

## **O discurso narrativo como recurso para os sujeitos-estudantes das séries iniciais expressarem sua subjetividade**

### **The narrative discourse as a resource for the subject-students of the initial grades to express their subjectivity**

DOI: 10.46814/lajdv3n4-042

Recebimento dos originais: 01/05/2021

Aceitação para publicação: 31/06/2021

**Josiane Aparecida De Paula Bartholomeu**

Doutoranda Em Educação Pela FFCLRP - USP

Instituição de atuação atual: UNIVERSIDADE PAULISTA – UNIP.

Endereço completo: Rua Natalicia Frederico De Vicente, 80. Bairro Maria Imaculada. Brodowski - SP

E-mail: josianebartholomeu@usp.br

**Filomena Elaine Paiva Assolini**

Pós-Doutorado em Linguística- Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP

Instituição de atuação atual: FFCLRP-USP

Endereço completo: Rua André Veloni, 46- Parque dos Bandeirantes- Ribeirão Preto-SP

E-mail: elainefdoc@ffclrp.usp.br

#### **RESUMO**

Neste trabalho, objetivamos, investigar se sujeitos-estudantes do 5º ano do ensino fundamental são capazes de falar sobre si, por meio do discurso narrativo. Após análises de narrativas escritas, observamos que o discurso narrativo é utilizado pelos sujeitos-estudantes para “falarem de si”, expressando subjetividade, experiências, emoções e propiciando deslocamentos; premissas que caracterizam condições básicas para que tenham efetiva participação em sala de aula e na sociedade.

**Palavras-chave:** Discurso narrativo. Análise de discurso. Narrativas. Subjetividade. Psicanálise.

#### **ABSTRACT**

In this paper, we aimed to investigate whether subject-students of 5th grade of elementary school are able to talk about themselves through narrative discourse. After analyzing written narratives, we observed that narrative discourse is used by the subject-students to "talk about themselves", expressing subjectivity, experiences, emotions and providing displacements; premises that characterize basic conditions for them to have effective participation in the classroom and in society.

**Keywords:** Narrative discourse. Discourse analysis. Narratives. Subjectivity. Psychoanalysis.

#### **1 ANÁLISE DE DISCURSO: FIO PRIMORDIAL**

Para a Análise de Discurso de matriz francesa, doravante AD, o discurso é concebido como: “(...) efeito de sentidos entre interlocutores socio-historicamente determinados” (PECHEUX; FUCHS, 1975, p. 65). Etimologicamente, discurso significa percurso, movimentação da palavra, prática de

linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando (ORLANDI, 2000). Disciplina que se interessa pela contradição e se faz no “entremeio”, a AD propõe uma unicidade entre língua e discurso, considera a discrepância entre sua teoria e prática de análise.

Na AD, o discurso é o lugar de materialização da linguagem, da ideologia e da língua, ou seja, a maneira como a linguagem está materializada na ideologia e como a ideologia se manifesta na língua. Pêcheux (1975, p. 17) conclui essa relação entre língua-discurso-ideologia da seguinte maneira: “(...) não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia: o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia e é assim que a língua faz sentido”.

Portanto, é no discurso que se observa a relação entre língua e ideologia, sendo possível, a partir dele, compreender como a língua produz sentidos para o/pelo sujeito, permitindo, inclusive, analisar unidades além da frase ou texto, ou seja, a frase ou texto tem vários significados, pois há leitor(es) que são atravessados e constituídos por diferentes formações discursivas, sendo estas – formações discursivas - , entrelaçada com a noção de ideologia, correspondente a um domínio de saber, constituídos de enunciados discursivos que representam um modo de relação com a ideologia, regulando o que pode e deve ser dito.

É importante destacarmos o trabalho do silenciamento do/no discurso, do dito que não foi materializado, mas que diz. Pêcheux (1988) afirma que todo dizer é marcado pelo recalque socio-histórico relevantes à ação de enunciar (recalque ideológico). Pautada nos ensinamentos de Pêcheux, Orlandi (2007) afirma que o silêncio atravessa as palavras, que pode indicar que o sentido pode sempre ser outro, e ainda, o que é mais importante nunca se diz. Com isso, entendemos que todos esses modos de existir dos sentidos nos levam a colocar que o silêncio é fundante”.

Dessa forma, o silenciamento ou o não dizer, também é analisado. A historicidade interfere na maneira de dizer e o que dizer, ocultando o que poderia ser dito de várias outras maneiras e não foi.

Para que nossas palavras tenham sentido é preciso que elas já tenham sentido, que já estejam lá, postas, ditas. A impressão que temos é que foram inauguradas em algum momento ou que sempre existiram. Segundo Orlandi (2012b), esse efeito é produzido na relação do interdiscurso com a memória discursiva. Segundo Pêcheux (1997) e Maldidier (2003), o interdiscurso é o “já dito”, “já ouvido” nomeado de espaço discursivo e ideológico no qual se abrem as formações discursivas em função de relações de dominação, subordinação, contradição (MALDIDIER, 2003). Em outras palavras, o interdiscurso é o que fala antes, o que já está atravessado e que possibilita todo dizer. Já a memória discursiva, diz respeito à recorrência de dizeres que se materializam a partir de um evento histórico específico. Essas reincidências de dizeres podem ser atualizadas ou esquecidas de acordo com o processo discursivo. São redes (de memória) que possibilitam retomada(s) ao(s) já dito(s), dando abertura para a (re) definição, (re) formulação de sentido(s) e ao nascimento de “novos” dizeres. A

memória (discursiva) não pode ser pensada como uma esfera plena, com conteúdo homogêneo, fazendo alusão a algo que se assemelha a um reservatório: “é necessariamente um espaço móvel de divisões, de disjunções, de deslocamentos e de retomadas, de conflitos de regularização...Um espaço de desdobramentos réplicas, polêmicas e contra-discursos” (PECHEUX, 2015, p. 50). nessa movimentação, a memória discursiva, quando acionada por um acontecimento, é atualizada no momento da formulação pelo/no interdiscurso, possibilitando reformulações, atualizações e o surgimento de novos sentidos. Suas fronteiras, portanto, são tênues como de um litoral e se movimentam conforme são acionadas. É importante assinalarmos que a memória discursiva não tem relação com a memória psicológica, individual, mas deve ser entendida aqui “(...) nos sentidos entrecruzados da memória mítica, da memória social inscrita em práticas e da memória construída pelo historiador” (PÊCHEUX 2015, p. 44).

