

MOVIMENTO DE AUTORIA E GESTOS DE INTERPRETAÇÃO EM UM PROCESSO DE ESCRITURA DE POESIA¹

Eduardo Calil*

Todos esses elementos – a natureza dos materiais analisados, a questão colocada, as diferentes teorias dos distintos campos disciplinares – tudo isso constitui o dispositivo analítico construído pelo analista. Daí deriva, penso eu, a riqueza da Análise do Discurso ao permitir explorar de muitas maneiras essa relação trabalhada com o simbólico, sem apagar as diferenças, significando-as teoricamente, no jogo que se estabelece na distinção entre o dispositivo teórico da interpretação e os dispositivos analíticos que lhe correspondem. (Orlandi 1999:28)

RESUMO: *Este trabalho pretende discutir os processos de criação de poemas na escola, tomando como base teórica as noções de “movimento de autoria” e de “gestos de interpretação” formuladas no dispositivo teórico da Análise do Discurso (Orlandi, 1996). Irei apresentar a análise de uma prática de textualização em que dois alunos de 11 e 12 anos escrevem um poema. Este tipo de prática de textualização em que alunos são solicitados a escreverem, em dupla, um mesmo poema, faz parte de um corpus filmado, ao longo do ano de 2001, em uma 2ª série do Ensino*

¹ Trabalho escrito durante estágio pós-doutoral no *Institut des Textes et Manuscrits Modernes* (ITEM/CNRS), Paris, financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), processo BEX1105/02-7. Endereço eletrônico: eduardocalil@hotmail.com

* Universidade Federal de Alagoas – UFAL.

*Fundamental. A partir da análise desta filmagem mostrarei de que forma estas duas noções podem estar articuladas com o processo de criação aí postos em funcionamento e em que medida a subjetividade se manifesta através das rasuras que constituem a memória da escritura deste processo. Esta investigação em aquisição de linguagem escrita permite pensar as relações entre o sujeito, a língua e o sentido. Ao fim deste percurso defendo que o “movimento de autoria” e os “gestos de interpretação” na relação entre o sujeito, a língua e o sentido, podem ser discutidos através dos registros Real, Simbólico e Imaginário (RSI). O Real, ou como Lacan o nomeou, *Lalangue*, é o que faz a aparição imprevisível das formas significantes emergirem simbolicamente das relações entre cadeias manifestas e latentes, produzindo equívocos que demandam estabilizações imaginárias do sentido no processo de criação.*

Apresentação

Neste trabalho discutirei um ponto específico relacionado às práticas de textualização na escola: como se estabelece a autoria em poemas escritos por alunos em sala de aula e os processos de criação aí subjacentes? Partirei das possíveis aproximações e diferenças entre as noções de “interpretação” e de “autoria”³ formuladas no dispositivo teórico da Análise do Discurso (AD), que se ocupa da determinação histórica dos processos de significação, e suas implicações para estas práticas de textualização.

I. Pelas bordas da AD...

Começarei pelos limites dados a tais noções, procurando apresentá-las, sucintamente, a partir das reflexões de Orlandi

³ Certamente, a noção de “autor” tem sido debatida, desde Foucault (1969), por outros pesquisadores, dentre eles Possenti (2001a, 2001b, 2002) e Gregorlin (2001), de uma outra perspectiva discursiva. Entretanto, por uma necessidade de delimitação deste trabalho, e também por quer reservar um espaço maior para discuti-los, deixarei para outro momento a apresentação e análise que fazem desta noção.

(1996, 1999), cuja perspectiva teórica filia-se ao campo do discurso fundado por Pêcheux (1975, 1983), expondo em seus textos algumas das configurações conceituais aqui trabalhadas.

A “interpretação”, ou melhor, o “gesto da interpretação”, constituído no espaço simbólico da materialidade discursiva, define-se pela relação entre o silêncio e a incompletude do sujeito e do sentido. Para a AD, esta noção é fundante dos processos discursivos pois “não há sentido sem interpretação”, tornando-se uma relação necessária, nem sempre consciente, entre o sujeito e o mundo. Esta relação se constrói, para o sujeito que fala, através de “sítios de significação” (Orlandi 1996:64). O gesto de interpretação dá-se no espaço da ideologia, em que se constitui as direções do sentido, e, ao mesmo tempo, o “espaço do possível, da falha, do efeito metafórico, do equívoco, em suma: do trabalho da história e do significante, em outras palavras, do trabalho do sujeito.” (Orlandi 1996:22).

Na produção de sentidos, os pontos de deriva de todo enunciado, sua plasticidade que lhes confere o poder de sempre poder tornar-se outro, traz, no gesto de interpretação, aquilo que Orlandi considera a manifestação do inconsciente e da ideologia.

Também é neste lugar, marcado pela noção de “interpretação”, que se insere a noção de “autoria”, ou mais especificamente, a “função discursiva autor” através da qual o “eu” assume enquanto produtor de linguagem, produtor de texto” (Orlandi 1999:77). É nesta dimensão que se constitui uma relação imaginária entre este lugar de produtor de linguagem e o texto, determinada pelas exigências de coerência, de não-contradição, responsabilidade, clareza, progressão, duração, unidade, fim, etc. O autor ocupa o lugar da representação desta unidade duplamente determinada pela posição discursiva que ocupa e pelo texto que se insere em certas condições de produção. Ou seja, não se pode dizer coisas que não tenham sentido, pois “o sujeito tem de inserir

seu dizer no repetível (interdiscurso, memória discursiva) para que seja interpretável” (Orlandi 1996:48). É esta demanda que a autora define como “injunção à interpretação”, pois face a um objeto do mundo é preciso interpretar, é o que garantiria a manutenção da “função-autor”.

Esta face simbólica, mas, sobretudo, imaginária, da assunção da autoria abarca uma forma de relação entre sujeito e texto fortemente determinada pela exterioridade do dizer, pelo contexto histórico-social que valida este lugar na relação com as regras das instituições e os procedimentos disciplinares (Orlandi 1999:75). Daí Orlandi defender que a função-autor sofre as pressões deste contexto, que estabelece os limites da interpretação do que faz unidade, isto é, nas palavras da autora, “o autor é o lugar em que se realiza esse projeto totalizante, o lugar em que se constrói a unidade do sujeito. Como o lugar da unidade é o texto, o sujeito se constitui como autor ao constituir o texto em sua unidade, com sua coerência e completude. Coerência e completude imaginárias” (op. cit.:73).

