VI Colóquio e I Instituto da Associação Latino-Americana de Estudos do Discurso – ALED – Brasil
Estudos do discurso: questões teórico-metodológicas, sociais e éticas
São Carlos, 27-30 de Julho de 2016

REESCRITA PARA AUTORIA?

Discursos em curso sobre o imaginário da posição sujeito-aluno em práticas escolares para alfabetização[1]

Mariana Morales da Silva[2]

Resumo: Este artigo apresenta parte da pesquisa de mestrado, que entrelaça Educação, Análise de Discurso e Literatura. Para este estudo estabeleceu-se o recorte nas práticas escolares de leitura e escrita propostas pelo Ler e Escrever. Objetivou-se investigar qual posição sujeito-aluno é permitida de ser ocupada na escola estadual por meio de análises dos discursos sobre práticas escolares de reescrita no material didático em comparação com a prática social de reescrita. Foi possível compreender como práticas sociais de reconto e reescrita são transformadas ao serem concebidas como ferramentas para a alfabetização. Conclui-se que a Escola ao descaracterizar essa prática social de escrita, interdita posições discursivas outras, como a da função-autor, que ao ser assumida e ocupada pelos sujeitos-alunos possibilitaria a edificação de um novo imaginário para a posição aluno.

Palavras-chave: Discurso; reescrita; autoria.

Abstract: This article presents a part of the master's research, which interweaves Education, Analysis of Discourse and Literature. For this study, it was established a cut in the section about school practices of reading and writing proposed by Ler e Escrever. This study proposes to investigate which subject-student position is allowed to be occupied in the school through analysis of discourses on school practices of rewriting from the material in comparison to the social practice of rewriting. It was possible to understand how social practices of retelling and rewriting are transformed when understood as tools for literacy. It was concluded that when School transforms this social practice of rewriting, it unauthorizes the student to occupy other discursive positions, as the author-function, which when taken and occupied by the subjects-students would contribute to build a new imaginary for the student position.

Keywords: Discourse; rewriting; authorship.

[1] Este artigo apresenta parte da pesquisa de Mestrado intitulada: A constituição de leitores e autores pelas Teias Discursivas: os efeitos de diálogos com a literatura no Ensino Fundamental.

[2] Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da FFCLRP-USP, graduada em Pedagogia pela mesmo instituição. Professora nos cursos de Pedagogia e Letras da FFCL-Ituverava e da Educação Básica na Prefeitura Municipal de Ribeirão Preto.

Introdução

Os discursos são compreendidos, pela Análise de Discurso, como construções históricas e ideológicas que perpassam e constituem o imaginário coletivo sobre interdições e autorizações de dizeres e posições que podem ou não ser ocupadas a todo sujeito na sociedade.

Dentre tantas posições-sujeitos, uma que reverbera sentidos sedimentados historicamente e que sofre efeitos de constantes mecanismos de coerção para se manter em um lugar já legitimado para ela é a posição sujeito-aluno, a qual evoca uma memória de silêncio e censura.

Embora concordemos com a defesa de Orlandi (1996) em sua tipologia discursiva, que deve ser o discurso polêmico a circular no espaço escolar, alertamos que, historicamente, não tem sido esse o tipo de discurso a circular mediante as práticas escolares. Ao contrário, as análises que indiciam a predominância do discurso autoritário no espaço escolar perpetuam-se e ressoam como um eco intermitente.

Segundo Orlandi (1996), no discurso autoritário, os sujeitos em relação estão dispostos de acordo com uma hierarquia, por meio da qual apenas um deles ou um grupo tem o poder sobre o referente. A ilustração desse tipo de discurso é facilmente traçada pela reconstrução do cenário escolar de sala de aula, onde, historicamente, o professor era entendido como o detentor do conhecimento pronto e acabado, que seria o referente, e só ele, ao ocupar a posição discursiva e social de professor é que poderia discursivizar sobre o assunto em pauta, enquanto os demais sujeitos na relação, os sujeitos que ocupam a posição discursiva e social de alunos, não teriam o direito de disputar o referente. Nesse sentido, temos as ilustrações disponibilizadas por Harper et al. (1987):

