

LER, ESCREVER, TRANSVER: ENTRE AS POSSIBILIDADES E OS DESAFIOS DO ESCREVER NO CONTEXTO ACADÊMICO

OBDÁLIA SANTANA FERRAZ SILVA (UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA).

Resumo

Esse estudo discute a produção de textos acadêmico–científicos no curso de Letras Vernáculas, como possibilidade de constituição da autoria, e, portanto, como atividade de produção de conhecimento, considerando a complexidade e desafios enredados nesse processo. Nesse sentido, o objetivo é problematizar o ensino–aprendizagem da produção textual no referido curso, procedendo a uma análise da existência ou não de traços de autoria nos textos acadêmico–científicos escritos pelos graduandos. Portanto, o estudo encaminha as seguintes questões: em que medida as práticas de produção de textos acadêmico–científicos realizadas no curso de Letras Vernáculas têm proporcionado aos graduandos a compreensão do seu processo de escrita, de modo que se inscrevam no processo discursivo como sujeitos–autores? Que lugar ocupa o “escrever”, como gesto autoral nos projetos de disciplinas dos professores do curso de Letras Vernáculas? Como se dá o processo de incorporação do discurso do outro nas produções de textos acadêmico–científicos dos graduandos: diálogo, citação, paráfrase? No desejo de desenvolver, a partir desses questionamentos, um olhar reflexivo e problematizador sobre o objeto de estudo, julgo necessária a pesquisa etnográfica como um caminho específico de investigação qualitativa. Abarco, nesse estudo, as seguintes contribuições teóricas: Análise de Discurso Francesa (ORLANDI, 2004; 2005; PÊCHEUX, 1997); formação discursiva (FOUCAULT, 1972); linguagem, escrita, autoria e dialogismo (BAKHTIN, 2004; ORLANDI, 2004; VYGOSTSKY, 2005); leitor, texto e autor (KOCH, 2002; 2003; GERALDI, 1997; 2006; KLEIMAN, 1999; 2000) entre outros autores. Entendo que a relevância desse estudo está na necessidade de que, num mundo em constantes transformações sociais, que exigem do sujeito, além da competência para ler e escrever e de “transver o mundo” a partir dessas práticas sociais, sejam discutidas as possibilidades e desafios de uma práxis pedagógica, no ensino superior, que viabilize propostas de produção textual no contexto universitário, as quais possibilitem aos graduandos gestar o novo através da escrita.

Palavras-chave:

Leitura, Escrita, Autoria.

1. O fio inicial da meada: a construção do objeto de estudo

Escrever obriga a escolher entre montes de idéias inicialmente vagas aquelas que encontrarão a própria densidade nos limites da sintaxe e do estilo (PICARD, 2008: 43).

Esse estudo, recorte da pesquisa de doutorado que ora desenvolvo, não rompe, pela primeira vez, o silêncio do mundo acadêmico em torno das dificuldades e possibilidades da escrita nesse contexto, mas, ao contrário, dialoga, interage com outros tantos estudos que o antecedem. Representa, pois, mais um elo de uma cadeia dialógica que propõe a continuidade da reflexão a respeito da temática, na ousada intenção de transver o processo de produção de textos acadêmico–científicos a partir de um outro olhar, suscitado por novas leituras e pela própria experiência como professora de alunos de graduação em Letras Vernáculas.

As interlocuções realizadas com alunos desse curso, no período do mestrado, instigaram meu desejo de refletir criticamente sobre as dificuldades sinalizadas por esses sujeitos, em relação à atividade de produzir textos, e de compreender como se dá a condução dos processos de escrita no cotidiano da sala de aula.

