitirá sempre novas possíveis leituras sobre o mesmo texto. Em AD, visto que a linguagem não é transparente, não se pretende atravessar o texto em busca do seu sentido; busca-se responder: como esse texto significa, como ele faz sentido?

Há um leitor virtual inscrito no texto. Um leitor que é constituído no próprio ato da escrita. Em termos do que denominamos "formações imaginárias" em análise do discurso, trata-se aqui do leitor imaginário, aquele que o autor imagina (destina) para seu texto e para quem ele se dirige. Tanto pode ser um seu "cúmplice" quanto um seu "adversário. Assim, quando o leitor real, aquele que lê o texto, se apropria do mesmo, já encontra um leitor aí constituído com o qual ele tem de se relacionar necessariamente. (ORLANDI, 2000, p. 9)

Esse jogo existente entre o *leitor real* e o *leitor virtual* é, para Orlandi (2000), uma relação necessária para instaurar o processo de leitura, não havendo interação entre leitor e texto, mas, mais propriamente, entre o leitor e outro sujeito, seja ele o autor ou o leitor virtual. Nesta pesquisa, o leitor real é representado pelos estudantes do ensino médio que responderam a um questionário sobre o conto *A Caçada*. Ao ler o conto e se deparar com a abertura de sentidos do final, eles passam a interagir com a autora Lygia Fagundes Telles ao pensar: como isso pode fazer sentido? Para quem ela escreveu isso? E é nesse momento que o leitor real encontra o leitor virtual, como explica Orlandi (2000). “Assim, quando o leitor real, aquele que lê o texto, se apropria do mesmo, já encontra um leitor aí constituído com o qual ele tem de se relacionar necessariamente” (ORLANDI, 2000, p. 9).

## 4.2 INTERPRETAÇÃO E PRODUÇÃO DE SENTIDOS NA AD

Para compreender como os objetos simbólicos produzem sentidos, faz-se necessário analisar os gestos de interpretação, “pois eles intervêm no real do sentido” (ORLANDI, 2003, p. 26). A autora endossa a perspectiva de que a AD não se atém à interpretação, procurando trabalhar seus limites sem buscar uma chave para a interpretação.

A Análise do Discurso não estaciona na interpretação, trabalha seus limites, seus mecanismos, como parte dos processos de significação. Também não procura um sentido verdadeiro através de uma “chave” de interpretação. Não há esta chave, há método, há construção de um dispositivo teórico. Não há uma verdade oculta atrás do texto. Há gestos de interpretação que o constituem e que o analista, com seu dispositivo, deve ser capaz de compreender. (ORLANDI, 2003, p. 26)

O sentido, em AD, está em constante deslocamento, ora influenciado pela ideologia, ora pela historicidade, criando redes de significantes. Mazière (2007) diz que isso faz com que as interpretações sejam construídas com base na língua, na história e nas capacidades dos sujeitos, sendo impossível separar o enunciado de sua estrutura linguística e das condições de produção. Para a autora, a linguagem, “dá suas próprias regras de leitura, visando permitir uma interpretação” (MAZIÈRE, 2007, p. 13). A memória, na concepção de Mazière (2007), representa papel fundamental na formação de sentidos: o sujeito-leitor a retoma sempre que necessário para criar as pontes entre o que já conhece e aquilo que parece estar incompleto.

Esse dispositivo responsável pelo acesso ao já-dito e a formação dos sentidos não é intencional nem transparente. É algo involuntário que ocorre a cada nova leitura.

Em síntese, o sujeito-leitor faz o sentido na história, por meio do trabalho da memória, a incessante retomada do já-dito, o encontro do “impensado de seu pensamento”. O indivíduo não está na fonte do sentido. E o sentido não aparece na conclusão das estatísticas. Mas o sentido é explicitável por um dispositivo que não é transparente nem às intenções nem às mensagens dos interlocutores. (MAZIÈRE, 2007, p. 63)

Em sua complexidade, a linguagem dificilmente se apresenta por inteiro; ainda quando acreditamos estar lidando com todas as informações possíveis, podemos esbarrar com a falta de compreensão alheia. Isso acontece, conforme explica Orlandi (2012) porque os sentidos se apresentam de forma distinta para quem os recebe, gerando diferentes gestos de interpretação que são influenciados por diferentes linguagens, com diferentes materialidades.

O sentido não existe por si só, mas é influenciado e determinado pelas posições ideológicas e pelo processo sócio-histórico no qual o sujeito está inserido.

Essa questão traz à tona também o conceito de silêncio, que Orlandi (2007) utiliza para problematizar as noções de linearidade, literalidade e completude. Em relação ao primeiro item, ela afirma que o sentido se concretiza em todas as direções, influenciado pelo interdiscurso: “a significação não se desenvolve sobre uma linha reta, mensurável, calculável, segmentável. Os sentidos são dispersos, eles se desenvolvem em todas as direções e se fazem por diferentes matérias, entre as quais se encontra o silêncio” (ORLANDI, 2007, p. 46). O silêncio significa continuamente por exaltar a incompletude reforçada pela polissemia do dizer. Para Orlandi (2007, p. 47) “a linguagem empurra o que ela não é para o ‘nada’. Mas o silêncio significa esse ‘nada’ se multiplicando em sentidos: quanto mais falta, mais silêncio se instala, mais possibilidades de sentidos se apresentam”.

No percurso interpretativo, têm importância as noções de interdiscurso, que Orlandi (2012) apresenta como o arquivo que está no inconsciente, o conjunto de formulações feitas e já esquecidas, que determina o que dizemos; o intradiscurso seria a formulação do dizer; a paráfrase e a polissemia. A paráfrase é detectada em todo o dizer, uma vez que há sempre algo que se mantém, o dizível, a memória; e a polissemia é a ruptura de processos de significação que dá espaço à criatividade.

O fato de que há um já-dito que sustenta a possibilidade mesma de todo dizer, é fundamental para se compreender o funcionamento do discurso, a sua relação com os sujeitos e com a ideologia. A observação do interdiscurso nos permite, no exemplo, remeter o dizer da faixa a toda uma filiação de dizeres, a uma memória, e a identificá-lo em sua historicidade, em sua significância, mostrando seus compromissos políticos e ideológicos. (ORLANDI, 2003, p. 32)

Enquanto o interdiscurso atua na constituição do sentido, o intradiscurso é a sua formulação. Amparada por Courtine (1994), Orlandi reforça a representação do primeiro por um eixo vertical, com todos os já-ditos e esquecidos, enquanto o segundo seria representado pelo eixo horizontal, “[...] isto é, aquilo que estamos dizendo naquele momento dado, em condições dadas” (ORLANDI, 2003, p. 33).

Na próxima seção vamos abordar as questões da autoria e do efeito de fecho. A ampliação desses conhecimentos é necessária para as análises que serão realizadas no Capítulo 5.

### 4.3 AUTORIA E EFEITO DE FECHO

Para contribuir com a noção de autoria para a AD, trazemos as reflexões de Furlanetto (2014, 2015), Indusky (2016), Orlandi (2003, 2012) e Possenti (2002). Esses autores trabalham com autoria em relação à produção escrita. Entendemos, porém, que antes de a autoria ser realizada na escrita, ela se constitui primariamente pelas formações imaginárias (PÊCHEUX, 1997). Essa questão será focalizada de forma detalhada no Capítulo 5, quando analisaremos o efeito de fecho do conto *A Caçada* e a produção textual dos alunos que participaram da pesquisa aplicada.

Para Orlandi (2003), o autor deve apresentar domínio da linguagem, de certos mecanismos do discurso, e é assumidamente responsável pelo que fala e pela maneira como diz. Ele é o “[...] princípio de agrupamento do discurso, como unidade e origem de suas significações, como fulcro de sua coerência” (ORLANDI, 2003, p.75). Segundo ela, a função-autor está ligada ao efeito-leitor, recebendo a influência do interdiscurso e do interlocutor. O que vem de fora, do gesto de interpretação, seria também o lugar onde o autor se produz.

No artigo intitulado *Ler, escrever, "pontuar": a construção da autoria* (FURLANETTO, 2014), a autora destaca que “[...] ‘pontuar’ seria deixar traços mais ou menos explícitos de organização textual – de um lado, seguindo diretrizes socialmente estabelecidas; de outro, deixando traços de escolhas singulares – que estimularão efeitos de sentido (possibilidades de leitura) [...]”. Ao estimular esses efeitos de sentido nos sujeitos interlocutores, Furlanetto (2014) sugere a possibilidade de enxergar os indícios de produção do que a AD chama de função-autor.

Ao citar Foucambert, Furlanetto (2014) destaca que “O sentido, o que se busca construir na interpretação, não está gravado no próprio texto: ele se elabora com pistas do texto, com seu autor e com o leitor” (FURLANETTO, 2014, p. 62). Esse trecho, especificamente, nos fez pensar que na interação que acontece durante a leitura, o leitor é convocado a se manifestar de alguma maneira, observando, sentindo, respirando, expressando o que pensa a respeito. Esse é o momento em que o leitor dá asas à imaginação de forma ilimitada. E, segundo Furlanetto (2014, p. 64), “[...] ele flutua no texto como um visitante que, na linguagem, tem um papel importante”. Acreditamos que é nesse momento que o leitor assume a posição de autor, ao preencher os sentidos que lhe faltam para realizar o fecho que ele acredita ser adequado em sua interpretação.

Furlanetto (2014) lembra que, embora carreguemos em nosso imaginário a necessidade de um começo, meio e fim para uma escrita, para a Análise de Discurso não há início nem fim de forma absoluta. Sobre o ponto final, “Quando dele se utiliza um autor, há aí um fechamento simbólico na dispersão possível, mas no conjunto esse ‘ponto’ de fechamento é frágil, visto ser apenas o sinal de uma decisão temporária” (FURLANETTO, 2014, p. 63).

Ao levar suas reflexões para o ambiente escolar, a autora lembra que a tríade leitura, escrita e pontuação é um dos caminhos que pode manifestar a autoria e “presume, em seu ponto de partida, aprender a trabalhar com gêneros de discurso, entender suas regularidades como marcas do fenômeno de interação humana em práticas específicas” (FURLANETTO, 2014, p. 62). Por isso é importante que os gêneros sejam discutidos e ensinados em sala de aula: para que os alunos saibam utilizá-los e identificá-los de forma adequada, facilitando a comunicação e a interação com a realidade que os rodeia.

Além da pontuação, outros elementos textuais da gramática possuem um peso determinante no processo de leitura, por auxiliarem na organização das ideias.

Vejamos: *embora, mas, se, não*. São elementos cuja escolha determina a condução do leitor, controlando as possibilidades de fuga e dispersão. Apesar disso, o leitor constrói, por bem ou mal, sua interpretação – alguma interpretação. Ou talvez feche o próprio caminho por se perder num emaranhado incompreensível, por desconhecimento das relações que são estabelecidas entre partes de sequências – não apenas linguística, mas também com a presença de outras formas de linguagem (imagens, esquemas e gráficos) (FURLANETTO, 2014, p. 64-65)

Indursky (2016) também cita a pontuação como responsável por estancar o fluxo de um texto. Para ela, “o ponto final, em textos publicados, produz um efeito de fronteira, que separa ilusoriamente o texto do que ficou fora dos seus limites internos, produzindo um corte entre o texto e o interdiscurso, estancando-lhe o fluxo” (INDURSKY, 2016, p. 32). Outro fator apontado por Indursky (2016), necessário para que a escrita seja produzida, é a historicidade. A escrita consegue reunir fragmentos de discursos outros, trabalhando no nível do simbólico e atuando com diversas vozes que “ecoam, se entrelaçam e, mesmo, por vezes, se contradizem” (INDURSKY, 2016, p. 35). Ela explica melhor:

Ou seja: o sujeito, em sua prática da escrita, retoma saberes, o que aponta para sua inscrição no interdiscurso e na ordem da repetibilidade. Mas, para escrever, o sujeito necessita esquecer que esses sentidos já estão postos. De modo que, ao retomá-los em sua escrita, o faz como se fossem seus. A prática da escrita, como se pode ver, põe em jogo, no mesmo movimento, a memória discursiva com os sentidos já lá inscritos, que são retomados e/ou rememorados, e o esquecimento, pois é preciso esquecer que os sentidos preexistem para poder dizer. (INDURSKY, 2016, p. 41)

Indursky (2016) ainda ressalta que a escrita só é possível porque o sujeito se inscreve na discursividade através de uma articulação entre memória e esquecimento. Ao mesmo tempo que o sujeito precisa de uma memória para poder dizer, a escrita só se constitui se a retomada de discursos e sentidos for esquecida, dando espaço para novas identificações e reformulações. A autora diz que “A prática da escrita enlaça inexoravelmente memória e esquecimento pelo viés de uma memória fluida” (INDURSKY, 2016, p. 44).

Ao refletir sobre a incompletude, Indursky (2016) consegue perceber uma distinção entre escrita e texto. Para a autora, o texto possui começo, meio e fim. “Já a escrita, ao contrário, não é um produto acabado, mas um processo” (INDURSKY, 2016, p. 32). Um processo, segundo ela, que pode até ser momentaneamente interrompido, mas que não se fecha nunca, podendo ser continuamente retomado: “Trata-se de um processo que o ponto final não pode deter, ao contrário do que ocorre com o ponto final de um texto, que marca simbolicamente o seu término” (INDURSKY, 2016, p. 32).

A escrita é um dos caminhos que pode levar à autoria. Possenti (2002, 2009), que busca identificar esse movimento na escola, fala em indícios de autoria. Segundo ele, as verdadeiras marcas de autoria não são da ordem da gramática ou do texto, e sim, do discurso, e afirma que “autoria é dar voz aos outros” (POSSENTI, 2009, p. 110). Além de dar voz aos outros, Possenti aponta que é importante pensar em *como* dar voz aos outros, de preferência mantendo certa distância do próprio texto e procurando sempre fugir do que ele chama de *mesmice*. Ao escrever, nunca o fazemos de maneira unilateral. Quando Possenti diz que damos voz aos outros, ele nos lembra que nossos sentidos são produzidos a partir da nossa historicidade, ou seja, estamos sempre sendo influenciados por muitos dizeres e conhecimentos predeterminados.

Remontando a Foucault, em outro trabalho sobre autoria, Possenti (2002), ressalta que o filósofo francês fazia questão de distinguir o papel de escritor do de autor. Este último seria uma noção discursiva e constituída a partir de fatores como os textos atribuídos ao seu nome, a responsabilidade perante o que escreve e faz circular. Ainda sob os conceitos de Foucault, Possenti (2002, p. 107) lembra que “é a noção de autor que, entre outros aspectos, permite que se fale de uma obra, especialmente em decorrência de determinada propriedade que as obras têm (teriam), a de se caracterizar por uma certa unidade” (POSSENTI, 2002, p. 107). Na escola, Possenti (2002) lembra que não há essa legitimização e produção de textos ligados ao aluno, como forma de torná-lo um autor, por isso, prefere falar em indícios de autoria. E estes indícios podem ser detectados ao “[...] dar voz explicitamente a outros e incorporar ao texto discursos correntes, fazendo ao mesmo tempo uma aposta a respeito do

leitor” (POSSENTI, 2002, p. 113). Os indícios de autoria podem então ser detectados na ordem do discurso e não do texto.

Conhecidas as perspectivas a respeito de autoria, buscaremos entender o funcionamento do efeito de fecho. Segundo Orlandi (2012), em AD, o fecho existe somente em forma de efeito e está diretamente ligado à função-autor. Como ao leitor cabe a dispersão, à função-autor cabe a missão de organizar o texto de modo que ele se torne uma unidade compreensível e portadora do efeito de fecho, e “[...] se o fecho tem sua eficácia na produção do efeito de unidade, de coerência, e de não-contradição, porém pela incompletude da linguagem [...] e pela dispersão do sujeito [...] o autor não realiza jamais o fechamento completo do texto [...]” (ORLANDI, 2012, p. 76-77).

Segundo Indursky (2001, p. 33) ao fazer a costura necessária para organizar o que diz, o autor cria o que ela chama de “efeito-texto” que “resulta na ilusão de que tudo o que devia ser dito foi dito, nada faltando e nada sobrando”. A autora diz que o efeito-texto é um espaço discursivo simbólico porque tanto o fechamento quanto a completude são simbólicos e o fechamento, principalmente, cria para o autor a ilusão de estabilização dos sentidos.

Essa organização do texto construindo sentidos também é avaliada por Gallo (1992) como responsabilidade da função-autor. Segundo ela, o fecho produzirá no texto “[...] um efeito de sentido único, como se não houvesse outro possível. Ou seja, esse ‘fecho’ torna-se ‘fim’ por um efeito que faz parecer ‘único’ o que é ‘múltiplo’; transparente o que é ‘ambíguo’” (GALLO, 1992, p. 58). Em sua função-autor, o autor precisa dizer e escrever coisas que tenham sentido para aquele leitor, virtual ou não, a quem ele se direciona.

No capítulo a seguir, faremos a análise do efeito de fecho do conto *A Caçada* a partir das perspectivas dos estudos sobre as estruturas de narrativas de ficção, LT e AD. Depois, faremos a análise da prática em busca dos indícios de autoria e efeito de fecho nas produções textuais dos alunos que participaram da pesquisa aplicada.

