

## LEITURA DE CONTOS DE FADAS TRANSFORMADOS: IDENTIFICAÇÃO E RESISTÊNCIA <sup>1</sup>

Newton Freire MURCE FILHO

**RESUMO** *À luz de uma perspectiva discursiva, este artigo discute as posições subjetivas de alunos de língua inglesa diante da leitura de versões transformadas de contos de fadas tradicionais. Tais posições são descritas aqui como de identificação ou de resistência. Enquanto a primeira parece implicar um sujeito mais propenso a re-significar - e re-significar-se - a segunda aparentemente implica uma certa dificuldade, por parte do sujeito, de deslocar-se enquanto tal, de significar a partir de outros lugares, de outras posições subjetivas.*

**ABSTRACT** *In the light of a discourse perspective, this article discusses the subjective positions of students of English as reading transformed versions of traditional fairy tales. Such positions are described here as either identification or resistance. While the first position seems to imply a subject more inclined to re-signify – and re-signify itself - the second one apparently implies a certain difficulty, on the part of the subject, in displacing itself as such, in signifying from other places, from other subjective positions.*

Este trabalho constitui parte das reflexões apresentadas em *Aulas “alternativas” de leitura em língua estrangeira: histórias “provocadoras” e deslocamentos de posições subjetivas* (Murce Filho, 1998). Naquele estudo, procuramos observar a emergência da heterogeneidade do discurso e do sujeito e a manifestação de deslocamentos na prática discursiva da sala de aula, particularmente no que diz respeito a aulas de leitura em língua estrangeira (LE). Tal prática acaba mantendo os sujeitos da sala de aula ocupando posições (subjetivas) previsíveis e aparentemente estabilizadas, ou seja, enquanto o professor (P) ocupa o lugar de agente quase exclusivo da produção de efeitos de sentido na leitura, o aluno (A) exerce a posição daquele que não tem autoridade para significar ou que significa conforme o gesto de interpretação de P (cf. Coracini, 1995, Grigoletto, 1995). A prática discursiva que se estabelece parece, pois,

---

<sup>1</sup> Texto resultante da Dissertação de Mestrado, apresentada ao Curso de Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, no dia 08 de julho de 1998, sob orientação da prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria José R. F. Coracini.

produzida em um espaço dizível/interpretável que se repete, o que implica, aparentemente, a constituição de um sujeito (P e A) que também se repete.

Neste presente artigo, focalizamos nossa atenção sobre as posições dos alunos diante da leitura de versões transformadas de contos de fadas folclóricos (em anexo), quais sejam, as posições de identificação e de resistência, caracterizadas a seguir. Antes, porém, de apresentarmos os resultados de análise propriamente ditos, discorreremos sobre a questão da leitura de contos de fadas e de sua relação com a constituição da subjetividade.

## **CONTOS DE FADA FOLCLÓRICOS, SUAS VERSÕES TRANSFORMADAS E A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO:**

Neste item, procuramos justificar a escolha do material didático utilizado nas aulas registradas, ou seja, versões transformadas de contos de fada folclóricos.

Segundo Coelho (1991:10-11), as narrativas populares, surgidas entre os povos da Antigüidade, tais como fábulas, mitos, lendas, contos maravilhosos, contos de fadas, consistem em expressões muito significativas da “*ânsia permanente de saber e de domínio sobre a vida*, que caracteriza o homem de todas as épocas” (grifos da autora).

Desse conjunto de narrativas, Coelho (1981:77) destaca os contos maravilhosos<sup>2</sup>, para fazer uma analogia entre a estrutura regular desse tipo de narrativa e a vida a ser vivida concretamente pelos homens. Baseando-se nos estudos das invariantes estruturais da narrativa, conforme Propp (1970), a autora focaliza cinco invariantes principais, ou seja: aspiração (ou desígnio), viagem, obstáculos (ou desafios), mediação auxiliar e conquista do objetivo. A partir dessas invariantes, a autora (op.cit.:80) estabelece correlações entre a estrutura regular das narrativas populares e a vida a ser vivida pelos homens da seguinte maneira: “todo ser humano tem sua aspiração, seu desígnio a ser atingido na vida, para sua auto-realização”. A luta para tal realização passa-se, basicamente, fora de casa (viagem), “no corpo-a-corpo com o mundo exterior”. Os obstáculos constituem as dificuldades encontradas, e a mediação consiste na ajuda que se recebe de fora e de si mesmo. Por último, tem-se a conquista do objetivo, ao se atingir a meta visada que, na vida, corresponde a um fim e a um novo início.