Portanto, o problema que me move e me inquieta - e nele já anuncio meu objetivo - está relacionado à práxis pedagógica da escrita na universidade. Proponho-me enfrentar o jogo de sentidos e significados que permeiam as práticas de professores do curso em questão, para entender o "lugar" que ocupa o ato de escrever em seus planos, isto é, como planejam (ou se planejam) as atividades de escrita de textos acadêmico-científicos. Essa questão remete à análise do currículo do referido curso, que define as concepções e trabalhos de escrita, pelos quais se revelam nos planos de curso do professor - que também serão objetos de análise -, nas suas ações e nas interlocuções com seus alunos em sala de aula.

Ademais, tomando os alunos de Letras como possíveis formadores de leitores e de produtores de textos, penso ser importante compreender se esses sujeitos, ao escreverem, têm a oportunidade de refletir sobre sua escrita e que relação mantém com a linguagem, no ato de produção.

Nesse contexto de discussão, incluo a necessária preocupação com o modo como esses alunos retomam, em suas produções, outros textos, outros dizeres: como incorporam o discurso do outro - autores e leituras - nas produções textuais acadêmicas: diálogo, citação, paráfrase?

Para tanto, venho desenvolvendo uma pesquisa de campo, de abordagem qualitativa e de orientação etnográfica, que envolve vinte alunos de Letras Vernáculas e seus professores. O campo a que me refiro - a sala de aula da universidade pública - é entendido, nesse contexto, como campo-tema, por ser, também, problematizado e por se constituir como complexas redes de sentidos que se interconectam, onde se tecem fios de conflitos, de sentidos e de saberes; onde os acontecimentos serão problematizados.

Nessa discussão, "problematizar" não é o simples ato de responder a perguntas de pesquisa, mas compreender e interpretar mais profundamente o problema na sua dinâmica e complexidade, a fim de buscar, posteriormente, formas de intervenção na realidade. Desse modo, não vou a campo para descobrir uma verdade, mas de novos modos de ver, de pensar e de sentir o problema da escrita na universidade, a fim de contribuir para a criação de campos de possibilidades de aprendizagens significativas sobre a escrita. Não vou a campo à busca de soluções para os problemas lá encontrados, mas para perceber a realidade vivida na concretude do dia a dia e construir uma teoria a partir das práticas em desenvolvimento nesse concreto campo empírico.

2. Bases teórico-metodológicas e a interação com os interlocutores

As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios (BAKHTIN, 2004: 41).

Discutir sobre a escrita é tratar dos processos dialógicos, ideológicos e dos jogos interativos nela enredados. Aí está implicada, certamente, a reflexão sobre linguagem, leitura, leitor, autoria, texto, discurso e ensino-aprendizagem de língua materna. Tais discussões se sustentarão, nesse texto, na Linguística Textual (ANTUNES, 2003; 2005; GERALDI, 1997; KLEIMAN, 2000; KOCH, 2002; 2003,

entre outros autores) e na Análise de Discurso Francesa (ADF), na perspectiva discutida por Orlandi (2004; 2005; 2006) e Pêcheux (1995; 1997).

Também constituem pilares que sustentam essa reflexão os postulados do dialogismo bakhtiniano, em que a linguagem é atividade dialógica e constitutiva, cujo locus de realização é a interação verbal (BAKHTIN, 2004); as discussões sobre formação discursiva expressas nos escritos de Foucault (1972), além das contribuições de Vygotsky (2005) para o entendimento de linguagem como processo de mediação, em que o reconhecimento do "eu" passa pelo reconhecimento do "outro", ambos mediados socialmente.

A construção desse objeto se funda no já dito, que constitui todo dizer. Nos intervalos do já dito, recolhemos os fragmentos do que ainda estamos por dizer, pois a cada escrita-leitura vamos construindo compreensões novas, rearticulando os dizeres para constituir o ainda por dizer. Nesse sentido, começo por reconstituir com meu leitor o processo de construção de um texto que, a meu ver, principia, de fato, pela leitura, caminho privilegiado para se pensar a formação de produtores de texto, como momento em que "[...] o leitor constrói e não apenas recebe" (KLEIMAN, 2000: 65).

