

A AUTORIA EM POEMAS INFANTIS: A ESCRITA ALÉM DOS MOLDES ESCOLARES

Daniela Giorgenon *
Soraya Maria Romano Pacífico **
Lucília Maria Sousa Romão ***

Resumo

Esse trabalho busca discutir como os conceitos de autoria, letramento e discurso se combinam quando as práticas e os sujeitos escolares são afetados pela polissemia. Observando poemas infantis, consideramos fundamental que o sujeito na posição de professor compreenda as marcas do sujeito-criança, de sua singularidade na escrita, nos mecanismos de amarração do sentido e na tentativa de conter a deriva e produzir um efeito de início, meio e fechamento em seu dizer.

Palavras-chave: Autoria. Sujeito. Poesia. Discurso. Letramento.

INTRODUÇÃO

“A terapia literária consiste em desarrumar a linguagem a ponto que ela expresse nossos mais fundos desejos.”
- Manoel de Barros

Este artigo objetiva investigar a autoria em poesias produzidas por alunos da 5ª série (6º ano) do Ensino Fundamental, de uma escola particular de Ribeirão Preto. As poesias foram construídas em ambiente de sala de aula e culminaram com a produção de um livro intitulado *Brincando com as palavras* e, também, em um concurso de poesias. Este trabalho foi realizado em 2007 por uma professora de Português da referida escola. Segundo a professora, foram ministradas aos alunos várias aulas sobre poesia inspiradas nos trabalhos poéticos de Carlos Queiroz Teles, Cecília Meireles e Mário Quintana. Nessas aulas, os alunos foram banhados com conhecimentos a respeito da construção poética ao terem contato com as poesias destes autores. Assim, o aprendizado tornou-se consequência de ouvirem declamações e de declamarem poesias na sala de aula. Instigados pela sonoridade poética, pela sua diferenciação dos demais tipos de texto e pelo

* Graduada em Psicologia, faz especialização em Psicanálise na Universidade de Franca (UNIFRAN) e é professora na rede particular do Ensino Fundamental. - danielagiorgenon@yahoo.com.br

** Profa. Dra. da Graduação em Pedagogia e da Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FFCLRP/USP). smpacifico@ffclrp.usp.br

*** Profa. Dra. da Graduação em Ciências da Informação e da Documentação e da Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FFCLRP/USP); colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Ciência, Tecnologia e Sociedade da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). luciliamsr@ffclrp.usp.br

tom lúdico e polêmico que as aulas adquiriram, os alunos despertaram para o prazer de criar suas próprias poesias. Dessa maneira, as crianças foram afetadas pelo discurso poético da maneira como julgamos ser fundamental: pela via do lúdico e do polêmico.

SOBRE AUTORIA E DISCURSO POÉTICO

“Com as palavras se podem multiplicar os silêncios.” – Manoel de Barros

Orlandi (1993) entende que, a partir do funcionamento discursivo, o discurso pode ser analisado em três tipos: o lúdico, o polêmico e o autoritário. No discurso lúdico, a polissemia (vários sentidos) é aberta. No polêmico, há um equilíbrio entre a paráfrase (repetição do mesmo) e a polissemia (o novo). No discurso autoritário, a polissemia é contida e a paráfrase ocupa plenamente o lugar do repetível. Na opinião das próprias crianças ouvidas por nós, o interessante para elas foi poder criar porque se sentiram à vontade e, também, a vontade de escrever, pois, nas aulas de poesia, o discurso autoritário deu lugar para os discursos lúdico e polêmico. Sendo assim, as crianças, assumindo a posição de sujeitos-autores, mostraram que o discurso autoritário, para elas, é enfadonho e, para nós, improdutivo.

Diante de tantas produções textuais, selecionamos três poesias para a análise, neste trabalho. Duas delas foram classificadas em 1º e em 3º¹ lugar no concurso, o que nos instigou a verificar a questão do processo de autoria nas mesmas; outra também foi retirada do livro *Brincando com as palavras*. Passaremos, então, a tecer considerações sobre o conceito de autoria para a Análise de Discurso francesa e, depois, à análise das poesias.