Concluindo a correlação analógica que faz entre as coordenadas invariantes do universo das narrativas populares e do universo humano, a autora afirma que é possível compreender o fascínio que tais narrativas exercem sobre o povo e sobre a criança, pois “ambos se sentem projetados num plano, onde seus próprios anseios parecem se realizar; os obstáculos se aplainam, o Mal é castigado, o Bem é premiado e a vitória dos heróis e heroínas é completa e perene... Daí o prazer interior ou a sensação de auto-realização que tal literatura transmite” (Coelho,1981:80).

Esta questão do fascínio que os contos de fadas folclóricos exercem sobre a criança - e sobre o adulto - é desenvolvida por Bettelheim (1974), que postula a importância fundamental desse tipo de literatura na busca da criança de encontrar

---

<sup>2</sup> Coelho (1991:12) distingue dois tipos de contos maravilhosos que apontam para duas atitudes humanas em relação à luta do “eu”, ou seja: luta empenhada ora em sua realização interior profunda, ao nível do existencial (o conto de fada), ora em sua realização exterior, ao nível do social (o conto maravilhoso).

sentido na vida e, conseqüentemente, constituir-se enquanto sujeito. Tais contos, segundo o autor, por tratar de problemas humanos universais, tais como a morte, a velhice ou o desejo de vida eterna, por exemplo, contribuem para a constituição da maturidade psicológica da criança, ajudando-a a encontrar significado na vida e a aprender, passo a passo, a se entender melhor, bem como os outros, relacionando-se com eles de maneira mais significativa e satisfatória para ambos.

Segundo Bettelheim (op.cit.:13), a criança necessita “de uma educação moral que de modo sutil e implícito conduza-a às vantagens do comportamento moral, não através de conceitos éticos abstratos, mas daquilo que lhe parece tangivelmente correto, e portanto, significativo”. Os contos de fadas contribuem para esse processo, na medida que permitem efeitos de sentido que atingem as mentes da criança e do adulto, porque lidam com problemas humanos universais, aliviando pressões pré-conscientes e inconscientes.

É importante salientar a consideração que o autor faz a respeito de como se dá essa “educação moral” através dos contos de fadas. Diferentemente das fábulas, que explicitamente veiculam uma determinada verdade moral, que deveria ser tida como modelo de comportamento, os contos de fadas permitem às crianças mesmas que se identifiquem com esta ou aquela personagem, não baseadas em uma decisão racional, pensada em termos de escolha do certo em detrimento do errado, mas em termos de quem lhes desperta mais ou menos simpatia. Como bem coloca Bettelheim, a criança, ao conhecer a história, não se perguntaria, por exemplo, “será que quero ser bom?”, mas “com quem quero parecer?” (Bettelheim,1974:18). Segundo o autor, as polarizações presentes nos contos de fadas - bem vs mal, por exemplo - ou seja, as personagens não se mostrando boas e más ao mesmo tempo, como todos nós, não têm por objetivo salientar um comportamento tido como correto. A justaposição de personagens opostos tem como função facilitar as decisões da criança sobre o comportamento ou personagem com os quais se identifica. Nas palavras do autor:

Não é o fato do malfeitor ser punido no final da história que torna nossa imersão nos contos de fada uma experiência em educação moral, embora isto também se dê. /.../ Não é o fato de a virtude vencer no final que promove a moralidade, mas de o herói ser mais atraente para a criança, que se identifica com ele em todas as suas lutas /.../ e triunfa com ele /.../. A criança faz tais identificações por conta própria, e as lutas interiores e exteriores do herói imprimem moralidade sobre ela. (Bettelheim,1974:15-16)

Se levarmos em consideração, pois, a analogia entre a estrutura dos contos de fadas folclóricos e a vida a ser vivida pelos homens, bem como os efeitos da leitura desses contos para a criança, que necessita dar significado à sua vida - e constituir-se enquanto sujeito - podemos dizer que a leitura de tal tipo de literatura parece implicar a constituição do sujeito em bases fundamentais. Ou seja, ao ler/ouvir, repetidas vezes, um conto de fada, a criança aparentemente passa por contínuos processos de identificação - e (des)identificação - que acabam constituindo sua subjetividade, de uma e/ou de outra maneira.