A “função-autor” e sua dependência à exterioridade do dizer trazem algumas questões para a noção de “criatividade”, pois, se de um lado há um sujeito que ocupa um lugar determinado sócio-historicamente, de outro, na criação, há um sujeito que rompe as amarras deste elo imaginário, subvertendo ou produzindo textos que escapam a tais determinações. Para dar conta disto, Orlandi afirma que a criatividade “implica na ruptura do processo de produção da linguagem, pelo deslocamento das regras, fazendo intervir o diferente, produzindo movimentos que afetam os sujeitos e os sentidos na sua relação com a história e com a língua. Irrompem assim sentidos diferentes” (op. cit.:37). Deste modo, continua a autora, “para haver criatividade é preciso um trabalho que ponha em conflito o já produzido e o que vai-se instituir. Passagem do irrealizado ao possível, do não-sentido ao sentido.” (op. cit.:38, grifos da autora). A princípio, a criação

trabalha no paradoxo entre o reconhecimento socialmente dado, que se institui dentro do aparato discursivo do processo sócio-histórico em que se insere, e aquilo que produzirá novos sentidos, sentidos diferentes. Esta relação conflituosa traz, necessariamente, uma dimensão singular e subjetiva da relação entre sujeito, língua e sentido, em que a ordem significante parece guardar um papel crucial.

Argumentei em trabalhos anteriores (Calil 1997; 1998) que esta face da “autoria”, ao discutir a relação entre sujeito e texto, poderia ser estendida, ou re-significada, para os processos de criação em práticas de textualização escolares, material de análise eleito em minhas investigações, na medida em que o enlace entre a dimensão imaginária (do discurso) e a dimensão simbólica (da língua), é afetado pela possibilidade constitutiva do equívoco, considerado como produto da *lalíngua* (Milner 1987).

Daí tratar a “autoria” como movimento de tensão entre aquilo que se estabelece como previsível, na ordem da língua e do discurso, e aquilo que provoca a ruptura das amarras imaginárias desta estabilização. A “autoria”, como movimento, poderia assim abarcar esta relação singular entre o sujeito e o texto que escreve e, ao mesmo tempo, a pressão determinada pelo processo sócio-histórico.

Se o sujeito, ao assumir o lugar daquele que escreve um texto, estaria submetido ao jogo tenso entre a manutenção da unidade do texto e sua ruptura, poderia se supor que esta tensão pode interferir tanto em relação à criação de novos sentidos quanto em relação à quebra de sentido sem possibilidade de re-significação, como em enunciados que apresentam rupturas da cadeia sintagmática. O “movimento de autoria” teria aqui duas propriedades fundamentais: a primeira está relacionada à necessidade de haver, nesta posição de escrevente, uma “escuta” e a segunda, suposta na primeira, é sua condição intermitente, a saber, não se escuta o tempo todo.

Aqui encontramos um ponto de aproximação à hipótese de que, para se fazer texto, é preciso que o sujeito dê consistência a uma “série simbólica, deixando silenciado, na sombra da significação o efeito de indizível constitutivo de todo dizer” (M. T. Lemos, 1992:42). A meu ver, esta consistência dependeria, não apenas da historicidade do dizer, conforme propõe Orlandi, mas também do modo como se articulam as posições subjetivas daquele que escreve e do modo como a materialidade significante se inscreve nas cadeias manifestas ao longo do processo escritural.

Se, de um lado, o dispositivo teórico da AD permite descentrar a autonomia daquele que escreve na relação com seu texto, interpretando-a a partir de um registro imaginário em que se estabelece a homogeneidade lógica do dizer e a estabilidade dos sentidos, de outro, ele abre espaço para se refletir sobre essa dimensão imaginária daquele que escreve e sua relação com a “criação”, o “sentido diferente”, com a ruptura do estabilizado. Deste modo, pode-se ter como ponto de apoio no tratamento do processo de escritura, simultaneamente, dois movimentos que, aparentemente, se opõem, a saber, um efeito de unidade produzido pela função que ocupa aquele que escreve e um efeito de ruptura, também produzido por aquele que escreve, mas mobilizado por um movimento do significante. Estes efeitos estão submetidos a gestos de interpretação, sempre singulares e subjetivos, que permitiriam a validação ou não do texto no contexto sócio-histórico em que se produz.

II. ... A inclusão daquele que escreve...

Tomando estas reflexões sobre as noções de “gestos de interpretação” e “movimento de autoria” para se discutir práticas de textualização em que alunos escrevem poemas, tentarei apontar formas de relação entre o sujeito, a língua e o sentido que talvez possam contribuir para uma melhor compreensão dos processos de criação de textos. Cabe pontuar, antes disso, que estou falando

a partir de uma perspectiva lingüístico-discursiva (Lemos 1992, 1996, 2000), em que se busca uma proposta teórica alternativa para a interpretação dos processos de aquisição de linguagem, e que tentarei apresentar ao longo da análise proposta.

É deste lugar teórico que pretendo discutir o estatuto estrutural da relação sujeito, língua e sentido, em que se entrelaçam e se constituem três pólos, a saber, o outro, como representante do funcionamento lingüístico-discursivo, a língua, que se manifesta através dos processos metafóricos e metonímicos e, finalmente, o sujeito aí inscrito, sujeito aos movimentos previsíveis e imprevisíveis mobilizados na relação entre os outros dois pólos.

A análise dos dados que exporei a seguir poderá ajudar a buscar elementos para uma aproximação entre os dois dispositivos teóricos mobilizados.

A situação que envolve a proposta de criação de poema é a seguinte: em uma sala de aula de 1ª série⁴ de uma escola que atende a alunos economicamente desfavorecidos, o professor apresenta e discute os quatro primeiros versos do poema "Raridade" de José Paulo Paes, que traz como tema a extinção da arara, ave famosa pela beleza de suas penas e alvo de impiedosos caçadores. O professor não leu todo o poema, e propôs a discussão dos sentidos possíveis para o título dado pelo poeta.

⁴ Estes dados compõem o banco "Práticas de Textualização na Escola" e foram coletados no ano de 2000 como parte do projeto "Equívoco, Cria(n)ção & Erro: (des)limites do texto", financiado pelo Conselho Nacional para o Desenvolvimento da Pesquisa (CNPq). Cabe lembrar que esta prática foi filmada e foram coletados os textos de todos os alunos da sala. Este é um procedimento metodológico que venho desenvolvendo há alguns anos. A filmagem de práticas de textualização, em que alunos escrevem em duplas um mesmo texto, permite ter acesso ao que estão conversando sobre o que estão escrevendo. É deste diálogo que retirei os fragmentos analisados. Também é importante registrar que estas práticas estão atreladas ao projeto didático "Poema de Cada Dia" (Calil, 2001) desenvolvido pela professora Maria José de Oliveira, da Escola Miosótis (Maceió, Alagoas), com o objetivo de criar condições de produção adequadas, em que os alunos possam estar imersos em um universo poético.

