

## **LETRAMENTO E ESCRITA: PROBLEMATIZANDO INDÍCIOS DE AUTORIA EM LIVROS DE HISTÓRIAS ELABORADOS POR ALUNOS DAS SÉRIES INICIAIS**

**Anderson de Carvalho Pereira**

Doutor em Psicologia pela USP com estágio na Universidade de Paris XIII. Professor do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Foi professor visitante (convidado) da Universidade Nacional de Córdoba (UNC, Argentina) em 2015. Email: apereira.uesb@gmail.com

**Milena Alves Ferreira**

Licenciada em Pedagogia e Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB). Email: milena\_alves10@hotmail.com

### **RESUMO**

Por meio deste artigo apresentamos o resultado de uma pesquisa que teve por objetivo investigar a constituição da autoria na produção escrita de textos de alunos que participaram de sessões de contação de histórias. Os textos dos alunos foram analisados de acordo com o paradigma indiciário e a Análise do Discurso pecheutiana. Por meio da análise destes textos, veiculados na forma de narrativas e formatados em pequenos livretos, obtivemos os seguintes resultados: indícios organizados como marcas de autoria e a identificação da manifestação autoritária do discurso pedagógico escolar. Por meio do debate entre indícios de autoria e as marcas do discurso pedagógico foram postos em questão os mecanismos ideológicos envolvidos nas posições discursivas que foram possíveis de serem analisadas.

**Palavras-chave:** Autoria. Letramento. Escrita. Discurso pedagógico.

## **LITERACY AND WRITING: AN INVESTIGATION ABOUT CLUES OF AUTHORSHIP IN FICTION BOOKS CREATED BY STUDENTS**

### **ABSTRACT**

This article presents the results of a research that aimed at investigating the authorship of texts written by children who participated of storytelling sessions. The students' texts were analyzed according to the indicial paradigm and the French speech analyses perspective. The analyses of the written narratives, organized in small books, revealed the following results: organized evidences as authorship clues and identification of authoritarian manifestation in school pedagogic speech, which questioned the ideological mechanisms involved in discursive positions.

**Keywords:** Authorship. Literacy. Writing. Pedagogical discourse.

## **LETRA Y ESCRITA: PROBLEMATIZANDO INDICIOS DE AUTORIA EN LIBROS DE HISTORIAS ELABORADOS POR ESTUDIANTES DE LAS SERIES**

### **RESUMEN**

Este artículo plantea una discusión a partir de los resultados de una investigación sobre evidencias de autoría presentes en la escritura de niños que tuvieron participación en sesiones de contar historias ficticias. Los textos nos llevó a búsqueda de indicios en acuerdo con el paradigma indiciario de Ginzburg y el análisis del discurso francesa pecheutiana. Acerca de la escritura textual, podemos decir que su presentación en narración puede garantizar una manifestación de evidencias organizadas en una posición de autoría que a lo mismo tiempo señala la marca autoritaria de lo discurso pedagógico escolar. Través del análisis ofrecemos una discusión de las implicaciones que esas evidencias pueden tener en relación con los mecanismos ideológicos del discurso pedagógico autoritario y sus relaciones con las posiciones discursivas de autoría.

**palabras-clave:** autoría; literacidad; escritura; discurso pedagógico.

## **Introdução**

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa que foi realizada a partir da análise da escrita de alunos das séries iniciais com o objetivo de apontar a constituição de indícios de autoria nas escritas desses referidos alunos.

A partir de autores como Street (2014), Tfouni (2006, 2010), e Pereira (2011) verifica-se no letramento um acontecimento abrangível para além das práticas de compreensão da leitura e da escrita, pois estes autores consideram a abrangência sócio-histórica da questão em uma perspectiva discursiva que remete à possibilidades de interpretação.

Desta perspectiva, cabe perguntar: de que forma emerge o autor na construção da interpretação?; a quais interesses atende o uso do código escrito?; como a língua afeta as relações dos sujeitos, estabelecidas dentro das chamadas relações sociais?; como considerar diferentes níveis de letramento, assujeitados a obrigatoriedade dos saberes formais da escrita?

O foco da discussão se esforça por mostrar como os sistemas escritos influenciam de forma desnivelada os sujeitos que compõem as sociedades letradas, sistematizando relações de poder estabelecidas e disseminadas por influências ideológicas com relação, sobretudo, àqueles que não detiveram ou ainda não detém oficialmente o domínio dos códigos escritos. É disto que vamos tratar ao abordar a produção escrita nas séries iniciais. Portanto, o aporte teórico aqui adotado ocupa-se de estudos relativos ao letramento, à autoria, ao discurso pedagógico escolar e às manifestações da espontaneidade na escrita. O objetivo principal é

analisar indícios de autoria na escrita infantil por meio da problematização da interferência do discurso pedagógico escolar, conforme abordaremos nas próximas seções.

### **Letramento em uma perspectiva discursiva**

Os estudos sobre letramento constituem-se hoje em fator indispensável à reflexão e orientação das práticas escolares. Sua necessidade mostra-se crescente face às dificuldades enfrentadas em relação aos resultados que consideram como sendo insuficientes os níveis de letramento e de alfabetização.

Tendo em vista a abrangência da questão, buscando-se ainda a ampliação de suas discussões, é que apresentamos um conceito de letramento sendo compreendido como um fenômeno complexo e multifacetado, atrelado aos contextos sócio-históricos e enunciativos e aos mecanismos ideológicos, que também influenciam a relação entre o oral e o escrito.

O termo letramento nos envia às discussões conceituais e procedimentais quanto ao seu estudo e aplicabilidade, a partir de nossa postura contrária ao cognitivismo psicológico e não podendo ser restringido apenas à leitura e à interpretação dos códigos linguísticos (TFOUNI, 2010; PEREIRA, 2011).

Por meio de uma conceituação abrangente para o termo assim Tfouni (2010) afirma que “não existe questão fechada acerca do que seja letramento” (TFOUNI, 2010, p. 31). Sua contribuição parece-nos muito apropriada pela contemplação e reconhecimento das complexidades constituídas nas interações sociais.

Nas palavras da autora:

O letramento, por sua vez, focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita. Entre outros casos procura estudar e descrever o que ocorre nas sociedades quando adotam um sistema de escritura de maneira restrita ou generalizada; procura ainda saber quais práticas psicossociais substituem as práticas “letradas” em sociedades ágrafas. Desse modo, o letramento tem por objetivo investigar não somente quem é alfabetizado, mas também quem não é alfabetizado, e nesse sentido, desliga-se de verificar o individual e centraliza-se no social (TFOUNI, 2010, p. 12).