## 5 EFEITO DE FECHO DO CONTO A CAÇADA SOB AS PERSPECTIVAS DAS NARRATIVAS LITERÁRIAS, LT E AD

Neste capítulo, analisaremos o efeito de fecho do conto *A Caçada* sob as perspectivas das narrativas literárias, da LT e da AD. As análises serão feitas em um movimento contrastivo, apresentando o que cada área de estudo defende sobre o funcionamento do fecho. Esse movimento se faz necessário considerando o percurso metodológico sugerido inicialmente e, embora as três áreas sejam importantes, daremos ênfase à AD, principal base teórica deste trabalho.

Iniciamos a análise a partir dos critérios propostos por Gancho (1997) e Ataíde (1973) como essenciais para uma narrativa literária. São eles: enredo, personagens, tempo, espaço e narrador. Para estar completo, com fecho identificado, o enredo deverá conter, segundo Gancho (1997), a apresentação, evolução, clímax e solução, ou desfecho.

Embora estejam bem constituídas e apareçam de forma contínua, as *personagens* do conto *A Caçada* são cercadas de mistérios, a começar pela ausência de nomes. A velha tanto pode ser a dona do estabelecimento, quanto alguma funcionária antiga que conhece a loja como ninguém. A história nos faz acreditar que o homem seja alguém que, por rotina, passava sempre em frente à loja a ponto de ter sua atenção voltada para aquele precioso objeto. Gancho (19957) explica que “O personagem é um ser que pertence à história e que, portanto, só existe como tal se participa efetivamente do enredo, isto é, se age ou fala” (GANCHO, 1997, p. 14).

O conto apresenta o *tempo* cronológico porque demonstra certa linearidade. As visitas do homem à loja acontecem em uma sequência de dias, a personagem aparece em sua rotina de ir para casa, dormir e acordar para voltar à loja. Bem no início, ao se descrever a visita, o homem conversa com a velha sobre o objeto e diz “Parece que hoje está mais nítida...”, dando a entender que houve uma visita anterior à loja de antiguidades. E o local é também, o *espaço* – o lugar onde se passa a narrativa, situando as personagens e permitindo a interação entre eles. A história é narrada em terceira pessoa e o *narrador* se apresenta de forma onisciente, aquele que sabe de tudo, observa e dá detalhes do que pensam e sentem os personagens.

Sobre o *enredo*, segundo Ataíde (1973), “deve ser portador de mais algumas qualidades: verossimilhança, coerência, necessidade, convencionalização, universalidade” (ATAÍDE, 1973, p. 26).

O *conflito* seria a oposição de um componente a outro, podendo ser entre personagens, fatos, ambientes ou emoções, criando a tensão que vai prender o leitor até o final da história. Segundo Gancho (1997), “Para se entender a organização dos fatos no enredo não basta perceber que toda história tem começo, meio e fim; é preciso compreender o elemento estruturador: o conflito” (GANCHO, 1997, p.10).

O homem de *A Caçada* vivencia um grande conflito psicológico que está presente desde o início da narrativa, mas é intensificado no final. E é o conflito, conforme Gancho (1997), que faz o leitor criar expectativa em relação ao enredo. Afinal, o que realmente acontecia com o homem? Ele havia sido o artesão da tapeçaria? O pintor do quadro que inspirou a obra? Ou fazia realmente parte daquilo, era o caçador ou a caça? Conforme o excerto abaixo, as dúvidas permanecem em todos os momentos (*grifos nossos*):

O homem deixou cair o cigarro. Amassou-o devagarinho na sola do sapato. Apertou os maxilares numa contração dolorosa. Conhecia esse bosque, esse caçador, esse céu — conhecia tudo tão bem, mas tão bem! Quase sentia nas narinas o perfume dos eucaliptos, quase sentia morder-lhe a pele o frio úmido da madrugada, ah, essa madrugada! Quando? Percorrera aquela mesma vereda aspirara aquele mesmo vapor que baixava denso do céu verde... Ou subia do chão? O caçador de barba encaracolada parecia sorrir perversamente embaçado. Teria sido esse caçador? Ou o companheiro lá adiante, o homem sem cara espiando por entre as árvores? Uma personagem de tapeçaria. Mas qual? Fixou a touceira onde a caça estava escondida. Só folhas, só silêncio e folhas empastadas na sombra. Mas, detrás das folhas, através das manchas pressentia o vulto arquejante da caça. Compadeceu-se daquele ser em pânico, à espera de uma oportunidade para prosseguir fugindo. Tão próxima a morte! O mais leve movimento que fizesse, e a seta... A velha não a distinguira, ninguém poderia percebê-la, reduzida como estava a um pontinho carcomido, mais pálido do que um grão de pó em suspensão no arco. (TELLES, 2001, p. 267)

A *apresentação* do enredo, então, inicia com a primeira visita do homem à loja de antiguidades e segue sua *evolução* com os diálogos travados entre a personagem principal e a velha. E com os diálogos entre o próprio personagem e ele mesmo em conversas mentais, como se ele tentasse arrancar de dentro dele uma explicação convincente para aquela confusão de sentimentos. Nas últimas linhas, Lygia Fagundes Telles dá à personagem principal todo o sofrimento e angústia necessários para convencê-la de que realmente fazia parte daquela caçada, apresentando o *clímax* e em seguida o *desfecho* do conto.

Abriu a boca. E lembrou-se. Gritou e mergulhou numa touceira. Ouviu o assobio da seta varando a folhagem, a dor!

"Não..." - gemeu, de joelhos. Tentou ainda agarrar-se à tapeçaria. E rolou encolhido, as mãos apertando o coração. (TELLES, 2001, p. 268-269)

A *verossimilhança*, citada anteriormente (GANCHO, 1997) como sendo a lógica interna do enredo, sua essência, dando veracidade à história para o leitor, pode ser parcialmente verificada pela possibilidade real do acontecido. Isso ocorre porque as personagens são reconhecíveis, uma velha e um homem; o ambiente também é um local possível, um loja de antiguidades; e o conflito é algo que poderia ser vivenciado por qualquer pessoa: a sensação de ver algo e se identificar muito com aquilo. Observamos, no entanto, que na visão de Gancho (1997), a *verossimilhança* não está completamente presente na trama de *A Caçada*. Segundo a autora (1997, p. 10), a *verossimilhança* pode ser reconhecida como “a lógica interna do enredo, o que o torna verdadeiro para o leitor”. Neste ponto, não podemos afirmar que o conto é de todo verossímil. Há certo comprometimento nessa questão, afinal, a abertura de sentidos não permite ao leitor saber o que acontece com a personagem principal. Embora o homem da história alegue fazer parte da caçada, como isso seria realmente possível, uma vez que é somente uma imagem impressa em uma tapeçaria? Sem identificar elementos no texto que levem à inferência sobre o que possa ter ocorrido com o homem, o conto pode ser interpretado como “sem sentido” por muitos leitores. As produções textuais dos alunos estarão detalhadas na seção 5.3 desta dissertação, mas adiantamos aqui algumas considerações para entender melhor a falta de compreensão por parte dos leitores que participaram da pesquisa (conforme manifestado por eles). É o caso do aluno identificado como A5, que respondeu: “Não entendi muito, é confuso”. A mesma dificuldade de entendimento surge para o A6: “Eu realmente não entendi nada, mas pelo que vi, era a caça”. A ausência de alguns elementos que poderiam tornar o conto uma história de ficção mais realista causa essa dificuldade de entendimento para leitores que não estão acostumados a este tipo de gênero, ou que não receberam, antecipadamente, algumas dicas sobre a história, a autora e a época em que o conto foi escrito.

Também na percepção de Gancho (1997), o *desfecho* fica comprometido com a dúvida sobre a morte ou não da personagem principal. É preciso ressaltar que em nenhum momento a autora fala em “morte”. O que há é uma dedução natural ao desenrolar da história que trata, justamente, de uma caça, dando a entender que o homem entrou na tapeçaria e tomou a posição da caça, daí sua sensação de angústia. Lembre-se ainda que é uma história de ficção, onde a imaginação do autor e sua criatividade sempre falam mais alto. Sabemos também que, por ser uma história de ficção, o conto permite essa “brincadeira” com os

sentidos, mas acreditamos que, mesmo assim, existem histórias de ficção com sentidos mais estáveis. Isso teria acontecido caso a autora incluísse a palavra “morte” no final do conto, por exemplo. Se o final do conto fosse algo como: “‘Não...’ - gemeu, de joelhos, *antes de morrer*. Tentou ainda agarrar-se à tapeçaria. E rolou encolhido, as mãos apertando o coração” (TELLES, 2001, p. 269, *grifo nosso*).

Segundo Gancho (1997, p. 11) o desfecho “é a solução dos conflitos”. Em nossa análise, verificamos que o conflito não foi de todo solucionado, uma vez que não esclareceu o que possa ter ocorrido com o homem. As dúvidas surgem no percurso de leitura, como escreveu o leitor A1: “Bom, acho que ele morreu. E não entendi muito bem”. Já para o A16, não há mistério algum: “Ele está dentro da obra foi atingido pela flecha, no meu ponto de vista ele está sonhando nada de mistério”.

Isso nos leva a concluir que, embora o conto apresente a estrutura tida como essencial para uma narrativa – enredo, personagens, tempo, espaço e narrador –, o enredo é fluido e realmente permite muitas possibilidades de novos sentidos. Encontramos, no enredo, a apresentação, a evolução e o clímax, mas a verossimilhança e o desfecho desestabilizam a estrutura de fecho.

## 5.1 SOB O OLHAR DA LINGUÍSTICA TEXTUAL (LT)

Esta seção será dedicada a detectar regularidades que mostrem, pelo viés da LT, a presença do efeito de fecho no conto *A Caçada*. Conforme discorrido nas seções anteriores deste capítulo, para a LT o efeito de fecho estaria presente nos textos considerados completos, com começo, meio e fim. Para ser completo, o texto, segundo Fávero (2000), deve apresentar coesão e coerência e, além disso, seguir cinco critérios de textualidade: aceitabilidade, informatividade, situacionalidade, intertextualidade e intencionalidade.

Narrado com predominância do discurso indireto livre, onde há uma fusão entre o discurso direto e o indireto, o conto *A Caçada* relata a angústia de um homem que, dia após dia, visita uma loja de antiguidades em busca do seu objeto de obsessão: uma velha tapeçaria. Sem entender o motivo, o homem se imagina parte daquela tapeçaria e sente crescer no seu interior uma angústia inexplicável em relação a este sentimento. O começo é determinado por

uma breve explicação do contexto, apresentando de modo vago, sem nomeação, as duas personagens, o homem e a velha:

A loja de antiguidades tinha o cheiro de uma arca de sacristia com seus anos embolorados e livros comidos de traça. Com as pontas dos dedos, o homem tocou numa pilha de quadros. Uma mariposa levantou vôo e foi chocar-se contra uma imagem de mãos decepadas.

— Bonita imagem — disse ele.

A velha tirou um grampo do coque, e limpou a unha do polegar. Tornou a enfiar o grampo no cabelo.

— É um São Francisco.

Ele então voltou-se lentamente para a tapeçaria que tomava toda a parede no fundo da loja. Aproximou-se mais. A velha aproximou-se também. (TELLES, 2001, p. 265, grifos nossos)

O conto segue em um ritmo narrativo bastante natural, com diálogos intercalados entre as personagens e o narrador, que participa dando detalhes essenciais ao encaminhamento do clímax, que ocorre, mais ou menos, no meio do texto. A esta altura, a personagem já está totalmente convencida de que faz, ou fez de alguma forma, parte daquela tapeçaria. Ela tenta entender de que maneira isso ocorre e vivencia nitidamente essa dúvida, acompanhado em todos os momentos pela velha, dona da loja de antiguidades:

Enxugando o suor das mãos, o homem recuou alguns passos. Vinha-lhe agora uma certa paz, agora que sabia ter feito parte da caçada. Mas essa era uma paz sem vida, impregnada dos mesmos coágulos traiçoeiros da folhagem. Cerrou os olhos. E se tivesse sido o pintor que fez o quadro? Quase todas as antigas tapeçarias eram reproduções de quadros, pois não eram? Pintara o quadro original e por isso podia reproduzir, de olhos fechados, toda a cena nas suas minúcias: o contorno das árvores, o céu sombrio, o caçador de barba esgrouvinhada, só músculos e nervos apontando para a touceira... "Mas se detesto caçadas! Por que tenho que estar aí dentro?"

Apertou o lenço contra a boca. A náusea. Ah, se pudesse explicar toda essa familiaridade medonha, se pudesse ao menos... E se fosse um simples espectador casual, desses que olham e passam? Não era uma hipótese? Podia ainda ter visto o quadro no original, a caçada não passava de uma ficção. "Antes do aproveitamento da tapeçaria..." — murmurou, enxugando os vãos dos dedos no lenço. (TELLES, 2001, p. 267, grifos nossos)

Ao mostrar os fortes aspectos psicológicos, levando o leitor a vivenciar toda a confusão sentida pelo homem, a autora é bastante cuidadosa em relação à progressão textual e à pontuação. O conto, então segue para o seu desfecho, não sem antes detalhar o retorno do homem para casa e sua última visita à loja. A história é, então, finalizada da seguinte maneira:

Seus dedos afundaram por entre galhos e resvalaram pelo tronco de uma árvore, não era uma coluna, era uma árvore! Lançou em volta um olhar esgazeado: penetrara na tapeçaria, estava dentro do bosque, os pés pesados de lama, os cabelos empastados de orvalho. Em redor, tudo parado. Estático. No silêncio da madrugada, nem o piar

de um pássaro, nem o farfalhar de uma folha. Inclinou-se arquejante. Era o caçador? Ou a caça? Não importava, não importava, sabia apenas que tinha que prosseguir correndo sem parar por entre as árvores, caçando ou sendo caçado. Ou sendo caçado?... Comprimiu as palmas das mãos contra a cara esbraseada, enxugou no punho da camisa o suor que lhe escorria pelo pescoço. Vertia sangue o lábio gretado. Abriu a boca. E lembrou-se. Gritou e mergulhou numa touceira. Ouviu o assobio da seta varando a folhagem, a dor!  
"Não..." - gemeu, de joelhos. Tentou ainda agarrar-se à tapeçaria. E rolou encolhido, as mãos apertando o coração. (TELLES, 2001, p. 269, grifos nossos)

A partir dos conceitos de coesão e coerência, podemos dizer que nem sempre elas podem ser detectadas no mesmo texto, o que não é o caso de *A Caçada*. Por mais que o estilo da autora possa gerar alguma dificuldade de leitura para o leitor desavisado, o conto apresenta coesão ao articular todos os elementos gramaticais de maneira a criar harmonia entre as frases. E é coerente porque se apresenta em uma sequência linear com diálogos que fazem sentido ao leitor.

Mesmo diante de um texto escrito com começo, meio e fim e apresentando coesão e coerência, não podemos afirmar que o destino da personagem principal esteja explícito. O que houve realmente com o homem? Ele fazia parte da tapeçaria, estava sendo caçado e levou uma flechada no coração? Ele teve alguma espécie de ataque cardíaco, ou um tipo de mal súbito? Ou quem sabe, toda aquela angústia não passava de um surto psicótico que motivou uma fuga da realidade? O homem tinha problemas com bebidas, ou drogas? Enfim, muitas podem ser as possibilidades de sentido em relação ao final do conto, mas este critério não será avaliado neste momento.

De qualquer modo, Fávero (2000) lembra que as marcas linguísticas podem dar dicas sobre a intenção do autor, “porém podem não coincidir exatamente com estas mesmas intenções ou porque ele as mascarou ou porque o texto permite leituras não previstas. Assim, nunca se pode saber *o que o autor quis realmente dizer*” (FÁVERO, 2000, p. 41, grifo da autora). Ao observar o conto pelos critérios de textualidade propostos por Beaugrande e Dressler (FÁVERO, 2000), podemos facilmente identificar intertextualidade, situacionalidade e informatividade. Quanto à intencionalidade e à aceitabilidade, também as detectamos de forma parcial, como veremos a seguir.

A *intertextualidade*, caracterizada pelo fato de nenhum texto se construir sem a influência de outro texto já existente, está necessariamente presente em *A Caçada*. O autor de um texto literário sempre utilizará referências pessoais, sociais, ou experiências conhecidas, para criar suas histórias. Não são raras as histórias que falam de fugas, angústias e caçadas e, além disso, conforme já informado no Capítulo 3, item 3.3.2, Lygia Fagundes Telles escreveu

o texto em plena Ditadura Militar, uma época de forte censura às produções artísticas que obrigava os artistas e a população, como um todo, a “fugir” do sistema.

Citada bem no início do texto, a descrição da loja de antiguidades traz diversos detalhes, conforme, logo nas primeiras linhas do conto, mostra Telles (2001, p. 265): “A loja de antiguidades tinha o cheiro de uma arca de sacristia com seus anos embolorados e livros comidos de traça”. Aqui, podemos detectar o critério de *situacionalidade* que é a maneira de adequar o texto à situação onde a história será produzida.

Sobre a *informatividade*, está relacionada ao grau de previsibilidade das informações apresentadas no texto. Quanto menos previsível for o texto, maior será o grau de *informatividade* presente nele, exigindo do leitor mais envolvimento e aceitação, o que acontece em *A Caçada* constantemente. Desde o início o leitor é instigado e fica curioso para saber o motivo do envolvimento forte entre o homem e a tapeçaria. Vivencia juntamente com a personagem a angústia de entender de que maneira faz parte daquela caçada, se como caça ou caçador. E ainda, o leitor terá que decidir se o homem realmente entrou na tapeçaria, foi caçado, levou uma flechada, morreu ou apenas teve uma crise de delírios que o fez acreditar que vivenciava tudo aquilo. Fávero (2000) lembra que um texto não é coerente ou incoerente em si, mas em se relacionando com o leitor em determinada situação. Segundo a autora, “o texto contém mais do que o sentido das expressões na superfície textual, pois deve incorporar conhecimentos e experiência cotidiana, atitudes e intenções, isto é, fatores não lingüísticos” (FÁVERO, 2000, p. 60).