A rima e outros recursos prosódicos têm um papel central no jogo poético proposto pelo poeta, como pode ser observado no poema abaixo. O trecho colocado na lousa para os alunos, em dupla, copiarem e depois continuarem a criar o poema está sublinhado:

<p>RARIDADE</p> <p><u>A ARARA É UMA AVE RARA</u> <u>POIS O HOMEM NÃO PARA</u> <u>DE IR AO MATO CAÇA-LA</u> <u>PARA A POR NA SALA</u> EM CIMA DE UM POLEIRO ONDE ELA FICA O DIA INTEIRO FAZENDO ESCARCEU PORQUE JÁ NÃO PODE VOAR PELO CEU E SE O HOMEM NÃO PARA DE CAÇAR ARARA, HOJE UMA AVE RARA, OU A ARARA SOME OU ENTÃO MUDA SEU NOME PARA ARRARA.</p>	<p>José Paulo Paes</p>
---	------------------------

Os versos e as rimas do poema de José Paulo Paes são elementos que estruturam tanto a forma gráfica quanto o sentido. Nos dois primeiros versos escritos na lousa para serem copiados há relações de aliteração provocadas pela repetição do som /ra/ e de paronomásia entre “arara”, “rara”, “pára” (verbo); nos dois últimos estas relações ficam por conta de “caça-la” e “na sala”, havendo também relação homonímica entre “pára” (3ª pessoa do singular do verbo “parar” no final do 2º verso e a presença de “para” (preposição) no último verso escrito na lousa.

A dupla filmada no dia 14/09/2000 foi formada pelos alunos Valdemir Gomes da Silva e José Antenor dos Santos Filho⁵, que copiaram os quatro primeiros versos (também sublinhados no quadro abaixo) e depois criaram o resto do poema.

Na coluna da esquerda do quadro apresento o manuscrito dos alunos e, na coluna da direita, sua transcrição diplomática.

<p>A ARA A. ARARA É uma AVE RARA. POIS O HOMEM NÃO PÁRA DE IR AO MATO CAÇÁ-LA PARA PÔR NA SALA PARAFICA GODINHA PARA DEPOIS AÇÁLA PARA O HOMEM JANTALA NA COZINHA PARAFICA GOSTOZINHA PARA E PRAMESA BONITINHA E PARA E PA BARIGA GOSTOZINHA</p> <p>JOSÉ ANTENOR DOS SANTOS FILHO VALDEMIR GOMES DA SILVA VALDEMIR GOMES DA SILVA</p>	<p>A ARA A ARARA É UMA AVE RARA POIS O HOMEM NÃO PÁRA DE IR AO MATO CAÇÁ-LA PARA PÔR NA SALA</p> <p>PARAFICA GODINHA PARA DEPOIS AÇÁLA PARA O HMEM JANTALA NA COZINHA PARAFICA GOSTOZINHA PARA E—É E PRAMESA BONITINHA E PARA E PA BARIGA GOSTOZINHA</p> <p>JOSÉ ANTENOR DOS SANTOS FILHO VALDEMIR GOMES DA SILVA VALDEMIR GOSMES DA SILVA</p>
--	---

Os alunos copiam com bastante acuidade o poema, mantendo os aspectos gráficos e as relações paralelísticas tão características deste tipo de texto.

Todavia, o que me interessa aqui, particularmente, é o processo de criação que se instaura na continuidade do poema, e como o movimento de “autoria” e os “gestos de interpretação” vão se constituindo neste processo.

⁵ No mês da filmagens estes alunos estavam com 11 anos e 8 meses e 12 anos e 6 meses, respectivamente.

Apesar do poema ter como tema a problemática referente à extinção/preservação desta bela espécie de ave, devido à caça selvagem realizada pelo homem, o texto dos alunos segue em outra direção; o que mostra com alguma força formações imaginárias em que este discurso “ecológico” não parece se inscrever. Ao contrário, os alunos escrevem que a arara deve ficar “gordinha”, para ser “assada” e depois “gostosinha” e “bonitinha” para ser comida. Isto indica que os “gestos de interpretação” efetivados por estes alunos não coincidem com aquele proposto pelo poema, nem pelo discurso pedagógico atual.

Por que surgiram estes “gestos de interpretação”? Por que os sentidos do poema se fixaram nesta direção tão oposta aos sentidos mobilizados pela professora, através de seus comentários sobre o título “raridade”, e também claramente tematizado pelo poema-referência, em relação ao qual os alunos somente tiveram acesso aos quatro primeiros versos? Qual “movimento de autoria” aí se instaura que permitiria refletir sobre os meandros das relações entre o sujeito, a língua e o sentido?

Poderia ser dito que esta outra direção dada ao poema, a partir dos quatro primeiros versos, se inscreve em formações discursivas mais próximas à realidade dos alunos que costumam caçar passarinhos para prender ou, até mesmo, para comer.

Entretanto, vale pontuar que nos outros 10 poemas escritos pelas outras duplas que não estavam sendo filmadas, os sentidos circularam entre “as belezas da arara” e o “cuidado que se deve ter para protegê-la”, bem mais próximos do tema proposto pelo poeta e do discurso “ecológico-pedagógico” sobre a natureza que ganha força na voz da professora. A diferença temática entre o poema que estou analisando e estes outros poemas pode servir como ponto de partida para as questões colocadas acima, já que meu objetivo é desvendar este processo de criação e sua singularidade.

Segundo a AD, o sentido estabelece-se a partir de uma memória discursiva, de enunciados “anônimos” e “esquecidos” ditos

em algum momento passado. Estes enunciados que remetem ao discurso “ecológico-escolar” indicariam posições discursivas que estes alunos ocupam, cristalizando uma unidade para o texto e revelando sua face imaginária, na medida em que produz como efeito um texto coerente, com sentidos estabilizados e, ao menos em parte, previsíveis. Aqui, ainda conforme Orlandi (1996), há a assunção de uma “função-autor” que permite estabelecer um princípio de não-contradição e de unidade.

Contudo, minha hipótese sobre os gestos de interpretação e o movimento de autoria no processo de escritura traz outro elemento que seria desencadeador de uma “memória discursiva”.

Para tentar explicar um pouco, chamarei a atenção do leitor não para o produto final apresentado acima mas para o diálogo registrado entre os alunos, ressaltando que isto só é possível através do procedimento metodológico que tenho mobilizado em minhas investigações, isto é, a filmagem do momento em que a dupla produz o seu texto, permite o acesso tanto ao que aparece escrito na forma final quanto ao seu processo de produção. Como a discussão entre eles é bastante longa, irei mostrar os fragmentos mais significativos que fotografam os mecanismos metafóricos e metonímicos na constituição deste processo discursivo com o objetivo de apresentar e argumentar em favor da hipótese que tenho defendido. Observemos, em primeiro lugar, a entrada de “gordinha” e “assá-la” no texto oral constituído enquanto estão escrevendo⁶ o poema colocado à direita⁷.

⁶ As reformulações produzidas pelos alunos nestas práticas de textualização estão sendo entendidas enquanto “rasuras orais”, conforme definido por Felipeto (2003) e discutido por Calil (2003).