Parece-nos muito contundente dizer, a partir de construções possibilitadas por inferências da citação acima, que as discussões relacionadas à amplitude do termo não podem ser tratadas de modo simplista. A complexidade da questão não aceita tal tratamento. Limitar a legitimidade das práticas letradas apenas aos que dominam o sistema escrito é desconsiderar os vários efeitos políticos que um sistema de escrita produz, historicamente, afetando a todos

os membros de uma sociedade.

Desse modo, a construção representativa do poder exercido pelas palavras inclui o complexo campo da representação engendrada pelos códigos escritos e desconsideraria tudo que diz respeito ao campo do Outro na linguagem. Teríamos, então, uma ilusória sobreposição que apontaria para a supervalorização do código, traduzido em um universo “mais letrado” que, de forma tácita, seria superior a outros.

Ilustrando tal apontamento, e à propósito da questão da autoria e do letramento, Tfouni (2010) aponta para a possibilidade da posição de autoria no texto oral de adultos não-alfabetizados e também entre aquele com baixa escolaridade. A autora mostra que o discurso oral de adultos não alfabetizados está perpassado por características que seriam em tese apanágio da escrita, o que indica uma relação de alteridade.

Logo, o letramento apresentado pela perspectiva sócio-histórica e discursiva questiona os interesses envolvidos na desvalorização da oralidade diante da escrita, analisando-as de modo a descortinar práticas que se estabelecem implicitamente; esta problematização chama a atenção para a evidenciação de questões mais amplas e que convergem para questões mais específicas dos usos cotidianos da língua.

Segundo definição apresentada por Tfouni (2010), o letramento deve ser estudado procurando-se compreender profundamente seus efeitos e facetas, devendo ser considerado em uma dimensão complexa. Desse modo, analisando-se essa relação entre o todo – (aspectos sócio-históricos e ideológicos) – e a interface com efeitos “esperados ou não” dos usos da língua, não se pode perder de vista o ideal de escrita imposto pela gramática normativa; em suma, não pode ser este o único referencial para se compreender o fenômeno do letramento.

Sendo assim, o letramento deve ser examinado buscando-se o reconhecimento das singularidades dos sujeitos que são afetados em maior ou menor grau pela sociedade letrada e que, ao posicionar-se, mobilizam questões que dizem respeito à relação oral/escrita (Tfouni; 2006, 2010).

A fim de ilustrarmos algumas das questões apontadas pela abordagem discursiva em contraponto à predominância de um viés reducionista de letramento consideramos muito pertinente a análise de Battaglia (2013) ao tratar dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997).

A referida autora analisou em sua tese de doutorado os PCN (de 1997), por tratar-se de um documento oficial e orientador das práticas escolares, e por apontar, orientações ao atendimento das necessidades identificadas na Educação. Segundo ela, os PCNs surgiram

buscando o atendimento das novas necessidades identificadas. Dentre estas, foram destacados o reconhecimento do fracasso da alfabetização e o apontamento de suas possíveis causas, surgindo assim os questionamentos sobre as formações pedagógicas e a utilização das metodologias adotadas pelos professores atuantes desde a época.

Sobre a tentativa de sanar esses problemas, a mesma autora diz que, segundo o texto do PCNs, surgiu um movimento educacional na década de 1980 “que pretendia integrar as abordagens de viés psicológico daquelas de cunho sócio-políticos, dando origem ao processo de ensino e aprendizagem marcados por influencia da psicologia genética (baseada no pesquisador suíço Jean Piaget)” (BATTAGLIA, 2013, p. 94). Tendo sido a base do Construtivismo posta para orientação teórica nos PCN, a Epistemologia genética teria passado a influenciar sobremaneira nas trajetórias históricas que ocorreram e ainda ocorrem na educação brasileira.

Neste contexto, Emilia Ferreiro e Ana Teberosky pela perspectiva construtivista apontavam para a “construção de conhecimento ao invés de ensino técnico baseado em métodos” (BATTAGLIA, 2013, p. 97). À primeira vista, surgia a proposição de um novo olhar que priorizava a natureza do objeto de conhecimento – a língua escrita – no processo de alfabetização e como sua priorização.

No entanto, foram os estudos sobre letramento que passaram a considerar o valor sociopolítico dos domínios da língua escrita em interface com a oralidade pois o construtivismo desconsiderava uma série de questões que poderiam ser debatidas no âmbito discursivo. Diante do predomínio daquela perspectiva cognitivista de alfabetização e do modelo autônomo de escrita (TFOUNI, 2010; PEREIRA, 2011, 2017), os estudos sobre letramento têm permanecido como via obrigatória de contraponto no contexto brasileiro.

Nossa divergência com aquela perspectiva concentra-se em seu modo de rejeitarem os traços políticos, culturais e ideológicos imprescindivelmente influenciadores dos resultados educacionais.

Desse modo, o sujeito do letramento emerge da complexidade da conjuntura sócio – histórica e discursiva. Uma das maneiras de abordá-lo é pela discussão sobre o discurso pedagógico escolar.

### **O discurso pedagógico escolar**

Seguindo com a discussão aqui proposta apresentamos o conceito de discurso

pedagógico escolar (DPE) apontado por Orlandi (2001). Para esta autora, no DPE a reversibilidade dos sentidos tende para um viés autoritário. Em seguida, foi feita uma relação com o conceito de autoria proposto por Tfouni (2010), correlacionando-a com condições específicas de produção e interpretação de sentidos nos espaços escolares.

Consideramos importante afirmar que a autoria está intrinsecamente ligada à assunção da “difícil tarefa de o sujeito do discurso responsabilizar-se por seus dizeres” (SOUZA; PACÍFICO, 2011, p. 71). Em relação a esta temos que conforme a adoção da compreensão de letramento que reconhece os sujeitos sociais, enquanto sendo afetados de modo desnivelado pelo mundo letrado, estes podem alcançar uma posição discursiva marcada por traços de autoria.

E é em relação às diversas posições que os sujeitos podem assumir quanto às possibilidades de interpretação que se pode identificar no DPE, a posição de controle dos sentidos.

Souza e Pacífico (2011), recorrendo à tipologia discursiva proposta por Orlandi (2001), dizem que no discurso pedagógico “a polissemia de sentidos é contida, o que podemos observar, por exemplo, nas atividades de interpretação, especialmente encontradas nos livros didáticos, em que se busca um sentido único para o texto” (SOUZA; PACÍFICO, 2011, p. 70).

