

A MEMÓRIA E OS MOVIMENTOS DO SUJEITO: LEITURA E LITERATURA CONSTRUINDO A AUTORIA DOS ALUNOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA¹

Soraya Maria Romano PACÍFICO²

RESUMO

Este trabalho analisa redações produzidas por alunos que cursam o primeiro, o terceiro e o quinto anos da Educação Básica, em escolas brasileiras, públicas e particulares, com o objetivo de investigar como esses sujeitos escrevem e assumem a autoria em seus textos, os quais foram escritos após a interpretação de livros de literatura infantil, nos quais o cômico circula. A fundamentação teórica sustenta-se na Análise do Discurso pecheuxtiana e no estudo de Propp sobre comicidade e riso. Autoria, na perspectiva discursiva, deve ser entendida como uma posição discursiva que o sujeito pode ocupar para produzir textos, orais ou escritos. A nosso ver, a interpretação dos textos literários deve construir um espaço discursivo aos alunos, desde essa etapa escolar. Neste trabalho, apresentaremos um recorte referente à leitura, interpretação e análise do livro *A Verdadeira história de Chapeuzinho Vermelho*, de Agnese Baruzzi e Sandro Natalini. A metodologia consistiu em ler o livro com os alunos em meio impresso e digital para que todos acompanhassem a leitura. A análise foi feita com base na materialidade linguística de cada texto produzido pelos alunos. Como resultado, os alunos riram das situações cômicas encontradas no livro analisado e produziram seus textos escritos, ocupando a posição de autor.

PALAVRAS-CHAVE: Discurso; Literatura; Leitura; Cômico; Autoria.

1 Introdução

Refletir sobre o ensino de língua não é algo novo; todavia, a questão sempre se apresenta como necessária quando se discutem os caminhos da Educação. Neste trabalho, que tem como fundamentação teórica a Análise do Discurso, cujos conceitos iniciais foram elaborados por Michel Pêcheux e, (re)elaborados, até hoje, principalmente, no Brasil, por seus seguidores, partiremos da seguinte concepção:

1 Apoio FAPESP- 2015/15534-6.

2 USP/ Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras; Departamento de Educação, Informação e Comunicação. Av. Bandeirantes, 3900, Jardim Monte Alegre, Ribeirão Preto-SP. CEP 14040-901, Brasil. E-mail: smrpacifico@ffclrp.usp.br

sujeito e linguagem se constituem e a exterioridade afeta a ambos. Diante disso, não entendemos o sujeito como um indivíduo empírico que vai à escola para aprender uma língua que lhe é exterior; não concebemos a língua como um produto que o sujeito adquire. Entendemos que sujeito é uma posição discursiva que o indivíduo ocupa para produzir seus textos, que existe uma complexa relação do sujeito com a linguagem e que é papel da escola proporcionar condições para que os alunos sintam-se sujeitos de linguagem e, não, sujeitos à linguagem, cujas consequências, como temos visto, afastam os alunos da leitura, da escrita, da autoria de seus textos, o que sem dúvida, interfere nas práticas sociais letradas que perpassam as sociedades contemporâneas.

Essa realidade não acontece apenas no Brasil, mas em outros tantos países. Alfabetizar os alunos é um dos principais objetivos da escola brasileira de educação básica; entretanto, a nosso ver, a alfabetização em sentido restrito, isto é, um conhecimento de língua reduzido ao alfabeto não garante ao aluno a participação social, uma vez que a leitura e a escrita fazem-se necessárias nas práticas cotidianas, desde a leitura de um simples anúncio publicitário até os manuais, os contratos, as notícias sobre as questões econômicas e de saúde, todos os sentidos que circulam, nas sociedades letradas, exigem do sujeito sua inscrição na escrita, na leitura e nos gestos de interpretação. E acrescentamos, exigem a assunção da autoria. Nossas pesquisas (Pacífico, 2002; 2013) apontam para a necessidade de a escola construir espaços discursivos para que o sujeito ocupe o lugar de autor. Autoria, nessa perspectiva teórica, deve ser entendida como uma posição discursiva que o sujeito pode ocupar para produzir textos, orais ou escritos, como bem explica Tfouni (2001: 82), com quem estamos em concordância:

O autor é uma posição do sujeito a partir da qual ele consegue estruturar seu discurso (oral ou escrito) de acordo com um princípio organizador contraditório, porém necessário, visto que existe, no processo de produção de um texto, um movimento de deriva e dispersão de sentidos inevitável, que o autor precisa “controlar” (Tfouni, 1997a), a fim de dar ao seu discurso uma unidade aparente, com começo, meio e “fechamento” (este termo foi emprestado de Gallo 1995).

Ao ocupar o lugar de autor, o sujeito constrói textos coesos e coerentes, ele não repete os sentidos dos textos já escritos por outrem, mas assume a responsabilidade pelas escolhas lexicais que coloca em discurso, bem como se responsabiliza pela construção dos sentidos, da argumentação e daquilo que pode vir a ser dito.