Considerando que nos interessa observar possíveis deslocamentos de posições subjetivas na produção de efeitos de sentido na leitura, por parte dos alunos, optamos por trabalhar com a leitura de versões transformadas de contos de fada folclóricos porque constituem, por um lado, efeitos de sentido mais ou menos estabilizados, produzidos a partir da(s) leitura(s), uma vez feita(s), dos contos de fadas em suas versões mais tradicionais e que passaram a constituir a subjetividade dos alunos, e, por outro lado, porque possibilitam, ao mesmo tempo, a manifestação de efeitos outros de sentido, a partir da re-leitura desses mesmos contos, desta vez, transformados em versões contemporâneas. Acreditamos que a leitura dos contos de fadas a partir de um outro lugar, isto é, a partir de uma outra versão, possa contribuir para a emergência de efeitos de sentido que apontam para a possibilidade de deslocamentos de posições subjetivas daquele que lê.

As histórias transformadas são trabalhadas aqui, pois, enquanto possibilidade de produção de efeitos de sentido outros, a partir do estranhamento que se estabelece no momento em que o sujeito lê. Tal estranhamento consiste no jogo que se institui, ao mesmo tempo, entre o que parece o mesmo (o conto de fada tradicional) e o que parece diferente (o conto de fada transformado), contribuindo para a manifestação de posições diversas do sujeito leitor diante da leitura das histórias transformadas, posições estas que podem indicar uma propensão maior ou menor desse sujeito a deslocar determinados sentidos ou a deslocar-se enquanto sujeito, re-significando e re-significando-se (ou não), ainda que inconscientemente.

É oportuno observar que o estranhamento do sujeito, diante de uma leitura outra dos contos de fadas folclóricos, corrobora uma perspectiva discursiva de leitura, que considera a incompletude da identidade (cf. Serrani-Infante, 1998:245), cuja constituição se dá através de contínuas e múltiplas re-significações, estabelecidas no confronto com o outro, desequilibrando e deslocando a subjetividade (cf. Coracini, 1999:06 e Kristeva, 1988:283).

Acreditamos também que a leitura dos contos de fadas folclóricos a partir de um outro lugar pode favorecer a emergência da heterogeneidade do sujeito e do discurso. Isso pode se dar porque, através de uma leitura outra, que, por ser outra, traz vozes de diferentes formações discursivas, o sujeito, menos ou mais mobilizado, pode parecer mais propenso a produzir sentidos que trazem também outras vozes que o constituem ou que passam a constitui-lo de forma diferente.

Partimos, enfim, da pressuposição de que a leitura de contos de fadas transformados pode provocar efeitos na relação que o sujeito leitor estabelece com a própria produção de efeitos de sentido na leitura, com a linguagem e, evidentemente, consigo mesmo. Trata-se, enfim, da possibilidade desse sujeito identificar-se diante do conhecido (o conto de fada tradicional) e, ao mesmo tempo, (des)identificar-se diante de outros olhares, outras posições, outros efeitos de sentido (a versão transformada). Esse confronto com outros olhares, outras posições, pode permitir aos alunos que “trabalhem” os lugares em que os sentidos podem ser outros, o que torna possível um trabalho que mude o lugar em que o sentido faz sentido (cf. Orlandi, 1997:04).

A seguir, discorreremos sobre as duas posições predominantes exercidas pelos alunos diante da leitura de versões transformadas de contos de fadas tradicionais.

## A POSIÇÃO DE IDENTIFICAÇÃO E A POSIÇÃO DE RESISTÊNCIA

A posição de identificação tal como se dá no corpus analisado caracteriza-se pela adesão dos alunos em relação às transformações dos contos de fadas tradicionais em versões contemporâneas, seja por meio de apreciações favoráveis diante das transformações das histórias ou por um dizer que não se opõe, ao menos explicitamente, a essas mesmas transformações. Tal posição parece apontar para uma propensão, por parte do sujeito, a re-significar e re-significar-se a partir de outros lugares, de outras posições subjetivas.

A posição de resistência caracteriza-se por uma aparente dificuldade do sujeito em se identificar com essas mesmas transformações. Tal dificuldade aponta para a manutenção de um mesmo espaço dizível/interpretável, que parece pressupor um desejo de assegurar efeitos de sentido produzidos a partir da(s) leitura(s), uma vez feita(s), dos contos de fadas em suas versões mais tradicionais. Trata-se de uma aparente resistência a deslocar-se enquanto sujeito, de “sair” de determinada posição, de significar(-se) a partir de outros lugares, de outras posições subjetivas.

No decorrer das análises, examinamos também manifestações de heterogeneidade do discurso e do sujeito, além de outras posições de sujeito ocupadas por A, que apontam ora para uma prática discursiva mais regular, ora para deslocamentos nessa prática.