O conceito de autoria é algo revelador, já que, para a Análise de Discurso, “autor” não é aquele que simplesmente escreve algo ou assina o que escreveu, o que disse, o que pintou etc. Segundo a Análise de Discurso, para

que um sujeito torne-se autor é necessário que ele se autorize a isso (PFEIFFER, 2002). E já que falamos de sujeito, torna-se necessário defini-lo na perspectiva discursiva para entrarmos no campo da autoria. A Análise de Discurso é uma teoria e método de trabalho que reúne três campos do conhecimento, a saber, o materialismo histórico, a lingüística e a psicanálise (encontrada especificamente nas obras freudiana e lacaniana) de modo que possibilitem analisar a relação do sujeito com o sentido.

Considerando que o sujeito não é empírico, tampouco o sujeito gramatical, consideramos importante tratá-lo como quer Pêcheux (1969), uma posição discursiva dentre tantas outras possíveis, posição esta determinada pelas condições de produção, seja pela luta de poder no âmbito de uma conjuntura sócio-histórica, seja no âmbito da enunciação, do contexto imediato em que o dizer foi produzido. Assim, o sujeito para produzir o seu dizer coloca-se em um lugar discursivo que já fora ocupado por outros, apagando certas palavras e esquecendo-se, em duas esferas, de que a relação da palavra com o mundo é mediada e matizada pela ideologia. Esse processo recebeu o nome de esquecimento e é fundamental para que o discurso se concretize. No esquecimento nº 1 (PÊCHEUX, 1969), o sujeito tem a ilusão de que é a origem do que diz, quando na realidade, ele apenas retoma sentidos pré-existentes. No esquecimento nº 2 (idem), o sujeito faz uma escolha de palavras “esquecendo-se” de todas as outras para que possa dizer algo. Quando diz uma palavra está dizendo esta palavra e não outra.

Para Orlandi (1996a, p.70), “O sujeito só se faz autor se o que ele produz for interpretável”. Temos, então, que o autor é aquele que se preocupa em se fazer entender pelos seus interlocutores. A autoria se instala na tentativa de controle do que é dito, já que, conforme defende a AD, o sentido sempre pode ser sempre outro. Discutindo a mesma questão, Pacífico (2002) nos diz que a autoria exige que o sujeito historicize os sentidos, controle os pontos de fuga dos mesmos e assuma a responsabilidade pelo dizer. Indo nessa direção, temos em

Orlandi (1999, p.73) que o sujeito está para o discurso assim como o autor está para o texto. E acrescenta:

“[...] O autor é o lugar em que se realiza esse projeto totalizante, o lugar em que se constrói a unidade do sujeito. Como o lugar da unidade é o texto, o sujeito se constitui como autor ao constituir o texto em sua unidade, com sua coerência e completude. Coerência e completude imaginárias.”

O autor é uma função do sujeito. Portanto, para se falar de autor é inevitável falar de sujeito. Pelo que vimos em Orlandi (op.cit), a autoria se constitui no controle da dispersão e da deriva do sujeito, o que é confirmado por Tfouni (2001). Além disso, para esta autora, a função-autor pode ser evidenciada tanto oralmente quanto na escrita; de acordo com Tfouni (op. cit.), o que está em questão é, em que medida o sujeito, alfabetizado ou não, pode ocupar a posição de autor. Investigações sobre a autoria têm sido objeto de estudo dos teóricos do letramento, principalmente daqueles que defendem o modelo ideológico de letramento (cf. STREET, 1984), os quais defendem haver autoria nas produções textuais, orais ou escritas, de crianças, adolescentes e adultos, independentemente de estarem ou não alfabetizados (cf. TFOUNI, 1995). Avançando nessas questões, Tfouni (2001, p. 82-82) aponta que:

“autor é uma posição do sujeito a partir da qual ele consegue estruturar seu discurso (oral ou escrito) de acordo com um princípio organizador contraditório, porém necessário, visto que existe, no processo de produção de um texto, um movimento de deriva e dispersão de sentidos inevitável, que o autor precisa “controlar” (Tfouni, 1997a), a fim de dar ao seu discurso uma unidade aparente, com começo, meio e “fechamento” (este termo foi emprestado de Gallo, 1995).”

Quando a autoria não se instala, vigora a dispersão. A deriva também deixa em evidência a falta de delimitação, o que descaracteriza o autor na medida em que

não há o controle do dizer. Sendo assim, a autoria é um mecanismo de amarração do discurso do sujeito para que este possa compartilhar seus significantes com o outro e fazer-se compreensível a partir de um efeito imaginário de início, meio e fim em seu dizer. O interessante no discurso poético é que o sujeito-autor necessita controlar a dispersão e a deriva, como em qualquer texto; porém, os sentidos a serem construídos pelo leitor podem ser plurais, já que a poesia trabalha com a conotação, com espaços vazados, com o caráter da literaridade textual. A poesia é extremamente polissêmica em sua essência. Para Masini (2007, s/p.)