Em relação à *intencionalidade*, que diz respeito à eficiência na comunicação, podemos dizer que não conseguimos identificá-la no conto. O propósito comunicativo da autora não fica claro no texto e, quanto a este critério, Lygia Fagundes Telles produziu um efeito de dúvida para o leitor. Isso acontece porque o leitor não consegue afirmar o que a autora planejou com a trama, ela não produziu um final clássico para o conto, não informou o motivo que levava a personagem principal a demonstrar tanta angústia. Tinha problemas? Sentiu apenas um mal-estar? Morreu, afinal? Sem essas marcas diretas no texto, o leitor se depara com uma infinidade de possibilidades de interpretação, diferentemente se Lygia Fagundes Telles tivesse incluído a palavra “morte” no texto.

Quanto à *aceitabilidade*, que é a necessidade de sanar a expectativa do receptor que irá reagir, aceitar ou se envolver com a proposta do texto, encontramos este critério atendido de forma parcial. Desde o seu início, a história vai ganhando corpo, inquietação e muitas dúvidas, algumas delas respondidas pela autora, que coopera neste processo. Outras dúvidas, porém, ficam suspensas gerando inquietação e desconforto nos leitores. Alguns,

naturalmente, irão inferir e criar o final considerado conveniente, como aconteceu com o aluno A23: “[...] No fim, ele pareceu estar dentro da obra e morre atingido pela seta”. Enquanto outros pensarão que a história não está completa ao não apresentar um fecho clássico, típico das histórias dos irmãos Grimm: “e viveram felizes para sempre”. É o caso do A7: “Bom eu persebi que ele some do texto muito só que eu não entendi muito bem o contexto do texto”.

Ao final desta análise, com base nos pressupostos da LT, detectamos a presença de alguns critérios sugeridos pela teoria como essenciais para o texto, que são: coesão, coerência, informatividade, situacionalidade e intertextualidade. Sobre os critérios aceitabilidade e intencionalidade, consideramos que não há identificação plena, nos levando a concluir que o conto *A Caçada* não atende a todos os critérios propostos pela perspectiva desta teoria para considerar um texto completo, com começo, meio e fim.

## 5.2 SOB O OLHAR DA ANÁLISE DE DISCURSO (AD)

Analisado sob as perspectivas do que as narrativas literárias sugerem como ideal para a escrita de um conto, e também sob o que prega a LT, agora passamos ao olhar da AD sobre o texto literário, neste caso o conto *A Caçada*. Para que isso seja possível, precisamos tratar de leitura, interpretação e de como este movimento está ligado ao político. Para Orlandi (2003, p. 26), “A Análise do Discurso não estaciona na interpretação, trabalha seus limites, seus mecanismos, como parte dos processos de significação”. A AD, segundo Orlandi (2003), busca compreender como um objeto produz sentidos e como isso gerará novas práticas de leitura.

Precisamos ainda, tratar das condições de produção sob as quais o conto foi produzido. Segundo Indursky (2016), o homem se constitui em sujeito pela linguagem e se inscreve na história para poder significar, dar corpo aos sentidos. Ao autor, também é designada a “missão” de interpretar e materializar sua interpretação na escrita, acionando o político para a produção de sentidos. Ao escrever o conto, Lygia Fagundes Telles vivenciava uma época dura para artistas e para a população em geral. A rigidez do sistema impedia-os de falar, cantar ou escrever livremente e era preciso, mesmo que de forma inconsciente, reagir a isso. Como autora, Lygia Fagundes Telles aciona as memórias do passado, mas também é

envolvida pelas reações do acontecimento presente permitindo que elas se manifestem através da linguagem.

É, pois, pelo viés da língua que seu gesto de interpretação, materializado na escrita, trará o político para a escrita e produzirá sentido. Isto é: não se trata apenas de recordar e sintagmatizar fios discursivos dispersos e provenientes do interdiscurso, mas de fazê-lo a partir de um determinado lugar discursivo afetado pela ideologia, de modo que nada garante um sentido *a priori*, isto é, os fios discursivos não são portadores de sentidos previamente produzidos e cristalizados, embora estejam associados a uma rede de memória, pois, dependendo do posicionamento do sujeito da escrita e de seu processo de interpretação, ele poderá entretecer tais fios, conduzindo-os em determinada direção de sentidos ou a uma outra direção que antagonize com a primeira. (INDURSKY, 2016, p. 38)

As condições de produção, segundo Orlandi (2003), compreendem a memória, como parte da produção do discurso, os sujeitos e a situação e segundo ela, “A maneira como a memória “aciona”, faz valer as condições de produção é fundamental [...]” (ORLANDI, 2003, p. 30). A memória aciona o interdiscurso e a começar pelo título do conto: todo o contexto se passa ao redor da caçada ilustrada na antiga tapeçaria. O conto foi escrito em 1965, portanto um ano após a instituição da Ditadura Militar no Brasil. Anunciado em 31 de março de 1964, o golpe, segundo Chiavenato (1994, p. 46) “desabou rapidamente sobre a nação”, não tardando a dar início às prisões e à repressão, que se manifestou das mais variadas formas, sobre os mais variados grupos de pessoas.

O próprio título do conto indica uma possível alusão ao tempo vivenciado. Em plena ditadura militar as pessoas sentiam-se “caçadas” pelos defensores do regime, que regulava e controlava toda e qualquer forma de expressão. Diante das dificuldades vivenciadas, os autores literários, jornalistas e artistas em geral, precisavam recorrer a metáforas para “enviar o recado” sobre o que pensavam sem serem pegos pela censura. O enunciado: “Por que tenho que estar aí dentro?” é uma espécie de crítica à forma de governo imposta sem consentimento dos cidadãos brasileiros que não optaram pelo regime, simplesmente receberam a ditadura como uma imposição. Uma verdadeira afronta à democracia. Em se tratando, especificamente, dos contos de Lygia Fagundes Telles, sabemos que, pelo seu estilo de escrita, os sentidos são tomados de duplicidade, interrogações e mistérios que rodeiam não somente a estrutura dos textos, mas principalmente o seu final. E devido a este efeito de incompletude, cabe ao leitor o destino final das personagens, uma vez que a autora tende a “deixar no ar” o desfecho de algumas histórias. Neste ponto, vemos a manifestação da polissemia, considerada a “simultaneidade de movimentos distintos de sentidos no mesmo objeto simbólico” (ORLANDI, 2003, p. 38).

No caso de *A Caçada*, a personagem principal, após dias de angústia tentando entender sua relação com a tapeçaria da loja de antiguidades, encontra uma identificação tão grande com a arte que parece passar a fazer parte dela. O que supõe que ele abandona o mundo real e passa a viver dentro daquela obra de arte. Ao mesmo tempo, pode ser que tudo não passe de um grande delírio da personagem, que pode estar com dificuldades para lidar com o que é real e o que é imaginário.

A última frase do conto apresenta ao leitor toda a angústia e dúvidas vivenciadas pela personagem, que demonstra estar em estado de confusão a ponto de colocar em dúvida sua própria sanidade. O desfecho se dá com a frase apresentada por Telles (2001, p. 269) com uma exclamação: ““Não...” - gemeu, de joelhos. Tentou ainda agarrar-se à tapeçaria. E rolou encolhido, as mãos apertando o coração”. Mais uma vez, os indícios mostrados pelo narrador e reforçados pelo diálogo travado pela personagem consigo mesma, nos remetem aos conflitos gerados pela Ditadura Militar, quando os gritos ficavam presos na garganta e a expressão de opiniões ou manifestações em forma de protestos eram punidas severamente.

Outro detalhe do conto é que nem o homem nem a velha são identificados pelo nome próprio. O homem assume a posição de não se conformar, questiona, não aceita o que parece estar imposto para a sua realidade, enquanto a velha é a que aceita as coisas como estão, em um conformismo de quem não tem disposição de lutar, de fugir, e acredita que aceitar é a melhor forma de vivenciar a situação. Isso é sugerido na primeira parte do conto, quando a velha explica para o homem que a tapeçaria foi deixada na loja por um desconhecido que nunca mais voltou para buscá-la ou para saber se havia sido vendida. Além disso, a loja estava coberta de poeira, um ambiente não muito agradável para passar o tempo, mas a velha parece não se importar, como alguém que não se importava com o ambiente difícil e pesado instaurado no país pelo regime militar.

No enunciado “— Eu poderia vendê-la, mas quero ser franca, acho que não vale mesmo a pena. Na hora que se despregar, é capaz de cair em pedaços” (TELLES, 2001, p. 266), há uma certa apatia da personagem, como se ela estivesse vencida pela situação e indiferente à tapeçaria que poderia ter sua realidade modificada com cuidados ou talvez uma reforma. É como se a velha não estivesse disposta a combater as traças e a sujeira que tomam conta da tapeçaria a ponto de apodrecê-la e destruí-la.

Ambos, homem e velha, não são identificados, assim como inúmeros combatentes do regime militar, que mudavam seus nomes para poder circular e manifestar suas opiniões sem ser presos pela polícia ou sofrer repressão. Um pouco mais adiante o homem questiona sobre a seta, do caçador, que ele enxerga na tapeçaria.

A velha firmou mais o olhar. Tirou os óculos e voltou a pô-los.  
 — Não vejo diferença nenhuma.  
 — Ontem não se podia ver se ele tinha ou não disparado a seta...  
 — Que seta? O senhor está vendo alguma seta?  
 — Aquele pontinho ali no arco... A velha suspirou.  
 — Mas esse não é um buraco de traça? Olha aí, a parede já está aparecendo, essas traças dão cabo de tudo — lamentou, disfarçando um bocejo. (TELLES, 2001, p. 266, *grifo nosso*)

É apenas um pontinho, mas o homem enxerga, como se, enxergando, anteviesse as intenções do caçador que, mais dia ou menos dia, desferirá sua seta, ferirá alguém. O homem é capaz de enxergar, mas a velha não, e isso é confirmado com sua resposta ao questionamento do homem: “- Que seta? O senhor está vendo alguma seta?”. A mulher não está disposta a enxergar o perigo, como a parcela da população que, logo no início do golpe militar, não queria enxergar o que estava por vir, incapaz de questionar, de ver além, ou de desconfiar das muitas intenções que estavam na ideia de que uma Ditadura Militar seria responsável pela salvação do país.

O homem, por sua vez, representa o combate, a resistência, o inconformismo diante das mudanças impostas que estavam por vir. Ele se sentia agoniado e injustiçado, sem nem ao menos entender o motivo de fazer parte daquela caçada e vendo aumentar em si o desejo de fuga daquela realidade. Mesmo assim, está disposto a enfrentar e a combater aquela caçada com a própria vida.

Calar sobre um assunto de que não se podia falar, nos leva ao conceito do silêncio. Orlandi (2007) lembra que o silêncio “[...] não é transparente. Ele é tão ambíguo quanto as palavras, pois se produz em condições específicas que constituem seu modo de significar” (ORLANDI, 2007, p. 101). A censura se manifesta e funciona juntamente com a opressão. O silêncio é concebido como “lugar de recuo necessário para que se possa significar, para que o sentido faça sentido” (ORLANDI, 2003, p.83).

Quanto à estrutura do conto *A Caçada*, enquanto texto, ele é munido de começo, meio e fim – este, instituído pelo ponto final, a marcação necessária que a autora utiliza para determinar que a organização de suas ideias está finalizada e tudo o que havia para ser escrito foi escrito. Enquanto discurso, no entanto, o ponto final serve apenas com ou um efeito de término, mas é incapaz de criar um limite para a interpretação. Diferentemente do que acontece com os finais clássicos de contos, quando o ponto final cria essa limitação, nesse caso os sentidos continuam sendo produzidos pelo leitor.

Segundo Orlandi (2004, p. 74), “O autor é então considerado como princípio de argumento do discurso, como unidade e origem de suas significações, como fulcro de sua

coerência”. Esse agrupamento é o que Lygia Fagundes Telles faz com o conto *A Caçada*. Assim, ela se inscreve então como autora, legitimizando sua escrita, organizando sua produção textual e criando o efeito imaginário de unidade, o “fecho” necessário para a obra textual, mas que não é capaz de estancar o fluxo enquanto produtor de sentidos.

### 5.3 ANÁLISE DAS PRODUÇÕES TEXTUAIS: IMAGENS POSSÍVEIS PARA O ALUNO-LEITOR

A partir da dimensão discursiva, a principal referência para este estudo é o gênero, representado aqui pelo conto *A Caçada*. O conto é um gênero secundário (BAKHTIN, 2003), mas utiliza elementos de gêneros primários ao investir na coloquialidade, no discurso direto, indireto e indireto livre. Essa técnica de escrita envolve o leitor e aciona sua resposta convidando-o a interagir com a obra. Segundo Bakhtin (2003, p. 279):

A obra, como réplica do diálogo, está disposta para a resposta do outro (dos outros), para a sua ativa compreensão responsiva, que pode assumir diferentes formas: influência educativa sobre os leitores, sobre suas convicções, respostas críticas, influência sobre seguidores e continuadores; ela determina as posições responsivas dos outros nas complexas condições de comunicação discursiva de um dado campo da cultura. A obra é um elo na cadeia da comunicação discursiva; como a réplica do diálogo, está vinculada a outras obras – enunciados: com aquelas às quais ela responde, e com aquelas que lhe respondem; ao mesmo tempo, à semelhança da réplica do diálogo, ela está separada daquelas pelos limites absolutos da alternância dos sujeitos do discurso.

O autor ainda destaca que quanto mais dominarmos o gênero, mais facilmente conseguiremos empregá-los. Bakhtin vai além ao dizer que, desta forma, conseguimos descobrir nos gêneros a nossa própria individualidade e também “refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso” (BAKHTIN, 2003, p. 285). Ao ler o conto *A Caçada* os alunos travaram um verdadeiro diálogo com o texto e com a autora Lygia Fagundes Telles.

Na atividade prática, os alunos leram e interpretaram o conto mostrando níveis diferentes de conhecimento de acordo com a série que estavam cursando e com sua vivência

particular. Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCN<sup>8</sup>) sugerem algumas propostas pedagógicas que indicam como processar o aprendizado e o desenvolvimento das habilidades do educando nesse período. O aluno deve sair do ensino médio com algumas competências básicas, como:

a) compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de: organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação;

b) analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização e estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção.

Numa avaliação mais geral, pudemos perceber que a maioria dos participantes da pesquisa conseguiu, de forma superficial ou mais aprofundada, interpretar e responder às perguntas do questionário mostrando um aprendizado que corresponde à proposta dos PCN.

Segundo a professora orientadora de leitura, que conduzia os trabalhos com as três turmas pesquisadas, principalmente os alunos do segundo e do terceiro ano tinham contato maior com o gênero pelo fato de terem trabalhado, em 2015, com contos de Machado de Assis. Em 2016, o gênero escolhido para trabalhar as oficinas de Orientação de Leitura havia sido o *artigo de jornal*, o que nos leva a inferir que o primeiro ano tinha contato mais limitado com o gênero conto pelo fato de ter vindo do ensino fundamental e não ter trabalhado com o conto no ano anterior.

Por intermédio da proposta interculturalista e discursiva, elaborada por Serrani (2005), foi possível também detectar as maneiras como os alunos conseguiram mobilizar a linguagem e o conhecimento. Essa proposta é formada por três componentes: o intercultural, o de língua-discurso e o de práticas verbais.

Em relação ao *intercultural*, Serrani (2005, p. 31) explica que ele “[...] visa a propiciar que a diversidade cultural tenha o lugar proeminente que merece em todo currículo de língua(s), levando em conta a heterogeneidade social, lingüística ou subjetiva, inerente a todo fenômeno verbal”. Embora seja considerado importante, o fator intercultural não será observado de forma detalhada, nesta pesquisa, por questões metodológicas e pela falta de tempo necessário à ampliação e aprofundamento desta questão no trabalho. Daremos ênfase aos componentes de língua-discurso e de práticas verbais.

---

<sup>8</sup> Portal MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em 31/03/2017

No componente (*integrado*) de *língua-discurso*, “A tomada de consciência em relação à diversidade lingüística e enunciativa é um fator crucial para o acontecimento das transformações simbólico-identitárias inerentes ao processo de ensino-aprendizado” (SERRANI, 2005, p. 34). É importante não só para o projeto pedagógico da escola, mas também para o aluno, que decidirá se, no futuro, trabalhará com literatura ou no meio empresarial, por exemplo. Segundo a autora, “O princípio da relação materialidade lingüística-processo discursivo é implementado ao mobilizar-se a noção de gênero discursivo” (SERRANI, 2005, p. 35). Neste componente, é possível fazer uma análise das posições enunciativas dos leitores. Eles demonstraram não possuir domínio total sobre o gênero, principalmente sobre o conto, mas como leitores se mostraram capazes de mobilizar a produção de sentidos. As respostas fornecidas pelos alunos mostraram que eles acionaram a oralidade em suas formulações escritas, o que os inseriu no componente de *língua-discurso*.