Importante destacar que a memória discursiva faz circular formulações anteriores, já ditas e postas, mas não são quaisquer formulações - são aquelas ligadas à formação ideológica ou, em outras palavras, significa dizer que os discursos são controlados pela formação ideológica do sujeito. Pêcheux (1995), nos ensina que as formações ideológicas se refere ao sentido de uma palavra ou expressão que não existe em “si mesmo”; seu sentido não é transparente, mas, determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo: as palavras, expressões, proposições etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam, o que quer dizer que elas adquirem seu sentido em referência a essas posições - as formações ideológicas do sujeito. No interior de uma formação ideológica há uma ou várias formações discursivas que, levando em conta a relação de classes, determina e regula o que “pode e deve ser dito” a partir de uma posição e conjuntura dada, encadeado sob a forma de um sermão, de uma exposição, de um programa etc.)” (PÊCHEUX, 1995).

Costurado ao que “pode (ou não) e deve ser dito” está o silêncio, o silenciamento, ou seja, os sentidos do silêncio. Orlandi (2007) nos ensina que há um modo de estar em silêncio que corresponde a um modo de estar no sentido e, de certa forma, as próprias palavras tramam sentidos. “O silêncio é constituído por de sentido(s) não dito(s) ou que foram silenciados intencionalmente (política do silêncio)”. Sendo assim, se diz a mesma coisa utilizando outras palavras, não sendo, portanto, uma forma de calar, mas de dizer “uma” coisa, para não deixar de dizer “outras”. A dimensão política do silêncio é, dessa maneira, recortar o dizer. Nesse sentido, o silêncio não somente se costura às palavras, mas está em seu avesso, entre as tramas, entre os fios das palavras, indicando, ou as outras facetas do sentido ou que o mais importante está por dizer ou nunca se diz, segundo Orlandi (2007). As narrativas escritas é uma das roupagens do discurso (efeito de sentidos entre interlocutores) que fala com outras palavras - como veremos nas análises - e, dessa maneira, percebemos que não é uma unidade fechada nela mesma, abrindo-se, enquanto objeto simbólico, para variadas formas de leituras, expondo suas

“falhas” e seus “defeitos”, suas “outras leituras” (ORLANDI, 2012b) tanto para quem lê quanto para quem escreve.

Orlandi (2012a) considera que o texto pode ser entendido como uma “peça”, no sentido de engrenagem. Uma peça que tem um jogo na qual permite o trabalho da interpretação e também do equívoco. Há um espaço simbólico aberto, sendo entendido como possibilidade do sujeito significar e se significar indefinidamente – “que joga no modo como a discursividade textualiza (...) o texto comporta sempre outras formulações” (ORLANDI, 2012, p. 65a).

Em se tratando de abertura para a (res) significação e (re) formulações, nos deparamos, mais uma vez, para a reflexão sobre a noção de autor/autoria (ou função-autor) a qual já é uma função da noção de sujeito, responsável pela organização do sentido e pela unicidade imaginária do texto (de começo, meio, progressão, não contradição e fim), nos termos de o autor ser uma posição do sujeito que procura e consegue estruturar seu discurso (oral ou escrito) de acordo com um princípio organizador contraditório, porém necessário. Existe, no processo de produção de um texto, “um movimento de deriva e dispersão de sentidos inevitável, que o autor precisa “controlar”, a fim de conceder ao seu discurso uma unidade aparente, com começo, meio e “fechamento”<sup>1</sup> (TFOUNI, 2001, p. 82-83).

Colado a essa “função”, temos o conceito de intérprete-historicizado (ASSOLINI, 2013) – processo localizado antes da posição de autor que aponta para a importante possibilidade de oferecer ao estudante durante suas leituras e escritas a oportunidade de romper, ultrapassar e transpassar os sentidos literais e unívocos das palavras e, com isso, inscreve-se e formula outros sentidos, dando-lhe a oportunidade de ser autor. Ocupar o lugar de intérprete-historicizado é ocupar o lugar “de um sujeito cujos gestos interpretativos reconheçam como importantes os sentidos da memória discursiva desse sujeito, mas também sentidos diferentes”. É de fundamental importância esclarecermos que a interpretação no conceito intérprete-historicizado tem relação direta com a leitura historicizada de um texto, isto é, o leitor, durante a leitura de um texto, deverá levar em consideração as condições de produção desse texto, não se prendendo em seu sentido estrito (quem escreveu, quando, sobre o quê), mas - em concordância com Assolini (2017), olhando para suas filiações históricas, refletindo sobre qual interdiscurso o texto se inscreve, que aspectos materiais da língua estão indicando um modo ou outro de funcionamento discursivo e um consequente direcionamento de sentidos para alguns lugares.

Ainda segundo Assolini (2013, p. 43), pautada nos postulados de Tfouni (1995) 2005), o conceito intérprete-historicizado “envolve também a subjetividade, entendida aqui como um lugar em que o sujeito do discurso pode discorrer sobre seus sentimentos, emoções, angústias, expectativas, o

---

<sup>1</sup> Este termo foi emprestado de Gallo 1995.

que lhe ajuda em seu processo de organização simbólica”. Nessa direção, acreditamos que o sujeito apenas consegue ocupar o lugar de autor se antes posicionar-se como intérprete-historicizado, implicando tomar a escrita em seus aspectos linguísticos, histórico-sociais e culturais ideológicos, bem como sua memória (ASSOLINI, 2017). Maia (2006, p. 31) vem ampliar a discussão pontuando que “trabalhar com e no texto é aprender a manejar sentidos, a propor leituras através de distintas vertentes ofertadas na plasticidade do significante porque o texto é um bólido de sentidos”. Avançando um pouco mais, acreditamos que o texto parte para inúmeras direções, múltiplos planos significantes, possibilidades de diferentes versões, (re) formulações. Destacamos que os conceitos, até o momento mobilizados, não findam aqui e serão retomados no decorrer do trabalho. Outros conceitos fundamentais em AD serão acionados na medida que as discussões avançarem e se fizerem pertinentes.