“Poesia é um texto em que o significante não existe meramente a serviço do significado; onde significante e significado funcionam juntos; e onde é este conjunto (e não apenas o significado) que provoca sentimentos, impressões, emoções ou reflexões. Na poesia, cada palavra tem seu papel não apenas por seu significado, mas por seu ritmo, pela sua sonoridade pela forma como se relaciona com as outras palavras e, modernamente, até mesmo pelo seu aspecto visual... (...) A lógica de um texto não-poesia está na estrutura sintática e no significado. A lógica da poesia vai além da estrutura sintática e do significado.”

A EMERGÊNCIA DA AUTORIA EM POESIAS INFANTIS

“Quero a palavra que sirva na boca dos passarinhos.” – Manoel de Barros

Consideramos que os alunos, produtores dos textos analisados a seguir, ocuparam a posição de sujeitos-leitores, declamadores e ouvintes-apreciadores da poesia e, também, tiveram acesso ao que Pêcheux (1997b) chama de arquivo, sobre o que é uma poesia; quais são as vozes inscritas nesse tipo de texto; o que é possível escrever em versos, aventurando-se nas palavras, criando e autorizando-se a ocupar também a posição de autor. Inter-

pretaremos algumas poesias marcando que, interessa-nos observar como são construídos os pontos de amarração e ancoragem dos sentidos, as conexões e passagens do sujeito de um verso a outro, buscando prender os fios de dispersão que poderiam existir no momento da escrita.

Pensamento de menina

*É difícil ser menina!
São tantas a fazer, São tantas coisas a se preocupar*

*Menina,
Vaidosa e cheirosa!
Menina,
Caprichosa e bonita!*

Basta!

*Não agüento mais,
Quero ser moleca!
Brincar e correr.
Ser livre,
É maravilhoso!
Ser meio menino
É gostoso!*

*Quem inventou a lei sobre a menina?
Queremos brincar.
Brincar sem parar!*

*Menina,
Não é boneca!
Menina,
É uma virtude, que vive em liberdade!*

Nesta poesia, o sujeito critica e contesta o sentido dominante dado pela formação social que ele ocupa e que define o que é ser “menina”. Na condição de autora, essa menina de onze anos, joga com a paráfrase, ou seja, com aquilo que é repetível (“Menina,/ Vaidosa e cheirosa! Menina,/ Caprichosa e bonita”) e, ao mesmo tempo, com a polissemia, ao inserir o novo, a novidade da menina de querer ser um pouco menino e grita “Nãõ agüento mais,/ Quero ser moleca!”. O sujeito-autor questiona: “Quem inventou a lei sobre a menina?” e trata de dizer que não quer submeter-se a essa lei, assumindo uma po-

sição contrária diante do que está legitimado e cristalizado pela ideologia dominante.

Observamos que a autoria se instala, na medida em que o sujeito assume a responsabilidade pelo dizer, constrói seu texto na tensão entre paráfrase e polissemia, trabalhando, assim, com a criatividade (ORLANDI, 1996b), marcando um posicionamento em relação ao objeto discursivo (o que é ser menina para a sociedade e para o sujeito), além de controlar os possíveis pontos de fuga do sentido, controlando os mecanismos internos do texto. Ela assegura o modo como pode falar do seu desejo de querer brincar e ser meio menino, o que aparece associado à liberdade, nos versos “ser livre,/ É maravilhoso!/ Ser meio menino/ É gostoso!”. Mais ainda, o desejo de não ser tratada ou confundida com uma boneca está posto como tentativa de resistência, pois “Menina,/ Não é boneca!”. Temos a oposição entre a liberdade do menino e a bonequice da menina como dois universos semanticamente estabilizados e opostos, o que permite ao sujeito novamente denunciar o que está posto como óbvio e negar um modo de compreender e significar o “ser menina”. Não ser boneca implica considerar a polissemia desse significante, já que ser uma boneca pode inscrever sentidos de ser bonita, comportada, ficar imóvel, não ser gente, ou dito de outro modo, ser um brinquedo.