Sendo a interpretação uma resposta dada para lidar com uma materialidade simbólica, algo equivalente à obtenção de uma resposta “já esperada” e que aparenta não admitir outras possibilidades, instaura-se assim, a sobreposição do autoritarismo ideológico contendor das possibilidades de polissemia. É por isso que “[...] o discurso pedagógico representa um discurso de poder, uma vez que determina como um contexto ou uma informação e/ou ainda um conhecimento deve ser interpretado e apreendido/aprendido” (SOUZA; PACÍFICO, 2011, p.70).

Quanto a essa dominação controladora do DPE, encontramos Souza e Pacífico (2011) questionando o papel do professor diante do seu ideal de formação, legitimado, ao longo da história, pela instituição escolar:

Consideramos, conforme dissemos, que existe um sentido dominante, entre outros possíveis, que circula na sociedade, segundo o qual o professor é detentor de um saber legitimado pela instituição escolar, sendo assim, ele estaria autorizado a proceder e fazer circular sentidos. Porém, o que observamos é que, geralmente, a posição-autor não é ocupada por esse profissional que tem o papel de formar outros sujeitos autores (2011, p. 71).

Desse modo, fica reconhecida a atenção que é devida ao papel do profissional formador. Ao ocupar o lugar do Outro, a posição-professor daria conta do reconhecimento da autoria. No lugar disso, vemos que majoritariamente fomenta a reprodução do que está posto, interditando a produção de novos sentidos. Quanto a isso, vejamos a seguinte afirmativa:

Em contrapartida, a escola, como instituição e grupo que reproduz a ideologia dominante, dissimulando (e aprisionando) a posição ocupada pelo sujeito-professor – que deveria ser a de um sujeito que produz um saber/conhecimento a fim de compartilhá-lo com o sujeito aluno que deverá ter acesso ao conhecimento científico – não privilegia a formação do sujeito autor, seja ele professor ou aluno, e mesmo com tendências diversas acerca da educação, que implicam dizeres e sentidos diversos que circulam sobre o tema, os sujeitos recorrem, geralmente, à paráfrase para formular seus dizeres, o que é diferente de historicizar, de trabalhar com a polissemia, instaurar um novo dizer a partir dos sentidos e dizeres já ditos sobre educação, pois conforme nos aponta Orlandi (2006) e Pêcheux (1997a), os dizeres precisam ser ancorados no “já dito” para poderem significar (SOUZA; PACÍFICO, 2011, p. 70 e 71).

Ao parafrasearmos as autoras, poderíamos afirmar que a relação com novos saberes é de natureza complexa e discursiva, uma vez que historicizar supõe ir além do manejo do código, supõe também a possibilidade de lidar com a pluralidade do sentido e com o acesso aos arquivos.

Por conta do predomínio do DPE é que, distante da historicidade que situa os sujeitos professores e alunos, os sujeitos do discurso não podem se manifestar pela resignificação dos dizeres.

Voltemos ao apontamento da tipologia autoritária. Afirmam as autoras: “quando encontramos a pergunta o que o autor quis dizer... Temos, aqui, uma ancoragem do discurso pedagógico no discurso autoritário, limitando as possibilidades de múltiplas leituras e do ‘jogo de sentidos’” (SOUZA; PACÍFICO, 2011, p. 75).

Como pode, então, oportunizar um trabalho que leve à construção do conhecimento privilegiando a autoria um professor que, provavelmente, vivenciou práticas educacionais determinadas por um discurso pedagógico do tipo autoritário (ORLANDI, 2006)? Ou um professor que não ocupa a posição de autor, responsável por um dizer? (SOUZA; PACÍFICO, 2011, p. 71).

Respondendo a tais indagações, parece-nos, que, o discurso classificado por Orlandi (2001) como autoritário, busca o estabelecimento de sentidos únicos, monolíticos, sugestivos de silenciamentos de vozes. Quanto à definição de sentidos:

[...] essas vozes de autoridade detêm o poder de administrar a produção dos sentidos e, portanto, a distribuição do conhecimento, contribuindo para a formação do consenso, quer dizer, os mediadores determinam quais os sentidos que podem ser conhecidos e quais devem permanecer em silêncio (SOUZA; PACÍFICO, 2011, p. 76).

Estas autoras dizem ainda que este silenciamento é estabelecido na escola onde a relação de poder é bem acentuada, e onde os sentidos únicos são apresentados através dos livros didáticos, dos professores que se apropriam de um saber científico e consideram-se autorizados a disseminá-los enquanto únicos legitimando, dessa forma, as relações de poder.

Afinal, haveria outro lugar para o sujeito? Apesar de tal intenção, por meio de produções textuais polissêmicas, mecanismos de refúgio são criados emergindo em contextos diversos. Embora o discurso pedagógico dominante seja autoritário, ainda sim, as características e intenções da autoria escapam às imposições, apresentando-se, por vezes, até de forma irreverente, tanto em sujeitos alfabetizados e não alfabetizados, bem como entre aquele que ainda fazem parte do processo escolar.

Considera-se extremamente oportuno deixar claro que ao se acusar o discurso pedagógico apontando-o enquanto discurso autoritário não se pretende de modo algum defender que as atividades escolares sejam conduzidas, como se houvesse possibilidade de “por em suspenso” (expressão nossa) as interdições, proibições e rituais presentes no simbólico. O que se objetiva é alertar quanto aos efeitos desses autoritarismos, que influenciam diretamente no desenvolvimento das práticas tidas como letradas e na interdição à autoria.

### **A espontaneidade na escrita infantil e o conceito de autoria**

Para continuar nossa fundamentação, precisamos debater a constituição da autoria em contraste com a aplicação de um tipo de atividade que é denominada de escrita espontânea. Prosseguindo com a abordagem discursiva, seguimos com o estudo da autoria que considera como autores os sujeitos que conseguem ocupar “uma posição discursiva, diferente de



escritor e de narrador” Maingueneau (1993 *apud* TFOUNI, 2010, p. 55).

Costumeiramente, a noção de autoria é ligada à ideia de que a titulação de autor é dada aos sujeitos que criam e que se responsabilizam enquanto mentores intelectuais por aquilo que propagam em seus escritos. Tfouni (1998, p. 81) fala sobre a existência de uma crença em que o autor é “visto na bibliografia como aquele que organiza o discurso escrito, dando-lhe uma orientação por meio de mecanismos de coerência e coesão”.