Para observarmos como se manifesta a posição de identificação dos alunos diante das histórias transformadas, vejamos, em primeiro lugar, o segmento S.1, em que um grupo de adultos de uma escola de línguas comenta a história *The Frog Prince*:

*S.1-A4(2)<sup>3</sup> - I feel this funny / the text / because of the this humour about what we we should think and behave / er / it's funny / I'd like to know if there are other children stories like that / written in the same way.*

*P- Yeah / there's a book.*

*A4- Really? /.../*

*A1- It's interesting because there's no no prince / there's no heroes in the story / just people acting / but there's no right no wrong / you see / because we can we can / agree with the behaviour of the princess because she killed the guy / we can agree because it's just a estate developer [risos] and believe it / we can disagree also.*

Como se pode perceber, logo na primeira fala, A4 posiciona-se de forma favorável às transformações da história tradicional, fazendo apreciações: *I feel this funny / the text, it's funny /.../* e explicitando seu interesse em conhecer outras histórias transformadas: *I'd like to know if there are other children stories like that / written in the same way.* Da mesma forma, A1 também parece se identificar com a história, ao fazer uso de uma apreciação: *it's interesting because /.../*.

---

<sup>3</sup> Legenda: **S.1-A4(2)**- segmento 1, aluno 4, da aula 2; **P**- professor; **A**- aluno; **A'A'**- dois alunos falam ao mesmo tempo; **Axxx**- grupo de alunos falam ao mesmo tempo; **A3**- fala do aluno 3; [...] comentário do pesquisador; **[inc]**- trecho incompreensível; /- pausa breve; // - pausa mais longa; **ANYthing**- ênfase na fala (letras maiúsculas); **/.../**- corte na transcrição.

Atravessando essas apreciações, verificamos a manifestação de uma voz que remete a uma concepção de leitura constitutiva de uma formação discursiva escolar mais tradicional, que relaciona leitura à veiculação de algum tipo de ensinamento ou lição ou mesmo de maneiras de se comportar, como o próprio aluno diz, ao afirmar que a história é engraçada por causa do humor com que é tratada a questão de como devemos pensar ou nos comportar: *I feel this funny / the text / because of the this humour about what we we should think and behave / er / it's funny.*

No que se refere ao sujeito A1, especificamente, percebemos, além do deslocamento de posição daquele que deixa de significar a partir do gesto de interpretação de P, para aquele que produz efeitos de sentido e se identifica, fazendo apreciação, notamos também outra posição que estamos chamando de problematizadora. Esta se dá através da problematização de efeitos de sentido de termos complexos que remetem a uma formação discursiva marcada por um discurso moral-burguês que o - e nos - constitui. Tais termos consistem na questão do que seja verdade ou mentira, certo ou errado, bom ou mau, enfim, dicotomias que são vistas em uma perspectiva de polarização, privilegiando-se, quase sempre, o primeiro pólo da oposição, mesmo que não se tenha controle sobre o que cada elemento dos pólos pode significar.

Aquilo que nos chama mais a atenção sobre esta posição que estamos chamando de problematizadora - manifesta em outros momentos do corpus da pesquisa - diz respeito ao deslocamento que ela permite ou potencializa, ou seja, mesmo a partir de uma formação discursiva moral, marcada por dicotomias, o sujeito problematiza questões aparentemente dadas ou estabilizadas, que acabam restringindo o movimento de sentidos próprio da linguagem. Restrição esta que parece desconsiderar o movimento que há entre os pólos de uma relação dicotômica, ou seja, dos efeitos de sentido que se movimentam nesta “região” entre isso ou aquilo e que podem ser isso e aquilo, e/ou nem isso nem aquilo. Região do movimento próprio do significante, que não existe enquanto presença, mas que se institui no movimento, na *différance* de que fala Derrida (cf. Derrida, 1972:34-39)<sup>4</sup>. Movimento que constitui também o sujeito, representado de um significante para outro significante, produzindo um resto que sempre retorna enquanto falta (cf. Leite, 1997:4-5).

Em termos de materialidade lingüística, a posição problematizadora de A1 se manifesta através do jogo que se estabelece entre a dicotomia *certo/errado* e a palavra *no*. Ao sugerir uma não existência: *there's no right* daquilo que seria “certo”, e uma não existência: *(there's) no wrong* do que seria “errado”, concomitantemente, um efeito de sentido que o dizer do sujeito<sup>6</sup> permite perpassa a consideração da “presença” e da “ausência”, ao mesmo tempo, do que seria “certo” naquilo que seria “errado” e vice-versa. Ou seja, é como se o sujeito se posicionasse sem privilegiar um dos pólos da dicotomia.