Interagindo com outras vozes que me antecedem, concebo a leitura como atividade complexa de interpretação, compreensão e produção de sentido (KOCH e ELIAS, 2006), como relação de diálogo e confronto entre leitor e autor, dos quais surgirão múltiplos e variados modos de significar o texto, a depender do contexto e das condições de produção (GERALDI, 1997). Pensar a leitura nesse sentido é compreender que o autor não é onipotente, o texto não é transparente e ler "[...] é saber o que o texto diz e o que ele não diz, mas o constitui significativamente" (ORLANDI, 2006: 11).

Nessa dinâmica entre o dito e o não dito, o texto se constrói como objeto simbólico que se presta a vários modos de leitura, comporta sempre outras formulações. No sentido colocado por Orlandi (2006), o texto é "[...] jogo que permite o trabalho da interpretação, do equívoco" (p. 65). Texto é, nessa perspectiva, a materialidade do discurso, porque revela como o sujeito organiza sua discursividade, como ele materializa os sentidos. Porém, discurso não deve ser tomado como um conjunto de textos, mas como uma prática de efeito de sentidos entre interlocutores. Como adverte Pêcheux (1997), não se pode analisar um discurso como texto, enquanto superfície fechada em si mesmo, mas como um conjunto de discursos possíveis a partir de um estado definido; discurso como objeto-histórico, produzido socialmente, por sua materialidade específica, ou seja, a língua.

O discurso se inscreve no sujeito e o sujeito está inscrito no texto que produz. Nessa relação entre discurso e sujeito, podemos apreender as dimensões enunciativas que este ocupa: locutor que se representa com "eu" no discurso; enunciador como perspectiva que esse "eu" constrói; e autor, isto é, a função social que esse "eu" assume enquanto produtor da linguagem (ORLANDI, 2006). A autoria, aliada às outras dimensões, será enfatizada nessa discussão.

De acordo com Orlandi (2005a), para ser autor, não basta enunciar algo; é preciso, pois, constituir-se autor, o que significa ter domínio de certos processos discursivos, assumir a responsabilidade pelo que diz - e também pelo que silencia -, em termos de clareza, não-contradição, correção... O autor é um produtor de leituras e a autoria é essencialmente dialógica (BAKHTIN, 2004). Nessa perspectiva, o autor, ao dialogar com outros textos, ocupa uma posição enunciativa, cria uma forma de dizer que produz outros efeitos de sentido, estabelecendo o jogo entre o (re)dizer, o desdizer e o não-dizer. Isso significa

lançar um novo olhar sobre o dito, criando um novo jeito de dizer. "Quando se fala em acrescentar algo novo, em se tratando de produção de textos em geral, dificilmente se pode desviar da discussão sobre autor e autoria" (BARZOTTO, 2007: 164).

É a inserção do ser enquanto sujeito nas produções textuais que vai determinar o que, efetivamente, pode ser considerado autoria. O sujeito, para ser autor, precisa produzir um lugar de interpretação: "[...] interpretar não é atribuir sentido, mas expor-se à opacidade do texto, ou seja, é explicitar como um objeto simbólico produz sentidos" (ORLANDI, 2006: 24).

Os espaços de interpretação no texto apontam para diferentes formações discursivas, porque são afetados por diferentes posições do sujeito em sua relação com os sentidos, o político e a ideologia. A formação discursiva, mantendo vínculo com a formação ideológica - uma conjuntura sócio-histórica dada -, é o lugar da constituição dos sentidos, da identificação do sujeito e determina o que pode/deve ser dito a partir de um lugar social já estabelecido (FOUCAULT, 1972); Essa concepção dialoga com o pensamento de Pêcheux (1997), ao enunciar que "[...] as palavras, expressões, proposições, etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam [...]" (p. 160). Portanto, o sentido não está nas palavras, mas sim, nas formações discursivas em que elas se inscrevem.