Um dos caminhos para analisar esta constituição de unidade da escrita foi investigada por Pacífico (2002) ao analisar a produção textual de alunos ingressantes no ensino superior. A autora aponta marcas de paráfrases e a imposição de um padrão de produção de sentidos direcionado à supremacia de um interlocutor virtual aparentemente único; trata-se da posição-professor. Estes resultados dialogam com o que Tfouni (2010) já apontara acerca da não coincidência entre graus de letramento e tempo de escolaridade ou nível de escolarização.

Quanto à constituição da autoria, podemos afirmar que o autor constrói o seu dizer buscando afetar os seus interlocutores utilizando-se de efeitos como: “a sensação de cumplicidade entre narrador e leitor/ouvinte, ou ainda a criação de um efeito de suspense, seriam preenchidos pela função-autor” (Tfouni, 2010, p. 55). Sendo assim, a autoria pode ser identificada através de efeitos de sentidos constituídos nos discursos, por meio dos entremeios de início, meio, e do que supostamente seria um fim.

Quanto ao controle da dispersão e da deriva, a mesma autora afirma que:

Assim, enquanto o autor tece o fio do discurso procurando construir para o leitor/ouvinte a ilusão de um produto linear, coerente e coeso, que tem começo, meio e fim, o sujeito está preso à dupla ilusão: de imaginar que é a origem do seu dizer e também de pretender que o que diz (escreve) seja a tradução literal de seu pensamento. Existe, no processo de criação de um texto, um movimento de deriva e dispersão de sentidos que a função-autor pretende controlar (TFOUNI, 2010, p. 55).

Segundo a autora, os sujeitos imaginam ter em si mesmos a origem dos seus dizeres, alimentados pela ilusão do poder de criação, e do mesmo modo acreditam conseguir em tese traduzir tudo o que pensam. Souza e Pacífico (2011) falam que o sujeito nessa perspectiva ocupa uma posição no discurso:

Atravessada pelos dizeres de outros, isto é, por vozes e sentidos que circulam ou já circularam antes e em outro lugar, ao que chamamos interdiscurso, e que fornecem a matéria-prima para o fio discursivo

tomado/construído pelo sujeito, ao que chamamos intradiscurso. (SOUZA; PACÍFICO, 2011, p. 73).

Com efeito, para tentativa de controle do que é dito, os sujeitos autores estruturam os seus dizeres, dialogando consigo mesmos através do intradiscurso, recorrendo ao que foi colhido e internalizado por meio do efeito de exterioridade (do interdiscurso); na medida em que o fazem, (re) significam sentidos, engendrando outros novos dizeres que são apresentados por meio do sujeito do discurso, a uma posição discursiva que, é correspondente ao interdiscurso. Com base nessa observação, podemos afirmar que a posição de autor está diretamente ligada ao intradiscurso, enquanto que o compartilhamento e circulação dos efeitos de sentido estão ligados ao interdiscurso.

A autoria conforme já demonstrado contrapõem-se a um tipo de prática que é adotada com muita frequência no ensino e que é denominada de escrita espontânea. A concepção, aqui acatada, diverge de tal tipo de escrita; na medida em que, percebida entre o a abertura do novo (do vir a ser polissêmico) e a instalação da paráfrase, descaracteriza a relação de espontaneidade.

Supõe-se que atividades escolares nomeadas de escritas espontâneas pressuponham o desenvolvimento de textos que privilegiem a livre criatividade, manifestas pelos alunos de modo totalmente espontâneo e não dirigido. Abaure (2011, p. 175) tratando da escrita espontânea argumenta que sendo produzidas em condições controladas “costuma refletir o comportamento linguístico gerado pela forma e pelo conteúdo das próprias atividades escolares”.

Sendo os sentidos variáveis, construídos com e através dos sujeitos, atividades que suponham respostas ou resultados controlados, mostram-se incoerentes ao estabelecimento de posicionamentos. Destarte, selecionamos uma conceituação que nos parece mais adequada à definição do que seria escrita espontânea.

Adotamos a definição de texto espontâneo expressa por Abaurre (1991, p. 205), que afirma serem espontâneos, os textos “produzidos pelas crianças em fase inicial de aquisição da escrita nas situações em que é delas a responsabilidade da decisão sobre o que vão escrever (sem determinação prévia do professor, como nas atividades escolares mais controlados)” (T. PEREIRA, 2011, p. 275 e 276).

Em reais condições de escrita espontânea, em que é dada à criança a autonomia para desenvolver suas atividades, podendo manifestar-se correlacionando as suas construções de

significâncias resultantes do intradiscurso e podendo oferecer respostas às responsabilidades que lhes foi atribuída para os processos de criação, desde cedo assumiria uma posição discursiva reveladora da autoria. Através da escrita de textos espontâneos, poderiam ser identificadas também “unidades de análises privilegiadas, que permitem ao pesquisador observar alguns indícios preciosos dos processos que subjazem à aquisição da representação escrita da linguagem” Abaurre (1991, *apud*, T. PEREIRA, 2011, p. 276).

Diante do exposto, reconhecemos as influências do discurso pedagógico escolar que apresenta-se de modo autoritário e interditando a tomada de posição. Deste modo, acreditamos que esta imposição problematiza a viabilidade de uma escrita espontânea vinculada aos processos polissêmicos de constituição da autoria. Pois mesmo nos ensaios da escrita inicial há gestos de autoritarismo marcados pelo DPE.

Diante desse impasse, vê-se que há um dilema posto ao sujeito do discurso. No entanto, mesmo em condições controladas a interpretação do sujeito do discurso que vive a tensão dada entre a repetição do velho e a instauração do novo se constitui porque algo escapa, à revelia das formatações que são dadas para controle. Tal fuga se daria nesse entremeio, por meio de acesso a um lugar do simbólico (lugar da autoria?) pelo qual se poderia marcar singularidade, manipulando sentidos e instaurando-se sentidos outros.

Quanto à possibilidade de abertura de outros sentidos, por vezes prejudicada pelo DPE, Orlandi (2001) afirma que se tem a partir da deriva, a instauração de lugares que podem sugerir indícios de autoria. Vê-se em Orlandi (2015, p. 37), a afirmação de que a própria paráfrase é matriz de sentidos. Assim, os sentidos se sustentariam pela rede do “já dito” e a partir dos pontos de deriva, que emergem entre as sequências discursivas; isto ocorre porque o sujeito do discurso acessaria o jogo dado entre paráfrase e polissemia, por meio do qual se teria o confronto entre o simbólico e o político. É nesse momento, a partir da deriva, que os sujeitos podem instaurar o diferente.

A partir dessas questões aqui apresentadas é que foram feitas as análises que seguem. Vejamos que há um dilema posto ao sujeito do discurso. O lugar sujeito à interpretação está no entremeio, na interface entre a espontaneidade aparente e o controle da interpretação necessário para tomar posição de intérprete do discurso. Mas de que lado o sujeito escapa, à revelia deste controle e marca singularidade na deriva?