Nesse caso, não interessa à autora ser substituída por uma boneca nem ser nomeada como tal, já que ela busca exatamente questionar o que está ou parece ser transparente quando uma menina é associada a uma boneca. Ao escrever, o sujeito tenta controlar a deriva e a dispersão produzindo um efeito de unidade no texto. Para tal, ele acessa a memória discursiva (PÊCHEUX, 1999), isto é, o que se diz sobre menina, o que a menina deve fazer diante do social, o que é permitido e o que é interdito a uma menina pré-adolescente já tão exigida a ser uma mocinha. Evidencia um sujeito irado com sua castração, porém, podendo falar sobre isso na condição de autora, mesmo que seja só em “pensamento”, como

sugere muito bem o título da poesia, que amarra o início ao final, uma vez que o pensamento é livre. Observamos nessa escrita um efeito de “liberdade” no momento em que o sujeito instala e sustenta o seu “*Basta!*”; liberdade que, talvez, possa ser vivenciada pela escrita, a qual tantas vezes é reprimida, quer pela escola, quer pelo professor, que só aceita a escrita legitimada, aquela que não permite aos alunos ocuparem a posição discursiva de autor.

Muitos professores têm uma visão reducionista do que é ser autor, atribuindo somente ao texto escrito e aos autores consagrados este lugar e, conseqüentemente, instaurando o discurso pedagógico do tipo autoritário que só aceita a cópia, a paráfrase, interditando, dessa forma, a possibilidade de os alunos serem autores de seus textos, pois essa posição exige a polissemia.

Contrariando essa concepção dominante de escrita, sustentada pelo modelo autônomo de letramento (cf. STREET, 1984), analisaremos, a seguir, poesias elaboradas por dois meninos considerados “*alunos de inclusão*” por possuírem dificuldades na aprendizagem, conseqüentes de problemas orgânicos; essas dificuldades situam-se, segundo a professora, especificamente na articulação de suas idéias, já que dominam bem a ortografia.

Meu dia

Hoje meu dia é legal
É futebol e não basebol
Isso é esporte, isso é maneiro,
Mas não sou mineiro.

Eu sou paulista
Eu sou brasileiro
Eu sou Ribeirão-pretano
E corintiano de coração.

O sujeito inscreve sentidos sobre o seu dia e evidencia a importância do futebol, não apenas no início e no fim do poema, mas, sobretudo, na sua vida, o que pode ser comprovado pelo uso do verbo no presente, criando um efeito de sentido de presente atemporal. O

sujeito mobiliza o futebol para poder falar de si mesmo e de sua vida. “*Mas não sou mineiro/ Eu sou paulista/ Eu sou Ribeirão-pretano/ E corintiano de coração*”. Essa formulação assume importância quando percebemos o encafeamento paulista-Ribeirão-pretano-corintiano, pois cria um efeito de coerência (ilusão necessária para a autoria) de que o sujeito precisa para poder dizer de si: não torce para um time mineiro, ele é paulista e, assim, torce para um time paulista, o Corinthians, de coração.

O enunciado evidencia o que o sujeito é e o que não é; dessa forma, coloca em movimento alguns significantes para representá-lo, significantes que apresentam um desencadeamento lógico: “*não é mineiro*”, é “*paulista*”, é “*brasileiro*”, é “*Ribeirão-pretano*”, é “*corintiano*”. Estes foram os significantes escolhidos dentre muitos outros possíveis, mas foram “esquecidos” para que essa poesia tivesse esse formato de começo, meio e fim. Brincando com a sonoridade dos significantes – *legal-basebol, maneiro-mineiro-brasileiro* –, o sujeito deixa-se deslizar pelo poema; na primeira estrofe, podemos pensar que a deriva poderia instalar-se quando ele não marca o motivo de seu dia ser legal, já que estão em jogo vários sentidos, esporte, maneiro, mineiro. Esse transbordamento inicial é contido nos versos seguintes, pois o sujeito vai cercando seu dizer e volta a falar do futebol, chegando finalmente a uma síntese, um fechamento do poema: “*corintiano de coração*”.