O exercício da escrita, como prática discursiva, está inscrito numa formação discursiva, pois o sujeito, à medida que tece o texto, constrói sentidos a partir de sua memória discursivo-ideológica, fala de uma determinada posição enunciativa. Entretanto, as palavras não pertencem, exclusivamente, a nenhuma formação discursiva, pois o sentido se constitui de modo diferente em cada contexto. Partindo dessa ideia, lanço um questionamento: que condições o processo ensino-aprendizagem da escrita na universidade tem criado para que o aluno passe da condição de apenas sujeito falante/enunciador para a de sujeito-autor, que assume e se responsabiliza pelo que diz, a partir de uma determinada formação discursiva?

3. O ato de escrever: com é tecida essa trama na universidade?

A *aprendizagem* que *me* *deram*,
Desci *dela* *pela* *janela* *das* *traseiras* *da* *casa*.
Fui *até* *ao* *campo* *com* *grandes* *propósitos*.
Mas *lá* *encontrei* *só* *ervas* *e* *árvores*,
E *quando* *havia* *gente* *era* *igual* *à* *outra*.
Saio da janela, sento-me numa cadeira.

Em que hei de pensar?

(CAMPOS/PESSOA, 1995).

Ao produzir um texto, o sujeito imprime nele suas marcas, coloca-se em cena e, ao mesmo tempo em que experimenta uma liberdade, assume riscos (FOUCAULT, 1992), porque, ao escrever o sujeito rompe, cria, transgride, é impelido a sair do lugar comum, a libertar-se da leitura acrítica da produção de outrem. "O texto seria então como um filho indefeso, sujeito a ser maltratado e vilipendiado, sem que o seu pai/responsável pudesse acudi-lo e defendê-lo" (MACHADO, 2007: 180), porque, ao serem colocadas no papel, as palavras se emancipam e se oferecem a múltiplos olhares e interpretações.

Partindo dessas considerações, passo à reflexão sobre o processo de produzir textos, na universidade, ensaiando dar outros passos em direção a projetos de escrita em que os graduandos de Letras possam construir conhecimentos e, conseqüentemente, a sua própria existência como seres-no-mundo. Para tanto, é preciso que se movam ações a fim de que esses futuros formadores de leitores e produtores de texto não passem seus anos na universidade, apenas aplicando com exatidão, em provas e seminários, o que dizem os autores e seus professores.

A trajetória acadêmica dos graduandos tem sido marcada por relações intrincadas com os processos intersubjetivos de construção do conhecimento - esses processos incluem descobertas e dificuldades, recuos e avanços, objetos e caminhos não pensados pelo professor - uma vez que toda a preocupação tem se centrado no ensino, no conteúdo a ser transmitido a esses sujeitos, que deverão devolvê-lo em forma de prova - gênero acadêmico preestabelecido, diante do qual o sujeito é menos consciente do ato escrever -; da escrita de alguns tipos de textos científicos - resumo, resenha, artigo, projeto, monografia - ou de seminários, sempre visando à nota.

O ato de escrever, na graduação, ainda é uma trama tecida por modelos de escrita que disciplinam, cristalizam a escrita e enfraquecem os processos de autoria, pois constitui tarefa que não exercita a crítica do aluno em relação a seu texto. Desse modo, os alunos perdem a chance de brindar a possibilidade de realizarem atividades de escrita como aprendizagem e apropriação de conhecimentos, nas quais se coloquem como produtores de um novo saber representado nas suas escritas.

Como falo aqui de professores de Língua Portuguesa em formação, preocupam-me procedimentos reprodutivos de escrita, no ensino universitário, que reduzem esses sujeitos a porta-vozes dos autores que, superficialmente, leem, colocam-nos na condição de apenas ouvintes e executores de tarefas em sala de aula, transformando-os em sujeitos com pouca ou nenhuma autonomia intelectual. Corroborando esse argumento, Barzotto (2007) enuncia:

"[...] é bem incipiente a prática da produção escrita em cursos de graduação, inclusive, em Letras, que geralmente se restringe a uma seqüência de redações sobre temas supostamente polêmicos, ou à "resenha mal ruminada de teorias" [...] ou ainda a paráfrases [...] parece serem esses os modelos que acabam predominando como sendo a escrita na Universidade [...]" (p. 166).