Entre sentidos já postos e repetidos na leitura parafrástica imposta pelo DPE (cf. ORLANDI, 2001; PACÍFICO, 2002; ASSOLINI, 2003) temos possibilidade de recuperação pela análise de lugares que podem indicar marcas de autoria. É a partir destas questões que

recuperam de modo mais específico nosso objetivo inicial que vamos apresentar nossa análise.

### **Metodologia: Formação e análise do *corpus***

Para fundamentação desta pesquisa foram mobilizadas as contribuições da Análise do Discurso (AD) de filiação francesa; por meio deste aporte, o dispositivo teórico e metodológico de análise foi constituído pelo debate sobre autoria, discurso pedagógico e letramento e um *corpus* linguístico composto por alguns livros de histórias elaborados por alunos das séries iniciais coletado em uma escola da rede municipal de ensino localizada no sudoeste da Bahia. Em relação à análise de tais livretos, foram feitos alguns recortes que tomados como bases para as análises.

Para delineamento dos objetivos formuladores da investigação tomou-se como questão principal a demonstração através do apontamento de indícios (GINZBURG, 1989) de como se constitui a autoria, compreendida sob a perspectiva sócio-histórica e discursiva de letramento. Procuramos problematizar a viabilidade de identificação de indícios de autoria na escrita de livros de histórias elaborados por alunos das séries iniciais.

Com base nesse questionamento inicial, surgiram outras questões que resultaram na busca pelo apontamento de indícios de autoria em livros de histórias elaborados por crianças escolares; na problematização do inaccessível imposto pelo DPE enquanto limitador das possibilidades de manifestações da espontaneidade da escrita infantil; e por fim, a resistência ao DPE como marca de singularidade.

O *corpus* que foi adotado para validação e verificação dessa pesquisa foi composto por 24 livros de histórias, elaborados por alunos do Ensino Fundamental de Nove Anos, alocados em uma turma do 2<sup>a</sup> ano, de uma escola da rede municipal da cidade de Itapetinga-BA. Quanto às suas condições de produção, foi desenvolvido em situação em que foi dada aos alunos, a responsabilidade de criarem suas próprias histórias.

Na referida sala foi contada uma história denominada “O Velho Rei”. Os alunos da própria turma participaram da contação atuando como intérpretes e atores da referida fábula. Durante sua apresentação, os alunos se comportaram de modo descontraído, o que pode ser percebido pelos risos incontidos e gargalhadas que faziam composição sonora naquele ambiente. Após a contação e a dramatização de tal história, foi entregue aos alunos livros em

branco. Feitos com folhas de papel ofício e encapados por folhas de cartolina também da cor branca.

A intencional escolha deste aspecto das folhas e das capas se deve ao objetivo principal da atividade: recriar à sua maneira a história contada. Dessa incumbência que lhes fora oferecida surgiram vinte e quatro livros, elaborados pelos próprios alunos, dos quais a título de amostra três foram analisados.

A grande maioria dos alunos mostrou-se vacilante ao perguntarem de modo insistido como seria a maneira pela qual eles deveriam desenvolver tais atividades. Queriam saber que histórias deveriam contar, e quando lhes era falado que eles mesmos poderiam criar, reclamavam e diziam: “Ah, não tia, eu não sei não!” Depois de alguma hesitação inicial, alguns alunos iniciaram a construção de suas próprias histórias.

Para as referidas análises dos textos desenvolvidos, foi adotada a noção de recorte, pela qual se analisou a presença ou não, de indícios de autoria. Vimos no texto uma unidade maior de significados que sugere a pretensão de se organizar as unidades menores colocadas enquanto recortes. Tal construção, que indica efeitos de completude, é feita de modo comprometido com as condições de produção.

Nas palavras de Orlandi (2001, p. 139), “o recorte é uma unidade discursiva: fragmento correlacionado de linguagem – e – situação”. Segundo a mesma autora, “a ideia de recorte remete a noção de polissemia e não a de informação” (p. 140). Dos três textos escolhidos como amostra foram encontrados traços de autoria nos dois primeiros, e em relação aos dois últimos constatou-se a presença de paráfrases (por meio do uso de genéricos discursivos) que também contribuíram para a problematização da posição de autoria.

### **Análise**

Veamos na seguinte história alguns indícios de autoria e uma discussão sobre alguns pontos de comprometimento desta:

Era uma vez/ um rei e uma rainha  
e era tudo /mas tudo/ de ouro e prata  
chique eles era rico demais pra ser  
verdade/ mais uma princesa diferente ela  
era de papel/ e então choveu muito e  
ái a princesinha se molhou e rasgou/ e  
ela chorou muito ela achou diferente chorrano e  
chato mais não era nada disso.

TEXTO 01 - História: “Era uma vez, um rei e uma rainha”.

O texto de número 01 foi narrado por uma menina, que inicia o texto com uma forma canônica clichê: “Era uma vez”. Em seu texto não define um momento específico em que se passa a história a ser narrada; no entanto, introduz um início de narração. Tem-se a apresentação do que supostamente seria um conto de fadas, comumente iniciado por meio da expressão: “era uma vez”. Ao iniciar com tal repetição muito comum nas histórias infantis há um convite aos leitores a participarem daquele mundo aparentemente feito de fantasias.

Na sequência, temos: “um rei e uma rainha”. Continuando a apresentação da história que seria relacionada com um conto de fadas, tem-se nesta designação de “um rei” e “uma rainha” a confirmação de que a mesma se refere a um mundo de fantasias. Há uma marca de anunciação que atua por retroação como pode ser visto em Pereira (2002) e Tfouni & Pereira (2005).

Ao situar o interlocutor, o sujeito-narrador apresenta os personagens principais pelos quais discorreria. Segue com uma descrição pautada em uma evidência do que é um reino, em “e era tudo /mas tudo/ de ouro e prata”. Descreve sobre os materiais constituidores do lugar, formado por metais preciosos, e utiliza-se de expressão que marcaria uma suposta completude, “e era tudo”. Este ponto marca outro ponto de retroação, de tentativa de controle da interpretação por uma marca de fechamento (no sentido de GALLO, 2008).