## 2 A VIDA ESCRITA COMO BORDADO

Pensamos ser pertinente iniciarmos este tópico construindo uma analogia com as reflexões da professora doutora em literatura Ruth Silviano Brandão em seu livro intitulado “A vida escrita<sup>2</sup>” com as reflexões da linguista Leda Verdiani Tfouni. Ambas analisam a escrita e seu principal “suporte”: o livro. Brandão (2006) atribui à escrita a função de fios torcidos que acompanham a vida e se entrelaçam a outras. Tfouni (2005) pontua que a escrita, sendo um produto cultural, resultado eficiente da atividade (vida) humana sobre o mundo, em que o livro, tentáculo mais acabado da escrita é entendido como uma metáfora do corpo humano: “fala-se nas “orelhas” do livro; na página de “rosto”; nas notas de roda “pé”, e o capítulo nada mais é do que a “cabeça” em *latim* (p.10). Nesse sentido, entendemos que o que se escreve no livro é, geralmente, a vida de quem escreve e, aquele que lê, sendo um visitante da memória do outro, leva dessa visita algo que complementa ou desloca, inquieta a sua vida. Assim, o que percebemos é que, de forma mútua, a escrita está tão atrelada à vida, como o bordado está para a linha, o tecido e o bordador.

Desde o início dos tempos, a humanidade, se apoiou em uma variedade de símbolos gráficos e mnemônicos para armazenar informações. Foucault (1994) revela em *A escrita de si* o papel da escrita na cultura filosófica de si na época anterior ao cristianismo e sua aproximação com os movimentos do pensamento, como também o papel de prova de verdade - vista como modo do exame de consciência. Pautado nos estudos dos textos de Epicteto, Foucault (1994) afirma que a escrita era associada à meditação, ação que permitia voltar o pensamento para si, acionando a memória, reverberando o que se sabe e refletindo sobre eles, assimilando e se preparando para enfrentar o real.

---

<sup>2</sup> Livro “A vida escrita” de Ruth Silviano Brandão.

A memória tomada por Foucault está articulada à memória concebida pela AD que compõe a materialidade discursiva de forma única, possibilitando uma atualização frente a um acontecimento, ou seja, é uma retomada, uma repetição que se atualiza quando acionada. Schons (2005, p. 140) pontua que escrever implica repetição, podendo ser entendida como retorno ao mesmo, mas pelo fato de aparecer em outro lugar e momento, torna-se uma prática única.

Dessa forma, o ato de escrever está implicado o trabalho da memória com o interdiscurso que, sendo acionado em outro momento, em outras condições de produção pode reverberar outros efeitos de sentidos, dando à escrita outra roupagem, com possibilidade de ser pensada como “novidade” (SCHONS, 2005, p. 138-140). Em outros termos, o texto escrito representa uma unidade aberta que pode ser dito diferentemente sem perder sua “essência”. De acordo com Grigoletto (2006), a escrita está unida ao linguístico, ao histórico, ao social e ao ideológico, constituindo um espaço simbólico, local de interpretação, articulado a memória e de construção de identidades.

Há mais um elemento a ser costurado à prática escrita: “o inconsciente, já que certas marcas do sujeito desejante se inscrevem, de forma singular, no processo de escrita/autoria de um texto”. O inconsciente que é entendido e, portanto, estruturado, de acordo com os postulados de Lacan (1998) enquanto linguagem (AGUSTINI e GRIGOLETTO, 2008, p. 149).

Importante pontuarmos que a escrita, ao contrário do texto, não é um produto acabado com começo, meio e fim, mas um processo que, à luz da AD, não tem um ponto-final, podendo ser retomada e receber (re)formulações, ou seja, algo que está sempre em movimento. Ela pode ser suspensa, pausada, mas sem fim, sendo capaz de ter uma continuidade - em outras palavras, por ser resultante da elaboração de um sujeito da falta, a escrita é um processo espiral, composto de retomadas, repetições e reelaborações. Isto posto, podemos considerar que a escrita é uma das funções discursivas do sujeito por meio da qual, segundo Indursky (2016), podemos capturar marcas da subjetividade de quem escreve, possibilitando a entrada no simbólico da discursividade em circulação. Entendemos a escrita como um furo novo em uma roupa remendada – ela revive fatos, revisita lugares, busca ou esconde respostas, ressignifica, transforma, desmancha costuras e faz novas. Assim, escrever está alinhavado ao falar de si, a subjetividade. Aproveitamos para trazer à discussão a subjetividade presente no discurso narrativo escrito que, em sua tessitura, traz infinitas possibilidades de se fazer e de se deixar ser, mesmo que com outra roupagem.

Para a teoria socio-histórico do letramento (TFOUNI, 2005), a função da narrativa é organizar, por meio da linguagem, as interações, conhecimentos e experiências sobre o (no) mundo, ou seja, um local de subjetivação, que se instala por meio de mecanismos linguísticos discursivos. Tfouni (2005) define subjetividade como a forma em que o sujeito organiza sua simbolização particular. Assolini (1999) complementa, afirmando que é por meio da narrativa que se torna possível a (re)organização e



(re)elaboração de nossas experiências pessoais. Portanto, nessa perspectiva, a narrativa é um instrumento que dá abertura ao novo, à criação e à (re)elaboração, segundo Orlandi (1996), permitindo o acesso ao discurso lúdico (permite troca entre os locutores), discurso este que, segundo a pesquisadora, faz parte de um grupo de tipologias discursivas: o discurso polêmico e o discurso autoritário, os quais estão voltados para fins práticos e objetivos, sendo valorizados pela sociedade que visa o uso eficiente da linguagem e, conseqüentemente, sobra um espaço pequeno para usos lúdicos do discurso nas interações. Assim posto, percebemos um contraste entre o discurso lúdico, o polêmico e o autoritário, pelo fato de o discurso lúdico dar abertura e possibilidade ao imaginável, ao uso da linguagem pelo prazer nas práticas sociais.

O discurso narrativo contemplado neste trabalho está dentro da tipologia estabelecida por Orlandi (1996), que classifica o discurso narrativo como lúdico, lugar em que o dizer não busca ser obsessivamente transparente, o que o torna aberto a uma multiplicidade de sentidos. Essa abertura propicia e exige uma atividade interpretativa intensa por parte do interlocutor, o que torna o discurso narrativo também aberto à dialogia, ou seja, exige sempre a inclusão do Outro. Carreira (2002) afirma que narramos para um outro (interlocutor) - no caso do discurso narrativo -, para um narratário. Porém, segundo a psicanálise, além do “eu” que narra e do “tu” que escuta, há um Outro lugar, o da linguagem, onde o sujeito faz ouvir sua própria mensagem. Esse lugar é chamado de “lugar da verdade” (SAFOUAN, 1993) que pode vir acompanhado da ficção que, dentro de uma narrativa, vem no lugar de um fato, atribuindo-lhe sentido, que pode ser verdade ou ficção. Assim, segundo a pesquisadora, há verdades nas narrativas de ficção, uma realidade fantástica, uma realidade na ficção. Essa realidade na ficção remete à sua realidade psíquica, aos seus desejos e angústias, à sua verdade velada, escondida, silenciada. É importante ressaltar que a “verdade” sobre a qual estamos nos reportando é aquela que queremos contar, mas que escondemos por algum motivo, silenciamos.