---

<sup>4</sup> A respeito desta “presença”, vale reproduzir as palavras de Derrida (op.cit.:35-36): “Com efeito o jogo das diferenças supõe sínteses e repercussões que não permitem que, em nenhum momento, em nenhum sentido, um elemento esteja *presente* em si próprio e apenas remeta a si próprio. Quer se trate da ordem do discurso falado ou do discurso escrito, nenhum elemento pode funcionar como signo sem remeter para um outro elemento que em si próprio não está simplesmente presente. /.../ Não há nada, nem nos elementos nem no sistema, que esteja simplesmente presente ou ausente num lugar” (grifo do autor).

Um funcionamento semelhante acontece com o verbo *agree* e *disagree*, no mesmo segmento, isto é, ao dizer *we can agree because it's just a estate developer* e, imediatamente em seguida, *we can disagree also*, o sujeito se posiciona problematizando, desta vez, a sua própria posição diante da história lida, posição que pode ser de identificação em relação à personagem princesa: *we can / agree with the behaviour of the princess because she killed the guy* ou de recusa a tal identificação: *we can disagree also*.

Parece-nos, portanto, que a posição predominante de sujeito tomada por A1 é de uma certa perplexidade diante da questão da polarização, ou seja, diante da dicotomia fundamental “ou isso ou aquilo”, que parece pressupor, implicitamente, uma injunção do sujeito a uma tomada de posição frente a determinada oposição binária, explicitando a opção que faria ao identificar-se com um ou outro pólo da relação. Diante dessa injunção que privilegiaria o certo ou o errado, ou o ato de concordar ou não com algo, o sujeito do segmento acima acaba tomando uma posição que se constitui quase uma não-posição, uma vez que A1 não privilegia, ao menos aparentemente, ou não se identifica exclusivamente com um dos pólos das dicotomias.

Ao mesmo tempo, contudo, se observarmos - ainda A1, em S.1 - a fala que antecede o operador argumentativo *but*, ou seja, *it's interesting because /.../*, e as falas que o procedem: *there's no right no wrong*, e */.../ agree /.../ disagree*, que caracterizam o que estamos chamando aqui de não-posição, podemos notar também um efeito de sentido que aparentemente indica uma resistência - inconsciente - do sujeito diante dessa não-posição, ou seja, dessa ausência de privilégio de um dos pólos das oposições *certo* ou *errado* e *concordar* ou *não concordar*. Ou seja, ao mesmo tempo que o sujeito problematiza as oposições binárias, aparentemente sem privilegiar um dos pólos, seu dizer aponta para uma resistência em relação a essa não-posição, efeito que se faz possível a partir da estrutura *X but Y*, ou seja, *it's interesting /.../ but there's no right no wrong /.../ we can agree /.../ disagree also*.

De qualquer maneira, é preciso observar que essa posição que parece uma não-posição pode ser significativa, uma vez produzida na prática discursiva escolar, que se constitui, muitas vezes, em meio à perpetuação de uma certa ideologia que se constrói a partir de dicotomias, privilegiando-se, evidentemente, a reprodução do que é tido como certo - portanto, permitido - e excluindo-se o que é tido como errado - e proibido - de acordo com os interesses dessa mesma ideologia.

É oportuno observar os dois segmentos seguintes em que o sujeito A4, da mesma aula, problematiza a questão da verdade. No primeiro segmento, temos parte do texto escrito por ele e, no segundo, um trecho de sua fala durante a discussão sobre as histórias lidas. Em ambos os segmentos, o aluno narra e comenta um curso de treinamento que frequentara:

S.2- A4(2) <sup>5</sup>- *Ten years ago, in a negotiation training course, I learned something about truth; there are always many different truths, depending on the*

---

<sup>5</sup> Os segmentos em que não aparecem sinais gráficos indicativos de pausa (/), como em S.2, constituem trechos da produção escrita dos alunos. É importante salientar que eventuais incorreções ou impropriedades gramaticais produzidas por estes ou pelo professor, em todo o corpus, foram preservadas na íntegra.