Em seguida, há um efeito de sentido em “era rico demais pra ser verdade” que ressignifica a expressão coloquial “era bom demais pra ser verdade”. Por meio deste deslocamento na cadeia parafrástica decorrente da substituição de “bom” por “rico” retoma, por anáfora, “era tudo de ouro e prata” e marca um lugar singular do sujeito-autor. É o efeito de sentido que lida com a quebra da expectativa e o jogo com o imprevisto junto da retroação que ratifica o que Tfouni (2005) e Pereira (2002) apontam sobre a posição de autoria.

No entanto, esta marca camufla uma contradição ao apontar a característica de glamour “chique” e dizer que “era rico demais pra ser verdade”. Têm-se, então, uma apresentação inicial de um reino, liderado por rei e uma rainha, que viviam em um ambiente de muita riqueza e que, no entanto, eram “ricos demais pra ser de verdade”.

Instala-se um dilema, a saber: ou “ser rico” ou ser “de verdade”. Desse modo, o sujeito lida com este vacilo ao dar uma roupagem à trama baseada na evidência de que ser “rico demais” não faz parte de uma realidade compartilhada com o interlocutor. Há uma pressuposição (no nível das formações imaginárias) que a riqueza em excesso faz parte de “outra realidade”, a das histórias fantasiosas de reis e rainhas e é neste efeito implícito que o sujeito-narrador se fundamenta. Em suma, cumpre-se a expectativa de que porque rei e rainha são ricos demais o interlocutor acompanharia um efeito de verossimilhança sobre se tratar de uma espécie de conto de fadas.

Em meio ao trânsito entre lugares de evidência e quebra de expectativa, em “mais uma princesa diferente ela era de papel” o atributo específico de ser constituída de papel rompe com o efeito naturalizado da princesa rica.

Deste modo, a presença de uma princesa de papel em um reino de ouro e prata joga com os sentidos naturalizados e controla a interpretação em “e então choveu muito e aí a princesinha se molhou e rasgou”. Este trecho fornece indícios que apontariam para o desfecho da história.

O uso de “então” e “aí” marca o anúncio de uma sequência de acontecimentos que são retomados. Em “e então choveu muito e aí a princesa se molhou e rasgou” sustenta um efeito de novidade, o de uma princesa que não poderia chorar para não molhar o próprio papel que a compõe. No entanto, o sujeito-narrador segue com “ela achou diferente chorrano (sic)”. Deste modo, no lugar da possibilidade de marcar para o interlocutor que a princesa era “diferente” porque não poderia mais chorar pois se rasgaria ainda mais, o sujeito-narrador insere uma forma clichê (“ela achou diferente chorrano”). Trata-se de forma clichê pois retoma um lugar do imaginário que converge para uma totalidade, um efeito de unidade da atualidade que torna evidente que “achar-se diferente” é algo universal, que ocorre de maneira equivalente para todos. Em seguida, a finalização “e chato mais não era nada disso” deixa um lugar de dispersão, à espera, sem marca de autoria. Por isso, tratamos aqui de indícios, mobilizando a discussão em torno do das formas clichês e das marcas de dispersão (no sentido dado por TFOUNI, 2001) que comprometem o efeito de retroação e de completude do dizer. É também dessa imposição do DPE no nível do parafrástico que não mobiliza o interpretável e a possibilidade de autoria que trata Assolini (2003).

Outra possibilidade de interpretação para a expressão “e chato” seria de preparar os leitores para serem desagradados em relação ao que se esperava de um “final feliz”. No entanto, o sujeito-narrador não marca explicitamente esta quebra de expectativa. Um efeito

de decepção e contrariedade que talvez indique que “chato” é um lugar no imaginário que se re-aproxima do mundo real, ao impor a necessidade de um “fim” para a história narrada.

No segundo texto (“A princesa e o rei era caíla e Guilherme”), alguns indícios de tentativa de controle da dispersão também permitem uma discussão sobre a posição de autoria.

A princesa e o rei era caíla e Guilherme  
era uma vez/ uma princesa e um rei  
a princesa andava com uma flor na  
sesta ai um rei apareceu e pediu em  
casamento ai apresentaram ao pai  
o pai gostou ai eles viveram felizes  
para sempre

TEXTO 02 – História: “A princesa e o rei era caíla e Guilherme”.

Vejamos o início do texto: “A princesa e o rei era caíla e Guilherme”. Em um tom parecido com o de um título e ao mesmo tempo parecido com uma marcação textual inicial, o sujeito-aluno parece iniciar de forma estereotipada mais uma história de contos de fadas. Apresenta a princesa e o rei denominando-os de “caíla” e “Guilherme”. No entanto, segue com uma marca dispersiva presente em “era uma vez”.

Apesar de começar a frase com “era uma vez”, o sujeito aparece por meio de uma dispersão, pois imediatamente em seguida há um apontamento indicativo dos personagens centrais da história, como vemos em “uma princesa e um rei”.

Vê-se que neste ponto há uma remissão ao recorte “A princesa e o rei era caíla e Guilherme”. Este ponto define e relembra ao leitor que a princesa e o rei eram respectivamente, “caíla” e “Guilherme”. Temos, portanto, que em “uma princesa e um rei”, há uma tentativa de controle da dispersão, operada por uma anáfora. Em termos discursivos, o sujeito substitui no eixo metafórico por similaridade “princesa e Caíla” à medida que no eixo



paradigmático, de combinação e por contiguidade, retoma “rei e Guilherme”.

Percebe-se que mesmo após nomear os personagens e anunciar ao interlocutor que não se trata de qualquer rei e rainha, mas de caíla e Guilherme; por meio da nomeação, o sujeito do discurso apresenta expressões clichês.

Em seguida, temos: “a princesa andava com uma flor na sesta”. Tem-se também aqui uma retroação, pois a princesa referida era “caíla”. Temos uma princesa que é apontada por um diferencial, pois “andava com uma flor na cesta”. Este trecho é mostrado como aparentemente de suma importância para o interlocutor acompanhar o movimento de retroação do dizer. Todavia, a trama segue com um fechamento que acaba por desconsiderar o destaque dado à “flor na sesta”.

Quando aparece o trecho “aí um rei apareceu e pediu em casamento” temos também uma frase que é iniciada com uma dispersão dada pelo “aí” e que introduz o aparecimento de um rei, que teria feito, em seguida, um pedido de casamento. O efeito suspense é deixado de lado, pois utiliza-se novamente uma expressão clichê (“pedido de casamento”). Não há um encadeamento da trama que aponte, afinal, para a forma que este acontecimento ganha na ação dos personagens. A imposição da expressão clichê silencia o sujeito intérprete neste lugar.