O sujeito sabe que não pode dizer tudo e isso tem conseqüências na autoria, já que é necessário uma “escolha” dos significantes. Tratando-se de um menino que é falado pelas professoras como “alguém que apresenta dificuldades para criar um texto”, observamos que, na poesia, o sujeito destacou-se por poder criar, através do lúdico, do ritmo, da aproximação da poesia com a fala, um fio do seu dizer e um arranjo para ele ser dito. Para nós, temos aqui, como na poesia anterior, um momento em que o sujeito experimenta a liberdade de criar, de marcar sua identidade, no caso, com o futebol e, mais especificamente, com o “corinthians”, liberdade que, mais

uma vez, foi possível pela escrita de um texto que não precisou ficar engessado nos moldes do livro didático ou das redações que têm número de linhas definido, tema imposto e, muitas vezes, um início já dado, em que cabe ao aluno apenas dar continuidade a uma escrita que não é a dele, o que, quase sempre, resulta na resistência do aluno em escrever.

Curiosidade de criança

Uma criança passou pela rua,
Passou pela frente
Viu o semáforo com luz vermelha.
Nesse momento começou uma chuva
O menino voltou para casa.

O quarto estava sujo
Ele arrumou-o para escutar o rádio.
Estava deitado dormindo,
Quando a chuva parou
E o Sol apareceu entre nuvens carregadas.

O menino que estava no quarto
Foi para fora para aproveitar
Por que era tempo de primavera
E ele ficou muito feliz.

Podemos notar que, neste poema, a dispersão e a deriva estão presentes nas duas primeiras estrofes. Nos dois primeiros versos, *“Uma criança passou pela rua,/ Passou pela frente”*, questionamos: por qual rua? passou pela frente do quê? de quem? Isso não está amarrado, podendo os sentidos caminharem em diversas direções já que o sujeito não os controlou nem os prendeu em um fio discursivo. O mesmo funcionamento está posto em outros versos sem conexão aparente: *“O quarto estava sujo/ Ele arrumou-o para escutar o rádio./ Estava deitado dormindo,/ Quando a chuva parou/.”* A implicação de uma suposta finalidade - arrumar o quarto para escutar rádio - aqui aparece caótica, pois não estabelece uma relação definida, nem lógica, embora temos de considerar que a poesia não trabalha com a lógica. Considerando que é possível ouvir rádio com o quarto desarrumado,

que não se escuta rádio estando deitado dormindo e que esses dois versos não guardam intimidade com o ato de chover, não temos acesso a um todo amarrado, pois o sujeito não criou pontos de ancoragem de sentidos em sua produção, o que é necessário para que haja a emergência da função-autor.

Daí surgirem questões: o menino ouviu o rádio? Arrumou o quarto para ouvir o rádio ou para dormir? Dormiu porque estava ouvindo rádio ou porque chovia? Há um efeito de estranheza, de falta, de incompletude manifesta na desordenada apresentação destes versos, assim, os sentidos não estão cercados. No entanto, chamamos a atenção para o fato de que, no final deste trabalho, o sujeito tenta esse movimento de cercar o sentido: *“O menino que estava no quarto”/ Foi para fora para aproveitar/ Porque era tempo de primavera/ E ele ficou muito feliz.”* Nesses versos, o encadeamento de sentidos faz tecer uma ordem dada pela seqüência de estar dentro-ir pra fora- aproveitar- ser primavera- ficar feliz, o que para nós é importante pois esse sujeito, em um momento da sua escrita, consegue a amarração dos fios que estavam soltos e esvoaçantes nos recortes anteriores.

O quarto desarrumado, o som do rádio, a chuva, o cochilo permanecem latejando no caos, no entanto, a saída do quarto inscreve-se como lugar de autoria, como espaço possível de dizer do ficar *“muito feliz”*. Esse sujeito, singularizado nesse movimento basculante de dispersão e autoria, recebeu um diagnóstico médico de autismo e, para nós, é importante ressaltar como, na linguagem, ele marca que arrumar o quarto, ficar no quarto, ouvir rádio no quarto criam efeitos de desordem, de pouca articulação com o sentido de felicidade, de privação de movimentos condensados no dormir; esse mesmo sujeito, ao colocar em discurso o fato de sair do quarto, consegue ordenar-se na linguagem, criando um efeito de inteireza também em seu dizer. Podemos dizer, então, que o sujeito movimentou-se para assumir a autoria, pois, se as partes da poesia podem parecer soltas, desarticuladas, a começar pelo título, o todo

cria um efeito de coerência, indiciando que o sujeito recorre à memória discursiva e mobiliza sentidos que mantêm coerência entre si, tais como: com a chuva, o menino volta para casa; quando a chuva pára, o sol aparece; e, somando a isso, há um interdiscurso que sustenta ser a primavera uma época bonita, a qual inspira felicidade, como está escrito no verso que fecha o poema.