Em Pacífico (2012) demonstramos que alunos universitários, de um curso de Psicologia, de uma Universidade brasileira particular, chegaram ao Ensino Superior sem conseguir argumentar; logo, como defendemos em nossa tese de doutorado, sem ocupar o lugar de autor, pois para nós há uma estreita ligação entre argumentação e autoria. Diante desse resultado, como docente no curso de Pedagogia, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, da Universidade de São Paulo-USP, Brasil, começamos a realizar pesquisas com as séries iniciais da Educação Básica, a fim de trabalhar o conceito de autoria desde o início da escolarização com o objetivo de proporcionar aos alunos, ao longo dos anos escolares, o acesso à leitura, à escrita e à autoria, para que eles cheguem à universidade ocupando a posição discursiva de autor, e que os resultados que encontramos em nossa tese (Pacífico, 2002) possam ser outros, em pesquisas futuras. Isso vem ao encontro do que escreve Orlandi (1993: 79):

O que tem faltado, desse ponto de vista, quando se pensam as condições de produção da escrita, na escola, é compreender o processo em que se dá a assunção, por parte do sujeito, de seu papel de autor. Essa assunção implica, segundo o que estamos procurando mostrar, uma inserção (construção) do sujeito na cultura, uma posição dele no contexto histórico-social.

É fato que o lugar de autor foi, durante muito tempo, permitido apenas para os autores “consagrados” e não para os sujeitos-escolares, porque na escola há uma tentativa de controle da subjetividade e da singularidade, na medida em que os sujeitos não podem construir seus discursos se estes não estiverem de acordo com o esperado por essa instituição, a qual trabalha os textos com a ilusão da completude da linguagem, como se o autor de um texto pudesse dizer tudo em seu texto. Práticas pedagógicas desse tipo deixam de trabalhar a dimensão sócio-histórica da construção do sentido, que nunca se completa; conseqüentemente, o sujeito-escolar (professor/aluno) não aprende a historicizar os sentidos, a realizar o trabalho do interdiscurso no intradiscurso, a assumir a responsabilidade pelas palavras que coloca em curso, porque sua relação com a escrita, de modo geral, baseia-se na repetição do sentido construído por outrem. Essa é a concepção de ensino de língua que rege as atividades escolares de leitura e escrita.

Com base nessas considerações é que surge este trabalho, que tem como objetivo proporcionar aos alunos da Educação Básica a prática da autoria. Um dos caminhos que encontramos para expor os alunos à opacidade dos sentidos produzidos pelos gestos de leitura, escrita e autoria foi pelo viés da literatura, esta pensada de modo muito diferente daquele observado nos livros didáticos, em que os textos literários funcionam como

pretexto para a cópia ou para o ensino de gramática. Concordamos com Candido (2004) em que todos têm “direito à literatura”. No caso das crianças, não simplesmente um direito reducionista a partes recortadas de contos, ou, ainda, a fábulas presentes nos livros didáticos, cujo objetivo é inculcar a “moral da história”. As crianças devem ter o direito de ler os clássicos, de conhecer a produção cultural humana, independentemente, de o professor considerá-las alfabetizadas, ou não.

Se no Ensino Fundamental há uma concepção equivocada e reducionista do texto literário, no Ensino Médio, a literatura aparece como disciplina obrigatória; todavia, nesse período estuda-se a história da literatura e são priorizadas as obras selecionadas pelas melhores universidades para serem cobradas nos vestibulares. Porém, muitos alunos entendem que ler os resumos dos livros lhes garante um “certo” saber sobre a obra e é isso que fazem. Dessa forma, a arte, o belo, a estética, o prazer de ler e sentir-se envolvido por sentidos nunca vivenciados ou imaginados pelo leitor, na maioria das vezes, não são atingidos pelas atividades que compõem a chamada disciplina de Literatura.

Queremos dizer com isso que, apesar de os textos literários circularem nos materiais didáticos, desde as séries iniciais, a literatura não é trabalhada como um “direito” dos alunos, pois o texto, de modo geral, sempre se torna pretexto para ensinar gramática, transformando-se em um dever do aluno aprender tal conteúdo. Silva (2013), ao analisar o trabalho com a literatura na *Coleção Ler e Escrever*, uma das coleções de livros didáticos mais usados no Estado de São Paulo, pois é legitimada pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, conclui:

[...] o lugar da literatura - que ali ainda não alcança as formas mais sofisticadas de manifestações, mas apresenta uma seleção bastante pertinente quando aliada a propostas de atividades aos alunos - ainda deixa as questões do estudo do próprio texto, sobretudo, o trabalho com os sentidos, à margem, em favor dos estudos normativos. Apontamos que os estudos de gramática são relevantes; porém, marginalizar o estudo do próprio texto prejudica e até impede que os alunos ocupem as funções leitor e autor (Silva, 2013:144).

Não concordamos com essa visão reducionista de trabalho com os textos literários; por isso, o que propomos é que os alunos conheçam o que é próprio da literatura, os textos em seus espaços vazados, em sua literariedade para que, a partir do contato e do envolvimento com a literatura, especialmente, pelo riso que os textos literários podem provocar, a escrita e a autoria sejam praticadas pelos alunos.