Na sequência, o desenrolar da trama também vem tamponado com expressões clichês como “aí apresentaram ao pai o pai gostou”. Isto porque é esperado nas histórias de rei e rainha, e de final feliz que o pai aceitará o casamento e todos viverão felizes para sempre. Mesmo diante deste amálgama de paráfrases, ao nível da formulação, há um efeito de novidade pois o rei Guilherme teria aparecido uma vez que havia “uma princesa que andava com uma flor na sesta (sic.)”.

O leitor deve recuperar em meio às várias sequências clichês aqui apontadas que o valor desta marca singular da narrativa, a da marca da “flor na sesta” é uma espécie de eixo articulador da trama, a saber: o desejo de se casar com uma princesa e o pedido feito por um rei ocorreu porque este a escolheu pela marca da flor na sesta. Feito o pedido, eles se casaram e viveram felizes para sempre; afinal, pediu-a em casamento ao seu pai porque este rei se interessou por uma princesa que não era qualquer uma, mas aquela que levava uma “flor na sesta”.

Na análise é possível recuperar um uso não explícito de uma oração subordinada adjetiva restritiva. Pêcheux (1993) nos ensina que as orações relativas são pontos cruciais para análise da deriva dos sentidos. Elas marcam lugares particulares de ruptura com o padrão de

interpretação aparentemente único imposto pelo silogismo, que para Pêcheux (1993) parece tornar irrecuperável a historicidade dos sentidos. Esta constatação do autor aparece quando em “Semântica e Discurso” aponta que no silogismo um enunciado se encaixa no outro por retomada aparentemente sinonímia, ou seja, por equivalência completa e total.

Vale também lembrar que no DPE a valorização da forma silogística contribui para a imposição do sentido único (TFOUNI, 2006). Neste lugar teríamos um possível indício de autoria porque o sujeito-aluno se desloca de forma sutil da cadeia silogística.

Em suma, todo rei pede princesa em casamento (premissa maior); Caíla é uma princesa (premissa menor); Logo, ele a pede em casamento (conclusiva). Ocorre que é a Caíla, *que é uma princesa, que* leva uma flor na sesta (itálicos nossos).

Tal história nos parece seguir a clássica série de príncipes, princesas, reis e rainhas, que povoam os famosos contos de fada. O sujeito-escrevente começa a ressignificando ao nomear os personagens. Poderia ter sido só mais uma história de repetição de contos de fada, no entanto, essa referida princesa e esse referido rei, foram “caíla” e “Guilherme”. A forma “caíla” sugere a forma do verbo “cair”, o que indicaria um efeito de polissemia no nome, mas que não é apontado para o interlocutor. Talvez o lugar do sujeito-professor poderia ser este, o de um sujeito-leitor que não reforce apenas gestos de classificação mecânicos, mas que possibilite o trânsito por formas “exteriores” ao texto que provoquem mobilização de arquivos e posturas interpretativas voltadas à polissemia determinada pela história e pelo discurso (cf. NUNES, 2003), para com isso deslocar a imagem dominante do interlocutor como sujeito-professor (PACIFICO, 2002) e com isso mobilizar um grau de letramento mais elevado (TFOUNI, 2005; PEREIRA, 2011), elevação esta relacionada à polissemia, ao contorno da deriva e à autoria.

À primeira vista, esta marca apenas tenta envolver o ouvinte em uma história de conto de fadas, especificamente voltada para “caíla” e “Guilherme”, e que apesar das dispersões que apresenta, há sempre uma retomada de sentidos que reportam a princesa e ao rei apresentados inicialmente.

Seu desenvolvimento pode ser compreendido pelas retomadas e pelos sentidos que há nas frases sequenciadas que dão uma ideia de soma de ações, reportáveis aos personagens centrais da história, como em “uma princesa que leva uma flor em uma cesta”, “um rei que aparece e pede a princesa em casamento” e “um pai que aprova um casamento”.

Mediante a paráfrase, há um lugar de deriva, relativo a um efeito de novidade. Ocorre que em face das possibilidades de polissemia, instaura-se a dominação impositiva da

paráfrase, o que tende a tornar interdidas as possibilidades de criação do novo, restando apenas à tendência de repetição do já posto.

Vejamos mais um texto que ensaiou mostrar indício da posição-autor; porém, predominam paráfrases, pois apresenta uma repetição aparentemente “vazia” de sentidos, mas que poderia contar com a marcação da polissemia que elucidamos abaixo.

Maria vae com as outras

TEXTO 03 - História: “Maria vae com as outras”

O texto de número três permite a análise da manifestação de um enunciado clichê, um provérbio ou ainda um genérico discursivo, no sentido de um “fórmula encapsulada” (TOFUNI, 2010).

Tfouni e Tfouni (2007) mostram que o genérico discursivo é uma das formas do discurso pedagógico escolar interditar possibilidades de interpretação que escapam ao sentido dominante, de tal forma que se poderia notar um lugar das “coisas a saber” fora dos lugares “semanticamente estabilizados” (cf. PECHEUX, 1997).

Mesmo diante deste efeito dominante do genérico discursivo, há que se levar em conta aspecto convencionado na escrita infantil, os casos de segmentação (CHACON, 2006). Desta maneira, caso façamos um corte entre “vá” e “e” podemos ter uma forma verbal e uma conjunção aditiva; corte este que definiria outro rumo para o sentido, a saber: “Maria vá (...) e vá com as outras”. Outra possibilidade de interpretação: Maria vá (...) e com as outras (...). Nesta segunda interpretação é possível marcar a possibilidade de que Maria vá (para algum lugar indefinido) e com as outras (amigas, etc.); vá para outro lugar e/ou vá fazer outra coisa. A infinidade de possibilidades poderia fornecer também um tom poético análogo ao que Tfouni (2010) mostra com a produção escrita de um presidiário ao utilizar a repetição de “nem”. É nesta possibilidade de marcar uma lacuna no dizer e de autorizar o sujeito a interpretar de outro lugar que não o lugar já estabelecido pelo genérico, mas um lugar aberto à deriva, que marcaríamos a possibilidade de um indício de autoria; indício este que poderia ser apontado por um leitor atento a esta ambiguidade, marcada pela diferença no olhar e na escuta da segmentação.

Infelizmente esta postura que denominamos indiciária para a posição do sujeito-

professor (PEREIRA, 2011) e pela qual se tem por valor maior a postura interpretativa e que movimenta os sentidos em detrimento do conteúdo que valoriza não o que o sujeito-aluno teria intenção de dizer mas o “já dito”, não tem participado da formação docente no que se refere à reflexão sobre fenômenos do campo das discussões em ciências da linguagem. Lamentavelmente, pois é possível afirmar que pontuar na produção textual do sujeito-aluno um lugar de estrategista é também marcar o jogo com os sentidos, a partir do qual poderá ser construída uma posição de autor.