*point of view. The wolf's version and the normal known version reminded me this negotiation course./.../.*

**S.3- A4(2)- /.../ we learned that there there there / there is always / true truths / the first man's truth and the second man's truth / and they are absolutely sure they have / razão.**

A observação primeira que se pode fazer diz respeito ao que chamamos de expansão de leitura previsível, pois o aluno toma a palavra, não somente para comentar as histórias lidas, mas para contar sobre um curso de treinamento que frequentara, estabelecendo relação entre o referido curso, a questão da verdade e as histórias lidas em sala de aula. Concomitantemente a essa posição assumida pelo sujeito enquanto determinante de seu dizer, temos, outra vez, a posição problematizadora, que permite um efeito de sentido de que a verdade não é única, estanque, nem está em determinado lugar, constituindo, portanto, algo que é produzido. Tal efeito de sentido faz-se possível, nos dois segmentos acima, porque o sujeito enunciador “trabalha” os sentidos da palavra *verdade*, ora colocando-a no plural: *there are always many different truths*, postulando, portanto, a existência de verdades, ao invés de uma suposta verdade transcendental, ora modificando-a pelo próprio adjetivo derivado de *truth*: *there is always true truths*.

Contudo, a ponderação que se pode fazer é a de que, embora se posicione de maneira problematizadora diante de uma questão complexa, isto é, o problema da verdade, postulando a possibilidade de diversas verdades, no lugar de uma verdade transcendental, o dizer do sujeito A4 não deixa de resvalar um efeito de sentido de uma outra verdade aparentemente estanque, uma vez que se manifesta através de uma asserção, reforçada pelo intensificador *always*. Visto que o efeito de sentido predominante de uma asserção é o efeito de verdade aparentemente inquestionável daquilo que é dito, o sujeito assume a verdade do que diz, inscrevendo - para não dizer fixando - uma outra verdade: *there is always true truths*. Aliás, é oportuno observar a (quase) impossibilidade de se produzir sentido na linguagem, sem que se pressuponha um desejo - implícito e inconsciente, muitas vezes - da Verdade, ou do significado transcendental, que parece constituir nossas subjetividades. A esse respeito, podemos retomar Foucault (cf. 1971:10), ao postular a ligação do discurso com o desejo e com o poder, visto que

o discurso - como a psicanálise nos mostrou - não é simplesmente aquilo que manifesta (ou oculta) o desejo; é, também, aquilo que é o objeto do desejo; e visto que - isto a história não cessa de nos ensinar - o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual queremos nos apoderar. (Foucault,1971:10)

É interessante observar, ainda, que o sujeito do discurso, ao problematizar dicotomias, ao mesmo tempo que favorece o movimento e a disseminação de sentidos, parece também estancar esse mesmo movimento, a partir do primeiro instante em que produz qualquer dizer, pois, ainda que se considere qualquer fala como passível de infinitas significações, o dizer aparentemente interrompe, sempre, o movimento do

silêncio e dos sentidos múltiplos que o constitui, tomando-se, evidentemente, a noção de silêncio enquanto iminência, “respiração” (fôlego), e errância do sentido (cf. Orlandi, 1992:12-13). Ao romper o movimento de sentidos próprio do silêncio, o dizer parece imprimir *um* sentido, ainda que não seja único. Sentido que, embora constituindo uma ilusão, um momento fugaz, ao ser dito, ocupa o “lugar” de outro, também ilusório, que poderia produzir outros efeitos ou outras verdades.

Nos próximos segmentos, apresentamos trechos selecionados das produções escrita e oral de alunos que parecem resistir diante das transformações dos contos de fadas, apontando para a manutenção de um mesmo espaço dizível/interpretável que parece pressupor um desejo de assegurar efeitos de sentido uma vez produzidos, a partir da(s) leitura(s), uma vez realizada(s), dos contos transformados em suas versões mais tradicionais e que constituíram – e constituem – suas subjetividades.

**S.4- A3(3)-** *I think the history* [transcrevemos aqui “history” – e não “story”, – porque, na gravação, o aluno pronuncia “history”] *about / the little pigs / er / don't have sense because the wolf was looking was looking for a cup of su-g-sugar?* [não parece certo da pronúncia] */ and / wasn't hungry / and / for the stories* [neste momento o aluno pronuncia “stories” mesmo, e não “histories”] */ they were true / the wolf would be / er hungry / or hunting / for the pigs.*

Notamos que A3 se posiciona determinando o seu dizer, ao escolher o que comentar, ou seja, a história dos três porquinhos. Logo de início, pois, produz uma asserção: *I think the history about / the little pigs / er / don't have sense*, seguida pela conjunção causal *because*, que orienta a argumentação em direção à perspectiva assumida pelo sujeito enunciador, segundo a qual a versão transformada dos três porquinhos não seria “verdadeira”: */.../ for the stories / they were true /.../ the wolf would be / er hungry /...<sup>6</sup>*. Daí podermos concluir que os contos de fadas em suas versões tradicionais constituem sua subjetividade (e de outros alunos) de tal forma, que o sujeito as considera não enquanto histórias (ficção), mas quase como verdades ou fatos.