O terceiro item, o de *práticas verbais*, é o que mais auxiliou nesta formulação, pois, é neste componente, que estão previstas as atividades de leitura do conto, interpretação e formulação das repostas para o questionário. Segundo Siebert (2012, p. 150), “a prática verbal na implementação da proposta enfatiza o gênero discursivo e não propriamente a palavra ou sentença”. Para a autora, as oficinas de leitura e discussão fornecem uma relação de perspectiva discursiva com a linguagem, permitindo que o leitor, no caso desta pesquisa, desenvolvesse sua tomada de posição.

A atividade de leitura, interpretação e elaboração de respostas a respeito do final do conto *A Caçada* foi feita de forma voluntária e informal: os alunos estavam em ambiente escolar, o que colaborou para manter a condição de aluno presente na tarefa. Segundo Gallo (1992), por já estarem em um ambiente comum a eles, os alunos mostram-se mais à vontade para realizar a atividade da forma como fariam caso fosse uma atividade valendo nota, por exemplo. O sujeito-aluno, neste caso, é “[...] determinado pela sua relação com a instituição escolar” (GALLO, 1992, p. 17). Durante a atividade, pudemos perceber que houve envolvimento e comprometimento por parte dos participantes. Nos primeiros minutos, os leitores reais desta pesquisa se mostraram inquietos, alguns desmotivados em realizar a atividade e outros mais animados e envolvidos. Houve um breve momento de conversas paralelas, cochichos e troca de informações entre alguns alunos. Esse momento de discussão funcionou como uma prática verbal, realizada para que eles pudessem desenvolver em grupo o conhecimento sobre o gênero conto. Segundo Serrani (2005, p. 36), “qualquer prática de leitura, escrita, produção oral ou, se for o caso, tradução precisa estar contextualizada no gênero discursivo e em suas condições de produção”. Dessa forma, os debates orais, mesmo

que superficiais e não relacionados diretamente com as condições de produção do gênero e do conto *A Caçada*, serviram para auxiliar os alunos na construção, mesmo que vagas, das respostas ao questionário.

Ao analisarmos as respostas, é possível perceber que os alunos do primeiro ano tiveram mais dificuldades para construí-las, provavelmente pelo fato de não terem tido contato direto com o gênero no projeto de Orientação de Leitura. Além disso, o primeiro ano estava ainda se adaptando à rotina de maior autonomia de pensar e agir que o ensino médio oferece, uma vez que, no ensino fundamental, o acompanhamento dos professores costuma ser mais direto. Outra possibilidade que pode ter influenciado na formulação das respostas, segundo Pfeiffer (2003), é a dependência ao livro didático que costuma ser a principal fonte de consultas dos alunos. A autora alega que, muitas vezes, a rotina no ambiente escolar voltada para o que está posto no livro didático restringe e limita o aluno. Desta forma, “[...] ao aluno cabe copiar as respostas e não as construir; ainda lhe cabe apenas prestar atenção em certas informações que são pré-ditas pelo professor – ele direciona a compreensão do aluno para certas informações que estão no texto” (PFEIFFER, 2003, p. 92). A presença do livro didático na sala de aula costuma ser, segundo Pfeiffer (2003), um limitador na aquisição do conhecimento por parte do aluno. O uso desse material é prático e cômodo e tudo o que o aluno precisa para realizar determinada aula está posto no livro, assim como as respostas “ideais” são aquelas que o professor oferece, também com base no livro didático. O aluno raramente possui a liberdade para escrever e comentar o que realmente pensa e muitas vezes, acomoda-se e fica apenas na superficialidade do texto lido. A autora ressalta que, nas atividades de interpretação, por exemplo, “o livro fornece uma espécie de ‘dica’ para desencadear a leitura *correta* dos textos segundo o próprio autor do livro” (PFEIFFER, 2003, p. 94). A ausência de estímulos para criar e pensar de forma diferente do que está no livro, inclusive em relação aos textos literários, é, para Pfeiffer (2003, p. 95), um dos motivos responsáveis por aborrecer os jovens em sala de aula: “O desprazer do aluno reside, então, na sensação de estar realizando uma atividade “tola” e cansativa ao mesmo tempo, em que ocorre o desconforto de não conseguir materializar, concretizar aquilo tudo com que ele está interagindo”.

Sem o devido estímulo para pensar por si só, para deixar a imaginação fluir, os alunos sentem-se limitados nas atividades de interpretação. Antes do início da atividade prática, conseguimos identificar no rosto de alguns alunos a expressão de chateação e descontentamento por ter que ler o texto, um tanto quanto longo, e responder às questões propostas. Relembramos, nesse ponto, o que foi anteriormente explicado na seção 2.2 desta

dissertação. Na atividade prática, a postura mantida foi de *pesquisadora observadora*; o único instrumento utilizado foi o questionário. A falta de tempo hábil não permitiu que a atividade fosse estendida a ponto de transformá-la em uma oficina, por exemplo. Caso isso tivesse ocorrido, poderíamos ter discutido juntos sobre a época em que o conto foi escrito, sobre a autora Lygia Fagundes Telles e seu estilo de escrita e também sobre as condições de produção do gênero (contexto sócio-histórico, amplo), tornando a atividade mais envolvente. Ou talvez, como atividade, os alunos pudessem ter tido mais tempo para pesquisar em casa sobre esses detalhes. Esclarecida essa questão, voltamos a afirmar que a não interferência na atividade foi proposital, para deixá-los livres para que respondessem o que quisessem.

Em sentido estrito (contexto imediato), as condições de produção nos mostram que os alunos do primeiro ano estavam lendo pela primeira vez o conto *A Caçada*. Em relação ao gênero e à autora, dos 13 alunos, 11 adolescentes responderam que não conheciam Lygia Fagundes Telles; 3 disseram não ter o hábito de ler contos; 4 costumam ler e 6 leem às vezes. Eles também não tinham muito conhecimento sobre o funcionamento do gênero. Caso essa turma tivesse participado de alguma oficina sobre conto, possivelmente teria desenvolvido a atividade com maior desenvoltura.

Em sentido amplo, por não conhecer o conto e não ter detalhes sobre suas condições de produção, os alunos não tinham registros de memória para relacionar com as metáforas sugeridas na leitura. Logo, se eles não conheciam o gênero, nunca haviam lido o conto, não conheciam a autora nem a forma como o conto foi escrito, estavam impossibilitados de formular sentidos a partir do acionamento da memória, mesmo que de forma inconsciente. Acreditamos que esse fator tenha interferido diretamente no resultado das produções textuais dos alunos do primeiro ano, conforme os enunciados abaixo.

Os alunos estão identificados com a letra A e foram reunidos de acordo com o teor das respostas (*grifos nossos*).

- A1: Bom acho que morreu. E não entendi muito bem.
- A2: Não entendi o conto.
- A3: Não entendi o conto.
- A4: Eu não entendi o conto.
- A5: Não entendi muito, é confuso.
- A6: Eu realmente não entendi nada, mas pelo que vi, ele era a caça.
- A7: Bom eu percebi que ele some do texto muito só que eu não entendi muito bem o contexto do texto.
- A8: Que ele era a caça.
- A9: A velhinha, na verdade caça, e o homem foi sua presa.
- A10: Meio trágica.
- A11: Que na verdade ele era a caça e não o caçador.
- A12: No final do conto ele percebe que estava sendo caçado, que não era como ele pensava, ele não seria o caçador. Posso supor que o conto se trata de vidas passadas.

A13: No início o personagem se depara com a bela imagem e retrata a caça e o caçador. No decorrer do conto, o mundo dele se torna o mundo da imagem, ou seja, tudo muda. Ele se vê então dentro da tapeçaria sendo a caça ou o caçador. Ele apenas quer sair daquilo. Não acho que ele tenha ficado louco, mas sim, tenha entrado em outra realidade.

Os participantes da pesquisa não conseguiram entender o contexto do conto, acharam a leitura difícil e, principalmente, direcionaram o foco para o que foi dito, não conseguindo detectar os *não ditos* do conto. Em relação aos que responderam que “não entenderam nada”, é possível que, talvez, estivessem esperando por uma resposta pronta ao final da história, o que não ocorre: o final fica em suspenso. Segundo Orlandi (2012, p. 18), “O gesto da interpretação se dá porque o espaço simbólico é marcado pela incompletude, pela relação com o silêncio [...]”. Entendemos que essa incompletude, da qual Orlandi fala, é o principal fator que influenciou nas respostas destes alunos que alegaram não entender o conto. Os participantes do primeiro ano não conseguiram lidar com a falta de sentidos prontos, eles aguardavam um sentido mais estável sobre o que acontece com a personagem no final do conto. Logo, ao se deparar com a fluidez proposta pelo final do conto, não conseguiram reagir e criar novos sentidos, ficaram paralisados. Pelo imaginário de formação do leitor no contexto escolar brasileiro, Pfeiffer (2003), ressalta que o livro didático costuma oferecer todas as informações necessárias para a compreensão, as respostas prontas. “[...] ao aluno cabe copiar as respostas e não as construir; ainda lhe cabe apenas prestar atenção em certas informações que são pré-ditas pelo professor – ele direciona a compreensão do aluno para certas informações que estão no texto” (PFEIFFER, 2003, p. 92). Sem o apoio do livro didático sugerindo as respostas ideias e sem a presença do professor orientando a melhor resposta a ser elaborada, estes alunos não se sentiram capazes em agir com autonomia em relação à produção de novos sentidos.

Podemos perceber, com isso, que, para que haja melhor interpretação durante a leitura no ambiente escolar, há necessidade de maior contextualização sobre o gênero a ser lido, sobre a obra em si e a respeito do autor responsável pela história. Sem esse conhecimento, o silêncio se manifestou pela dificuldade em criar respostas mais elaboradas para o questionário. Para Orlandi (2001, p. 129), “o silêncio não fala, ele significa”. No caso da atividade, o silêncio se manifestou nas respostas “*não entendi o conto*”.

As sequências A 12 e A 13 apresentaram dados um pouco diferentes. Elas mostram que os alunos sentiram-se mais livres para arriscar no percurso de produção de sentidos por conhecerem um pouco mais a respeito do funcionamento do gênero. Como comprovação, o questionário nos mostrou que embora não conhecesse a autora, o aluno A12

costumava ler contos. Sua resposta se mostrou um pouco mais elaborada, com elementos que não existiam no conto original, mas que foram eficientes para a produção de sentidos em relação ao final da história. Isso nos leva a acreditar que o fato de conhecer o gênero e saber que a ficção permite maior flexibilidade na criação de uma história, auxilia na construção dos sentidos quando esses se mostram ausentes e precisam ser (re)construídos.

Seguindo essa percepção, o A13 foi o participante que elaborou a resposta mais detalhada, demonstrando maior segurança na sua interpretação. Ele afirmou conhecer a autora e ter contato com o gênero, demonstrando maior autonomia em relação aos demais alunos. Com acesso a essas condições de produção, o A13 acionou a memória e, sob o conhecimento do gênero, incluiu elementos comuns à ficção, conforme o enunciado “*Não acho que ele tenha ficado louco, mas sim, tenha entrado em outra realidade*”. O elemento “*louco*” e a expressão “*entrado em outra realidade*” não existem no conto original, mostrando que o aluno ampliou sua possibilidade de interpretação, criando hipóteses que não constavam no conto original. A abertura de sentidos permitiu ao aluno, expressar seu ponto de vista de forma diferente do que foi proposto por Lygia Fagundes Telles. Para este aluno, o homem do conto não morreu, apenas “*entrou em outra realidade*”. Sua resposta foi formada por cinco frases e, na última frase, além do ponto final, o uso do “*mas*” demonstra também que o participante tem noção da pontuação e da conexão necessária entre as orações para a significação da frase. Segundo Furlanetto (2014, p. 66), “Esta simples referência a elementos ditos ‘gramaticais’ em seu funcionamento, para a construção sintática do texto, dá uma ideia do quanto seu uso pode exigir discernimento”. Principalmente as respostas do A12 e do A13 mostraram indícios de autoria ao elaborar respostas significativas para o entendimento sobre o final do conto.

Numa visão mais geral, as outras duas turmas, do segundo e do terceiro ano, mostraram-se um pouco mais familiarizadas com a prática. Dos 13 alunos do segundo ano, 2 afirmaram conhecer Lygia Fagundes Telles, e 5 disseram ler contos. Um deles disse que *preferia assistir a séries de televisão ou ler mangás*, que são histórias em quadrinhos japonesas. Proveniente das Oficinas de Leitura realizadas no ano anterior, o conhecimento prévio sobre o gênero despertou a memória dos leitores reais do segundo ano, permitindo que eles fossem além da repetição, da paráfrase. Nas produções textuais, houve o registro da polissemia, do diferente, com o “[...] deslocamento, ruptura de processos de significação” (ORLANDI, 2003, p. 36).

A14: Mais que ele já viu aquilo ali fora da loja.

A15: Bom no meu ponto de vista, ele está sendo caçado, e então levou o tiro porque foi encontrado, mas tudo isso não passou de um sonho.

A16: Ele está dentro da obra foi atingido pela flecha, no meu ponto de vista ele está sonhando nada de mistério.

A17: É como se ele já tivesse vivido aquele momento fora da loja, ele comesou como caçador e depois a obra que caça ele.

A18: Parece que ele está sonhando ou sofrendo algum tipo de distúrbio quanto à aquela obra.

A19: Eu entendi que ele tava fugindo do seu passado daí ele encontra essa tapeçaria e veio semelhanças com sua vida.

A20: Ao que parece, a personagem sofre de algum distúrbio ou transtorno psicológico; a autora do conto utiliza figuras de linguagem que deixam a realidade muito abstrata e o desfecho indefinido, de certa forma. Acredito que ele esteja passando por alguma crise, no momento da narração.

A21: É como se o homem já tivesse ‘vivido’ aquele momento de caçada fora daquele lugar, e que ele estava assimilando tudo que lá dentro aconteceu, com uma caçada. Então ao encontrar a peça, age como um caçador, mas depois acaba se tornando a caça daquela obra.

A22: É um grande mistério, que envolve também um deja-vú em torno dos personagens. Ele acaba morrendo.

A23: Ele parecia estar dentro de um deja-vú, sentia que já tinha a obra antes. No fim, ele pareceu estar dentro da obra e morre atingido pela seta.

A24: Como ele já estivesse vindo ou visto a imagem colocada na tapeçaria, e no caso in bateu pois ao longo do texto o mesmo fala que a loja estava se transformando em um bosque.

A25: Como ele já conhecia o caminho ele foi a frente, conhecia o lugar, mas isso o aprofundou tanto na história da velha que ele acabou achando que morrendo. Como de ele já conhecia o lugar ele foi e ele ficou.

A26: No final do conto deixa com mistério com o leitor, para tentar desvendar o final da história e existe um tipo de tensão do que é real e o que é sobrenatural.

Das 13 respostas, consideramos que em 9 delas, os alunos acrescentaram novos dados à história, mostrando como se apropriaram do direito de interpretar e criar elementos necessários para a compreensão do texto. Palavras e expressões como “sonho”, “mistério”, “distúrbio”, “transtorno psicológico” e “sobrenatural” surgem como algo novo no contexto da história. Como explica Indursky (2006, p. 70), “[...] o sentido não pertence, de direito, nem ao texto, nem ao sujeito que o produziu, mas é resultado da relação entre os sujeitos históricos envolvidos em sua produção/interpretação”.

O aluno identificado como A20 afirmou conhecer a autora e ter o hábito de leitura do gênero. O elemento *figura de linguagem* surgiu em sua resposta comprovando que ele tinha algum conhecimento do estilo de escrita de Lygia Fagundes Telles. Durante toda a Ditadura Militar as figuras de linguagem foram uma forma encontrada por muitos escritores para realizar protestos sem sofrer penalização por isso.

Segundo Orlandi (2003), só podemos formular algo se acionarmos a memória discursiva, o interdiscurso e outras modalidades de memória. Então, mesmo que as respostas de alguns alunos pareçam não fazer muito sentido, a formulação e constituição dos sentidos estão presentes. Segundo Orlandi (2003, p. 33), “Todo dizer, na realidade, se encontra na

confluência de dois eixos: o da memória (constituição) e o da atualidade (formulação). E é desse jogo que tiram seus sentidos”.

Podemos perceber a paráfrase presente na maior parte das respostas quando os alunos alegam que o homem do conto estava participando ativamente daquela caçada. Ou seja, nada de novo a não ser descrever textualmente o conto. A polissemia, porém, se faz mais presente como o principal elemento apontado pelos alunos A21, A22, A23 e A24: é a sensação de *Déjà-vu*, uma expressão francesa utilizada para definir uma sensação de vivenciar ou ver algo que já tenha acontecido anteriormente. Para Orlandi (2003), esse jogo entre paráfrase e polissemia, entre o igual e o diferente, é fundamental à significação. É o caso, por exemplo, da resposta do A22: “É um grande mistério, que envolve também um *deja-vú* em torno dos personagens. Ele acaba morrendo”. Além de trazer o elemento novo para sua formulação, no caso o “*deja-vú*”, o aluno diz o que acredita ter acontecido no final do conto: “Ele acaba morrendo”. Por mais confusa que a história possa ter parecido, esse aluno mobilizou uma significação que fez sentido para ele.

Elementos que não estavam presentes no conto original surgiram nas respostas de interpretação do segundo ano. Isso nos leva a crer, com base em Possenti (2002), que sejam indícios da autoria porque os alunos demonstraram capacidade de gerenciar suas significações e agrupar seu discurso, criando frases coesas e coerentes em nível de intradiscursos, acionando a memória e apresentando elementos novos interdiscursivamente.