Tratando de narrativas infantis, podemos encontrar tanto fato como ficção, pois elas misturam elementos de suas vidas fazendo, com isso, preenchimentos imaginários de buracos de sentidos.

Se observarmos como as narrativas infantis, objeto de nossos estudos, vêm sendo abordadas, notaremos um apagamento do sujeito em sua singularidade, uma falta de oportunidade para que seja considerado o que emerge entre os significantes (CARREIRA, 2002) em prol da adequação de uma estrutura legitimada e sem criatividade, de cumprimento de um currículo que nega/apaga o sujeito e, então, lhe é negada a possibilidade de ocupar o lugar de intérprete-historicizado (ASSOLINI, 2013), ou seja, falar de um lugar que permita se desvincular, deslocar-se dos processos parafrásticos e das regiões de sentido - naturalizados e legitimados pela instituição escolar. Destarte, dentro do arcabouço teórico da AD, dos fios da psicanálise freudo-lacianiana e nas contribuições das ciências da educação, debruçamo-nos sobre questões relativas à utilização do discurso narrativo pelos sujeitos – estudantes

para falarem de si, analisando “como e por quê” o utilizam, escolhendo certas palavras e não outras para materializar aquilo que tem de mais secreto.

## 2.1 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE NARRATIVA E DISCURSO

Podemos encontrar uma variedade de gêneros narrativos pelo mundo que utiliza a linguagem oral ou escrita, a imagem fixa ou móvel, o gesto, mito, lenda, fábula, novela como suporte, como meio de transmissão. Está presente em todos os tempos e lugares, em todas as sociedades. Ela – a narrativa - começa com a história da humanidade, perpetuada em inúmeros desenhos rupestres espalhados pelas cavernas, em que o homem pré-histórico contava como foi à caça de algum animal que lhe servira de alimento.

Todorov (2006) define-a como um texto cuja temporalidade é representada. Ricoeur (1994) afirma que a verdade de toda obra narrativa é o caráter temporal da experiência humana e que o mundo exibido por qualquer obra narrativa é sempre um mundo temporal. É importante destacar que a temporalidade aqui mencionada não se refere ao tempo cronológico, mas ao tempo dos acontecimentos.

Para Genette (2011), a narrativa é a representação de um ou vários acontecimentos reais e fictícios por meio da linguagem - mais especificamente, a linguagem escrita. Bruner (1991) concebe-a como um instrumento mental de construção da realidade e como organizadora da memória e da experiência humana, apontando que a preocupação central quando se discute a narrativa não é como o texto é construído, mas como ele opera como instrumento mental de construção da realidade.

Podemos observar que a narrativa tem o poder de representar acontecimentos, sentimentos, enfim, a experiência humana. É necessário esclarecermos que o foco de nossos estudos não é a narrativa enquanto história, mas a narrativa enquanto discurso e forma de materialização da subjetividade. Para tanto, é necessário que destaquemos algumas assimetrias entre narrativa e discurso.

A narrativa é considerada discurso quando este é dirigido pelo narrador ao leitor/ouvinte, para afirmar ou dizer “mais do que diz a história”. Segundo Todorov (2006), o processo do referido discurso leva em consideração o tempo da narrativa (relação entre o tempo da história e o tempo da narrativa), os aspectos da narração (como a história é percebida pelo narrador) e os modos da narrativa (utilização específica de um discurso). As estruturas narrativas transformam-se em discurso quando acolhidas pelo sujeito da enunciação, ou seja, a partir do momento em que faz uma série de escolhas pessoais, contando a história a partir de um determinado ponto de vista, tendo, dessa forma, a presença da subjetividade.

A significação na narrativa é marcada pelo desenvolvimento dos acontecimentos, pelos fatos que se desenrolam durante a narração, diferentemente do discurso, onde a prática de linguagem (oral ou escrita) é o ponto central dos sentidos. Assim, as diferenças se reduzem a uma oposição entre a



objetividade da narrativa e a subjetividade do discurso. Contudo, é necessário apontar que se trata de uma objetividade e uma subjetividade definidas por critérios de ordem linguística: é “subjetivo” o discurso que marca a presença do eu de forma direta ou não.

Genette (2011) acrescenta que as essências da narrativa e do discurso nem sempre se encontram em estado puro (sem atravessamentos de uma na outra): há sempre uma proporção de narrativa no discurso e certa pitada de discurso na narrativa. Contudo, a inserção de elementos narrativos no discurso não é suficiente para emancipar este último, pois esses elementos são dependentes do locutor que está presente em último plano, podendo intervir a qualquer momento, sem que esse movimento seja considerado uma invasão. Em contrapartida, qualquer intervenção de elementos discursivos na narrativa é entendida como um corpo estranho dentro da estrutura. Sendo assim, a narrativa introduzida no discurso se transforma em elementos do discurso; já o discurso introduzido na narrativa permanece discurso.

Após elencarmos algumas diferenças e a possibilidade de atravessamentos entre discurso e narrativa, trataremos à discussão, de forma breve, a importância do discurso narrativo em nossos estudos.

Carreira (2002) afirma que o discurso narrativo pode ser concebido como instrumento capaz de oferecer ao sujeito uma escuta que beneficia o inconsciente, uma narrativa sobre a vida e seus enigmas, sobre o eu. Define-o como um lugar discursivo em que algo que é contingente ganha formato, graças a uma estrutura necessária ‘já-lá’ (a língua), uma versão sobre o real, particular a um sujeito, mas que começa inevitavelmente no Outro. Quando um sujeito narra, com intenção ou certeza de que será ouvido, estabelece caminho para a elaboração, tomando o lugar da repetição compulsiva, que causa sofrimento, iniciando uma revelação sobre seu desejo, sobre a falta ou sobre frustrações (FREUD, 1914; 1920). As narrativas, segundo Foucault (1982), podem auxiliar os indivíduos a efetuarem sozinhos ou com a ajuda de outros, certo número de operações sobre seus corpos, almas, pensamentos, ou seja, de se transformarem, a fim de atender certo estado de felicidade, de sabedoria, de perfeição ou de imortalidade.