Considerando que ambas as versões mobilizam a subjetividade do aluno, uma vez que o conto modificado constitui o - e é constituído pelo - conto folclórico em sua versão mais tradicional, podemos dizer que a instância do mesmo espaço dizível/interpretável de que falamos acima manifesta-se em S.4 através de uma aparente dificuldade do sujeito em “sair” ou em deslocar-se do lugar a partir do qual já fizera a leitura do conto de fada folclórico em algum momento de sua vida. A partir dessa dificuldade em produzir uma leitura outra diante da versão transformada, podemos fazer relação com uma certa dificuldade em deslocar-se também enquanto sujeito. Dificuldade esta que pode estar relacionada a uma aparente dificuldade - inconsciente - em re-significar-se, já que ao significar nos significamos e, sendo assim, sentido e

---

<sup>6</sup> Os efeitos de sentido que acreditamos atravessar o enunciado gramaticalmente incorreto “for the stories / they were true /.../ the wolf would be / er hungry” são cabíveis, considerando-se o nível de proficiência do aluno. Poderíamos, assim, traduzi-lo por “se as histórias fossem verdadeiras, o lobo estaria faminto”..

sujeito se constituem ao mesmo tempo (cf. Orlandi, 1998:205). Vejamos, agora, outro exemplo:

*S.5-A10(9)- All the people have the direito de se defender, and they must show their version side, but the wolf overstated in its version. The wolf seems so little good that it became silly. First of all, I think there is not refinado sugar in animals land, I think the wolf would find out honey of the bees. The story of the wolf seems a great excuse.*

No segmento acima, notamos elementos que fazem o texto escrito pelo aluno predominantemente argumentativo, o que constitui deslocamento de posição do sujeito em relação à posição normalmente ocupada pelo aluno na prática discursiva da sala de aula.

Atentando para a materialidade lingüística, vejamos como se dá a argumentação no texto de A10: além de constituir-se predominantemente de asserções, fazem-se presentes o operador argumentativo *but*, que orienta a direção do sentido para a perspectiva do enunciador que se segue: *the wolf overstated in its version*, e não em direção à perspectiva do enunciador que precede o operador argumentativo: *all the people have the direito de se defender, and they must show their version side*; o elemento seqüencial *first of all*, que permite o efeito de que, além deste primeiro argumento: *there is not refinado sugar in animals land*, haveria outros, não explicitados, que poderiam reforçar a direção da argumentação do sujeito enunciador. Os elementos intensificadores, que constituem manifestações de subjetividade, reforçam o caráter argumentativo do texto: *a great (excuse), so little (good)*, além do próprio verbo *overstate*, cujo efeito de sentido perpassa a ênfase ou o exagero.

Com base no alto grau de argumentação do sujeito enunciador, podemos dizer que parece haver quase uma indignação de sua parte naquilo que diz respeito à história dos três porquinhos, contada sob o ponto de vista do lobo. Mais uma vez, notamos, portanto, a dificuldade do sujeito em deslocar (-se) (de) uma leitura prévia do conto de fada folclórico que constitui sua história e sua subjetividade. Desse modo, podemos dizer que, embora haja características no dizer do aluno que apontam para deslocamentos de posição de sujeito, que é capaz de organizar seu texto e constituir-se enquanto autor, há, ao mesmo tempo, a manutenção de um mesmo espaço dizível, causado pela permanência de uma posição mesma de sujeito, que parece desejar assegurar a leitura que uma vez fizera das histórias em suas versões mais tradicionais, resistindo a re-significar - e a re-significar-se - a partir de leituras outras.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A posição de identificação ocupada por A caracteriza-se, no corpus, pela adesão do sujeito diante das transformações dos contos de fada folclóricos em versões contemporâneas. Tal adesão é marcada por apreciações, preferências ou por um dizer que não se opõe explicitamente a tais transformações. A partir do deslocamento de posição em que deixa de significar conforme o gesto de interpretação de P, para tomar a

palavra e produzir efeitos de sentido, notamos outras posições significativas ocupadas por A. Denominamos uma delas de posição problematizadora, isto é, aquela que permite um trabalho sobre/no sentido, na medida que o sujeito problematiza dicotomias ou termos complexos que constituem, predominantemente, uma formação discursiva moral-burguesa. Tal posição, a nosso ver, contribui para a disseminação e para o movimento de sentidos - e do sujeito - uma vez que este se mostra perplexo diante de uma injunção - ainda que virtual - a uma tomada de posição diante de determinada oposição binária. Ao trabalhar sobre/nos sentidos, problematizando-os, o sujeito deixa, ainda que momentaneamente ou mesmo inconscientemente, de se constituir sob o efeito ideológico das evidências, do já-dado, do pronto ou do estabilizado.