Na questão intradiscursiva, a turma do terceiro ano foi a que mais conseguiu desenvolver as respostas. Suas frases foram mais articuladas, demonstrando mais segurança ao organizar as ideias. Esse resultado é condizente com o conhecimento maior da turma a respeito do gênero conto, afinal essa turma já havia tido a oportunidade de participar, durante três anos, das Oficinas de Leitura, sempre aprendendo sobre um gênero diferente.

A27: O homem dizia que era importante prosseguir o caminho não importava se fosse o caçador ou a caça, mas derrepente ele se viu como a caça teve medo talvez de morrer e tentou agarrar-se aquilo que importava para ele.

A28: O personagem lembrou do que havia acontecido com a caça e gritou desesperado porque queria de alguma forma salvar a caça.

A29: Fala sobre um homem atormentado pelo passado, morreu de ataque cardíaco.

A30: Que o personagem é atormentado pelo passado e no fim descobriu que ele era a caça.

A31: O tapete lembrava da história que o personagem deu a sua obra. Sempre que o personagem olhava para o seu tapete imaginava uma vida, uma história. Algo que marcou muito sua vida. Não queria jamais perde-los.

A32: Através daquele tapete velho ele estava imaginando a obra que ele tinha feito no passado e estava dando vida também para aquele tapete velho.

A33: Acredito que tenha sido uma árvore que ele gostava tanto ser derrubada ou interpretou como se sentisse a dor de uma árvore cortada. Ou que ele era a caça dos fantasmas do passado.

A34: Ele era assombrado por seu passado e só tinha memórias vagas sobre o mesmo e se lembrou de tudo, após se lembrar, morreu de ataque cardíaco.

A35: Que o personagem principal era assombrado por uma memória do passado, incompleta e que ele conseguiu relembrá-la no final, e que o personagem pereceu por um ataque cardíaco, talvez por conta da memória.

A36: Em minha visão o personagem do conto estava sendo assombrado pelos seus fantasmas do passado, todo o enredo mostra que ele revive uma parte de sua vida, e a partir daí reflete sobre si mesmo, questionando sua existência, e então conclui que ele é a caça, a vítima da história. Talvez tudo isso represente a recordação de uma decepção amorosa, que marcou sua vida.

A37: O homem se deparou com a velharia e com dor no coração, queria dizer que ele sentiu uma grande dor de uma perda. Ele caçando algo, e acaba sendo caçado por seu passado.

A38: Através do tapete ele lembrava do passado dele da obra que ele tinha feito no passado.

Para alguns alunos, o homem do conto era a caça, e por isso, estava tentando fugir. Outros entenderam que ele morreu, vítima de um ataque cardíaco e alguns ainda acreditaram que ele estava apenas relembrando fatos relacionados ao passado da sua vida. A diversidade das respostas em relação ao fecho mostra o quanto o conto estava aberto a novos sentidos, diferentemente do que aconteceria caso a autora, como já citamos anteriormente, tivesse escrito de forma direta que o homem morreu ao final da história.

Possenti (2002) alega que as marcas da autoria não estão presentes no texto ou na gramática, mas sim, no discurso. “Trata-se de fazer com que entidades e ações que aparecem num texto tenham exatamente historicidade [...]” (POSSENTI, 2002, p. 107). O autor defende que a autoria acontece quando o autor assume a atitude de dar voz a outros enunciadores e mantém distância em relação ao próprio texto, o que podemos identificar na produção textual dos alunos sempre que eles citam *o homem, a velha, o seu passado*, etc.

Em suma: há indícios de autoria quando diversos recursos da língua são agenciados mais ou menos pessoalmente – o que poderia dar a entender que se trata de um saber pessoal posto a funcionar segundo um critério de gosto. Mas, simultaneamente, o apelo a tais recursos só produz efeitos de autoria quando agenciados a partir de condicionamentos históricos, pois só então fazem sentido. (POSSENTI, 2002, p. 121)

Mesmo sem grande conhecimento a respeito das condições de produção amplas, a própria capacidade dos alunos de organizar as ideias, acionar a memória e desenvolver a resposta solicitada pelo questionário, uma resposta que fizesse sentido à atividade, com as palavras e a pontuação necessária, apontou indícios de autoria.

Sobre a pontuação, citada por Furlanetto (2014) como um dos critérios necessários ao processo de autoria, embora a autora se refira à escrita, acreditamos que sua reflexão também possa ser empregada nas imagens construídas pelo leitor, onde não há um

texto escrito, mas um texto projetado que realiza esse percurso em forma de leitura, fecho e pontuação. A interação com o autor do texto, durante a leitura, faz parte do movimento de interpretação. O leitor questiona, duvida, acredita, conversa mentalmente com a obra e com quem a escreveu. Ou seja, no momento em que se apropria do texto e se envolve a ponto de propor o que acontece com o personagem principal no final do conto, o aluno-leitor projeta fabulações e pensamentos a respeito da história, como sugere Pêcheux (1997) em relação às Formações Imaginárias. Segundo o autor (1997, p. 77), “um discurso é sempre pronunciado a partir de *condições de produção* dadas [...]”. Ele cita o exemplo do político que imprime pesos diferentes ao que diz, anuncia ou promete devido ao lugar que ele ocupa. A mesma declaração pode soar como algo muito bom ou algo muito ruim dependendo da posição que o orador estiver ocupando no momento. “O discurso deve ser sempre remetido às relações de sentido nas quais é produzido” (PÊCHEUX, 1997, p. 77).

Para Pêcheux (1997), o discurso é possível com a presença do sujeito A e do destinatário B que se encontram em lugares determinados pela formação social na qual acontece este discurso. Um discurso nunca será apenas uma troca de informações, mas um conjunto de efeitos de sentido entre os integrantes. Sentidos criados a partir do imaginário e da ideologia, que contribuem para a crença do sentido único do que é dito. Nos seus esquemas para descrever como acontecem as formações imaginárias, Pêcheux inclui as representações que o interlocutor A tem de si próprio, do lugar ao qual enuncia, do interlocutor e do tema do discurso. E as representações que o interlocutor B tem do lugar em que interpreta o discurso e do sujeito enunciador.

O que Lygia Fagundes Telles, como autora do conto, diz no texto é influenciado pela sua posição; considere-se também o momento histórico no qual ela estava inserida no momento da escrita do conto. Ela cria uma reflexão indireta sobre a censura imposta pela Ditadura Militar e sobre os horrores e perseguições a todos que se mostravam contra o sistema no período que compreendeu os anos de 1964 a 1985 no Brasil.

Orlandi (2003) apresenta os mecanismos presentes nas condições de produção e que constituem os discursos no interior das Formações Imaginárias: relação de sentidos, antecipação e relação de forças. Ao escrever seus contos, Lygia Fagundes Telles projeta no seu leitor virtual estes mecanismos, a começar pela *relação de sentidos*, porque sabe que sua escrita funcionará acionando diversos sentidos nos leitores. Ela aciona o mecanismo de *antecipação* ao se colocar na posição dos seus leitores, imaginando de que forma eles entenderão o contexto de sua obra. E há o mecanismo de *relação de forças*, onde o lugar a partir do qual o sujeito fala é constitutivo do seu dizer. Lygia Fagundes Telles está em uma

posição que significa de uma forma diferente do que se ela fosse filósofa, por exemplo. Para Orlandi (2003, p. 42), “Tudo isso vai contribuir para a constituição das condições de produção em que o discurso se produz e portanto para seu processo de significação”. A autora reforça que o imaginário faz parte do funcionamento da linguagem e se manifesta na forma como as relações sociais são conduzidas para que se inscrevam na história.

As Formações Imaginárias são identificadas nas condições de produção dos alunos estabelecendo suas posições enquanto *sujeito-leitor* e *sujeito leitor-autor*. Durante a leitura do conto *A Caçada*, eles mantiveram-se na posição de sujeito-leitor até o ponto em que encontraram dúvidas sobre o que possa ter acontecido com o homem da história. Neste momento, diante da incompletude textual detectada no final do conto, eles naturalmente criaram possíveis sentidos para o que achavam estar incompleto, até porque sabiam que a atividade exigia que estas observações fossem colocadas no papel. O próximo passo, como intérpretes, foi transcrever estes pensamentos tentando criar um final mais estável e coerente. Os alunos procuraram estabelecer respostas que fizessem sentido para quem fosse ler e interpretar aquelas palavras (relações de sentido) e colocaram-se na posição do seu leitor virtual, buscando clareza e coerência nas respostas desenvolvidas (antecipação). A relação de força se manifestou no momento de elaborar as respostas, porque, mesmo sem perceber, os alunos se colocaram como autores e produtores de novos sentidos.

A noção de Formações Imaginárias, proposta por Pêcheux (1997) e corroborada por Orlandi (2003), é um mecanismo inconsciente, mas acionado a cada nova leitura. No caso do conto *A Caçada*, entendemos que a mudança de posição de sujeito-leitor para sujeito leitor-autor é autorizada e permitida pela autora Lygia Fagundes Telles (A) quando ela deixa os sentidos da sua escrita em suspenso. E o leitor (B), diante desta abertura, se autoriza a ir além dos limites da interpretação, se questionando: Quem é ela (a autora) para me falar desta forma, deixando os sentidos soltos? Ela está me convidando/provocando a criar outro fecho para este conto?

Essa mudança de posição de sujeito-leitor (B) para sujeito leitor-autor (C) não ocorre facilmente. Gallo (2012) diz que atravessar uma barreira física pode ser mais fácil do que uma barreira simbólica. Para a autora, é uma prática difícil “porque as fronteiras sociais estão materializadas na linguagem. Por essa razão, essas são mais difíceis de transpor, uma vez que os sentidos se naturalizam na língua” (GALLO, 2012, p. 54). Segundo essa ideia desenvolvida por Gallo (2012), acreditamos que, por estarem no ambiente escolar, onde buscam o aprendizado, os alunos se veem, inicialmente, como “sujeito-leitor” e não como “sujeito-autor”. Mesmo assim, eles se permitem, ao responder ao questionário, produzir novos

sentidos. Na prática, podemos perceber que essa mudança acontece principalmente na mobilização das imagens. Como intérpretes do conto, os alunos se colocam no lugar do autor.

Essa autoria, formulada nas formações imaginárias e projetada no percurso de interpretação, é o que chamamos de *autoria virtual compartilhada*. É compartilhada porque, no caso de histórias que deixam os sentidos fluidos, o autor, mesmo estando na posição de A que fala para B, autoriza o leitor a participar desse percurso junto com ele, criando novos sentidos e até mesmo, novos finais para a história lida pelo sujeito leitor-autor (C).

Esse funcionamento discursivo difere do efeito-leitor por conceder ao leitor maior autonomia no processo de interpretação e significação, além de colocá-lo ao lado do autor e não abaixo dele nesse movimento de leitura, interpretação e produção de novos sentidos. Segundo Barthes (1984, p. 50), é a partir do gesto de leitura que o leitor restitui o seu lugar: “ao suprimir o autor em proveito da escrita”. Ele acredita que o autor enfraquece a partir do momento em que escreve seu texto, perdendo toda a identidade, e que, a partir do momento em que algo é contado, “produz esse desfasamento, a voz perde a sua origem, o autor entra na sua própria morte, a escrita começa” (BARTHES, 1984, p. 49).

Segundo ele, o autor costuma reinar de forma absoluta nas biografias, entrevistas, e no meio em que ainda há esta preocupação em unir a pessoa à sua obra. Barthes vai além ao dizer que “a imagem da literatura que podemos encontrar na cultura corrente é tiranicamente centrada no autor, na sua pessoa, na sua história, nos seus gostos, nas suas paixões” (BARTHES, 1984, p. 50). Para Barthes, um texto com autor é fechado, dotado de um mecanismo de segurança. Ele mostra sua opinião contrária ao reinado do autor porque essa multiplicidade de sentidos causada pela escrita tem um lugar certo para sua reunião e efeito: o leitor, o responsável pela unidade do texto. Para Barthes (1988, p. 70), “sabemos que, para devolver à escritura o seu futuro, é preciso inverter o mito: o nascimento do leitor deve pagar-se com a morte do Autor”. Na sua análise, o leitor é um homem sem história quando o assunto são os direitos do leitor, nunca reconhecido pela crítica clássica.

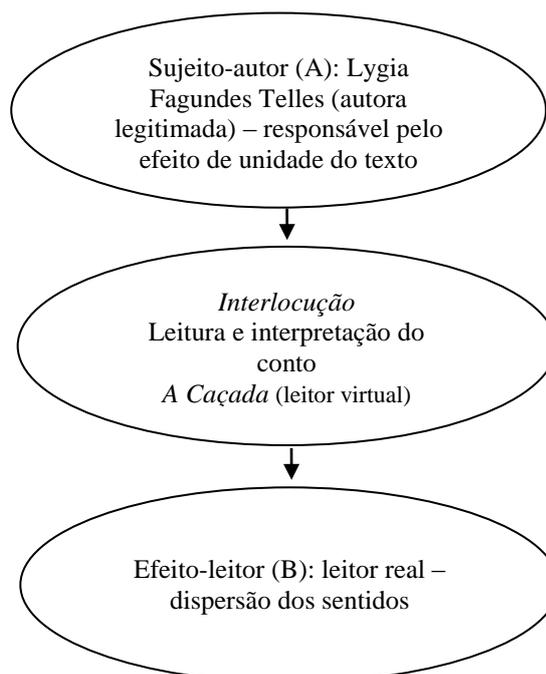
Assim se revela o ser total da escrita: um texto é feito de escritas múltiplas, saídas de várias culturas e que entram umas com as outras em diálogo, em paródia, em contestação; mas há um lugar onde essa multiplicidade se reúne, e esse lugar não é o autor, como se disse até o presente, é o leitor: o leitor é o espaço mesmo onde se inscrevem, sem que nenhuma se perca, todas as citações de que é feita uma escritura; a unidade do texto não está em sua origem, mas no seu destino, mas esse destino não pode mais ser pessoal: o leitor é um homem sem história, sem biografia, sem psicologia; ele é apenas esse alguém que mantém reunidos em um único campo todos os traços de que é constituído o escrito. (BARTHES, 1984, p. 53)

Indursky (2001), em uma reflexão a respeito do funcionamento da leitura que faz no artigo *Da heterogeneidade do discurso à heterogeneidade do texto e suas implicações no processo de leitura*, também dá destaque ao leitor. Ela avalia que, ao produzir a leitura do lugar social que ocupa, o leitor, no processo de produção dessa leitura, mobiliza as duas posições-sujeito: autor e leitor, cabendo ao leitor concordar com o autor, ou discutir e criticar a posição-sujeito assumida por ele. “Em ambos os casos o leitor instaura o seu próprio trabalho discursivo, a prática discursiva da leitura” (INDURSKY, 2001, p. 34-35). Segundo ela, o autor, afetado pela ideia de que está na origem do seu dizer, cria o efeito-texto, uma estruturação provisória, um imaginário de estabilidade e unificação dos sentidos. Ela endossa, porém, a posição de que, enquanto participante do processo discursivo da leitura, o leitor é autorizado a desconstruir e desestruturar o “efeito-texto” para estruturá-lo novamente, à sua maneira. “Ao preencher ‘brechas’ produzidas por sua prática discursiva de leitura, o sujeito-leitor reconstrói o texto, dá-lhe uma nova estruturação, igualmente heterogênea e provisória” (INDURSKY, 2001, p. 39). Ao fazer isso, o leitor coloca-se na posição de autor:

O sujeito-leitor emerge deste processo como um sujeito-autor, pois ele passa agora, por sua vez, a organizar as diferentes vozes anônimas da interdiscursividade que atravessam e dão sustentação à sua prática de leitura, assumindo a responsabilidade pela produção de um novo efeito-texto, re-significado por sua produção de leitura, tão heterogêneo e provisório quanto aquele que lhe deu origem. Este momento de re-significação e de restabelecimento de uma nova estruturação provisória do efeito-texto reinstaura o texto enquanto espaço discursivo simbolicamente fechado e completo. (INDURSKY, 2001, p. 40)

Para entendermos um pouco mais a respeito desta dispersão existente no movimento de leitura e interpretação, com base nos pressupostos teóricos da AD, elaboramos uma figura para mostrar a efetivação da leitura a partir do sujeito-autor e do efeito-leitor.