## 2.2 CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO

Foram utilizadas narrativas de sujeitos-estudantes do 5º ano do ensino fundamental de uma escola pública, situada no interior paulista. O referido projeto nasceu quando o sujeito-professor, responsável pela sala de aula, sentiu a necessidade de romper o processo tradicional de ensino-aprendizagem que, em alguns casos, não possibilita ao estudante ocupar o lugar de intérprete-historicizado, ou seja, impede o sujeito de buscar outros sentidos, de ultrapassar os sentidos literais, desprendendo-se da relação palavra-sentido (ASSOLIN, 2013). Segundo Assolini e Lastória (2013), o conhecimento escolar não deve ser constituído como um produto acabado, mas, sim, apreendido

como resultante do confronto entre diferentes alternativas de compreensão do mundo - cuja socialização requer a mediação do docente - e formas diversificadas de organização e estratégias de ensino que permitam a mobilização do estudante para a apropriação do conhecimento. Destaquemos que todas as atividades propostas neste projeto foram amplamente discutidas com os integrantes do grupo de estudos denominado GEPALLE – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Alfabetização, Leitura e Letramento, no qual o sujeito-professor está inserido desde 2012. O GEPALLE é composto por estudantes de graduação, pós-graduação, professores, mestres e doutores de diferentes áreas. O grupo dedica-se a estudar e pesquisar temáticas relacionadas à alfabetização, à leitura, ao letramento, às práticas pedagógicas escolares e à formação de professores. Os encontros acontecem no Laboratório Interdisciplinar de Formação de Professores, o LAIFE, em uma universidade pública do interior paulista.

Para alicerçar o plano de aula, o sujeito-pesquisador selecionou previamente os livros que seriam utilizados nas aulas de Língua Portuguesa, levando em consideração as preferências dos alunos, sendo que, para isso, houve observação atenta do professor quando os alunos estavam em contato com livros – o que foi percebido um favoritismo pelos contos de fadas. Depois dessa análise, chegamos ao livro *Os três lobinhos e o porco mau*, do escritor grego Eugene Trivizas (1996), o qual faz uma releitura atualizada e divertida do clássico *Os três porquinhos e o lobo mau*. O livro não estava disponível na biblioteca da escola, logo os alunos não o conheciam. O plano de aula foi dividido em quatro fases com duração de três dias no total: análise da capa; construção de uma narrativa a partir da análise da capa; leitura do livro pelo professor; e discussão da história. Trabalhamos, primeiramente, a análise da capa, instigando a percepção mais aguçada, levando-os a olharem para além do que viam. Os contos de fada nas escolas são legitimados e sistematicamente cristalizados, não sobrando espaço para o novo, para as novas (re) leituras. Com este trabalho percebemos o quanto os alunos estranham e são resistentes ao diferente, ao novo.

### 2.3 A NARRATIVA COMO SUPORTE E DERIVA PARA OUTROS DISCURSOS

Para o presente trabalho, cujo enfoque é a narrativa, selecionamos um recorte que será por nós analisado. Cumpre ressaltar que os trechos sublinhados são compreendidos como Sequências Discursivas de Referência (SRD), assim como propõe Courtine, 1981.

Narrativa – SE (11 anos, menino):

O porquinho eos tres lobos

**Era um dia** um **porquinho bem trisete**, te qui um dia te que tres lobo apareceu e falou: **Oi Porquilho eu emeuso irmão da sem lugar para durmi a gente pode durmi ai, ele falou: você e deus irmão pode durmi aqui** Eo **pimero lobinho** meu nome é Lucas e, **segundo lobinho** meu nome e Gabriel, **eo terceiro lobim** meu nome é bruno e o **porquim meu nome e Andrey**.

Todo mundo **dormiu** e nodi seguinte todo mundo acordo serdo e tomou cafe da manlhas eo porquinho falou: ohoje nos vai fazer uma casa pra voceis **ele** começo as obras **ele** paro para a pausa e continuou as obras e derminou a casa e colocou os moveisi na casa. Eo **porquim tilha um visinho lobim dinlha uma casa e todo mundo vivel Felis para sempre**

**(Moral: toda posso e que a ajuda o odro sempre sai feliz)**

Esse sujeito utiliza as personagens da história narrada pela pesquisadora – “Os três lobinhos e o porco mau” – para construir sua narrativa. Desse modo, entendemos que recorre ao já-posto que tem relação, segundo Silva-Rodrigues e Pacífico (2007), com o modo como a escola, historicamente impõe moldes e modismos distintos, na busca ilusória de se atingir um sentido único e verdadeiro dos/nos textos. Assim, na sequência “**Era um dia**”, até como termina a narrativa indicia que o sujeito-estudante desta pesquisa está costurado ao Discurso Pedagógico Escolar (DPE) autoritário no qual são, muitas vezes, impedidos ou não estimulados a ultrapassar o limite da leitura e, também da escrita pré-estabelecida, cultivando o discurso da verdade, que é reproduzido, parafraseado e dificilmente rompido.

Isto posto, considerando a memória discursiva (PÊCHEUX, 2015), a memória dos sentidos, constituída pela relação dialética que se estabelece entre língua e história, como aquilo que fala antes e que torna possível todo dizer e retorna sob a forma do pré-construído (ORLANDI, 2000), pode-se dizer que o sujeito-estudante traz resquícios de relações com a leitura em que está percebida e tratada como um lugar de produção de sentido legitimado.

Na sequência “**porquinho bem trisete... Oi Porquilho eu emeuso irmão da sem lugar para durmi a gente pode durmi ai, ele falou você e deus irmão pode durmi**” há indícios de que o SE deposita em sua escrita uma angústia, um desconforto. O rememorar de acontecimentos conflitantes materializa uma narrativa na qual faz confusão de personagens (o porquinho fala no lugar do lobo e vice-versa) e repete palavras. A confusão de personagens e a repetição da palavra “**durmi**” indica ato falho na categoria lapso de escrita. A ação errada, como nos diz Freud (2014, p. 105), “assim como

outros equívocos, é com frequência empregada como meio de realização de desejos que não devemos – *ou somos impedidos* – nos conceder” (grifo nosso).

Atrelado na repetição da palavra “durmi”, podemos dizer, pautados em nossos gestos interpretativos, que o SE indicia apreensão, reflexo da ameaça de não ter lugar para dormir, logo, onde morar, já que sua narrativa gira em torno da falta de moradia. Nossos argumentos ganham força no seguinte seguimento: “Eo porquim tilha um visinho lobim dinlha uma casa e todo mundo vivel Felis para sempre” o uso do verbo ter no passado reafirma nossas colocações de que o SE vive sob a ameaça de não ter o que tinha e que lhe fazia Feliz (com F maiúsculo) e completo. Considerando, a partir de Fink (1998, p. 82) que “o desejo do homem é o desejo do Outro e que o homem deseja o desejo do outro por ele”, podemos compreender que esse dizer descortina o desejo de se mostrar ou de se sentir inteiro – com uma casa para dormir. Ainda com Fink (1998), a causa do desejo do SE pode tomar a forma da voz e dos gestos de alguém, como podemos atestar nos seguintes seguimentos: “lobo apareceu e falou... ele começo as obras... ele paro...”.