Por isso, fundamentamos as nossas análises por meio da avaliação de indícios que nos serviram como pistas indicativas de pequenas marcas de possibilidade da instalação da autoria.

Após expor aqui as nossas bases de argumentação discursiva e indiciária, tivemos como retorno dado às nossas indagações a explicitação de como aparecem indícios de autoria nas falas e dizeres dos sujeitos.

Vimos o letramento manifesto no jogo de posições discursivas. Quanto às posições de autoria, mencionamos Orlandi (2001) lembrando que para esta autora o DPE manifesta-se de forma autoritária valorizando a paráfrase, em detrimento da polissemia, que é condição para a autoria.

A nossa investigação aqui preferencialmente centrada na escrita desses alunos não pretendeu reforçar a supervalorização da linguagem manifesta de forma escrita (formal) em detrimento da textualização na forma oral.

### **Considerações finais**

A partir da análise apresentada, defendemos a possibilidade de problematizar indícios de autoria em textos escolares. O apontamento destes indícios não garante que haja uma tomada de posição do sujeito-autor. Isto porque há paráfrases “amarradas” à reboque de uma imposição de sentido único determinada pelo discurso pedagógico escolar.

Deste modo, mesmo que não seja garantida uma tomada de posição do sujeito do discurso em que esta posição é marcada pela retroação com o “já dito” e a sustentação de efeitos de sentido polissêmicos que marcam a posição de autoria na perspectiva discursiva de letramento aqui adotada, as marcas analisadas indiciam formulações em torno da ressignificação de cânones dos contos de fada, da tradição oral e de clichês que são também formas de aparição do sujeito por meio da resistência a um processo de reificação da escrita

dominante.

## Referências

ABAURRE, M. B. M. A relação entre escrita espontânea e representações linguísticas subjacentes. *Verba Volant*, V. 2, n. 1. Pelotas: Editora e Gráfica Universitária da UFPel, 2011.

ASSOLINI, F.E.P. *Interpretação e letramento: os pilares de sustentação da autoria*. 2003. Tese (Doutorado em Psicologia). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto. Universidade de São Paulo.

BATTAGLIA, L. *Das memórias narrativas às concepções míticas: artes e desafios na alfabetização*. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação USP. Universidade de São Paulo, São Paulo.

CHACON, L. Prosódia e letramento em hipersegmentações: reflexões sobre a aquisição da noção de palavra. In M. L. G. CORREA, & F. BOCH (Eds.), **Ensino de língua: representação e letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras. 2006. 155-167.

GALLO, S.M.L. *Como o texto se produz*. Tubarão/SC: Editora nova letra. 2008.

GINZBURG, C. *Sinais: raízes de um paradigma indiciário*. IN: GINZBURG, C. Mitos, emblemas e sinais. SP: Companhia das letras, 1989.

NUNES, J.H. Aspectos da forma histórica do leitor brasileiro na atualidade. In.: E.P. ORLANDI. *A leitura e os leitores*. 2ª.ed. Campinas/SP: Pontes. 2003. 25-46.

ORLANDI, E. P. *A linguagem e o seu funcionamento: as formas do discurso*. Campinas, SP: Pontes, 2001.

ORLANDI, E. P. *Análise de Discurso*. Princípios e Procedimentos. Campinas, SP: Pontes, 2015.

PACIFICO S. M. R. *Argumentação e autoria: o silenciamento do dizer* 2002. Tese (Doutorado em Psicologia). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto. Universidade de São Paulo.

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica a afirmação do óbvio*. 3 ed. SP: Editora da Unicamp. 1993.

PÊCHEUX, M. *Discurso: estrutura ou acontecimento?* Campinas/SP: Pontes. 1997.

PEREIRA, A.C. *Letramento, heterogeneidade e alteridade: análise de narrativas orais produzidas por uma mulher não-alfabetizada*. 2002. Monografia (bacharelado em Psicologia). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto. Universidade de São Paulo

PEREIRA, A. C. *Letramento e reificação da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

PEREIRA, T M A. *A segmentação no processo de aquisição da linguagem escrita*. Revista Verdades on line. MG: PPG LINGUÍSTICA/UFJF, n.1/2011, p. 273-288, 2011.

SOUZA, J. C. R. de.; PACÍFICO, S. M. R. *Sujeito e autoria no contexto escolar: contribuições da Análise do Discurso*. Revista da SPAGESP. São Paulo: Sociedade de Psicoterapias Analíticas Grupais do Estado de São Paulo, vol. 12, n. 2, p. 68-84, jul./dez., 2011.

STREET, B. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. São Paulo, SP: Parábola. 2014.

TFOUNI, L. V. Características do discurso escrito nas narrativas orais de ficção de uma mulher brasileira analfabeta. Revista Itinerários. Araraquara, n. 12, p. 77-89, 1998. Disponível em: [seer.fclar.unesp.br/itinerarios/article/download/2914/267](http://seer.fclar.unesp.br/itinerarios/article/download/2914/267).

TFOUNI, L.V. A dispersão e a deriva na constituição da autoria e suas implicações para uma teoria do letramento. In: Inês Signorini. (Org.). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. 1ed.Campinas: Mercado de Letras, 2001, v. , p. 77-96.

TFOUNI, L. V. *Adultos não – alfabetizados em uma sociedade letrada*. São Paulo: Cortez, 2006.

TFOUNI, L. V. *Letramento e alfabetização*, 9a. Ed. São Paulo/SP: Cortez, 2010.

TFOUNI, L.V.; PEREIRA, A.C. Letramento, heterogeneidade e alteridade: análise de narrativas orais produzidas por uma mulher não-alfabetizada. *Alfa – revista de Linguística* (UNESP online), 49(2), 31-49, 2005.

TFOUNI, L.V.; TFOUNI, F.E.V. "Entra burro e sai ladrão" - O imaginário sobre a escola materializado nos genéricos. *Linguagem em (Dis)curso*, v. 7, p. 15-24, 2007.

SOUZA, J. C. R.; PACÍFICO, S. M. R. *Sujeito e autoria no contexto escolar: contribuições da Análise do Discurso*. Revista da SPAGESP. São Paulo: Sociedade de Psicoterapias Analíticas Grupais do Estado de São Paulo, vol. 12, n. 2, p. 68-84, jul./dez., 2011.

STREET, B. V. *Letramentos Sociais*. Tradução Marcos Bagno. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

**Recebido em:** 13.06.2017

**Aceito em:** 09.10.2017