Figura 1 – Sujeito-autor *versus* efeito-leitor

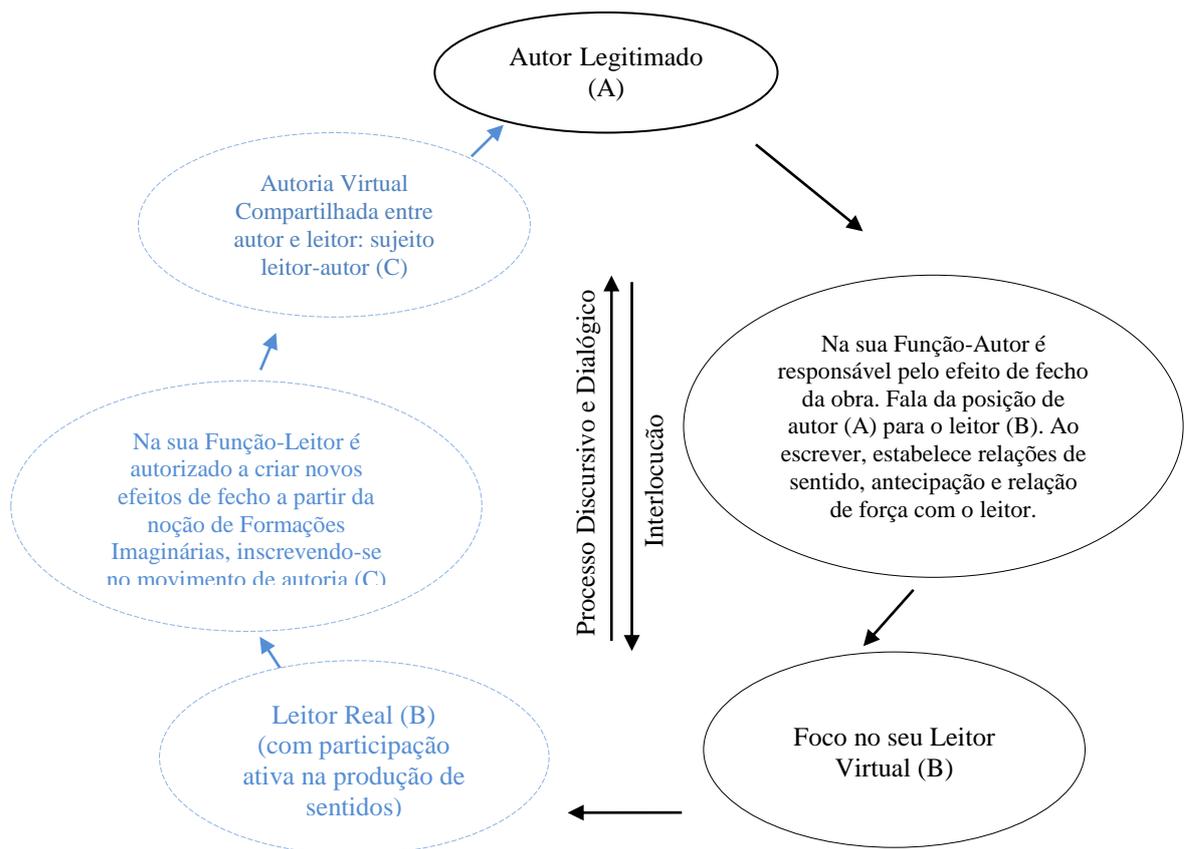


Na figura 1, objetivamos mostrar como entendemos a produção textual e o funcionamento da leitura a partir do autor legitimado, nesse caso Lygia Fagundes Telles, responsável pelo efeito de fecho do conto *A Caçada*. Sua autonomia está em ter condições de fazer seu conto circular no ambiente literário, um ambiente legitimado para este gênero discursivo, garantindo o efeito de fecho da sua escrita. A autora atua com foco no seu leitor virtual, projetado no momento da escrita e idealizado como um leitor que captará os sentidos do texto, entendendo todo seu contexto, suas possíveis metáforas, cinismos, brincadeiras ou até uma relação com um fato real. No meio, está o conto *A Caçada*, responsável pela interlocução e o processo discursivo (e dialógico) de ambos os sujeitos. E abaixo, consideramos a atuação do leitor, da efetivação da leitura e do efeito-leitor com a dispersão que é característica desta posição.

A partir da análise realizada nesta dissertação e da pesquisa aplicada, sugerimos a construção de uma nova figura, com base no que estamos chamando de *autoria virtual compartilhada*. Na sala de aula, os leitores reais se posicionam como sujeitos autorizados a participar ativamente do gesto de leitura, produzindo os sentidos que acreditam ser possíveis para o conto lido. O aluno é o leitor real que representa, na prática, o leitor virtual projetado por Lygia Fagundes Telles; nessa nova posição, ele se apropria dos sentidos do texto, mesmo que de forma parcialmente inconsciente, para produzir um efeito de fecho de acordo com seu conhecimento proveniente de outras leituras já estabelecidas – afinal, é preciso que a história faça sentido.

Para ilustrar esse trabalho, utilizamos o exemplo das produções textuais dos alunos do ensino médio de uma escola específica. Mas trata-se de expandir essa possibilidade para qualquer leitor que, diante de dúvidas encontradas no caminho da leitura, fará projeções imaginárias e se colocará no lugar do autor legitimado, perguntando-se: O que será que ele (o autor) quis dizer com isso? O que aconteceu no final desta história? E a partir de então, autorizado a tomar a história para si, dará o final que acredita ser mais conveniente e coerente. O leitor será capaz de falar sobre isso e de reescrever este novo final caso seja necessário, defendendo seu ponto de vista. Não significa, porém, que estes novos sentidos sejam permanentes, podendo ser modificados a cada nova releitura do conto, isso porque o sentido está nas mãos do leitor e ele poderá recriá-lo sempre que considerar necessário.

Figura 2 – *Autoria virtual compartilhada*



Na Figura 2 mostramos esse novo funcionamento discursivo, que se realiza na leitura de textos de ficção, principalmente quando a história deixa o final instável, aberto a muitas interpretações. É um movimento natural e contínuo, causado pela participação do leitor no gesto de leitura e na formação de sentidos. Para muitos leitores, Capitu realmente

traiu Bentinho na obra *Dom Casmurro*, de Machado de Assis. Outros creditam ao ciúme possessivo de Bentinho essa desconfiança e alegam que não houve traição alguma, tudo não passou de um sentimento da personagem. Para alguns leitores, o homem do conto *A Caçada* morreu ao final do conto, enquanto que para outros, ele estava sonhando, delirando, tendo um *Déjà-vu*, ou sofrendo de problemas psiquiátricos.

Para o leitor, o fim ideal para o conto *A Caçada* é aquele que melhor lhe convier no momento da leitura, ainda que oficialmente ele não reescreva esse final alterando (editorialmente) a obra original. O ponto final de um texto literário não garante a transmissão dos sentidos projetados pelo autor legitimado no momento da escrita. O fechamento é, e sempre será, de responsabilidade do leitor (B) que, ao ser autorizado pelo autor da história (A), participa ativamente da produção de novos sentidos e, ao assumir a posição imaginária de autor, tem sua posição modificada para sujeito leitor-autor (C).

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos as considerações finais trazendo uma reflexão de Ataíde a respeito de literatura. Para o autor (1973, p. 3), “A literatura é uma recriação verbal da realidade através da imaginação do artista”. O conto *A Caçada* causou grande inquietação desde a primeira leitura realizada. O que de fato teria acontecido com o homem do conto? Será que ele havia morrido ou estava surtando? Essas dúvidas nos levavam a tentar entender a autora, a imaginar qual lógica de pensamento ela havia escolhido para escrever aquela história. E por que, afinal, ela não facilitava esse entendimento para os leitores? Apenas uma palavra relacionada à morte e o conto já teria outro efeito de fecho. Definitivamente, ao se tratar de Lygia Fagundes Telles, a posição de leitor é, muitas vezes, desconfortável e desafiadora.

O trajeto desta pesquisa nos mostrou que, a exemplo do que acredita Ataíde ao dizer que a literatura recria verbalmente uma realidade através da imaginação do artista, o conto *A Caçada* apresentou-se como uma grande metáfora de época<sup>9</sup>. Escrito em 1965 e publicado em 1970, o conto nasceu em plena Ditadura Militar. Ainda que a autora não tenha tido a intenção de realizar essa comparação com a realidade vivenciada na época, a história consolida-se realmente como uma grande metáfora da década de 60, estabelecendo relações com o contexto político que o Brasil mostrava. Os artistas, entre eles músicos e escritores, não podiam exercer suas funções livremente e precisavam driblar a censura para registrar suas ideias criativas. Assumidamente, Lygia Fagundes Telles fez isso ao incluir, em outra obra, o livro *As Meninas* (1973), a reprodução de um panfleto real que relatava detalhes da tortura de um rapaz que havia sido preso. A história foi incluída no livro como se fizesse parte da rotina das personagens. Segundo Lygia Fagundes Telles<sup>10</sup>, um tempo depois da publicação do livro ela soube pelo marido, na época, que o livro havia passado tranquilamente pela censura por ter sido considerado chato. “Eu soube que um censor começou a ler seu livro, chegou até a página vinte, achou muito chato e não foi adiante. Você escapou. O panfleto está na página duzentos”, dissera ele. A intenção explicitada no livro *As Meninas* não ocorre com o conto *A*

---

<sup>9</sup> Um agradecimento especial à professora Maria Marta Furlanetto, que nos inspirou a refletir a respeito de metáfora de época.

<sup>10</sup> Portal GGN. Entrevista disponível em <<http://jornalggn.com.br/blog/gilberto-cruvinel/entrevista-com-lygia-fagundes-telles-por-alex-solnik>>. Acesso em 13 de junho de 2017.

*Caçada*. No entanto, as condições de produção em sentido amplo nos levam a esse entendimento, de que o enredo é uma alusão ao cerco vivenciado pelos artistas durante o regime militar.

As condições de produção do texto e da leitura não são as mesmas. De quando foi escrito para quando foi utilizado como materialidade para esta pesquisa, passaram-se mais de cinquenta anos. O cenário político é outro, o país é outro, a geração é outra. Embora o conto seja um gênero considerado de rápida leitura, pudemos perceber que esse não é um hábito entre os jovens que participaram da pesquisa aplicada. Somando isso à falta de contextualização sobre o gênero, o conto e a autora, principalmente sobre a época em que o conto foi escrito, nenhum aluno fez menção à Ditadura Militar (o que já era, de certo modo, esperado). Quanto a isso, Orlandi nos diz que “Para um mesmo texto, leituras possíveis em certas épocas não o foram em outras, e leituras que não são possíveis hoje serão no futuro. Isto pode ser observado em nós mesmos: lemos diferentemente um mesmo texto em épocas (condições) diferentes” (ORLANDI, 2000, p.41). Isso nos leva a acreditar que, principalmente nas atividades de leitura e interpretação realizadas em sala de aula, há necessidade de intervenção do professor em contextualizar a obra lida, auxiliando os alunos no acesso às condições de produção em sentido amplo. Informações como o ano em que a obra foi produzida, autor e gênero são essenciais para o entendimento satisfatório durante a leitura.

Toda a reflexão a respeito do conto *A Caçada* e a necessidade de preencher os vazios encontrados no percurso de leitura nos levaram a buscar em Barthes (1976) o apoio necessário para entender esse envolvimento do leitor com a produção de sentidos por intermédio da leitura e da interpretação. Segundo o autor, a unidade do texto está no seu destino e não na sua origem, e é o leitor este espaço onde a multiplicidade do texto, que permanece em constante diálogo, se reúne e se define. Em relação à leitura do conto, essa autonomia conduz o leitor a colocar-se no lugar do autor legitimado e a criar um final que considera ideal para a história, corroborando a hipótese inicial.

O leitor muda de posição durante o movimento de interpretação e a partir da posição de leitor-autor estabelece o funcionamento da *autoria virtual compartilhada*. Esse movimento, mesmo não legitimado a ponto de modificar o sentido da obra real, é validado a partir do momento em que o leitor produz suas significações a respeito da história naturalizando estes novos significados como se fossem únicos. É um movimento inconsciente e é acionado cada vez que o leitor precisa preencher sentidos que considera incompletos no texto lido. Esse funcionamento é também autorizado pela autora Lygia Fagundes Telles, que, ao deixar os sentidos do conto fluidos, permite que o leitor se aproprie deles, produzindo

novos sentidos e criando um fecho mais estável, condizente com o que ele (o leitor) espera que seja aceitável para a história lida.

Considerando a heterogeneidade no percurso de leitura e interpretação e a dispersão característica do efeito-leitor, acreditamos que esses também sejam elementos que sustentam a mudança de posição de sujeito-leitor para sujeito leitor-autor. Diante de sentidos soltos, o leitor não produz somente a interpretação por meio da leitura, ele produz autoria no percurso de interpretação. E essa autoria é produzida em função de formações imaginárias: o leitor “conversa” com o autor do texto, questiona, duvida, projeta e cria novos sentidos necessários para que a história fique completa a partir do imaginário de começo, meio e fim, ao qual está acostumado.

O trajeto de pesquisa também foi fortalecido pela pesquisa aplicada, bastante válida para alcançarmos estas considerações. Da mesma forma em que nos auxiliaram, as respostas dos alunos também nos trouxeram muitas dúvidas, mas, numa avaliação geral, consideramos a ida a campo essencial para essa prática de “ouvir” o outro e vivenciar, mesmo que por pouco tempo, a rotina em ambiente escolar com uma outra perspectiva: a de pesquisadora.

Além dos objetivos iniciais, a realização desta pesquisa mostrou-se uma verdadeira descoberta. Áreas como os estudos das estruturas de narrativa, LT e AD nos ajudaram a compreender ainda mais sobre a importância da leitura como instrumento social, capaz de mediar a linguagem e desenvolver o indivíduo. Quanto mais leitura, mais senso crítico e capacidade de interpretação. A pesquisa também trouxe o convencimento de que a inserção e valorização de gêneros, especialmente os literários, no ambiente escolar é essencial para o aluno enquanto leitor, autor e cidadão.

Diante da dissertação apresentada, reconheço que o funcionamento do que chamo de *autoria virtual compartilhada* ainda é tênue e precisa de novos e mais aprofundados estudos que provavelmente serão alvo de pesquisas futuras.

## REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. **Poética**. Porto Alegre: Globo, 1966.

ATAIDE, Vicente de Paula. **A narrativa de ficção**. 2. ed. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1973.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARTHES, Roland. **Análise estrutural da narrativa: pesquisas semiológicas**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1976.

\_\_\_\_\_. A morte do autor. In: **O rumor da língua**. São Paulo: Brasiliense, 1984, p. 49-53.

BOSI, Alfredo (Org). **O conto brasileiro contemporâneo**. São Paulo: Cultrix, 1985.

CHIAVENATO, Júlio José. **O golpe de 64 e a ditadura militar**. 7. ed. São Paulo: Moderna, 1994.

CORACINI, Maria José. Leitura ou interpretação: Pulsão escópica e gesto de violência. In: FLORES, Giovanna G. Benedetto; NECKEL, Nádia Régia Maffi; GALLO, Solange Maria Leda (Orgs). **Análise de Discurso em rede: cultura e mídia**. v.1. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

COURTINE, Jean Jacques. **Metamorfoses do discurso político**. São Carlos: Claraluz, 2006

COUTINHO, A. **A Literatura no Brasil** – vol. 6. 5 ed. São Paulo: Global, 1999.

DE PAULA, Maria Teresa Dejuste. Prefácio. In: **Antologia dos Contos**. São José dos Campos: Univap, 1999.

FÁVERO, Leonor Lopes; KOCH, Ingedore G. Villaça. **Linguística Textual: Introdução**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1988.

FÁVERO, Leonor Lopes. **Coesão e coerência textuais**. 9. ed. São Paulo: Editora Ática, 2000.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

FURLANETTO, Maria Marta. A “Morte do Autor”, a leitura de outrem e a construção autoral. In: FLORES, Giovanna G. Benedetto. NECKEL, Nádia Regia Maffi. GALLO, Solange Maria Leda (Org.). **Análise de Discurso em rede: cultura e mídia**. v.1. Campinas, SP: Pontes, 2015.

\_\_\_\_\_. Ler, escrever, "pontuar": a construção da autoria. **Leia Escola**, Campina Grande, v.14, n.1, 2014, p. 61-73.

GALLO, Solange Leda. **Discurso da escrita e ensino**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1992.

\_\_\_\_\_. **Como o texto se produz**: uma perspectiva discursiva. Blumenau: Nova Letra, 2008.

\_\_\_\_\_. Novas fronteiras para a autoria. **Organon**, Porto Alegre, n. 53, p. 53-64, jul.-dez., 2012.

GANCHÓ, Cândida Vilares. **Como analisar as narrativas**. 4ª ed. São Paulo: Editora Ática, 1997.

GOTLIB, Nádya Battella. **Teoria do conto**. 10. ed. São Paulo: Ática, 2000.

GRIMM, Jacob; STATEL, Monica (Adap.). **Branca de Neve e os sete anões**. São Paulo: Scipione, 1994.

GRIMM, Jacob; GRIMM, Wilhelm. **Cinderela**: a gata borralheira. 3. ed. Porto Alegre: Kuarup, 1986

INDUSRKY, Freda. Da heterogeneidade do discurso à heterogeneidade do texto e suas implicações no processo de leitura. In: PEREIRA, Aracy Ernst. FUNCK, Susana Bornéo (Org.). **A leitura e a escrita como práticas discursivas**. Pelotas: Educat, 2001, p. 27-42.

\_\_\_\_\_. O texto nos estudos da linguagem: especificidades e limites. In: ORLANDI, Eni\_ LAGAZZI RODRIGUES, Suzy (Org.). **Introdução às ciências da linguagem**: discurso e textualidade. Campinas: Pontes, 2006. p. 33-80.

\_\_\_\_\_. As determinações da prática discursiva da escrita. **Desenredo**, Passo Fundo, v. 12, n. 1, p. 30-47, jan.-jun. 2016.

\_\_\_\_\_. A prática discursiva da leitura. In: ORLANDI, Eni P (Org.). **A leitura e os leitores**. 2. ed. Campinas: Pontes, 2003. p.189-200.

JOLLES, André. **Formas simples** – lenda, saga, mito, adivinha, ditado, caso, memorável, conto, chiste. São Paulo: Cultrix, 1976.

KLEIMAN, Angela B.; MORAES, Silvia E. **Leitura e interdisciplinaridade**: tecendo redes nos projetos da escola. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1999.

KLEIMAN, Angela. **Leitura, ensino e pesquisa**. 3. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008.

\_\_\_\_\_. O estatuto disciplinar da lingüística aplicada: o traçado de um percurso, um rumo para o debate. In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda C. (Org). **Lingüística Aplicada e transdisciplinaridade**: questões e perspectivas. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 51-75.