No que tange à confusão de personagens, ora lobo, ora porco, reverbera um conflito em relação ao seu lugar, ao modo que se vê e de como é visto. Em concordância com Eckert-Hoff (2008), podemos verificar que o falar de si, mesmo disfarçadamente, constitui um exercício de escritura, num movimento de auto-narração às avessas – pois inconsciente – que permite diversas formas de experimentar a identidade que é sempre instável, impossível de apreender, metamorfoseada. Assim, o falar de si funciona como tentativa de completar-se e preencher o que falta, designa o horizonte dessa fissura – fissura sempre impregnada, constitutiva (ECKERT-HOFF, 2008, p. 128)

É possível dizer que a narrativa serviu como uma metáfora do trabalho inconsciente do sujeito, e suas aventuras para revelar-se diante das coisas que vazam, que lhe escapam. As repetições e confusões de personagens denota que o sujeito vive dilemas e conflitos sobre discernir o que seria certo ou errado em uma sociedade que o coloca à margem – como podemos atestar na moral da narrativa “Moral: toda posso e que a ajuda o odro sempre sai feliz”. As relutâncias que foram constatadas pelo uso confuso do pronome “ele” nas diversas passagens já apontadas, situam-nos neste emaranhado de fios de identificações do sujeito, que se coloca, hora numa posição de vítima, ora numa posição daquele que pode propor ou encontrar soluções.

Em se tratando de confusões, que acabam sendo produto de confissões não ditas, portanto silenciosas e silenciadas, relatamos o acontecimento em que temos como protagonista, o SE, o qual nos fez entender que o falar de si é possível também pelos gestos, pela forma de andar, de falar, pelo jeito de olhar.

O SE, ao terminar sua narrativa, levantou-se com a folha em que escreveu em mãos e caminhou em direção à pesquisadora que estava de pé num canto da sala. Durante o trajeto, olha para a folha

marcada por sua escrita com um ar que emanava tristeza. Ao chegar próximo da pesquisadora, estendeu a folha em movimento de entrega sem nada a dizer. Levanta a cabeça e nos olha nos olhos, percebendo que os mesmos brilhavam marejados em lágrimas. O SE vira-se e caminha em direção a carteira onde construiu sua narrativa, senta-se e debruça-se sobre os braços, causando a impressão que não queria ser visto. A pesquisadora começa a ler sua narrativa e compreende sua tristeza. Caminha em direção ao sujeito-estudante, agacha-se e pergunta se queria falar sobre o que escreveu. Ele levanta a cabeça, as lágrimas deixam rastros em seu rosto e poças sobre a mesa e, sem olhar para a pesquisadora fala, bem baixinho, que seus pais se separaram e ele com a mãe e irmãos não tinham para onde ir. Estava com medo de dormir na rua... soluços. A professora que estava ao fundo da sala, percebendo que algo estava acontecendo, veio ao encontro da pesquisadora, olhou-o e o inquiriu no intuito de saber o motivo das lágrimas. Compreendendo a situação, pegou-o pelo braço de modo carinhoso e levou-o para tomar água, na intenção de acalmá-lo.

No final da atividade, quando o sino tocou e os alunos foram recrear, a professora indagou a pesquisadora, procurando entender o que havia acontecido. A pesquisadora explicou o ocorrido, que o SE marcou em sua narrativa a aflição e as confusões que estava vivendo por meio da ficção, da metáfora, que falou de si disfarçadamente.

A narrativa escrita evidenciou uma ferida que ainda estava aberta, nas palavras de Foucault (2004) ao falar de si por meio da escrita, aquele que escreve, traz os órgãos à tona e, fazendo aparecer o local da lesão, onde reside o mal.

Isto posto, entendemos que a narrativa escrita, mesmo sendo construída dentro da instituição escolar, lugar no qual a repetição do mesmo impera, prestou-se de suporte para o advir da subjetividade. A Psicanálise é a área que assume para si, desde sua elaboração com Freud, valorizar e ter como viés a existência da subjetividade. Dessa forma, abraça o sujeito abordando-o na direção do inconsciente e da linguagem.

É imperioso ressaltar que o(s) sentido(s) não é(são) fechado(s) nele(s) mesmo(s), o que resulta que sempre poderá(ão) vir a ser outro(s). Pautados nessa premissa, finalizamos esta seção, mas pontuamos que acreditamos na infinitude, na movência e no não estacionamento da linguagem e, dessa forma do(s) sentido(s), características que fundamenta e embeleza a AD costurada à Psicanálise, a possibilidade e a abertura para o surgimento de outras manifestações, de outros fios, outros sentidos.

### **3 CONSIDERAÇÕES FINAIS: PROCURANDO NOVAS MEADAS**

Apoiados na problemática que deu origem a esta pesquisa, bem como alicerçados nas análises discursivas das narrativas escritas, compreende-se que o sujeito-estudante desta pesquisa utilizou o

discurso narrativo escrito para falar de si, de suas emoções, medos e, principalmente, desejos, transformando-os em um aporte no qual a subjetividade (re)faz e se materializa.

Tomando os ensinamentos de Carreira (2002), o discurso narrativo de ficção é um instrumento fundamental para a estruturação da subjetividade, na qual pudemos mostrar na narrativa analisada que o sujeito-estudante falou de si de maneira disfarçada, deixando e sendo pego pelas brechas linguísticas, reverberando algo sobre si, sobre angústias, sobre desejo, deixando aflorar a subjetividade.

Por outro lado, a construção de narrativas dentro das práticas pedagógicas tem, em sua maioria, a função de reprodução do já posto, do discurso da verdade que, segundo Silva e Pacífico (2007), não precisa de justificativas tampouco explicação para se legitimar, posto que são características que foram legitimadas. Dessa forma, imbuídos nessa verdade legitimada, ao DPE autoritário, em experiências pedagógicas vividas as quais reproduzem, os professores não percebem tal movimentação e não conseguem criar outro tipo de atividade em sala de aula que não aquelas propostas pelo livro didático. Dessa maneira, perdem a oportunidade de (re)conhecer seus alunos, de levá-los a ocupar a posição de intérpretes-historicizados e, dessa forma, impedem a possibilidade de ver seus alunos colocarem-se como autores daquilo que produzem, de serem notados como aqueles que emergem entre os significantes. No entanto, as narrativas oferecem indícios de que os alunos, mesmo submetidos ao DPE, tentam resistir e rebelar-se contra a posição à qual são assujeitados, ou seja, uma posição em que são forçados a repetir enunciados.