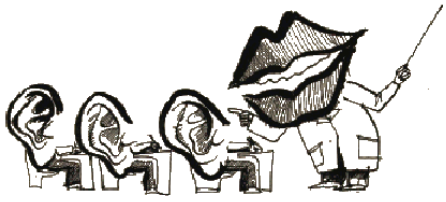		
Figura 1	Figura 2	Figura 3

O sujeito-professor, ao ser representado por uma boca, traz indícios de ser posto no lugar mais alto dessa hierarquia, o sujeito que detém o poder e a autorização de voz. Além disso, é o sujeito disposto em pé na sala de aula, ou seja, acima dos demais. Já o sujeito-aluno, ao ser representado por uma orelha na figura 1 e amordaçado na figura 2, indicia o lugar de desautorização do poder de voz, no qual só lhe é permitido ouvir, encontrando-se em uma posição inferior, pelos sentidos reverberados pela figura sempre sentada, moldada e presa por amarras ideológicas pela forma da cadeira escolar, ou seja, estático, controlável, engessado e padronizado.

Porém, no cenário atual, esse imaginário para a posição sujeito-aluno vem sendo questionado pelos próprios sujeitos que a ocupam, sobretudo em relação a questões que envolvem os estudantes secundaristas da rede estadual de ensino, como temos indícios pela imagem capturada durante protesto performance realizado na avenida Paulista em 2015, contra a proposta de reestruturação das escolas paulistas, e divulgada em Santos (2016):

Figura 4

A imagem do ato dos estudantes secundaristas traz marcas de um diálogo explícito com as imagens que indiciam o imaginário dominante para a posição sujeito-aluno debatidas anteriormente. Interpretamos que, ao repetir símbolos escolares, os sujeitos estudantes em ato criticam a posição na qual são enquadrados e, então, faz-se necessário investigar qual posição sujeito-aluno é permitida a ser ocupada na escola estadual do estado de São Paulo, mas não apenas aos estudantes secundaristas, como também aos sujeitos-alunos que se encontram na base da escolarização.

Assim, centraremos as análises no objeto que simboliza a interdição da voz do sujeito-aluno na imagem dos estudantes secundaristas: o Livro Didático. Com isso, pretende-se investigar como práticas sociais de reconto e reescrita são transformadas ao se tornarem objeto e ferramenta de estudo para o ensino da leitura e da escrita, tendo em vista compreender se e como são oferecidas condições para que sujeitos-alunos ocupem uma posição diversa à legitimada historicamente, a posição da função-autor.

Isso porque a prática de reescrita é a base da concepção pedagógica que sustenta o material e o programa de formação de professores das escolas paulistas no ciclo 1, o Ler e Escrever. Portanto, colocamos como questionamento: a prática de reescrita como está proposta no material permite a inscrição autoral, a emergência da voz dos sujeitos-alunos?

Faz-se necessário explicar alguns pontos. Pela trajetória de estudos empreendidos na AD, concebemos que a prática de reescrita não coincide com produções autorais, no entanto percebemos como é recorrente no discurso de professores que: ou há autoria na reescrita, ou a reescrita funciona como uma preparação para a autoria. E o argumento utilizado é que, embora as reescritas dos alunos partam do mesmo texto, nenhuma reescrita é igual à outra.

Conforme a AD, compreendemos que na repetição algo pode deslocar e o sentido sempre pode vir a ser outro. Sendo assim, não poderíamos desconsiderar o discurso dos professores e impor o nosso, tendo em vista que, inicialmente, ele parece buscar sustentação em uma de nossas principais concepções. Contudo, por essa máxima, colocamos alguns questionamentos que julgamos serem pertinentes para as análises que serão tecidas: 1) Qual prática de reescrita circula no contexto escolar?; 2) Qual tipo de repetição sustenta essa possibilidade de deslocamento que faria com que nenhuma reescrita fosse igual a outra?; e 3) Qual concepção de autoria defendemos?

Assim, seguindo o percurso traçado por esses três questionamentos, desenvolveremos a escrita deste trabalho: primeiramente, para compreendermos qual prática de reescrita circula no contexto escolar, investigaremos a prática de reescrita proposta no material Ler e Escrever em comparação com uma prática de reescrita e reconto social, investigando qual concepção de repetição sustenta as possibilidades de deslocamento em cada uma. Com isso, pretendemos responder os dois primeiros questionamentos, para, em seguida, marcarmos qual a nossa concepção e defesa de autoria possível no contexto escolar.

A sustentação discursivo-ideológica da proposta de reescrita escolar

Como defendemos que escrita e leitura são processos indissociáveis, faz-se necessário primeiro investigar qual leitura é permita de ser tecida pelo material para em seguida investigarmos qual escrita é sustentada pela prática de leitura.