Prática incipiente porque tem um único leitor, o professor, investido de autoridade, que exige o escrito e o julga, tendo conseqüências mais ou menos imediatas e previsíveis sobre a vida do aluno. Nesse sentido, não se concebe a escrita como prática social discursiva, posta em circulação nas interações concretas, emergente em situações específicas de enunciação.

Na contramão dessas ações reprodutivistas, é preciso que o professor, em suas aulas, proponha práticas de escrita que contribuam, de fato, para a formação de sujeitos pensantes e atuantes, os quais, mesmo que façam uso dos recursos parafrásticos em seus textos, possam ousar para além deles, lançando mão dos recursos polissêmicos - no sentido colocado pela ADF -, que os remete à abertura, à percepção de diferentes dizeres, à multiplicidade de sentidos.

Essa concepção traz, no seu bojo, a ideia de que o sujeito constrói, no processo de produção textual, uma proposta de interlocução - que não inclui apenas seu professor, mas vários leitores - os reais e os virtuais - e, nessa perspectiva, tornar-se-á autor, capaz de construir estratégias adequadas à obtenção de uma atitude

responsiva que contemple as intenções interpretativas do leitor. Nas palavras de Orlandi (2006), vislumbra-se uma possível direção a ser tomada pelo professor, no planejamento das atividades de escrita:

"Eis onde deve incidir a reflexão lingüístico-pedagógica para que o professor de língua possa atuar, dando a conhecer ao aluno a natureza desse processo no qual o "aprender a escrever" o engaja. E o momento é exatamente o da passagem do enunciador a autor". (p. 79).

Para que os professores de língua materna em formação possam estar sintonizados com os desafios de seu tempo e sensíveis à problemática que os circunda, é mister que o professor formador repense os fundamentos pedagógicos que sustentam sua prática em sala de aula, pois não cabe mais cobrar do aluno apenas a atitude de assimilar conhecimentos para devolverem sob a forma de avaliação - esta como produto final e não como processo -, reproduzindo o conteúdo dado em sala de aula, numa situação individualizada.

Da transmissão do conhecimento à atenção ao conhecimento, há um caminho que professores de língua materna precisam trilhar com vistas à reinvenção da práxis, de maneira que possam propiciar aos alunos a oportunidade de produzir textos, cujo percurso de construção lhes possibilite um diálogo produtivo entre o que lêem, o que escrevem e o universo social da linguagem.

4. Ler e escrever: reinventando esse diálogo para melhor transver o mundo

A leitura é o ato de escrever sublimado, inexistente, mas desejado [...] Ler permanece no campo dos possíveis, escrever é ainda uma utopia, uma possibilidade impalpável. Para escrever é preciso estar do "outro lado" (BELLENGER, 1979: 18).

Inegavelmente, o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa tem passado por muitas transformações. O fato de que o estudo de normas gramaticais, por si só, não possibilita ao sujeito as competências comunicativa e linguística, necessárias à construção coerente de textos orais e escritos, tem orientado alguns professores a pensarem na necessidade de levar o objeto linguagem para a sala de aula como atividade discursiva, objeto do trabalho de sujeitos concretos; lugar de interação e de constituição de relações sociais, onde os falantes podem se tornar sujeitos-autores.

Na universidade, porém, o professor ainda precisa repensar sua prática, para identificar o eixos de ação que sustentam as atividades de leitura e escrita que planeja para seus alunos. Pois, parafraseando Bellenger, na citação que abre esta discussão, ler ainda é possível, mas está restrito àquilo que é exigido pelo professor no semestre; escrever, realmente, ainda é para os graduandos de Letras uma prática inacessível. Os caminhos da escrita se apresentam a esses sujeitos como tortuosos, espinhentos e não como espaços de aprendizagem.