Percebemos tal resistência na maneira como escreve a narrativa e como, ilusoriamente, controla o que escreve sobre si: a singularidade aflora por entre as brechas e fios de exigências legitimadas (o que deve haver em um texto para que se torne aceito para aquele que irá avaliar).

Os professores, na maioria das vezes, não são afetados pelos gestos de interpretação realizados pelos alunos e, dessa forma, não conseguem perceber os intentos destes de se confrontarem ou romperem às formas em que são controlados os sentidos dentro do enquadramento escolar. Os sujeitos-estudantes estão/são treinados a reproduzirem, no sentido de cópia, histórias bem-organizadas e de fácil compreensão adulta para ganharem audiência. Não há espaços para enigmas, tampouco abertura para que o sujeito lide com eles e se envolva com seu próprio desejo. Parece-nos que o desejo dos sujeitos-estudantes são os últimos a serem escutados, se é que em algum momento são... a parte de fora dos muros escolares parece ser sua morada.

Na maioria das práticas pedagógicas, situações de ensino-aprendizagem que poderiam possibilitar a circulação de outros sentidos, aqueles oriundos de experiências singulares e subjetivas, que contribuiriam para a construção de um arquivo ao qual poderia recorrer quando necessário, é quase inexistente e quando reverbera, é vedado, interdito pelo DPE, cuja principal finalidade é fixar sentidos a partir de um lugar permanente que perpetua sentidos causando sua inércia.



Entretanto, as análises realizadas mostram que em condições favoráveis de produção, ou seja, quando são propostas aos alunos atividades descoladas das impostas e “comuns” dentro do contexto escolar, criativas e desafiadoras, conseguem romper, ir além do mesmo. Em outras palavras, são encorajados a olhar e atribuir outros sentidos, transpassando os legitimados, colocando-se na posição de intérpretes-historicizados e, dessa forma, passam a ser autores de suas produções. A descolagem ou a coragem de descolar e deslocar de atividades prontas, acabadas e que visam a reprodução para atividades cujo objetivo é a criação de novas possibilidades de sentidos, é dar o direito não somente ao estudante, mas também ao professor “se dar” o direito (pressionado por um currículo engessado que, muitas vezes, não atendem as necessidades da comunidade em que o professor está inserido) de movimentar-se por outros campos discursivos e, assim, ocupar diferentes lugares de interpretação (posição-autor) - consequentemente, de intérprete-historicizado e autor.

Nessa direção, voltamo-nos à AD, que tem como premissa romper com os efeitos de evidência de um discurso escrito ou oralizado, buscando revelar ao leitor a opacidade da língua/linguagem. Concordamos com Assolini (2003) que é nessa perspectiva que a AD pode contribuir no interior dos terrenos escolares: fazendo compreender – no caso em questão – o texto como objeto simbólico, o que significa entender o funcionamento da ideologia, vendo em todo texto o rastro de outro texto necessariamente excluído dele, mas fundamental para sua constituição. Para isso há a necessidade de que os professores entendam esse processo e integre-o em suas práticas.

Escrever pode ser um ato de (re)nascimento num lugar único, possível para o sujeito (estudante) que se esconde no silêncio e deixa as palavras fluírem no branco do papel pautado. A escrita, assim como a costura, possibilita marcas que podem ser parcialmente apagadas, desfeitas, pois dão abertura à reelaboração, mas as marcas iniciais estão lá, nas entranhas do sujeito e de sua escrita, nas tramas do tecido, nas fibras do papel. Imagens, imaginário, construção do simbólico são labirintos da escrita, como fios de letra que tecem, fazem nós que sustentam o sujeito na ponta do lápis, fazendo borda ao vazio de seu desamparo, no palco branco da página ou da tela, dando-lhe um anteparo, mesmo que seja provisório ou breve, para que ele não se perca no céu aberto, com seus personagens (BRANDÃO, 2006).

Os indícios do falar de si, da subjetividade nas narrativas escritas produzidas pelo sujeito-estudante foram percebidos por meio de pistas inconscientes deixadas na narrativa: os lapsos na escrita, equívocos, entrada súbita do sujeito do inconsciente nas fissuras do texto, deixando aparente o desejo interdito.

Os resultados da análise da materialidade linguística apontam que a narrativa escrita foi tomada pelos sujeitos como uma maneira de se marcar, que se desfaz e regenera na tessitura do texto, como se fosse um retrocesso, envolvendo-se por eles e neles. Nos permitiram observar atravessamento de

dizeres com outros dizeres, com a(s) memória(s) esquecida(s) e atualizada(s) no momento da escrita, deixando reverberar tanto a historicidade em sua significância como as posições ideológicas e políticas. Tais (im)posições indiciam a que formação ideológica o sujeito que escreve está submetido e suas implicações na constituição – conflituosa – de identidade.

A análise da narrativa mostrou-nos também que o falar de si por meio da escrita dentro do contexto escolar, objeto deste estudo, reverbera desejos, devaneios, (in)satisfação, revelando a identidade metamorfoseada do sujeito devido à sua constituição heterogênea.

A partir dessas reflexões, acreditamos que oportunizar ao sujeito-estudante a falar de si promove um outro olhar sobre o ser em formação e, também, sobre as práticas pedagógicas em que o discurso narrativo escrito é utilizado. Entender esse movimento pressupõe impedir que sufoquem as várias vozes que o constituem e, portanto, a multiplicidade de sentidos oriundos desse rico atravessamento, dando abertura para a alteridade, para o estranhamento.