Morales da Silva (2013) traça um cenário em forte consonância com o cenário criticado a partir do estudo de Bragatto Filho (1995), o qual indicia o lugar discursivo reservado ao sujeito-aluno sustentado pela paráfrase no espaço escolar.

Morales da Silva (2013) aponta, ao analisar as propostas didáticas que usam como suporte os textos literários, que o material, contraditoriamente às orientações dadas, apresenta ao sujeito-aluno textos fragmentados e concebidos como de qualidade pela ilusão de completude da suposta unidade fechada do texto.

Nas orientações das atividades de leitura e escrita a partir do estudo dos textos literários, no material, há uma indicação de que o objetivo não recai na memorização. Contudo, quando são analisadas as propostas destinadas aos alunos, depara-se com vários retornos ao mesmo texto curto tendo em vista a "identificação de recursos linguísticos e discursivos no texto analisado, como uso de adjetivos, marcadores temporais e espaciais, vocabulário para enfatizar ações, recursos para evitar repetições de palavras" (MORALES DA SILVA, 2013, p. 197). Dessa maneira, é explicitada uma probabilidade de a atividade ser pautada na memorização, reafirmando a concepção dos textos literários como bons modelos, objeto de estudo no sentido reducionista por não ser concebido como um lugar de circulação dos sentidos, mas outro molde, outra fôrma a ser seguida.

Outro ponto interessante de análise foi retirado do sumário do material destinado aos alunos; Morales da Silva (2013, p. 189) afirma que a referência trazida aos textos literários restringe-se apenas aos contos de fadas. Nesse estudo problematiza-se a restrição dos textos literários em relação ao trabalho no sentido da Produtividade ou da Criatividade (ORLANDI, 2005).

Segundo Orlandi (2005), a Escola tem trabalhado majoritariamente no sentido da Produtividade, quando os processos parafrásticos são cristalizados pelas injunções e estabilizações, o que resulta no bloqueio do movimento significante. Desse modo, Orlandi

afirma que o sujeito não se encontra com a possibilidade de deslocamento, pois o sentido não flui, "ele é pego pelos lugares (dizeres) já estabelecidos, num imaginário em que sua memória não reverbera. Estaciona. Só repete." (Idem, p. 54).

Diferentemente, o trabalho no sentido da Criatividade mobilizaria, segundo a autora, sentidos outros, pela emergência do diferente, pelo fato de sustentar-se na noção de polissemia. Com isso, o sujeito encontrar-se-ia com a possibilidade de deslocamento que coloca em conflito o que já foi produzido com o que ainda vai ser instituído.

Morales da Silva (2013) ressalva que os contos tradicionais, ou então, contos de fadas, trazem em si um grande potencial para o trabalho no sentido da Criatividade, pois são textos que se abrem para um tempo e espaço outros, o da imaginação e da fabulação, por meio dos quais o sujeito pode identificar-se, colocar em conflito questões familiares e outras distantes da posição que em geral ocupa na sociedade, pode trabalhar com outras possibilidades, deslocar e inscrever-se na leitura. Porém, a autora alerta que pela forma como são trabalhados tais textos, pelos indícios destacados na análise das propostas e orientações do material didático, o trabalho pedagógico repousa na noção de Produtividade, por enfatizar em demasia o estudo de conteúdos outros que não os próprios do texto literário, como "recursos e características da linguagem escrita, escrita correta das palavras e pontuação" (Idem, p. 194), e, ainda conforme a mesma autora, estudo da estrutura e do vocabulário, habilidade de ler com fluência, entonação e expressão, o que se associa aos estudos de linguagem e código escrito já mencionados. Os textos, então, são concebidos como bons e de qualidade em relação à ilusão de completude, de sentidos fechados e, com isso, não abrem a possibilidade de movimento do sujeito-aluno, cujas leituras são limitadas em um sentido reducionista e utilitarista de uso do texto.

Esses indícios analisados confirmam as críticas de Bragatto Filho (1995) quanto ao uso escolar do texto literário como utilitarista para outros fins, nos quais se destaca a ausência de marcas relativas a qualquer prática permitida aos sujeitos-alunos para a interpretação, circulação de sentidos, questionamento, não explorando, pelas práticas escolares, os espaços abertos desses textos. Análise tecida também por Assef e Bezzerra (2013): "Dessa forma, observamos, de acordo com essa orientação, que os professores devem trabalhar somente a

estrutura dos textos literários, pois em momento algum se menciona a questão ligada à interpretação." (p. 62).