Urge reinventar essas práticas para que se transformem em exercícios de linguagem como interação, isto é, que permitam aos sujeitos desvelar os sentidos e significações do mundo sócio-histórico e cultural em que vivem e, ao mesmo tempo, compartilhá-los com outros tantos sujeitos, desencadeando o exercício real e concreto da intersubjetividade.

Ler e escrever, nesse sentido, tornam-se ações pelas quais o sujeito poderá "transver o mundo", como propõe Barros (2000)[1]. Isto é, à medida que lê e escreve, não o fará como tarefas a cumprir para uma avaliação de semestre, mas

buscará realizá-las como atividades de interlocução significativa do que vive, do que pensa e do que sente, fluxo de movimento em que se dá a interação do homem com os outros homens, no desafio de construir compreensões do mundo vivido.

Como explicita Antunes (2005) "[...] a escrita é uma atividade em relação de interdependência com a leitura. Ler é a contraparte do ato de escrever e, como tal, se complementam" (p. 35). Essa ideia corrobora a de Barthes (2004), ao dizer que "[...] a leitura é condutora do Desejo de escrever" (p. 39). Tomando esse fio como ponto de partida, leitura e escrita serão entendidas como atividades que dialogam entre si, possibilitam ao aluno transver, para além dos muros da universidade, um mundo caracterizado pela heterogeneidade, pela incerteza e pela imprevisibilidade. Transver o mundo implica a compreensão e ressignificação desse mundo cuja possibilidade não está na fixidez dos significantes, mas na fluidez da palavra.

Escrever, nessa perspectiva, é prática que passa ao domínio público, emancipa-se; não se dá, portanto, apenas sob o império e ditames do currículo e do plano de curso do professor, os quais, tantas vezes, refletem a imagem de um mundo, amuralhado, impenetrável, linear, que não traduz os desejos de sujeitos instituídos e constituídos nas relações sociais, estas entendidas como espaço de confrontos, incompletudes, desejos, paixões e reconstruções.

Portanto, a teoria trabalhada pelos professores na universidade só se torna significativa se ela ilumina e conduz práticas de leitura e escrita que contemplem esse mundo como espaço que tem a dimensão da alteridade; se oferecer aos alunos condições de se responsabilizarem por buscar informações, aprender a localizá-las, interpretá-las, relacioná-las com outras novas, transformá-las em conhecimentos, dando-lhes significados próprios.

5. Reflexões para o futuro

Barros (2000), no poema ao qual já me referi, adverte-nos: "A expressão reta não sonha./ Não use o traço acostumado./ [...] É preciso desformar o mundo:/ Tirar da natureza as naturalidades" (p. 75). Insiro essa metáfora em minha discussão para dizer que não se concebe, nos tempos atuais, que no percurso da formação universitária, principalmente num curso de Letras, os alunos apenas se contentem com uma prática pedagógica que os limitem a buscar repostas prontas e restritas à orientação do professor; que as leituras se resumam a folhas de xerox, sempre mínimas, e o ato de produzir textos caia no vazio de uma escrita com apenas um destinatário - o professor - para a consecução de notas.

Enfim, os futuros formadores de leitores e produtores de textos ainda são reféns de práticas anti-dialógicas, homogeneizadoras que traduzem certo descompromisso com práticas de leitura e escrita que os colocam na condição de criadores de cultura. Na sala de aula, aprenderam a caminhar sempre por uma reta que os afasta de si mesmos e dos outros, porque os impede de lançar múltiplos olhares sobre os fatos e os reduz a seres incapazes de criar, de transgredir, de reinventar o mundo.

É preciso, pois, "desformar" a sala de aula para reconstruí-la com mais dinamismo, para que os sujeitos que dela fazem parte dêem sentido às suas ações. Urge convidá-los a escapar da "forma" que os enquadra com reprodutores de saberes definitivamente constituídos por outrem, os professores, os autores, os quais esses sujeitos não ousam contestar, uma vez que, tomados pelo excesso dos trabalhos acadêmicos, apenas consomem as informações sem delas se apropriarem.