Diferentemente da posição de identificação que, ao menos potencialmente, parece indicar inclinação do sujeito a re-significar ou re-significar-se, a posição de resistência aparentemente aponta para uma dificuldade do sujeito em fazê-lo.

Em termos gerais, dentre as contribuições que este trabalho pode trazer, compartilhamos a idéia de que se leve em conta, sempre, a complexidade que envolve as questões da linguagem, em um nível mais amplo, e as questões da leitura em sala de aula, em um nível mais particular. Complexidade que está vinculada, por exemplo, à noção de que a linguagem não é meramente comunicação, interação ou instrumento, mas produção social, trabalho (Orlandi, 1996:25), assim como a noção de que o sujeito e o sentido não são dados *a priori*, mas produzidos no/pelo discurso, tomando-se, evidentemente, a tensão constitutiva do discurso entre o mesmo e o diferente.

Em termos mais específicos, sugerimos que se pense a leitura em sala de aula como uma experiência mobilizadora para o sujeito; como um momento significativo de confronto (e de conflito) entre diferentes sujeitos - dispersos e divididos em si mesmos - e entre diferentes (e muitas vezes inacessíveis) efeitos de sentido; momento de problematização, de relativização, de trabalho sobre/no sentido e de trabalho sobre/no sujeito.

Acreditamos, por fim, que um trabalho com leitura de contos de fada, transformados ou não, pode ser bastante significativo, particularmente no que diz respeito à mobilização que parecem proporcionar no sujeito, uma vez que tal tipo de literatura o constitui em bases fundamentais.

---

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BETTELHEIM, B. (1974). **A Psicanálise dos Contos de Fadas**. 9.ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- COELHO, N. N. (1981). **A Literatura Infantil**. 3.ed., São Paulo: Quiron, 1984.
- \_\_\_\_\_. (1991). **O Conto de Fadas**. São Paulo: Ática (Série Princípios).
- CORACINI, M. J. (org.) (1995). **O Jogo Discursivo na Aula de Leitura**. Campinas, SP: Pontes.
- \_\_\_\_\_. (1999). A Aula de Redação e a Identidade do Autor. In: **Estudos Linguísticos (Anais do G.E.L)** (no prelo).
- DERRIDA, J. (1972). **Posições**. Lisboa: Plátano Editora, 1991).
- FOUCAULT, M. (1971). **A Ordem do Discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.

- GRIGOLETTO, M. (1995). Processos de Significação na Aula de Leitura em Língua Estrangeira. In: M. J. Coracini (org.). **O Jogo Discursivo na Aula de Leitura**. Campinas, SP: Pontes, pp. 103-111.
- KRISTEVA, J. (1988). **Etrangers à nous-même**. Paris: Gallimard.
- LEITE, N. (1997) **Considerações sobre a noção de sujeito em psicanálise**. Texto apresentado no Encontro promovido pelo Projeto Integrado “A Relevância Teórica dos Dados Singulares na Aquisição da Escrita”, Campinas, SP: IEL/Unicamp (mimeo).
- MURCE FILHO, N. F. (1998) **Aulas “Alternativas” de Leitura em Língua Estrangeira: Histórias “Provocadoras” e Deslocamentos de Posições Subjetivas**. Dissertação de Mestrado. Campinas, SP: IEL/Unicamp.
- ORLANDI, E. P. (1992). **As Formas do Silêncio. No Movimento dos Sentidos**. Campinas, SP: Editora da Unicamp.
- \_\_\_\_\_. (1996). **A Linguagem e seu Funcionamento: As Formas do Discurso**. Campinas, SP: Editora da Unicamp
- \_\_\_\_\_. (1997). **Paráfrase e Polissemia – A Fluidez nos Limites do Simbólico**. Texto apresentado no encontro “Semiótica, Ensino, Aprendizagem” em maio de 1997.
- \_\_\_\_\_. (1998). Identidade Lingüística Escolar. In: I. Signorini (org.) **Língua(gem) e Identidade**. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, pp. 203-212.
- PROPP, W. (1970). **Morphologie du Conte**. Paris: Gallimard.
- SERRANI-INFANTE, S. (1998) Identidade e Segundas Línguas: As Identificações no Discurso. In: I. Signorini (org.) **Língua(gem) e Identidade**. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, pp. 231-261