O que nos afeta nesses estudos é a negligência ao movimento próprio do texto literário. Concebemos o texto literário como discurso materializado em unidade de textos e defendemos seus potenciais para as leituras e interpretações múltiplas e heterogêneas de sujeitos-alunos.

É por essa razão que Cândido (2004) critica a má distribuição de bens incompreensíveis na sociedade, sobretudo pelo que a Educação postula como sendo válido e necessário para uma classe social e para outra não. Pelo ensaio do autor, nas sociedades mais desiguais a distribuição de bens culturais, dentre eles o acesso à Literatura, é ofertado de maneira diferente entre as classes sociais. Uma parte menor é disponibilizada às classes menos favorecidas, ou apenas uma porção da Literatura, comumente apenas a Literatura popular, ou, então, como já viemos debatendo: textos fragmentados disponíveis em livros didáticos, ou ainda práticas pedagógicas que negligenciam o próprio de um texto literário. Como, por exemplo, utilizar canções de Chico Buarque, Caetano Veloso, Tom Jobim, Vinícius de Moraes, Pixinguinha, dentre outros nomes consagrados da música popular brasileira para aprender aspectos da ortografia, circular palavras, ordenar o texto "fatiado" etc., como marcam Ribeiro e Rocha (2013) em análise do mesmo material didático da rede pública do Governo do Estado de São Paulo.

Quando defendemos questões como garantia de um trabalho pedagógico com a circulação dos sentidos, pautamo-nos na noção de discurso e sujeitos em uma relação de interlocução, ou seja, não nos posicionamos como coniventes com práticas de leitura que buscam o que o autor quis dizer com determinado texto, enunciado ou formulação; tampouco concordamos com a noção de que cada texto traz em si, nas entrelinhas ou por trás das palavras, um significado único escondido que deve ser descoberto ou decodificado para ser "apre(e)ndido", como temos indícios pela análise da formulação apresentada no material didático.

Dessa(s) forma(s) é que classes menos favorecidas, ou posições discursivas caracterizadas pela dominação, como a dos sujeitos-alunos, não têm acesso ao bem literário

em sua amplitude, tais como: textos que proporcionem aos leitores o contato e o acesso a uma pluralidade de sentidos.

Nesse sentido o que se tem constatado é que, quando o contato (e não acesso) com o texto literário é possibilitado no espaço escolar, as práticas de leitura são engendradas de modo a garantirem a repetição empírica (ORLANDI, 2012). Uma leitura a-histórica, sustentada na repetição de saberes sedimentados, no nível da decodificação e reprodução do sentido único.

Alertamos que esse sentido é único por efeito da ideologia. Orlandi (Idem) enfatiza que a ideologia comporta-se como uma saturação que se reflete na ilusão de completude e de evidência de sentidos, como se uma determinada leitura ou interpretação estivesse já-lá, ou seja, já está posta, já está dada, basta ao sujeito apreendê-la como uma mensagem. Dessa forma, os efeitos da ideologia nesse processo se articulam pelo apagamento do processo de constituição dos sentidos que, então, são admitidos como naturais.

Adentrando o campo das questões ideológicas, segundo Orlandi (2012), há uma divisão no que ela chama de corpo social, no qual alguns têm o direito à interpretação, assim como Cândido aponta que só alguns têm direito à Literatura efetivamente, que se distinguem da maioria. Os sujeitos que compõem a grande parcela da população são os "que fazem o trabalho cotidiano de sustentação da interpretação que deve ser, a que se estabiliza" (ORLANDI, 2012, p. 66). Ou seja, a maior parte da população, no caso deste estudo os sujeitos-alunos, é submetida a práticas que os levam a repetir a-historicamente os sentidos institucionalizados, levando a uma leitura única, a respostas certas.

Pacífico (2002) relaciona essa leitura imposta aos sujeitos na posição aluno, que pode ser chamada também de leitura no nível do ininteligível (ORLANDI, 2012), com o conceito de fôrma-leitor (PACÍFICO, 2002). Por esse conceito, Pacífico dá forma a esse processo de leitura que se pretende homogêneo, no qual os sujeitos-alunos são formatados, moldados em fôrmas de leitura que não historicizam os sentidos, não fazem circular os efeitos de sentidos, tendo como resultado leituras similares, capazes de preencher corretamente as lacunas dos exercícios dos livros didáticos. São leituras que não levam os sujeitos-alunos a questionar essa naturalização dos sentidos; portanto, a compreensão da linguagem como transparente é mantida e reproduzida, como se houvesse uma relação direta e linear entre

pensamento/linguagem/mundo. Por essa relação termo-a-termo, a linguagem é entendida como completa e inquestionável, livre de ambiguidades e contradições, ou seja, neutra, dissociada da relação imprescindível que mantém com a história, a ideologia e o inconsciente. Sendo assim, defendemos que os sujeitos–alunos não são autorizados a se fazerem autores de suas escritas.