⁷ No fragmento do diálogo entre os alunos, o nome sublinhado indica quem está escrevendo, o colchete, o que foi realmente escrito e o negrito, as palavras que irei analisar. Ao lado, as partes do poema manuscrito correspondem ao exato momento grafado. Vale lembrar que durante esta filmagem, realizada por uma bolsista de Iniciação Científica, a professora Maria José ficou observando a atuação e interação entre os alunos e o professor Eduardo Calil de Oliveira, que conduziu a atividade. Este procedimento era corriqueiro, uma vez que fazia parte da proposta de formação continuada dos docentes da escola, conforme previsto no projeto de pesquisa.

FRAGMENTO 1

[...]

1. **VALDEMIR:** ... por[pôr] ...na[na] ...sala[sala] (TERMINANDO DE COPIAR DA LOUSA E COMBINANDO A CONTINUAÇÃO DO POEMA COM JOSÉ ANTENOR) ...pôr na sala... para ...
 2. **JOSÉ ANTENOR:** não... pá... pá....
 3. **VALDEMIR:** prá ficá **bunitinha**... prá... depoi... prá ficá **gordinha** (FALANDO AO MESMO TEMPO QUE JOSÉ ANTENOR) prá depoi **assá-la** .. [para] ...
 4. **JOSÉ ANTENOR:** para ... paa... ra ...
 5. **VALDEMIR:** ...fi ... [fica] ...
- [ESCREVENDO "PARAFICA GODINHA PARA"]
6. **VALDEMIR:** ...para... de[de] ...
 7. **JOSÉ ANTENOR:** ... pois... a ...
 8. **VALDEMIR:** pois [pois]... a ... a[a]...
 9. **JOSÉ ANTENOR:** a.. ssá...
 10. **VALDEMIR:** a... (PARANDO DE ESCREVER E PROCURANDO A PROFESSORA PARA AJUDA-LO A ESCREVER "assá-la") citá... será que a tia pode me dar uma dica?
 11. **JOSÉ ANTENOR:** (OLHANDO COM ATENÇÃO E APONTANDO NO QUADRO O POEMA) ...lá... ali... sala... péra aí... péra aí...
 12. **VALDEMIR:** (FALANDO BAIXINHO E COPIANDO DA LOUSA) ...a... ssa[ça]... la[la]...
 13. **JOSÉ ANTENOR:** ali tem... (LENDO COM ATENÇÃO) ...a sa... la...
 14. **VALDEMIR:** ...**gordinha**... para depois **assá-la**... para **jantá-la**... para **jantá-la**...
 15. **JOSÉ ANTENOR:** é... para **janta**...
 16. **VALDEMIR:** para **jantá-la**...
 17. **JOSÉ ANTENOR:** para o... eítá .. para o home janta... para...
 18. **VALDEMIR:** para[para]... o[o]...
 19. **JOSÉ ANTENOR:** (OLHANDO VALDEMIR ESCREVER) ...para... o... homê... homê...
 20. **VALDEMIR:** **homen**[hmem]...**jantá-la**[jan]... **ta-la**[tala]... para ... **jantá-la** para...

~~PARA A ARARAE~~ uma AVE RARA
POIS O HOME NÃO PARA
DEIR AO MAIOGACALLA

PARA POR NA SALA

PARAFICA GODINHA PARA

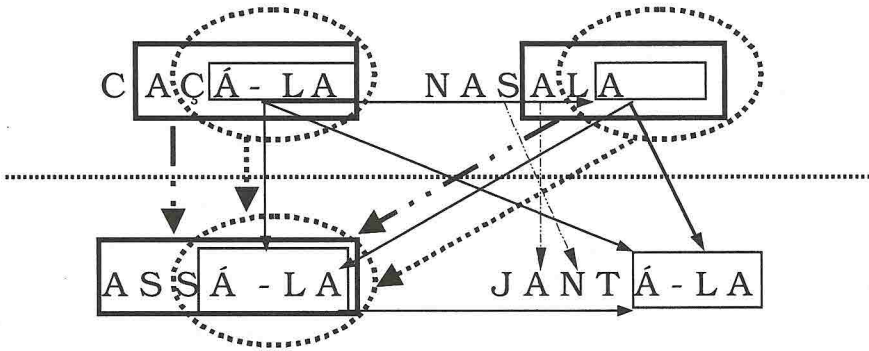
DE POIS AÇALA

~~PARA O MAIOGACALLA~~

Neste fragmento há dois aspectos interessantes que merecem ser destacados.

O primeiro está relacionado ao aparecimento de “açála”(assá-la), enunciado nos turnos 3º e 12º turnos, e escrito no final do 5º verso. Poderia dizer que sua emergência parece ser o efeito de um cruzamento/condensação entre os significantes “(c)açá-la” e “(n)a sala”, presentes, respectivamente, nos 3º e 4º versos do poema escrito na lousa. Cruzamento/condensação que se dá pelo deslizamento metonímico promovido pela forte homofonia entre estes significantes e que desliza inclusive para “jantá-la”, enunciado por Valdemir pela 1ª vez no 14º turno deste fragmento. Para dar um pouco mais de visibilidade ao movimento de deslizamento das formas significantes e ao jogo homofônico e anagramático que se monta, apresento o esquema:

Palavras do poema copiado



Palavras do poema inventado

É no preciso instante em que Valdemir enuncia “assá-la” (3º turno) que fica registrado o forte movimento do significante que se desloca, se descola de “caçá-la” e “a sala”, para fazer ancoragem em outro lugar, instaurando uma nova possibilidade de sentido, um outro universo discursivo. Dada a semelhança fônica entre estas formas e pelo que indica este processo de deslizamento pode-se dizer que a aparição imprevisível de “açála” tem menos a ver com o

interdiscurso do que com o movimento significante e a posição subjetiva do sujeito que o escuta.

É a partir da ancoragem da forma significante (ASSALA) que vai se constituir uma “função-autor”, no sentido dado por Orlandi. Todo o poema criado pelos alunos passa a ter, como ponto de ancoragem do sentido, um lugar imaginário outro, bastante diferente daquele estabelecido pelo poeta e seguido pela maioria dos outros alunos.

Supor que haja somente uma “memória discursiva” predominante sobre estas possibilidades do dizer parece minimizar a própria materialidade da língua, seu registro Real e Simbólico, não considerando seus movimentos e a intensa pressão que exercem sobre o sujeito, a produção de sentidos e a própria cadeia manifesta.

O segundo aspecto que gostaria de ressaltar diz respeito à emergência na cadeia manifesta do significante “inha” em “bonitinha” e “gordinha”, logo no início do 3º turno, que, ao contrário de “caçá-la” e “na sala” está completamente ausente do texto copiado, mas suposto metonimicamente no sentido dado aos quatro primeiros versos. Emergência que, contudo, parece romper com o discurso “ecológico-pedagógico” e abrir-se para a entrada de “gordinha”, “gostosinha” e “moreninha”, confirmando, assim, a imprevisibilidade já atestada por “assá-la” e mantendo, em certa medida, uma coerência com o ato de “comer”.