CONCLUSÕES

“Não pode haver ausência de boca nas palavras: nenhuma fique desamparada do ser que a revelou.”
- Manoel de Barros

Pelas análises, pudemos evidenciar o princípio de autoria em poesias de crianças que assumiram a posição de autor e venceram um concurso de poesia. Nas duas últimas análises, observamos o processo de construção da autoria pelos sujeitos M. e D., marginalizados na/pela instituição escolar, cuja ideologia, vinculada à da classe dominante, exclui aqueles que não usam a escrita de acordo com os padrões legitimados por esta classe e, por conseguinte, por esta instituição, principalmente, no caso analisado, pelo fato de os sujeitos ocuparem o lugar dos alunos da chamada inclusão.

Apontamos a importância do trabalho feito por esta escola ao permitir a assunção da autoria de seus alunos; isso se deve ao fato de a professora, assumindo a posição sujeito, fez circular na sala de aula o discurso polêmico, saindo do âmbito do autoritário. Parece óbvio que a poesia deve ser trabalhada desta maneira, com frequência, o que observamos é o ensino sendo transmitido de forma autoritária, o que é lamentoso, já que a poesia foge do exercício parafrástico pelo seu apelo ao polissêmico. O livro e o concurso foram consequência da permissão e do acesso que os alunos tiveram ao arquivo e aos discursos lúdico e polêmico.

Sabemos, com Kleiman (1995), que a escola é a principal agência de letramento e valoriza o modelo autônomo de letramento. Por ser assim, defendemos a urgência de que trabalhos como o analisado saiam do âmbito escolar e passem a circular em outros lugares, em outras agências de letramento. A produção do livro foi um passo nesse sentido, porém os que têm acesso a esta produção são os alunos, pais e professores. É preciso ir além, buscar outros campos para fazer circular a escrita dos alunos, é preciso ser “passarinho” como nos aponta Quintana.

Abstract:

That work search to discuss as the authorship concepts, letramento and discourse if they combine when the practices and the school subjects are affected for the poetry. Observing infantile poems, we considered fundamental that the subject in teacher's position understands the subject-child's marks, of his/her singularity in the writing, in the mechanisms of fastening of the sense and in the attempt of to contain the drift and to produce an effect at the beginning, half and closing in his/her saying.

Key words: Authorship. Subject. Poetry. Discourse., Literacy.

NOTA

¹ Infelizmente não tivemos acesso à poesia classificada em 2º lugar.

REFERÊNCIAS

KLEIMAN, A. (org.) *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

MASINI, A. C. S. Algumas definições de poesia. In: *Casa da Cultura*. Disponível em http://www.casadacultura.org/Literatura/Poesia/O_que_e_Poesia_Artigos/, acesso em 08 dez. 2007.

ORLANDI, E. P. Linguagem e método: uma questão da análise de discurso. In: ORLANDI, E. P. *Discurso e leitura*. 2ª ed., São Paulo: Cortez; Campinas- SP: Editora da UNICAMP, p. 15-28, 1993.

ORLANDI, E. P. Autoria e interpretação. In: ORLANDI, E.P. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis: Vozes, p. 63-78, 1996a.

ORLANDI, E. P. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. Campinas-SP: Pontes, 1996b.

ORLANDI, E. P. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. Campinas-SP, Pontes, 1999.

PACÍFICO, S. M. R. *Argumentação e autoria: o silenciamento do dizer*. Tese de Doutorado. FFCLRP-USP, 2002.

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. 1969. In: GADET, F e HAK, T. (org.). Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.

PÊCHEUX, M. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, E.P. (org.). *Gestos de leitura: da história no discurso*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.

PÊCHEUX, M. *Papel da memória*. Campinas: Pontes, 1999.

PFEIFFER, C. O lugar do conhecimento na escola. Alunos e professores em busca da autorização. In: *Escritos. Escrita, Escritura, Cidade (III)*. Nº 7, LABEURB. Campinas- SP, p. 9-20, 2002.

STREET, B. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

TFOUNI, L.V. A dispersão e a deriva na constituição da autoria e suas implicações para uma teoria do letramento. In: SIGNORINI, I. (org.). *Investigando a relação oral/ escrito e as teorias do letramento*. Campinas-SP: Mercado de Letras, p. 77-94, 2001.

Enviado em 25 de maio de 2008
Aprovado 16 de junho de 2008