É importante marcar que todas as propostas de análise de estrutura e vocabulário em relação aos textos literários têm como objetivo final a prática de escrita, que no material é delimitada pela proposta de reescrita, e então, aqui chegamos no ponto fundamental deste trabalho: a compreensão de qual reescrita circula no contexto escolar.

Segundo Morales da Silva (2013) não é feito nenhum trabalho de leitura que historicize os sentidos dos textos literários que são indicados para serem reescritos. Sendo assim, a leitura que não trabalha na leitura no nível do inteligível (ORLANDI, 2012) e na leitura da função-leitor (PACÍFICO, 2002) traz em suas propostas a possibilidade para a reprodução, mesmo que o material indique que não se trata de uma atividade de memorização. Como já comentado, o texto modelo é curto, oferecido em apenas uma versão retomada em várias atividades gramaticais e de vocabulário. Por termos indícios de que as propostas reduzem leitura e escrita em questões estruturais e de vocabulários é que marcamos que o material concebe o trabalho escolar de reescrita focado na alfabetização.

Entendemos que o trabalho escolar de reescrita na forma como está posta, resulta no que Orlandi (2012) chamou de “asfixia do sujeito” e “rarefação dos sentidos”, visto que é oferecido ao sujeito-aluno apenas um texto modelo, o qual não é trabalhado no sentido de fazer circular os sentidos ou levantar questionamentos. O texto é concebido, então, como uma unidade fechada nele mesmo, e as orientações para as práticas de reescrita não mobilizam sentidos quanto ao colocar o texto em relação à voz do sujeito-aluno. Nessas propostas, o sujeito-aluno é orientado, via instrução do material, a se apropriar de um texto como se fosse seu, sem marcar os diálogos ou o trabalho com os possíveis deslocamentos dessa apropriação.

Desse modo, segundo Orlandi (2012), o sujeito “não se deixa atravessar nem atravessa outros discursos” (p. 73). Isso acontece pela proposta que não trabalha com o efeito do encontro de um com o outro, ou seja, as propostas não mobilizam os efeitos e possíveis deslocamentos que podem ocorrer quando se coloca em relação o texto modelo, o instituído,

com o texto que será tecido pelo sujeito-aluno. Nesse acontecimento de reescrever, temos no mínimo o encontro de dois. Porém, as propostas não problematizam esse encontro, tampouco as possibilidades outras do movimento de um para outro e, como concebe o primeiro como modelo, o que tivemos indícios pelos discursos de sujeitos-professores, é que quando a reescrita escolar desloca sentidos, eles são interditados e apagados.

Assim como quando o texto literário adentra o espaço escolar ele é descaracterizado (BRAGATTO FILHO, 1995), temos indícios de que quando a prática do sujeito de apropriar-se de um texto anterior àquele que ele produziu no espaço escolar via propostas escolares de reescrita focadas na alfabetização, a prática também sofre descaracterizações, retirando-lhes, tanto do texto quanto do sujeito que escreve, os aspectos possíveis de inscrever-se em um espaço autoral, o que ocorreria por meio de diálogos e assunção da autonomia.

Uma prática de reescrita social

Para problematizar a questão da descaracterização de uma prática pelos efeitos do processo de escolarização, analisaremos agora, o discurso de uma autora infanto-juvenil que narra a sua prática de apropriação de um texto anterior e colocá-lo-emos em confronto com as propostas escolares. Assim, destacaremos como exemplo a coleção "Histórias à Brasileira", de Machado (2010). Na apresentação do volume quarto da coleção, a autora afirma:

> [...] dou continuação ao projeto de resgatar e recontar algumas histórias de nossa tradição popular.
> Nesse processo, percebo que cada vez me sinto mais fascinada. De início, procurei buscar as narrativas apenas nas fontes diretas da memória, indo desencavar histórias que ouvi quando era criança. Depois fui me dando conta de que muitas delas se misturavam. Ou então só me vinham à lembrança de forma fragmentária [...] me permiti consultar fontes escritas, de pesquisadores que recolheram vários desses contos e, em seu conjunto, tinham versões diferentes para oferecer à escolha. Vali-me de uma bibliografia a que já recorrera, quando, anos atrás, dei um curso sobre narrativas da tradição popular na cadeira de Literatura Brasileira da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Fui buscar autores como Luís da Camara Cascudo, Sílvio Romero, Monteiro Lobato, Couto de Magalhães, Leonardo Mota, Guilherme Santos Neves, Ana de Castro Osório, e tantos outros. E ainda pedi ajuda da literatura de cordel, fiel guardiã do rico romanceiro ibérico. Ou a ficcionistas que também deram continuidade a esse processo, como Guimarães Rosa ou José Lins do Rego.
> [...] limitei-me a unir minha voz à de tantos contadores anônimos que me precederam. Misturei elementos diversos, inventei o que me parecia casar bem com a história e não brigava com ela, temperei com meu molho, contei à minha maneira (MACHADO, 2010, p. 7-8).

Nesse discurso, temos algumas marcas que indiciam a autorização e autonomia para a autoria, funcionamentos necessários ao se apropriar de uma história outra para inscrever-se nela e transformá-la.

A primeira marca vem no título que dá nome à coleção da autora, "Histórias à Brasileira". Muitas das histórias apresentadas na coleção já circularam pela tradição popular brasileira, mas têm sua origem ou estão presentes também em outras regiões do mundo. Interpretamos que a marca "à Brasileira" funciona como um mecanismo linguístico que, ao mesmo tempo, marca a possibilidade de uma origem outra para aquelas histórias e anuncia uma especificidade particular naquele contar, com marcas particulares da tradição brasileira. Defendemos que esse movimento indiciado por essa marca linguística é o que permite ao leitor interpretar a heterogeneidade das narrativas da coleção, heterogêneas entre elas e nelas mesmas, pois temos pistas de que são constituídas em meio a uma pluralidade marcada desde o título da coleção.

Essa heterogeneidade é reforçada pelo efeito da autora de assumir a postura de pesquisadora ao destacar suas buscas, pesquisas e referenciar suas fontes, como temos indícios nas seguintes marcas: "consultar fontes escritas, de pesquisadores", "Fui buscar autores como Luís da Camara Cascudo, Sílvio Romero, Monteiro Lobato, Couto de Magalhães, Leonardo Mota, Guilherme Santos Neves, Ana de Castro Osório, e tantos outros", "Guimarães Rosa", "José Lins do Rego". Nesse efeito de assumir-se como autora pelo lugar de pesquisadora reafirmado nesse outro recorte: "Vali-me de uma bibliografia a que já recorrera, quando, anos atrás, dei um curso sobre narrativas da tradição popular na cadeira de Literatura Brasileira da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro", Machado assume a heterogeneidade de sua voz e o atravessamento de outros discursos, discursos esses que, pela memória reverberada pelos nomes destacados, trazem um imaginário de obras em suas versões de maior qualidade, diferentemente do que já debatemos quando analisamos a prática de reescrita com fins escolares para a alfabetização.

Esse movimento realizado pela autora para escrever Histórias à Brasileira é, a nosso ver, um dos gestos que distancia a prática não escolar da prática de reescrita escolar, pois o discurso do material não sinaliza para o aluno assumir os encontros e os deslocamentos

possíveis. A prática tal como está posta na Escola não trabalho com o sujeito-aluno as possibilidades de ele ser atravessado por ou atravessar outros discursos.

Outra marca autoral da coleção é indiciada pelo funcionamento do encontro e conflito entre diversas materialidades, como é possível destacar pelas marcas: "fontes diretas da memória" e "que ouvi quando era criança" trazem marcas da oralidade, da tradição oral, constituição fundante dessas histórias. Essa materialidade encontra-se com outras pelas marcas: "me permiti consultar fontes escritas", "bibliografia" e "ajuda da literatura de cordel". Temos indícios nessas marcas linguísticas do encontro do oral com o escrito, da prosa com a poesia, do científico com o popular. E desses múltiplos encontros, temos indícios ainda dos efeitos de autoria a partir dos deslocamentos: "tinham versões diferentes para oferecer à escolha". Por essas marcas temos indícios da oposição com a prática escolar de reescrita que disponibiliza apenas uma versão, sem direito à escolha.