Explicando um pouco melhor. Minha hipótese é a de que o surgimento de “bonitinha” pode estar relacionado a uma provável interferência dos efeitos produzidos metonimicamente pela própria presença de “arara” na sala e o “já-dito” que circula em torno desta ave, de sua beleza, mas, também, do fato de se enfeitar a sala com suas “penas coloridas e bonitas”, além das formas carinhosas de dizer, marcadas pelo uso do hipocorístico ao tratar “bichinhos de estimação” ou ao se dirigir de modo carinhoso ou familiar às pessoas; a manifestação de “bonitinha” estaria relacionada às associações feitas a partir de “arara” que permitiria a emergência de “inha” e suas reverberações ao longo desta construção poética.

Por outro lado, a presença de “arara” também parece convocar metonimicamente outras associações⁸ como “galinha”, “porco”, “peru” e outros sentidos “culinários” ligados ao “modo de preparo” destes animais.

Posso dizer que estas associações e deslizamentos metonímicos produzidos pelos elementos presentes no poema e também nos enunciados postos em circulação nestas condições de produção, estabelecem um eixo metafórico em torno do qual se faz toda a unidade do poema.

Por exemplo, a entrada de “bonitinha” fixa não só um eixo metafórico a ele associado (“gostozinha”, “moreninha”, “gordinha”), mas - e isto parece ser fundamental - permite o congelamento de “inha”, a partir do qual gira todo o resto do poema e o produz um efeito de “poetização”, que, inclusive, rasura o verso “para o homem janta-la”, conforme mostrarei agora.

FRAGMENTO 2

[...]

1. VALDEMIR: (LENDO A POESIA PARA O PROFESSOR) ...a arara... a arara é uma ave rara... pois o homem... pois o homem... não pára.. di... de i ao mato caçá-la... para pôr na sala... pôr na sala... prá... prá ficá **gordinha**... para depois **assá-la** ... (DEIXANDO DE LER, VIRANDO-SE E FALANDO PARA O JOSÉ ANTENOR) Era para colocá “na **cozinha**”...
2. PROF: Como é que você pôs ...
3. VALDEMIR: (CONTINUANDO A LEITURA) ... para depois ficar **gordinha**... para...
4. JOSÉ ANTENOR: ...para...
5. VALDEMIR: para ficar **gordinha**... para a **cozinha**... tá certo oh! (RETOMANDO A LEITURA) ...para depois **assá-la**... para o homem **jantá-la** ...
6. PROF: humm ... legal ... tá ótimo ... vocês acham que pode continuar mais ...
7. VALDEMIR: bora vê se nois ... consegue...

~~AAAA~~ A ARARA É uma AVE RARA.
POIS O HOMEM NÃO PARA
DE IR AO MATO CAÇÁ-LA
PARA PÔR NA SALA
PARA FICAR GORDINHA PARA DE POIS ASSÁ-LA
~~PARA O HOMEM JANTÁ-LA~~

⁸ Para maiores esclarecimentos sobre esse funcionamento da língua, ver Lima & Calil (2001).

8. **PROF:** tá ótimo ... tenta mais um pouco. (PROF RETIRANDO-SE)
9. **VALDEMIR:** (RELENDO) para o homem **jantá-la...** (FALANDO PARA O JOSÉ ANTENOR E CONTINUANDO A CRIAÇÃO) ...e ela é o **gosto de galinha...** (RINDO)
10. **JOSÉ ANTENOR:** eita... (RINDO) ...rema não essa... rema não ...
11. **VALDEMIR:** rema sim ... oiá aqui ...oiá aqui... (INDICANDO AS LINHAS EM QUE ESTÁ ESCRREVENDO) ...**gordinha... galinha...**
12. **JOSÉ ANTENOR:** ...para ficar **ao gosto de galinha...** i para fica **ao gosto de galinha... e boniti nha...**
13. **VALDEMIR:** (FAZENDO UM SINAL PARA CHAMAR O PROF E PERGUNTANDO) "**para ficar com gosto de galinha**", pode ser?
14. **PROF:** pode ... se vocês acham que pode... vocês ...
15. **VALDEMIR:** ...porque rima com **gordinha...**
16. **PROF:** **gordinha ... galinha...** tá bom ... vocês quem sabem... pode fazer... o texto é de vocês ...tá?
17. **VALDEMIR:** (RELENDO) ...para o homem **jantá-la ...** (COMBINANDO COM JOSÉ ANTENOR) **moreninha...** para ficá **moreninha...**
18. **JOSÉ ANTENOR:** (RINDO) eita ...
19. **VALDEMIR:** ...**não fica moreninha quando assa?!...**
20. **JOSÉ ANTENOR:** (RINDO E BATENDO NA MESA) para ficá... (PAUSA LONGA) ... **gostosinha ...** para ficá **gostosinha ...**
21. **VALDEMIR:** ...deixa eu vê... (RELENDO) ...para pôr na sala... para ficar **gordinha...** para depois **assá-la...** para depois **assá-la ...** (RASURANDO O TRECHO "para o homem janta-la")
22. **VALDEMIR:** (ESCREVENDO NA LINHA ABAIXO "na cozinha") **na[na]... co[co]... zi[zi]... nha[nha]...**
23. **JOSÉ ANTENOR:** (APONTANDO A LINHA DE CIMA "para o hmem jantala") por que tu apago esta?
24. **VALDEMIR:** porque tá errado ... não rima não ... cozinha ...eita... oiá... tem um a ... tem um a ... minúsculo... (RASURANDO A LETRA "A" DE "cozinha" QUE HAVIA ESCRITO EM CURSIVA E ESCRREVENDO SOBRE ELA UM "A" EM LETRA DE FORMA.)
25. **JOSÉ ANTENOR:** (DEITANDO NA MESA) come... e para ficá **gostosinha ...**
26. **VALDEMIR:** Ó, deixa eu lê de novo... (RELENDO TODO O POEMA) ...a arara é uma ave rara... pois o homem não para de ... de i... ao mato **caçá-la** para por **na sala...** para ficá **gordinha...** para di... de... pois **assá-la** na cozinha ... (CONTINUANDO A ESCRIVER) ...para [para]... fica[fica]... **gostozinha[gostozinha] ...**