Assim, chegamos a alguns resultados os quais, longe de serem finais, reverberam um sentido de fechamento, posto que a linguagem é aberta e instável, oportunizando o advir de outros sentidos. Cabe dizer que, em condições favoráveis de produção em que as atividades propostas sejam coerentes, criativas e desafiadoras, os sujeitos-estudantes são levados a se deslocarem e a se posicionarem como intérpretes-historicizados, ou seja, atribuem e produzem sentidos a partir da memória discursiva. Esse deslocamento, de reprodutores a produtores de sentido, ou seja, de intérpretes-historicizados, é condição fundamental para que os sujeitos-estudantes ocupem a posição de autores de suas produções. Assim, são pautados no movimento cujo interesse é deslocar, promover atividades linguísticas fundamentadas teoricamente e baseadas em portadores de textos diferenciados que proporcionam aos sujeitos-estudantes a aprendizagem de diferentes gêneros discursivos, instigando-os a perguntas, relatos de experiências, exposição de suas dúvidas a respeito dos mais diversos assuntos e temas tratados em sala de aula e outras formulações, o que lhes permite ocupar o lugar de sujeitos que se relacionam prazerosamente com o processo polissêmico de linguagem, contribuindo para que entendam a língua em seu funcionamento. Dessa forma, por meio de aberturas e rompimentos, reverbera o discurso narrativo como uma alternativa para que os sujeitos-estudantes “falem de si” e expressem a sua subjetividade, condições basilares para que tenham vez e se façam ouvir em sala de aula, no contexto escolar e na sociedade.

Finalmente, cabe-nos colocar que, como nos ensina a AD e a Psicanálise, a linguagem é constituída de tramas impossíveis de se encontrar o início da meada, tampouco o seu final - o emaranhado lhe é característico, portanto os sentidos podem advir de acordo com o remexer, com os puxões, com as condições de produção. Sabemos que os entrelaces da trama não são fixos, podem ser

refeitos, recolocados assim como os elementos analisados podem e devem ser situados nos entremeios, pois são abertos a outros e novos gestos interpretativos.

## REFERÊNCIAS

AGUSTINI, C. L. H.; GRIGOLETTO, E. Escrita, alteridade e autoria em Análise do Discurso. **Matraga**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 22, p. 145-156, jan./jun. 2008.

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de estado**: notas sobre os aparelhos ideológicos de estado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2012.

ASSOLINI, F. E. P. **Relatório final de Pós-Doc**. Instituto de Estudos da Linguagem - IEL. Campinas: UNICAMP, 2017.

\_\_\_\_\_. **Interpretação e letramento**: os pilares de sustentação da autoria. 2003. 269 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2003.

ASSOLINI, F. E. P. **Interpretação e letramento**: os pilares de sustentação da autoria. Tese apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto USP – Depto. Psicologia e Educação. 269 p. Ribeirão Preto, 2003.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da leitura parafrástica**. 1999. 283 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 1999.

BRANDÃO, R. S. **A vida escrita**. 1 ed. Rio de Janeiro: 7 letras, 2006.

BRUNER, J. **Atos de significação**. 1 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CARREIRA, A. F. **Contando minha história**. 1 ed. São Paulo: Pancast, 2002.

COURTINE, J.J. *Definicion d'orientations théoriques et construction de procédures en analyses du discours*. Philosophiques, 1982.

FOUCAULT, M. **As técnicas de si**. Paris: Gallimard, 1994.

FREUD, S. (1915-1916). **Conferências introdutórias sobre psicanálise** (parte I e II). In: STRACHEY, J. (org). (1976). Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, v. 15.

GENETE, G. **Fronteiras da narrativa**. In Barthes, R. *Análise Estrutural da Narrativa*. Petrópolis: Ed. Vozes, 2011.

INDURSKY, F. As determinações da prática discursiva escrita. **Revista Desenredo**. v. 12, n. 1, p. 30-47. Jan./jun. 2016.

LISPECTOR, C. **Água viva**. Rio de Janeiro: 5 ed. Nova Fronteira, 1980

MAIA, M. C. G. O lapso de escrita como refúgio do sujeito. In: MARIANI, B. (org.) **A escrita e os escritos**: reflexões em Análise de Discurso e Psicanálise. 1 ed. São Carlos: Claraluz, 2006. p. 31-44.

MALDIDIER, D. **A inquietação do discurso**. (Re)ler Michel Pêcheux hoje. Campinas: Ed. Pontes, 2003.

PÊCHEUX, M.; FUCHS, C. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas. In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso**. 3 ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997. p. 163-235.

\_\_\_\_\_. Papel da memória. In: ACHARD, P. (Org.). **Papel da memória**. 4 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015. p. 43-51.

PÊCHEUX, M. **O papel da memória**. In: Achard, P. et al (Org). **Papel da Memória**. Tradução de José Horta Nunes. Campinas, SP: Pontes Editores, 1999.

\_\_\_\_\_. Análise automática do discurso. In: GADET, F; HAK, T. (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso**. 3 ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997a. p. 61-104.

\_\_\_\_\_, M. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas: Editora da Unicamp, 1995.

ORLANDI, E. P. **Análise do discurso**: princípios e procedimentos. 3ª ed. Campinas: Pontes, 2000.

\_\_\_\_\_. **Discurso e texto**: formulação e circulação dos sentidos. 4 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012a.

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

\_\_\_\_\_. **A linguagem e seu funcionamento**. 4 ed. São Paulo: Pontes, 1996.

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

RICOEUR, P. **Tempo e Narrativa**. Tomo I. Campinas SP: Papyrus, 1994.

SCHONS, C. R. Escrita, efeito de memória e produção de sentidos. In: SCHONS, C. R.; RÖSING, T. M. K (Orgs.). **Questões de escrita**. Passo Fundo: UPF, 2005. p. 407-418.

SCHONS, C. R. GRIGOLETTO, E. Escrita de si, memória e alteridade: uma análise em contraponto. **Anais da 1ª JIED Jornada internacional do discurso**. Promovida pelo departamento de letras do centro de ciências humanas, Letras e Arte e pelo programa de pós graduação em letras da Universidade estadual de Maringá, Março, 2008.

SILVA-RODRIGUES, E. S.; PACÍFICO, S. M. R. Investigações sobre autoria em textos produzidos por alunos da 4ª série do Ensino Fundamental. In: ROMÃO, L. M. S.; PACÍFICO, S. M. R. (Orgs.). **Leitura e escrita**: no caminho das linguagens. 1 ed. Ribeirão Preto, SP: Alfabeta Editora, 2007. p. 50-77.

SAFOUAN, M. **A palavra ou a morte**: como é possível uma sociedade humana? Campinas: Papyrus, 1993.

TFOUNI, L.V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

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

\_\_\_\_\_. Autoria e contenção da deriva. In: TFOUNI, L. V. **Múltiplas faces da autoria**. 1 ed. Itijuí: Ed. Unijuí, 2008. p. 141-158.

TODOROV, T. **As estruturas narrativas**. 4ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2006.

TRIVIZAS, E. **Os três lobinhos e o porco mau**. São Paulo: Brinque-Book, 1996.