Encerro o texto, mas não coloco o ponto final na discussão. Proponho ao leitor a continuidade dessa reflexão, que não pode ser silenciada, haja vista a necessidade de repensarmos a formação, de formadores de leitores e produtores de textos que saibam dizer a sua própria palavra, como sujeitos em processo constante de constituição de si mesmos. E, mesmo no interior de um sistema educacional que impõe o modo de ver, esses sujeitos, contemplem, como nos propõe Barros (2000), a possibilidade de "transver" a leitura e a escrita de textos como forma de dialogar com o mundo que os diferentes sujeitos do processo ensino-aprendizagem constroem nas suas práticas sociodiscursivas; um mundo que eu, "garatujando o verbo"[2], ousou chamá-lo de transvisto, transvivido.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé, *Aula de português: encontro e interação*, São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ANTUNES, Irandé, *Lutar com palavras: coesão e coerência*, São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BAKHTIN, Mikhail, *Marxismo e filosofia da linguagem*, São Paulo: Hucitec, 2004.

BARROS, Manoel de, *Livro sobre nada*, Rio de Janeiro: Record, 2000.

BARTHES, Roland, *O rumor da língua*, São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BARZOTTO, Valdir Heitor, *Leitura e produção de textos: limites e relações intersubjetivas*, In: KALIL, Eduardo (org.). *Trilhas da escrita: autoria, leitura e ensino*, São Paulo: Cortez, 2007. p. 159-170.

BELLENGER, Lionel, *Os métodos de leitura*, Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

FOUCAULT, Michel, *A arqueologia do saber*, Petrópolis: Vozes; Lisboa: Centro do livro brasileiro, 1972.

FOUCAULT, Michel, *O que é um autor?*, Portugal: Vega, Passagens, 1992.

GERALDI, João Wanderley, *Portos de passagem*, São Paulo: Martins Fontes, 1997.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria, *Ler e compreender: os sentidos do texto*, São Paulo: Contexto, 2006.

KLEIMAN, Angela, *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*, Campinas, SP: Pontes, 2000.

MACHADO, Ana Maria Netto Machado, *Do modelo ao estilo: possibilidades de autoria em contextos acadêmico-científicos*, In: KALIL, Eduardo (org.). *Trilhas da escrita: autoria, leitura e ensino*, São Paulo: Cortez, 2007. p. 171-207.

ORLANDI, Eni Pulcinelli, *Análise de discurso: princípios e procedimentos*, 6ª edição, Campinas, SP: Pontes, 2005a.

ORLANDI, Eni Pulcinelli, *Discurso e leitura*, São Paulo: Cortez, 2006a.

ORLANDI, Eni Pulcinelli, *Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos*, São Paulo: Pontes, 2005b.

PÊCHEUX, Michel, *Análise automática do discurso (AAD-69)*, In: GADET, F.; HAK, T. *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de M. Pêcheux*, Campinas: Editora Da Unicamp, 1997. p. 61-105.

PÊCHEUX, Michel, *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas, São Paulo: Editora da UNICAMP, 1995.

PESSOA, Fernando. *Tabacaria*, In: _____, *Obra poética*, Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1995, p. 362-366.

PICARD, Georges, *Todo mundo devia escrever: a escrita como disciplina de pensamento.*, São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

VYGOTSKY, Lev. S. *Pensamento e linguagem*, 2ª edição, São Paulo: Martins Fontes, 2005.

[1] Refiro-me ao verso do poema "As lições de R. Q.", que se encontra no "Livro sobre nada", de Manoel de Barros.

[2] Em "Livro sobre nada": Eu queria avançar para o começo./ Chegar ao criancamento das palavras./ Lá onde elas ainda urinam na perna./ Antes mesmo que sejam modeladas pelas mãos./ Quando a criança garatuja o verbo para falar o que não tem [...].