~~PARA O HOMEM JANTALA~~

NA COZINHA

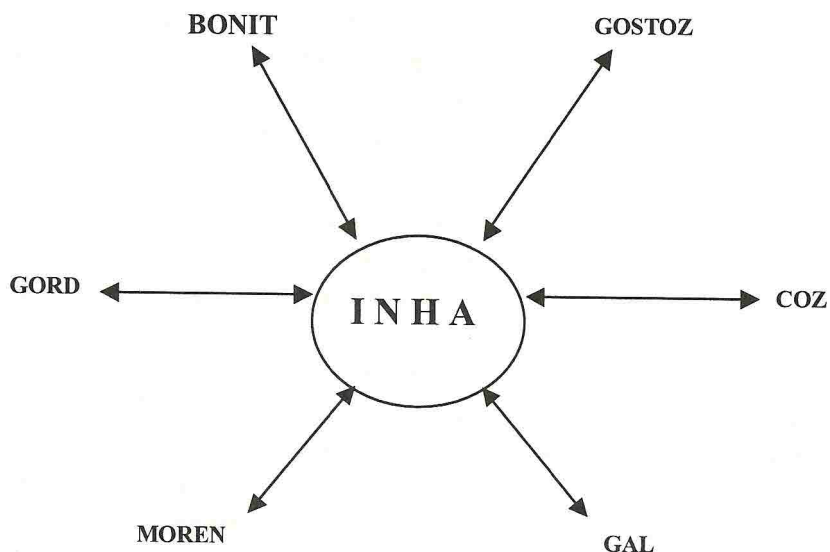
NA COZINHA PARA FICAR GOSTOZINHA

A exposição longa deste fragmento se faz necessária dada à complexidade e ao enredamento que amarram aqueles que escrevem. Começamos pela presença de “cozinha”, dita pela primeira vez por Valdemir, no final do 1º turno deste fragmento 2.

Parece bastante forte a relação entre “caça-la”, “sala”, “assá-la”, “jantá-la” e depois “gordinha”, “bonitinha” e “cozinha”. De um lado, como mostrei acima, o surgimento de “assá-la” está relacionado ao deslizamento e relações homofônicas e anagramáticas dos significantes “caçá-la” e “na sala”. De outro, e como efeito da produção imaginária de sentido, ou melhor, das filiações destes elementos a redes de sentidos “já-dados”, a emergência de “cozinha” manteria o enlace com o universo discursivo mobilizado por “sala”, cômodo de uma casa, e “assá-la”, ação de cozinhar uma galinha; mas também não se pode desconsiderar a permanência da forma significativa “inha”, já presente em “gordinha” e “bonitinha”, enunciado no fragmento 1.

Diria que é justamente neste cruzamento entre as relações significantes e os universos discursivos mobilizados que os alunos, nas posições subjetivas que ocupam, ficam presos, mas, ao mesmo tempo, “escutam”, no jogo metafórico e metonímico que aí se instaura, outras relações. Eles continuam o processo escritural do poema debatendo-se com as rimas e repetições do significante “inha” que, como o movimento entre um planeta e seus satélites, amarra todo o texto. Aqui, parece haver uma imposição de um dos aspectos deste gênero “poético”, a saber, a forma. Os alunos estariam tomados por uma necessidade (imaginária) em manter antes a rima, do que a coerência do poema⁹:

⁹ Ao comparar os processos de criação de « narrativas ficcionais » com « poemas » tenho observado como o « gênero » se impõe enquanto delimitação de sentidos para aquele que escreve. Deixarei para discutir esta interessante questão em um trabalho futuro.



Este enredamento e a escuta¹⁰ que aqui se processa impõe-se de tal maneira que chega a provocar o apagamento do verso “para o homem jantá-la”, fazendo Valdemir, no 21º turno, rasurá-lo. Com seu apagamento, a rima entre “assá-la” e “jantá-la” também se apaga, mas seu desaparecimento não é tão simples de ser explicado. Há também aí o problema ligado à ordem gráfica do poema que está sendo escrito, pois não parece haver uma “escuta” dos alunos para as possibilidades de inserir uma palavra ou expressão no “meio” de um texto já escrito.

Explicando um pouco melhor. Observemos que “na cozinha” foi enunciado por Valdemir (1º turno, fragmento 2) pela primeira vez e escrito logo após o verso “para o homem jantá-la”. Esta posição de “na cozinha” após “para o homem jantá-la” produz como efeito, nos alunos, um estranhamento e um apagamento; algo que

¹⁰ Em Calil (1997) pode se encontrar uma discussão mais ampla sobre a noção de « escuta » nos processos de escritura na sala de aula.

tenha quebrado a rima entre “assá-la” e “na sala”. Minha hipótese aqui é que a presença de “cozinha” convocou “galinha” que, em virtude de sua aproximação, se impôs à outra rima já criada e escrita nos dois últimos versos: “/para depois assá-la / para o homem jantá-la/”. Além disso, na posição subjetiva em que se encontram, eles não escutam a possibilidade de “abrir” graficamente o poema, como por exemplo, deslocando “na cozinha” para o final do verso anterior: “para ficar godinha / para depois assá-la [na cozinha]” ou ainda “/para ficar gordinha / para depois assá-la / para o homem jantá-la/ na cozinha/”.

Esta rasura sobre o verso “/para o homem jantá-la/” pode estar indicando os limites imaginários, e por vezes lineares, estabelecidos entre aqueles que escrevem e o texto que está sendo escrito. Aqui, o poema ficaria “amarrado” a uma continuidade linear que impede um acréscimo, sem que seja apagado o que já estava escrito. Esta interpretação sobre o próprio dizer produz uma espécie de unidade de sentido momentânea e pontual que daria conta daquilo que está sendo enunciado naquele momento e produzindo uma espécie de “surdez” dos alunos em relação aos enunciados mais distantes ou ainda, em relação as possibilidades de rasuramento próprios do funcionamento do processo de escritura.

Entretanto, é necessário estar atento para esta “surdez” dos alunos, principalmente ao se considerar que este processo de escritura se dá à “quatro mãos”. Há, da parte de José Antenor, no turno 23, um estranhamento que incide sobre a rasura de “para o homem jantá-la” proposta e feita por Valdemir, quando aquele pergunta “por que tu apago esta?”. Silenciado pelo enunciado “porque tá errado ... não rima não...” (Valdemir, turno 24).

Aliás, a rima com “inha” leva também à produção de enunciados insólitos, como aquele feito por Valdemir, no turno 9: “... e ela é o gosto de galinha.” A entrada de “galinha” simultaneamente fortalece sua relação metafórica com “arara”, distanciando-se, do ponto de vista temático e, definitivamente, dos primeiros versos copiados

do poema “/a arara é uma ave rara / pois o homem não pára / de ir ao mato caçá-la / para pôr na sala/ ”.

Não deixa de ser intrigante a presença do verbo “ser” no lugar do verbo “ter” que caracteriza a imprevisibilidade sintática deste enunciado, indiciando um cruzamento entre cadeias latentes, como por exemplo, “ela é uma galinha”, “ela tem gosto de galinha”, “eu gosto de galinha”, etc. Todavia, a escuta de José Antenor (turno 10) tira Valdemir desta posição de “não-escuta” ao rasurar oralmente este enunciado dizendo “...eita... (RINDO) ...rema não essa... rema não ...”, e reformulando-o logo em seguida, quase como uma correção: “Para ficá ao gosto de galinha... i para ficá ao gosto de galinha... i bunitinha...”, no turno 12. O estranhamento de José Antenor ao tentar dizer uma forma mais “sofisticada”, mais “letrada” (“ao gosto de”) permite ao Valdemir uma escuta e uma outra formulação, desta vez, dentro da ordem estabilizada da língua: “para ficar com gosto de galinha”, pode ser?”(turno 13).