KOCH, Ingedore Villaça. **A coesão textual**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 1997.

\_\_\_\_\_. **Desvendando os segredos do texto**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. **O texto e a construção dos sentidos**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

KOCH, Stephen. **Oficina de escritores**: um manual para a arte da ficção. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2008.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura, para a leitura do mundo**. 2. ed. São Paulo, SP: Ártica, 1994.

LAJOLO, Marisa. ZILBERMAN, Regina. **A leitura rarefeita**. São Paulo: Brasiliense, 1991.

MACHADO DE ASSIS. **Dom Casmurro**. São Paulo: Ediouro, 2002.

MACHADO, Irene. Gêneros discursivos. In: BRAIT, Beth (Org). **Bakhtin: Conceitos-chave**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

MARCHEZAN, Renata Coelho. Diálogo. In: BRAIT, Beth (Org). **Bakhtin: Outros Conceitos-Chave**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MAZIÈRE, Francine. **A Análise do Discurso**: história e práticas. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

MOISÉS, Massaud. **A análise literária**. 6. ed. São Paulo: Cultrix, 1981.

\_\_\_\_\_. **A Literatura brasileira através dos textos**. 23 ed. São Paulo: Cultrix, 2002.

MONTEIRO, Leonardo; CALIENDO, Maria Helena T.; JORGE, Maria Manuela A.C.; RIMINI, Silvana. **Lygia Fagundes Telles**: Literatura Comentada. São Paulo: Abril Educação, 1980.

MORICONI, Ítalo (Org.). **Os cem melhores contos brasileiros do século**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

NUNES, Benedito. **O tempo na narrativa**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1995.

ORLANDI, Eni P. **Discurso e Leitura**. 5. ed. São Paulo: Cortez & Ed. da Unicamp, 2000.

\_\_\_\_\_. **Discurso e texto**: formulação e circulação dos sentidos. Campinas: Pontes, 2001.

\_\_\_\_\_. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. 5. ed. Campinas: Pontes, 2003.

\_\_\_\_\_. **Cidade dos sentidos**. Campinas, SP: Pontes, 2004.

\_\_\_\_\_. Introdução. In: ORLANDI, Eni\_ LAGAZZI RODRIGUES, Suzy (Org.). **Introdução às ciências da linguagem**: discurso e textualidade. Campinas: Pontes, 2006, p. 13-31.

\_\_\_\_\_. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. 6. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

\_\_\_\_\_. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. 6. ed. Campinas: Pontes, 2012.

PÊCHEUX, Michel. Análise automática do discurso. In: GADET, Françoise; HAK, Tony (org). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997, p. 61-161.

\_\_\_\_\_. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

PEREZ, Luana Castro Alves. **Técnicas de estrutura da narrativa**. Brasil Escola. Disponível em <<http://brasilecola.uol.com.br/literatura/tecnicas-estrutura-narrativa.htm>>. Acesso em 23 jun. 2016.

PERRONI, Maria Cecília. **Desenvolvimento do discurso narrativo**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

PFEIFFER, Claudia Castellanos. O leitor no contexto escolar In: ORLANDI, Eni P. (Org.). **A leitura e os leitores**. 2. ed. Campinas: Pontes, 2003, p. 87-104

POSSENTI, Sírio. **Questões para analistas do discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

POSSENTI, Sírio. Índícios de autoria. **Perspectiva**, Florianópolis. v. 20, n.01, p. 105-124, jan/jun 2002. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10411/9677>>. Acesso em: janeiro 2017.

PROPP, Vladimir I. **Morfologia do conto maravilhoso**. Editora CopyMarket.com, 2001. 137p. Disponível em:  
<[https://monoskop.org/images/3/3d/Propp\\_Vladimir\\_Morfologia\\_do\\_conto\\_maravilhoso.pdf](https://monoskop.org/images/3/3d/Propp_Vladimir_Morfologia_do_conto_maravilhoso.pdf)  
> Acesso em: 10 dez 2016.

RAUEN, Fábio. **Roteiros de iniciação científica**: os primeiros passos da pesquisa científica desde a concepção até a produção e a apresentação. Palhoça: Ed. Unisul, 2015.

RODRÍGUEZ, Carolina. Sentido, Interpretação e História. In: ORLANDI, Eni P. (Org.). **A leitura e os leitores**. 2. ed. Campinas: Pontes, 2003, p. 47-58.

SERRANI, Silvana. **Discurso e cultura na aula de língua**: Currículo – Leitura – Escrita. Campinas/SP: Pontes, 2005.

SIEBERT, Silvânia. **Crônicas em antologias, suas adaptações audiovisuais e os sentidos**: o gênero na formação intercultural discursiva em comunicação social. 2012. 174 f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

SILVA, Marina Cabral Da. **Enredo linear e não linear**. Brasil Escola. Disponível em <<http://brasilecola.uol.com.br/redacao/enredo-linear-naolinear.htm>>. Acesso em 23 de junho de 2016.

TELLES, Lygia Fagundes. A Caçada. In: MORICONI, Ítalo (Org.). **Os cem melhores contos brasileiros do século**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001, p. 265- 269.

\_\_\_\_\_. **Antes do baile verde**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

TODOROV, Tzvetan. **As estruturas narrativas**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.

**ANEXOS**

## ANEXO A – A Caçada

A loja de antiguidades tinha o cheiro de uma arca de sacristia com seus anos embolorados e livros comidos de traça. Com as pontas dos dedos, o homem tocou numa pilha de quadros. Uma mariposa levantou vôo e foi chocar-se contra uma imagem de mãos decepidas.

— Bonita imagem — disse ele.

A velha tirou um grampo do coque, e limpou a unha do polegar. Tornou a enfiar o grampo no cabelo.

— É um São Francisco.

Ele então voltou-se lentamente para a tapeçaria que tomava toda a parede no fundo da loja. Aproximou-se mais. A velha aproximou-se também.

— Já vi que o senhor se interessa mesmo é por isso... Pena que esteja nesse estado.

O homem estendeu a mão até a tapeçaria, mas não chegou a tocá-la.

— Parece que hoje está mais nítida...

— Nítida? — repetiu a velha, pondo os óculos. Deslizou a mão pela superfície puída. — Nítida, como?

— As cores estão mais vivas. A senhora passou alguma coisa nela?

A velha encarou-o. E baixou o olhar para a imagem de mãos decepidas. O homem estava tão pálido e perplexo quanto a imagem.

— Não passei nada, imagine... Por que o senhor pergunta?

— Notei uma diferença.

— Não, não passei nada, essa tapeçaria não agüenta a mais leve escova, o senhor não vê? Acho que é a poeira que está sustentando o tecido acrescentou, tirando novamente o grampo da cabeça. Rodou-o entre os dedos com ar pensativo. Teve um muxoxo: — Foi um desconhecido que trouxe, precisava muito de dinheiro. Eu disse que o pano estava por demais estragado, que era difícil encontrar um comprador, mas ele insistiu tanto... Preguei aí na parede e aí ficou. Mas já faz anos isso. E o tal moço nunca mais me apareceu.

— Extraordinário...

A velha não sabia agora se o homem se referia à tapeçaria ou ao caso que acabara de lhe contar. Encolheu os ombros. Voltou a limpar as unhas com o grampo.

— Eu poderia vendê-la, mas quero ser franca, acho que não vale mesmo a pena. Na hora que se despregar, é capaz de cair em pedaços.

O homem acendeu um cigarro. Sua mão tremia. Em que tempo, meu Deus! em que tempo teria assistido a essa mesma cena. E onde?...

Era uma caçada. No primeiro plano, estava o caçador de arco retesado, apontando para uma touceira espessa. Num plano mais profundo, o segundo caçador espreitava por entre as árvores do bosque, mas esta era apenas uma vaga silhueta, cujo rosto se reduzira a um esmaecido contorno. Poderoso, absoluto era o primeiro caçador, a barba violenta como um bolo de serpentes, os músculos tensos, à espera de que a caça levantasse para desferir-lhe a seta.

O homem respirava com esforço. Vagou o olhar pela tapeçaria que tinha a cor esverdeada de um céu de tempestade. Envenenando o tom verde-musgo do tecido, destacavam-se manchas de um negro-violáceo e que pareciam escorrer da folhagem, deslizar pelas botas do caçador e espalhar-se no chão como um líquido maligno. A touceira na qual a

caça estava escondida também tinha as mesmas manchas e que tanto podiam fazer parte do desenho como ser simples efeito do tempo devorando o pano.

— Parece que hoje tudo está mais próximo — disse o homem em voz baixa. — É como se... Mas não está diferente?

A velha firmou mais o olhar. Tirou os óculos e voltou a pô-los.

— Não vejo diferença nenhuma.

— Ontem não se podia ver se ele tinha ou não disparado a seta...

— Que seta? O senhor está vendo alguma seta?

— Aquele pontinho ali no arco... A velha suspirou.

— Mas esse não é um buraco de traça? Olha aí, a parede já está aparecendo, essas traças dão cabo de tudo — lamentou, disfarçando um bocejo. Afastou-se sem ruído, com suas chinelas de lã. Esboçou um gesto distraído: — Fique aí à vontade, vou fazer meu chá.

O homem deixou cair o cigarro. Amassou-o devagarinho na sola do sapato. Apertou os maxilares numa contração dolorosa. Conhecia esse bosque, esse caçador, esse céu — conhecia tudo tão bem, mas tão bem! Quase sentia nas narinas o perfume dos eucaliptos, quase sentia morder-lhe a pele o frio úmido da madrugada, ah, essa madrugada! Quando? Percorrera aquela mesma vereda aspirara aquele mesmo vapor que baixava denso do céu verde... Ou subia do chão? O caçador de barba encaracolada parecia sorrir perversamente embaçado. Teria sido esse caçador? Ou o companheiro lá adiante, o homem sem cara espiando por entre as árvores? Uma personagem de tapeçaria. Mas qual? Fixou a touceira onde a caça estava escondida. Só folhas, só silêncio e folhas empastadas na sombra. Mas, detrás das folhas, através das manchas pressentia o vulto arquejante da caça. Compadeceu-se daquele ser em pânico, à espera de uma oportunidade para prosseguir fugindo. Tão próxima a morte! O mais leve movimento que fizesse, e a seta... A velha não a distinguira, ninguém poderia percebê-la, reduzida como estava a um pontinho carcomido, mais pálido do que um grão de pó em suspensão no arco.

Enxugando o suor das mãos, o homem recuou alguns passos. Vinha-lhe agora uma certa paz, agora que sabia ter feito parte da caçada. Mas essa era uma paz sem vida, impregnada dos mesmos coágulos traiçoeiros da folhagem. Cerrou os olhos. E se tivesse sido o pintor que fez o quadro? Quase todas as antigas tapeçarias eram reproduções de quadros, pois não eram? Pintara o quadro original e por isso podia reproduzir, de olhos fechados, toda a cena nas suas minúcias: o contorno das árvores, o céu sombrio, o caçador de barba esgrouinhada, só músculos e nervos apontando para a touceira... "Mas se detesto caçadas! Por que tenho que estar aí dentro?"

Apertou o lenço contra a boca. A náusea. Ah, se pudesse explicar toda essa familiaridade medonha, se pudesse ao menos... E se fosse um simples espectador casual, desses que olham e passam? Não era uma hipótese? Podia ainda ter visto o quadro no original, a caçada não passava de uma ficção. "Antes do aproveitamento da tapeçaria..." — murmurou, enxugando os vãos dos dedos no lenço.

Atirou a cabeça para trás como se o puxassem pelos cabelos, não, não ficara do lado de fora, mas lá dentro, encravado no cenário! E por que tudo parecia mais nítido do que na véspera, por que as cores estavam mais fortes apesar da penumbra? Por que o fascínio que se desprendia da paisagem vinha agora assim vigoroso, rejuvenescido?...

Saiu de cabeça baixa, as mãos cerradas no fundo dos bolsos. Parou meio ofegante na esquina. Sentiu o corpo moído, as pálpebras pesadas. E se fosse dormir? Mas sabia que não poderia dormir, desde já sentia a insônia a segui-lo na mesma marcação da sua sombra. Levantou a gola do paletó. Era real esse frio? Ou a lembrança do frio da tapeçaria? "Que

loucura!... E não estou louco", concluiu num sorriso desamparado. Seria uma solução fácil. "Mas não estou louco."

Vagou pelas ruas, entrou num cinema, saiu em seguida e quando deu acordo de si, estava diante da loja de antiguidades, o nariz achatado na vitrina, tentando vislumbrar a tapeçaria lá no fundo.

Quando chegou em casa, atirou-se de bruços na cama e ficou de olhos escancarados, fundidos na escuridão. A voz tremida da velha parecia vir de dentro do travesseiro, uma voz sem corpo, metida em chinelas de lã: "Que seta? Não estou vendo nenhuma seta..." Misturando-se à voz, veio vindo o murmurejo das traças em meio de risadinhas. O algodão abafava as risadas que se entrelaçaram numa rede esverdeada, compacta, apertando-se num tecido com manchas que escorreram até o limite da tarja. Viu-se enredado nos fios e quis fugir, mas a tarja o aprisionou nos seus braços. No fundo, lá no fundo do fosso, podia distinguir as serpentes enleadas num nó verde-negro. Apalpou o queixo. "Sou o caçador?" Mas ao invés da barba encontrou a viscosidade do sangue.

Acordou com o próprio grito que se estendeu dentro da madrugada. Enxugou o rosto molhado de suor. Ah, aquele calor e aquele frio! Enrolou-se nos lençóis. E se fosse o artesão que trabalhou na tapeçaria? Podia revê-la, tão nítida, tão próxima que, se estendesse a mão, despertaria a, folhagem. Fechou os punhos. Haveria de destruí-la, não era verdade que além daquele trapo detestável havia alguma coisa mais, tudo não passava de um retângulo de pano sustentado pela poeira. Bastava soprá-la, soprá-la!

Encontrou a velha na porta da loja. Sorriu irônica:

— Hoje o senhor madrugou.

— A senhora deve estar estranhando, mas...

— Já não estranho mais nada, moço. Pode entrar, pode entrar, o senhor conhece o caminho...

"Conheço o caminho" — murmurou, seguindo lívido por entre os móveis. Parou. Dilatou as narinas. E aquele cheiro de folhagem e terra, de onde vinha aquele cheiro? E por que a loja foi ficando embaçada, lá longe? Imensa, real só a tapeçaria a se alastrar sorrateiramente pelo chão, pelo teto, engolindo tudo com suas manchas esverdeadas. Quis retroceder, agarrou-se a um armário, cambaleou resistindo ainda e estendeu os braços até a coluna. Seus dedos afundaram por entre galhos e resvalaram pelo tronco de uma árvore, não era uma coluna, era uma árvore! Lançou em volta um olhar esgazeado: penetrara na tapeçaria, estava dentro do bosque, os pés pesados de lama, os cabelos empastados de orvalho. Em redor, tudo parado. Estático. No silêncio da madrugada, nem o piar de um pássaro, nem o farfalhar de uma folha. Inclinou-se arquejante. Era o caçador? Ou a caça? Não importava, não importava, sabia apenas que tinha que prosseguir correndo sem parar por entre as árvores, caçando ou sendo caçado. Ou sendo caçado?... Comprimiu as palmas das mãos contra a cara esbraseada, enxugou no punho da camisa o suor que lhe escorria pelo pescoço. Vertia sangue o lábio gretado.

Abriu a boca. E lembrou-se. Gritou e mergulhou numa touceira. Ouviu o assobio da seta varando a folhagem, a dor!

"Não..." - gemeu, de joelhos. Tentou ainda agarrar-se à tapeçaria. E rolou encolhido, as mãos apertando o coração.

**ANEXO B – Consentimento Livre e Esclarecido****UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA  
COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA –  
CEP UNISUL TERMO DE  
CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

O projeto intitulado: “Sujeito e Interpretação: a compreensão diante da incompletude de sentidos nos contos de Lygia Fagundes Telles”, projeto de dissertação apresentado ao Curso de Mestrado em Ciências da Linguagem como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Linguagem tem o objetivo, por meio da Análise de Discurso, de investigar o funcionamento do texto, a partir dos gestos de leitura e interpretação para a compreensão de um gênero específico, o conto. Em especial, busca pensar o sentido de fecho, um sentido constituído em um movimento que exige o envolvimento do autor e também do leitor.

O trabalho consiste na coleta de respostas de um questionado aplicado aos alunos do primeiro, segundo e terceiro ano do Ensino Médio da Escola Estadual Heriberto Hülse, de Criciúma, que participam do projeto Ensino Médio Inovador.

A pesquisadora se compromete a manter sob absoluto sigilo o nome dos alunos, bem como qualquer pista que permita identificá-lo.

Dados da pesquisadora:

Tatiani Longo Mazon, CPF 025426529-45, CI 3854138

Dados da Orientadora:

Prof. Dra. Silvânia Siebert, CPF 785708679-72, CI 2567501

Dados do Coordenador do Curso:

Prof. Dr. Fábio José Rauen, CPF 556726559-04, CI 4. 420. 659-5 PR

Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem da Unisul.

**TERMO DE CONSENTIMENTO**

Declaro que fui informado sobre todos os procedimentos da pesquisa e que recebi, de forma clara e objetiva, todas as explicações pertinentes ao projeto e que todos os dados a respeito dos alunos serão sigilosos. Declaro que fui informado que poderia ter-me recusado a participar da pesquisa antes da assinatura desse termo de consentimento.