Além da marca da escolha, destacamos outras como: "misturei elementos diversos", "inventei", "temperei", "à minha maneira". Nessas marcas, destacamos dois mecanismos fundamentais para a edificação desse lugar outro que o não permitido no espaço escolar: a autorização e a autonomia. Autorizar-se a marcar as ações na primeira pessoa do singular mesmo tendo assumido o diálogo com outras vozes, interpretamos como um forte gesto autoral, e fazer uso da autonomia de escolher dentre as mais variadas versões, dentre os vários deslocamentos proporcionados pelos encontros é o que defendemos possibilitar o assumir-se no lugar de responsabilizar-se por seu dizer, o lugar de autor, como temos indícios no discurso da autora: "inventei o que me parecia casar bem com a história e não brigava com ela, temperei com meu molho, contei à minha maneira".

Todos esses movimentos analisados constituem a circulação necessária para repetição histórica (ORLANDI, 2012), a leitura na função-leitor (PACÍFICO, 2002), a assunção da autoria, pois ao unir a sua voz (assumida e sustentada) com as vozes de tantos outros (pluralidade reconhecida e compartilhada), a prática de apropriar-se de um texto anterior é tecida no retorno à memória, que é plural, com a atualização pela assunção de uma marca singular que permite ao sujeito inscrever-se e fazer-se autor de histórias que já circularam antes.

A interdição da voz do sujeito-aluno e a autoria possível no contexto escolar

Concordamos com a autora, que descreve a prática social de reescrita e reconto, que: "Nunca a mesma história era contada da mesma forma, por mais que fosse repetida e tivesse fontes comuns" (MACHADO, 2010, p. 8). Defendemos que o movimento que diferencia um contar do outro ou um escrever do outro é próprio do sujeito discursivo, pois no espaço do ouvir e contar, ou ler e escrever, o sujeito é interpelado a interpretar, mas alertamos que este movimento é interditado pelas práticas escolares por não problematizar os efeitos dos encontros ou os acontecimentos nesse espaço. Quando tomamos o encontro do texto modelo dado ao sujeito-aluno com o texto que será escrito por ele em forma de reescrita escolar para a alfabetização, não são oferecidas condições, pelas orientações dadas ao professor no material, de o sujeito-aluno refletir sobre o trabalho que Machado destaca em sua prática: "inventei o que me parecia casar bem com a história e não brigava com ela". Em momento algum, nas práticas propostas e orientações de reescrita escolar, Morales da Silva (2013) encontrou indícios, marcas ou pistas de um trabalho no sentido de problematizar o que pode ou não ocorrer no espaço que existe entre o texto modelo e a reescrita do sujeito-aluno, não se debatem as possibilidades de transformação, de inscrição do sujeito, de invenção e muito menos os mecanismos de coesão e coerência para harmonizar o conflito gerado entre o texto modelo e o texto reescrito.

Essas são questões fundamentais, pois mesmo encontrando os indícios, no discurso escolar, de uma proposta tendo em vista a repetição, no sentido de reprodução, alertamos que os sujeitos-alunos durante a atividade de reescrita escolar podem não retornar tão somente. É nesse sentido que associamos a formulação de Orlandi (2012) à prática de reescrita dos sujeitos-alunos: "Eles não retornam apenas, eles se transformam, eles deslocam seu lugar na rede de filiações históricas, eles se projetam em novos sentidos" (ORLANDI, 2012, p. 72).

Defendemos que esse movimento descrito é próprio do sujeito discursivo e não da formatação da posição sujeito-aluno, pois o sujeito discursivo é interpelado a interpretar e, dessa forma, o sujeito-aluno pode (ou não) encontrar brechas nessa prática escolar para inscrever-se. Interpretamos essa inscrição pelas brechas como um movimento e marca de resistência. Contudo, marcamos que esse movimento ainda não é suficiente para constituir o

lugar de autoria dentro da Escola, pois autoria não é tão somente um trabalho nas brechas, ele supõe o trabalho no *continuum* (TFOUNI, 2006).

Pelo fato de o trabalho nas brechas não ser considerado pelo material é que afirmamos que as brechas encontradas pelos sujeitos-alunos não são suficientes para sustentá-los na posição de autor. Mais ainda, vemos que os efeitos do ocupar as brechas têm sido utilizados no discurso dos professores para legitimar a prática da reescrita escolar como uma espécie de preparo para o trabalho autoral, sendo que, pelo que viemos defendendo até então, um trabalho no sentido de preparo para a autoria seria um trabalho no sentido da Criatividade, da leitura na função-leitor, e não uma escrita sustentada pela leitura na fôrma-leitor, ou na repetição a-histórica com pequenos momentos de inscrições que podem ser, muitos deles, inconscientes e ocasionais por não terem sido problematizados nas propostas das atividades.