Um outro movimento significativo que aponta para as relações metafóricas estaria marcado pela presença de “para” e “ir” e a estrutura lingüística a eles vinculadas e também o termo “homem” presente no 2º verso. No poema copiado, “homem”, “para” e “ir” aparecem como:

- “pois o homem não pára
- “de ir ao mato caçá-la”
- “para pôr na sala”.

Na continuação do poema criado oralmente pelos alunos, estas formas significantes se repetem, trazendo consigo as seguintes estruturas sintáticas paralelisticas.

- “para ficar gordinha”
- “para depois assá-la”
- “para o homem jantá-la”

- “para ficar gostozinha”
- “para ficar com gosto de galinha”
- “para ir para mesa bonitinha”

Esta estrutura é a que adquire fixação ao longo de todo o poema e que também serve como eixo para o estabelecimento da unidade do poema. Esta estrutura paralelística exerce uma força atrativa que “prende” os alunos e suas interpretações, mas, ao mesmo tempo, abre algumas possibilidades de criação; como indiquei acima, ela também já é um reflexo daquelas relações com as cadeias manifestas presentes no início do poema.

De alguma forma, elas operam uma interpretação na medida em que capturam o sujeito e produzem um direcionamento para o poema, determinando, no sentido estrutural, o que deverá ser escrito, como se não fosse possível dar continuidade ao poema sem que seja através destas relações paralelísticas sintáticas, mas também morfológicas ao se considerar os diminutivos “bonitinha”. “moreninha”, “gostozinha”, “gordinha”. É neste sentido que poderia dizer que a posição subjetiva ocupada pelos alunos indica um submetimento a este movimento das formas significantes e suas relações associativas e paralelísticas. Há imposições destas formas sobre o processo criativo, todavia, elas se estancam, se congelam na medida em que se constituem as filiações discursivas articuladas através das enunciações dos alunos e das redes de sentidos estabelecidas neste processo de escritura.

III. ... Nas malhas imaginárias e simbólicas do que se escreve.

Os dispositivos teóricos da Aquisição de Linguagem e da Análise do Discurso que tenho discutido em alguns de meus trabalhos (Calil, 1997, 1998, 1999) e, particularmente, nos materiais de análise que constituem o objeto desta reflexão, podem ser produtivos para a discussão entre o “movimento de autoria” aqui defendido e

os “gestos de interpretação” que constituem este processo de escritura em sala de aula deste gênero discursivo.

Nesta direção, a emergência das formas significantes “assá-la”, “jantá-la” e “inha” constituem a pista essencial que nós levará à imprevisibilidade constitutiva da relação entre sujeito, língua e sentido. Isto pôde ser mostrado através do jogo anagramático e homofônico identificado acima, em que a entrada destas formas indicariam o funcionamento equívoco da língua conforme definido por Milner (1978), a partir do que Lacan (1985) nomeou como *Lalíngua*. É através deste jogo, que tem como motor o funcionamento metonímico e metafórico acionado pelo poema copiado da lousa e, particularmente, pelos termos “caçá-la” e “na sala”, que se estabeleceu uma certa direção para este processo de criação e se constituiu as posições subjetivas ocupadas pelos alunos que escrevem. Neste sentido, poderia dizer que o “movimento de autoria” tem como “gatilho” as relações entre as formas significantes que se descolam de signos estabilizados para fazerem signos em outras redes discursivas. Este movimento conta com a dimensão equívoca da língua.

Há, juntamente com a emergência destas formas, uma “escuta” por parte dos alunos que estanca seus deslizamentos. A “escuta”, se por um lado reconhece a diferença, por outro, congela-a em uma relação de semelhança. Eis o gesto de interpretação que faz do poema criado pelos alunos uma peça singular e, por que não, autoral!

O “movimento da autoria” traz em suas malhas tanto sua face simbólica, que estabelece relações de diferenças entre as cadeias manifestas e as cadeias latentes, quanto sua face imaginária, que apaga as diferenças, produzindo no texto um efeito de unidade de sentido.

Um bom exemplo deste apagamento pode ser destacado na rasura escrita do verso “para o homem jantá-la”. Como defendi na análise apresentada, a entrada da forma “inha” interfere sobre o que já estava escrito, eliminando a relação significativa entre “assá-la” e

“jantá-la” e impondo-se através de outras proliferações de termos “gordinha”, “gostozinha”, “bonitinha”, “moreninha”, “galinha”, “cozinha”...

As associações aí enunciadas pelos alunos indicam como a forma “inha” passa a ser o elemento produtor de unidade do poema. As relações semânticas ficam, em parte, reféns desta forma e das cadeias associativas mobilizadas através de um paralelismo morfológico reconhecido tanto nos adjetivos em sua forma diminutiva (hipocorísticos), quanto nos substantivos “cozinha” e “galinha”.

A complexidade deste “movimento de autoria” não pode ser esgotada nestas relações. Elas são apenas um índice que se pode ampliar se se considerar que “cozinha” mantém relação metafórica com “sala”, ambos espaços de uma casa; assim como a beleza do pássaro “arara” convoca “bonitinha” que interfere na produção de “galinha”, pertencente também ao campo semântico “nomes de animais”.

Também há as relações paralelísticas sintáticas marcadas pela estrutura “para + (nome) + verbo + adjetivo” que tanto ficam escritas, quanto podem ser rasuradas oralmente, sem entrar no manuscrito deste poema, como é o caso de “para ficar com gosto de galinha”.

Disto tudo, uma conclusão pode ser apontada. As enunciações, reformulações, “rasuras orais” e escritas, enfim, os retornos, redirecionamentos, reformulações e modificações operadas ao longo deste processo de escritura “à quatro mãos” estariam fortemente vinculadas a uma dupla face do “movimento de autoria”: ao mesmo tempo em que há força das formas significantes pressionando as relações associativas, anagramáticas, homofônicas, hipocorísticas, paronímicas, aliterantes, paralelísticas... as quais fazem com que os alunos se desloquem entre posições subjetivas “escutando” e “não-escutando” as possibilidades da língua e do texto, há um elo imaginário desta ordem simbólica que interfere sobre estas relações de diferenças, atuando como um “gesto de interpretação” ao estabelecer direções e sentidos ao jogo destas formas significantes. Estes “gestos de interpretação” sofrem, como propõe Orlandi, as pressões do contexto histórico-social, da cultura, da exterioridade

do dizer, de uma memória discursiva, de um já-dito. Do ponto de vista aqui assumido, não se entende este “exterior” como algo fora do sujeito, determinando seu dizer ou aquilo que pode ou não ser dito. Poderia dizer que o “exterior” que porta uma já dito, somente produz efeito imaginariamente no sujeito. Ou seja, o já-dito não tem nenhuma possibilidade de determinação homogênea sobre os sujeitos. Daí o fato de cada um “escutar” aquilo que pode, não aquilo que quer. Este é o lugar de singularidade constitutivo de cada movimento de autoria e cada gesto de interpretação.