Nome por extenso: \_\_\_\_\_

RG: \_\_\_\_\_

Local e Data: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Adaptado de: (1) South Sheffield Ethics Committee, Sheffield Health Authority, UK; (2) Comitê de Ética em pesquisa – CEFID – Udesc, Florianópolis, BR.

**ANEXO C – Questionário Aplicado**

### Questões sobre "A Caçada"

(Este é um trabalho de leitura e interpretação que servirá de base para minha dissertação no Mestrado de Ciências da Linguagem – UNISUL, Tubarão. Tatiani Longo Mazon).

Turma/Escola: 1004  
Sua idade: 15

1. Você já conhecia a autora? Sim, mas já ~~ouvi~~ ouvi falar
2. Costuma ler contos? Apesar de não curar, eu li sempre que dei
3. Qual sua interpretação sobre o final do conto A Caçada? O que você entende que tenha acontecido com a personagem principal do conto?  
Eu sinceramente não entendi nada, mas pelo que se vê era a coisa...

Turma/Escola: 1004 - Heriberto Hülse  
Sua idade: 16 anos

1. Você já conhecia a autora?  
Não
2. Costuma ler contos? Sim
3. Qual sua interpretação sobre o final do conto A Caçada? O que você entende que tenha acontecido com a personagem principal do conto?  
Que na verdade ele era a caça e não o caçador

Turma/Escola: 1001 - Heriberto Hülse  
Sua idade: 16

1. Você já conhecia a autora? Sim
2. Costuma ler contos? Sim
3. Qual sua interpretação sobre o final do conto A Caçada? O que você entende que tenha acontecido com a personagem principal do conto?  
no início a personagem se depara com a bela imagem que retrata a caça e o caçador. No decorrer do conto, o mundo dele se torna o mundo da imagem, ou seja, tudo muda. Ele se vê então dentro da tapestria sendo a caça ou o caçador. Ele apenas quer sair daquilo, não sabe que ele tenha ficado lá, mas sim, tenha entrado em outra realidade.

Turma/Escola: Heriberto Hülse  
Sua idade: 15 anos

1. Você já conhecia a autora? JÁ OUVI FALAR
2. Costuma ler contos? SIM
3. Qual sua interpretação sobre o final do conto A Caçada? O que você entende que tenha acontecido com a personagem principal do conto? MEIO TRÁGICA

Turma/Escola: 1001  
 Sua idade: 15

1. Você já conhecia a autora? Não mais já ouvir falar por alguma.
2. Costuma ler contos? Sim, em revistas
3. Qual sua interpretação sobre o final do conto A Caçada? O que você entende que tenha acontecido com a personagem principal do conto?  
Bom eu percebi que ela soma do destino muito no que eu não entendi muito bem o conteúdo do texto

Turma/Escola: 1001 = Heriberto Hülse  
 Sua idade: 15 anos

1. Você já conhecia a autora?  
Não
2. Costuma ler contos?  
Sim
3. Qual sua interpretação sobre o final do conto A Caçada? O que você entende que tenha acontecido com a personagem principal do conto?  
No final do conto ele percebe que estava sendo caçado, que não era como ele pensava, ele não seria o caçador. Posso supor que o conto se trata de vidas passadas

Turma/Escola: 1001 Heriberto Hülse  
 Sua idade: 16 anos

1. Você já conhecia a autora? Não
2. Costuma ler contos? Mais ou menos
3. Qual sua interpretação sobre o final do conto A Caçada? O que você entende que tenha acontecido com a personagem principal do conto?  
Umelhina reencarna casa, e o homem faz sua punição

Turma/Escola: 1001 Heriberto Hülse  
 Sua idade: 16 anos

1. Você já conhecia a autora?  
Não
2. Costuma ler contos?  
Não
3. Qual sua interpretação sobre o final do conto A Caçada? O que você entende que tenha acontecido com a personagem principal do conto?  
Bom acho que morreu.  
 E não entendi muito bem.

Turma/Escola: 1001  
 Sua idade: 15 ANOS

1. Você já conhecia a autora?  
NÃO
2. Costuma ler contos?  
NÃO
3. Qual sua interpretação sobre o final do conto A Caçada? O que você entende que tenha acontecido com a personagem principal do conto?  
NÃO ENTENDI MUITO, É CONFUSO.

Turma/Escola: 1001  
 Sua idade: 16 anos

1. Você já conhecia a autora?  
NÃO
2. Costuma ler contos?  
ÀS VEZES
3. Qual sua interpretação sobre o final do conto A Caçada? O que você entende que tenha acontecido com a personagem principal do conto?  
EU NÃO ENTENDI O CONTO.

Turma/Escola: 1001 Heriberto Hilse  
 Sua idade: 15 anos

1. Você já conhecia a autora? NÃO
2. Costuma ler contos? Contos não
3. Qual sua interpretação sobre o final do conto A Caçada? O que você entende que tenha acontecido com a personagem principal do conto? NÃO ENTENDI O CONTO

Turma/Escola: 1001  
 Sua idade: 16

1. Você já conhecia a autora?  
NÃO
2. Costuma ler contos?  
ÀS VEZES
3. Qual sua interpretação sobre o final do conto A Caçada? O que você entende que tenha acontecido com a personagem principal do conto? QUE ELE ERA A CAÇA

Turma/Escola: 1001  
 Sua idade: 15 ANOS

1. Você já conhecia a autora?  
NÃO
2. Costuma ler contos?  
ÀS VEZES NA ESCOLA
3. Qual sua interpretação sobre o final do conto A Caçada? O que você entende que tenha acontecido com a personagem principal do conto?  
NÃO ENTENDI O CONTO

### Questões sobre "A Caçada"

(Este é um trabalho de leitura e interpretação que servirá de base para minha dissertação no Mestrado de Ciências da Linguagem - UNISUL, Tubarão. Tainá Longo Mazon)

Turma/Escola: EEA Gen. Heriberto Hülbe Turma: 2001 2ª ano  
Sua idade: 16 anos

1. Você já conhecia a autora?  
Não
2. Costuma ler contos?  
Não
3. Qual sua interpretação sobre o final do conto A Caçada? O que você entende que tenha acontecido com a personagem principal do conto?

É como se o homem só tivesse "vivido" aquele momento de medo logo depois de se, e que ele estava obcecado sendo que ele tinha o sentimento, com uma sensação. Então os sentimentos a pessoa tem um medo, mas depois volta se tornando a coisa daquela obra.

Turma/Escola: 2001 HERIBERTO HULBE  
Sua idade: 16

1. Você já conhecia a autora? Não
2. Costuma ler contos? não, mas há muito do Sr. profeta tem filmes e eu só ligo apenas quadrinhos (manga)
3. Qual sua interpretação sobre o final do conto A Caçada? O que você entende que tenha acontecido com a personagem principal do conto? acho que ele só viveu aquele dia de medo

Turma/Escola: 2001/Heriberto Hülbe  
Sua idade: 16 anos

1. Você já conhecia a autora?  
Não
2. Costuma ler contos?  
Muito pouco
3. Qual sua interpretação sobre o final do conto A Caçada? O que você entende que tenha acontecido com a personagem principal do conto?

É como se ele só tivesse vivido aquele momento logo do medo, e ele continua como se nada e depois a obra que segue ele.

Turma/Escola: 2001 Heriberto Hülbe  
Sua idade: 16 anos

1. Você já conhecia a autora?  
Não
2. Costuma ler contos?  
Não
3. Qual sua interpretação sobre o final do conto A Caçada? O que você entende que tenha acontecido com a personagem principal do conto?

É um grande mistério, que envolve também um deus em termos das personagens, ele acaba morrendo.

Turma/Escola: 2001 E.M.I. / Heriberto Hulse  
 Sua idade: 16 anos

1. Você já conhecia a autora? Não.
2. Costuma ler contos?  
às vezes.
3. Qual sua interpretação sobre o final do conto A Caçada? O que você entende que tenha acontecido com a personagem principal do conto? Ele parecia estar tendo um Déjà-vú, sentia que já tinha a obra antes. No fim, ele parece estar dentro da obra e morre atingido pela seta.

Turma/Escola: E.F.B. Gov. Heriberto Hulse - 2001 E.M.I  
 Sua idade: 16 anos.

1. Você já conhecia a autora?  
Sim.
2. Costuma ler contos?  
às vezes.
3. Qual sua interpretação sobre o final do conto A Caçada? O que você entende que tenha acontecido com a personagem principal do conto?  
No que parece, a personagem sofre de algum distúrbio ou transtorno psicológico; a autora do conto utiliza figuras de linguagem que deixam a realidade um tanto abstrata e o discurso indefinido, de certa forma. acredito que ele esteja passando por alguma crise, no momento da narração.

Turma/Escola: 2001 / Heriberto Hulse  
 Sua idade: 18 anos

1. Você já conhecia a autora?  
Não
2. Costuma ler contos?  
Não
3. Qual sua interpretação sobre o final do conto A Caçada? O que você entende que tenha acontecido com a personagem principal do conto?  
No final do conto deixa com mistério com o leitor, para tentar desvendar o final da história e existe um tipo de tensão que é real e o que é sobrenatural

Turma/Escola: 2001 em. / Heriberto Hulse  
 Sua idade: 14 anos

1. Você já conhecia a autora?  
Não
2. Costuma ler contos?  
Não.
3. Qual sua interpretação sobre o final do conto A Caçada? O que você entende que tenha acontecido com a personagem principal do conto? Ele está dentro da obra foi atingido pela a flecha, no meu ponto de vista ele está sendo morto de mistério.

Turma/Escola: 2001 / Heriberto Hiss  
 Sua idade: 16

1. Você já conhecia a autora?

Não

2. Costuma ler contos?

Sim

3. Qual sua interpretação sobre o final do conto A Caçada? O que você entende que tenha acontecido com a personagem principal do conto?

Como ele foi estirado visto ou vindo a imagem colocada no tapetão, +  
 caso isso ~~est~~ bateu pois ao longo do texto o mesmo fala que o lago  
 estava se transformando em um bosque

Turma/Escola: 2001  
 Sua idade: 15 anos

1. Você já conhecia a autora?

não

2. Costuma ler contos?

às vezes.

3. Qual sua interpretação sobre o final do conto A Caçada? O que você entende que tenha acontecido com a personagem principal do conto?

Como ela já conhecia o caminho ele foi a fonte,  
 conhecia o lugar, mas não se aprofundou tanto na  
 história do velho que ele acabou achando que mirante.

Como ele já conhecia o lugar ele foi e ele  
 ficou.

Turma/Escola: Heriberto Hiss 2001  
 Sua idade: 16 anos

1. Você já conhecia a autora?

sim

2. Costuma ler contos?

não

3. Qual sua interpretação sobre o final do conto A Caçada? O que você entende que tenha acontecido com a personagem principal do conto?

Bom no meu ponto de vista, ele está  
 sendo caçado, e então levou o tiro porque  
 foi encontrado, mas tudo isso não possui  
 de um sonho.

Turma/Escola: 2001 - Heriberto Hülse

Sua idade: 16 anos

1. Você já conhecia a autora? Não
2. Costuma ler contos? Não

3. Qual sua interpretação sobre o final do conto A Caçada? O que você entende que tenha acontecido com a personagem principal do conto?

Parece que ele está tentando ou sofrendo algum tipo de distúrbio quanto à percepção.

Turma/Escola: E.E.B. Gov. Heriberto Hülse → Turma 2001. 2º grau

Sua idade: 16 anos

1. Você já conhecia a autora?  
Não
2. Costuma ler contos?  
Não

3. Qual sua interpretação sobre o final do conto A Caçada? O que você entende que tenha acontecido com a personagem principal do conto?

Eu entendi que ele tava fugindo do seu passado daí ele encontra essa Topografia e via semelhanças com sua vida e

**Quest. es sobre "A Caçada"**

(Este é um trabalho de leitura e interpretação que servirá de base para minha dissertação no Mestrado de Ciências da Linguagem – UNISUL, Tubarão. Tatiani Longo Mazon).

Turma/Escola: 3001 E.E.B. Gov. Marilberto Hulse

Sua idade: 17

1. Você já conhecia a autora?

Não

2. Costuma ler contos?

Não

3. Qual sua interpretação sobre o final do conto A Caçada? O que você entende que tenha acontecido com a personagem principal do conto?

O homem se deparou com a velharia e com ela no caminho, queria dizer que ele sentiu uma grande dor de uma perda. Ele cogava algo, acaba sendo caçado por seu passado

Turma/Escola: 3001, Marilberto Hulse

Sua idade: 17

1. Você já conhecia a autora?

não

2. Costuma ler contos?

não

3. Qual sua interpretação sobre o final do conto A Caçada? O que você entende que tenha acontecido com a personagem principal do conto?

Fala sobre um homem atormentado pelo passado, amores da adolescência

Turma/Escola: 3001, Marilberto Hulse

Sua idade: 17

1. Você já conhecia a autora? não

2. Costuma ler contos? não

3. Qual sua interpretação sobre o final do conto A Caçada? O que você entende que tenha acontecido com a personagem principal do conto?

que o personagem é atormentado pelo passado e no fim descobre que ele era a coisa

Turma/Escola: 3001 Marilberto Hulse

Sua idade: 17

1. Você já conhecia a autora? não

2. Costuma ler contos? sim, em trabalhos na sala de aula

3. Qual sua interpretação sobre o final do conto A Caçada? O que você entende que tenha acontecido com a personagem principal do conto?

citonej do topete ele lembrava da jornada dele da obra que ele tinha feito na jornada

Turma/Escola: 3001 E.F.B. Gov. Humberto Mauro  
 Sua idade: 16 anos

1. Você já conhecia a autora? Não.
2. Costuma ler contos? Somente teatraizados na sala de aula.
3. Qual sua interpretação sobre o final do conto A Caçada? O que você entende que tenha acontecido com a personagem principal do conto?

O tapete é lembrança da história que a personagem viveu na sua vida.

Sempre que a personagem olhava para o seu tapete imaginava uma vida, uma história.

Algo que mudou muito sua vida, não queria jamais perdê-lo.

Turma/Escola: E.F.B. GOV. Humberto Mauro / 3001  
 Sua idade: 16 anos

1. Você já conhecia a autora? Não.
2. Costuma ler contos? Às vezes, somente nas aulas.
3. Qual sua interpretação sobre o final do conto A Caçada? O que você entende que tenha acontecido com a personagem principal do conto?

O homem dizia que era importante ~~o~~ perseguir o caracatá não importava se fosse o caçador ou a caça, mas de repente ele se viu como caça, teve medo talvez de morrer e tentou agarrar-se ao que que era importante para ele...

Turma/Escola: 3001, Heriberto Hülse  
 Sua idade: 16 anos

1. Você já conhecia a autora? Não
2. Costuma ler contos? Não muito
3. Qual sua interpretação sobre o final do conto A Caçada? O que você entende que tenha acontecido com a personagem principal do conto? Através daquele tapete velho ele estava imaginando a vida que ele tenha feito no passado e estava dando vida também para aquele tapete velho.

Turma/Escola: 3001  
 Sua idade: 17

1. Você já conhecia a autora?  
Não.
2. Costuma ler contos?  
Também não.
3. Qual sua interpretação sobre o final do conto A Caçada? O que você entende que tenha acontecido com a personagem principal do conto?

Acredito que tenha sido uma oírvaie que ele gostava tanto  
 sei desrobada ou interpretou como se sentisse a dor de  
 uma oírvaie cortada.

O que ele era, a caça dos fantasmas do passado.

Turma/Escola: 3001 / C e B, Heriberto Hülse  
 Sua idade: 17

1. Você já conhecia a autora? Não
2. Costuma ler contos? Não
3. Qual sua interpretação sobre o final do conto A Caçada? O que você entende que tenha acontecido com a personagem principal do conto?

Ele pra assombrado por seu passado e só tinha memórias  
 vagas sobre o mesmo e se lembrou de tudo, após se  
 lembrar, morreu de ataque cardíaco

Turma/Escola: 3ª Turma, E. E. B. Gov. Heriberto Hülse.  
 Sua idade: 17

1. Você já conhecia a autora? Não.
2. Costuma ler contos? Não.
3. Qual sua interpretação sobre o final do conto A Caçada? O que você entende que tenha acontecido com a personagem principal do conto? Personagem lembrou do que havia acontecido com a caça e grita desesperado por que queria de alguma forma salvar a caça.

Turma/Escola: 3001 - Heriberto Hülse  
 Sua idade: 17 anos

1. Você já conhecia a autora?

Não

2. Costuma ler contos?

Somente em atividades escolares envolvendo leitura

3. Qual sua interpretação sobre o final do conto A Caçada? O que você entende que tenha acontecido com a personagem principal do conto?

Que o personagem principal era atormentado por uma memória do passado, e que ele conseguiu se lembrar no final, e que o personagem Percebeu por um ataque cardíaco, talvez por conta da memória <sup>incompleta</sup>

Turma/Escola: 3001 / E.E.B. Gov. Heriberto Hülse  
 Sua idade: 17 anos

1. Você já conhecia a autora?

Não.

2. Costuma ler contos?

Não.

3. Qual sua interpretação sobre o final do conto A Caçada? O que você entende que tenha acontecido com a personagem principal do conto?

Em minha visão o personagem do conto estava sendo atormentado pelos seus fantasmas do passado, tendo o enredo mostra que ele revivê uma parte de sua vida, e a partir disso reflete sobre si mesmo, questionando sua existência, e então conclui que ele é a caça, o vilão da história.

Talvez tudo isso represente a recordação de uma decepção amorosa, que marcou sua vida.