Pela prática de reescrita escolar focada na alfabetização e pelas práticas históricas que fazem uso do texto literário como utilitarista, edificou-se um imaginário já dominante de que sujeito-aluno não pode ser, no espaço escolar, autor, ou seja, não lhe é permitido ocupar a posição da função-autor.

Compreendemos não que sujeito-aluno não possa coincidir com autor, mas que, pelas práticas escolares historicamente vigentes e pelo discurso dominante sobre o lugar de aluno, há um distanciamento ideologicamente previsto para ser intransponível entre os imaginários que edificam os sentidos sobre essas duas posições. Defendemos, então, que a questão fundamental é o movimento. Para poder ocupar a posição da função-autor, é necessário que o sujeito na posição aluno tenha condições de se movimentar, deslocar-se da posição aluno e posicionar-se no lugar da função-autor, e que o lugar da tessitura textual poderia proporcionar-lhe tal condição se lhe fossem autorizados movimentos como o da função-leitor.

Defendemos, por este estudo que, ter condições de ocupar a posição da função-autor na Escola é fator fulcral na edificação de um novo imaginário sobre a posição sujeito-aluno e sobre a constituição de sentidos outros para suas ações, resistência e causas sempre ideológicas e políticas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSEF, A. E. C.; BEZERRA, D. R. S. A imagem do professor nas orientações didáticas do Ler e Escrever: discursos de forma-ação? In: PACÍFICO, S. M. R. (org.). *Professor e autoria*: interpretações sobre o Ler e Escrever. São Carlos-SP: Pedro e João Editores, 2013, pp. 51-76

BRAGATTO FILHO, P. *Pela leitura literária na escola de 1º grau*. São Paulo: Ática, 1995.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: CANDIDO, A. *O direito à literatura e outros ensaios*. Coimbra: Angelus Novus Editora, 2004.

HARPER, B.; CECCON, C.; OLIVEIRA, M. D.; OLIVEIRA, R. D. *Cuidado escola!* Desigualdades, domesticação e algumas saídas. 24ª edição, Editora Brasiliense, 1987.

MACHADO, A. M. *Histórias à brasileira:* A donzela guerreira e outras. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2010.

MORALES DA SILVA, M. O lugar da literatura no Ler e Escrever: investigando as possibilidades de inscrição dos alunos nas leituras e escritas (além) das escolas. In: PACÍFICO, S. M. R. (org.). *Professor e autoria:* interpretações sobre o Ler e Escrever. São Carlos-SP: Pedro e João Editores, 2013, pp. 177-201.

_____. *A constituição de leitores e autores pelas Teias Discursivas:* os efeitos dos diálogos com a literatura no Ensino Fundamental. 2015. 206f. Dissertação (Mestrado), FFCLRP-USP, Ribeirão Preto, 2015.

ORLANDI, E. P. *A linguagem e seu funcionamento:* as formas do discurso. 3ª edição, Campinas-SP: Editora UNICAMP, 1996.

_____. *Análise do Discurso:* princípios e procedimentos. 6ª ed, Campinas: Pontes, 2005.

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

PACÍFICO, S. M. R. *Argumentação e Autoria:* o silenciamento do dizer. 2002. Tese (Doutorado). FFCLRP-USP, Ribeirão Preto, 2002.

RIBEIRO, A. P.; ROCHA, L. P. Cantar pra quê? In: PACÍFICO, S. M. R. (org.). *Professor e autoria:* interpretações sobre o Ler e Escrever. São Carlos-SP: Pedro e João Editores, 2013, pp. 95-120.

SANTOS, B. Folhapress: Estudantes da escola estadual Maria José fazem uma performance em frente ao MASP, na Av. Paulista. In: GRAGNANI, J. *Imobilizados e em silêncio, estudantes fazem performance na Av. Paulista.* Folha de São Paulo: 6 dez. 2015. Disponível em: < http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/12/1715678-imobilizados-e-em-silencio-estudantes-fazem-perfomance-na-av-paulista.shtml> Acesso em: 27 jul. 2016.

TFOUNI, L. V. *Letramento e Alfabetização.* São Paulo: Cortez, 2006.