No “movimento de autoria” identificado no processo de escritura ora analisado há uma aparição imprevisível das formas significantes que demandam sentidos e podem produzir “escutas”. Os gestos de interpretação seriam efeitos destas “escutas”, que têm necessariamente uma dimensão subjetiva e singular que não permitem dizer nem como, nem de que forma as unidades (sempre imaginárias) irão se estabelecer. São estas “escutas” que poderão ser a pista para começar a discutir a criação em poemas escritos por alunos.

RÉSUMÉ: *Ce travail a pour but de discuter les processus de création de poèmes à l'école. L'étude est fondée sur les notions théoriques de « mouvement d'auteur » et de « gestes d'interprétation » dans le cadre de l'Analyse du Discours (Orlandi, 1996¹¹). Je présenterai une réflexion une pratique de textualisation chez deux élèves, âgés de 11 et 12 ans, en train d'écrire un poème. Cette sorte de pratique, où les élèves essaient d'écrire ensemble un poème, fait partie d'un corpus de données enregistré en vidéo, au cours de l'année 2001, en deuxième année d'école primaire au Brésil. À partir de l'analyse de ces enregistrements, j'essaierai de montrer dans quelle mesure ces deux concepts sont en rapport avec les processus de création qui y sont mis en pratique, et aussi dans quelle mesure la subjectivité se manifeste par les ratures, qui constituent justement la mémoire de l'écriture. Cette recherche permet de penser les rapports entre le sujet, la langue et le sens dans l'acquisition du*

¹¹ ORLANDI, Eni Pulcinelli (1996) *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Rio de Janeiro: Vozes.

langage écrit. Je soutiens que le « mouvement d'auteur » et les « gestes d'interprétation » impliqués dans les rapports entre le sujet, la langue et le sens peuvent bien être pensés dans le cadre des instances du Réel, du Symbolique et de l'Imaginaire (RSI). Le Réel ou, selon la définition de Lacan, *Lalangue* (Lacan, 1972/1973¹²; Milner, 1978¹³), produit l'avènement imprévisible des formes signifiantes qui émergent symboliquement des chaînes manifestes et latentes (Milner, 2002¹⁴). Cet émergence entraîne des équivoques qui, de leur côté, demandent des stabilisations imaginaires du sens dans les processus de création.

MOTS-CLÉ: processus de création; poèmes; école; mouvement d'auteur; gestes d'interprétation.

BIBLIOGRAFIA

- CALIL, Eduardo (1997) "A escuta e o funcionamento da rasura". *Revista Leitura*, 20, 24-34. Maceió: Editora da Universidade Federal de Alagoas.
- CALIL, Eduardo (1998) *Autoria: a criança e a escrita de histórias inventadas*. Maceió: Editora da Universidade Federal de Alagoas.
- CALIL, E. (1999) "Processos metaforonímicos e o interdiscurso na criação de histórias" *Letras de Hoje*, 117, vol. 34, n° 3. Porto Alegre (RS): Editora da Puc (RS), (111-120)
- CALIL, Eduardo (2001) "Poema de Cada Dia", projeto didático disponível no site http://geocities.yahoo.com.br/eduardocoliveira/manuscritos_escolares.html
- CALIL, Eduardo & Lima, Maria Hozanete (2001) "Os efeitos dos nomes próprios em histórias inventadas" *Letras de Hoje*, 125, 339-345. Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul/Curso de Pós-Graduação em Letras
- FELIPETO, Sonia Cristina Simões (2003) "Rasuras entre o oral e o escrito: o equívoco nas alterações". Tese de doutoramento (inédita). Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas.

¹² LACAN, Jacques (1972/1973) *Encore*. Paris: Seuil.

¹³ MILNER, Jean-Claude (1978) *L'Amour de la langue* Paris: Seuil.

¹⁴ MILNER, Jean-Claude (2002) *Le Périphe structural: figures et paradigme*. Paris: Seuil

- FOUCAULT, M. (1969) *O que é um autor?*, Tradução portuguesa Antonuo Fernando Cascais. Lisboa. Vega, 1992
- GREGOLIN, Maria do Rosário (2001) "Sentido, sujeito e memória: como que sonha nossa vã autoria?". In: M. do R. GREGOLIN & R. BARONAS (orgs.) (2001) *Análise do Discurso: as materialidades do sentido*. São Carlos (SP): Claraluz.
- LACAN, Jacques (1985). *Seminário XX, Mais Ainda*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- LEMO, Cláudia Thereza Guimarães de (1992) "Los Procesos Metafóricos y Metonímicos Como Mecanismos de Cambio". *Substratum* 1, 121 - 135. Barcelona: Meldar editores.
- LEMO, Cláudia Thereza Guimarães de (1996) "A poética: entre a fala e a linguagem". *Jornadas Internas de 1996*, 81 - 91. Campinas - São Paulo.
- LEMO, Cláudia Thereza Guimarães de (2000) "Questioning The Notion Of Development: The Case Of Language Acquisition". In: Jean Valsiner (ed.) *Culture and Psychology*. New York - USA p.197 - 207.
- LEMO, Maria Thereza Guimarães de (1992) "Sobre o que faz texto: uma leitura de Cohesion in English". *D. E. L. T. A.*, 1, 21 - 42. São Paulo: Educ.
- MILNER, Jean-Claude (1978) *O Amor da Língua*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- ORLANDI, Eni (1996) *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Rio de Janeiro; Vozes.
- ORLANDI, Eni (1999) *Análise de Discurso: princípios & procedimentos*. Campinas: Pontes.
- PÊCHEUX, Michel (1975) *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas: Unicamp, 1988.
- PÊCHEUX, Michel (1983) *O Discurso: estrutura ou acontecimento*. Campinas: Pontes, 1990.
- POSSENTI, Sírio (2001a) "Enunciação, autoria e estilo". *Revista da FAEEBA*, 10 (15) Salvador, UNEB (15-21)
- POSSENTI, Sírio (2001b) "Ainda sobre a noção de efeito de sentido". In: Maria do Rosário Gregolin & Roberto Baronas (orgs.) *Análise do Discurso: as materialidades do sentido*. São Carlos (SP): Claraluz (45- 59).
- POSSENTI, Sírio (2002) "Indícios de autoria". *Perspectiva - Revista do Centro de Ciências da Educação*. Florianópolis SC: , v.20, n.1, p.105 - 124.