2 Sobre o percurso metodológico

Este trabalho analisa redações produzidas por alunos de seis a dez anos, que cursam o primeiro, terceiro e quinto anos da Educação Básica, de escolas brasileiras, pública e particular, com o objetivo de investigar como esses sujeitos escrevem e assumem a autoria em seus textos, os quais foram escritos após a interpretação de livros de literatura infantil, nos quais o cômico circula. Elegemos textos de literatura infantil em que o cômico circula porque, em nosso entendimento, a literatura e o riso podem construir condições discursivas para o sujeito produzir sentidos com os quais ele se identifica sem estar preso à “tarefa” de voltar ao texto para reproduzir o que o texto lido no livro didático diz; a nosso ver, o riso e a literatura podem colaborar para que o sujeito, mesmo que ilusoriamente, coloque-se como fonte do seu dizer, ocupando, assim, a posição discursiva de autor.

Para analisar a relação dos sujeitos com o riso, recorreremos, também, ao estudo de Propp (1992) sobre comicidade e riso. Para isso, interpretamos junto aos alunos da Educação Básica como a comicidade e o riso manifestam-se nos textos de literatura infantil a fim de possibilitar-lhes o contato com a literatura e a compreensão da comicidade que constitui a tessitura literária. A nosso ver, a interpretação dos textos literários deve construir um espaço discursivo que proporcione a aproximação dos alunos dessa etapa escolar com a leitura e a escrita.

Neste trabalho, apresentaremos um recorte dessa pesquisa, que foi realizada em três salas de aula: uma sala de terceiro ano e uma de quinto ano, de escolas municipais, da cidade de Ribeirão Preto-SP, Brasil, e em uma sala de primeiro ano, de uma escola particular, situada em uma cidade próxima a Ribeirão Preto.

A metodologia consistiu em ler o livro com os alunos em meio impresso e digital para que todos acompanhassem a leitura. Os alunos tiveram oportunidade de expor seus pontos de vista sobre os temas que circulam em cada texto. Foi feita uma exaustiva discussão oral após a leitura de cada texto, posto que para as teorias do letramento (Tfouni, 1995, 2001; Kleiman, 1995; Signorini, 2001) há uma relação de interdependência entre oralidade e escrita; portanto, tais teorias não aceitam a superioridade da escrita em detrimento da oralidade. Entendemos que o gesto de interpretação, o qual sustentará a escrita, nos anos escolares iniciais, parte da oralidade, e depois se materializa na escrita. Por ser assim, após o processo de leitura, interpretação e discussão dos textos com as crianças, conversamos com elas sobre o

contexto em que a obra está inserida; analisamos os elementos linguísticos que provocam o riso, tais como trocadilhos, jogo de palavras, ironia, paradoxos. O discurso polêmico (Orlandi, 1996) funcionou nessa situação de interlocução, pois os sentidos para *A verdadeira história de Chapeuzinho Vermelho* foram colocados em disputa, foram interpretados além do que se considera “literal”, como é o esperado, especialmente, para os textos literários.

Sabemos, conforme a AD, que é a partir da relação dos sujeitos com os textos que emergem novos sentidos. No caso deste trabalho, o riso, também, faz parte da construção de novos sentidos. Com base nisso, analisamos com os alunos as possíveis representações para o lobo; discutimos a inversão de papéis dada para o lobo e para a Chapeuzinho, e por que isso provoca o riso, criando oportunidade para questionar o riso bom e o riso mau (Propp, 1992). Para finalizar, solicitamos às crianças uma produção textual, a fim de analisar como se dá a assunção da autoria. A análise foi feita com base na materialidade linguística de cada texto. De acordo com Pêcheux (1999:14):

A análise de discurso não pretende se instituir em especialista da interpretação, dominando “o” sentido dos textos, mas somente construir procedimentos expondo o olhar-leitor a níveis opacos à ação estratégica de um sujeito (tais como a relação discursiva entre sintaxe e léxico no regime dos enunciados, com o efeito do interdiscurso induzido nesse regime, sob a forma do não-dito que aí emerge, como discurso outro, discurso de um outro ou discurso do Outro).

Por ser assim, diferentemente daquilo que, comumente, é esperado pela escola, instituição que se sustenta na ilusão de homogeneidade, o trabalho com a escrita, a nosso ver, não deve estar focado na cópia ou na reescrita, práticas que confirmam a ilusão de homogeneidade; ao contrário, entendemos que as redações materializam as relações de sentido que cada aluno pode produzir a partir de determinada leitura e isso terá implicações em sua escrita, em sua inscrição no texto e isso é singular, não pode ser o mesmo para a sala toda.

As análises serão apresentadas por meio de recortes, os quais, segundo a AD devem ser entendidos como uma parte do funcionamento discursivo das redações produzidas pelos sujeitos, isto é, não é um fragmento retirado do texto, mas são enunciados que mantêm relações de sentido com o discurso que se está produzindo. A AD ultrapassa a noção de informação, do mensurável e trabalha com a noção de texto, tendo o recorte uma relação com a constituição histórica do sentido do texto. Assim, a AD propõe a passagem do segmento para o recorte, e da frase para o texto.

Realizamos as análises buscando compreender como as crianças escrevem e se inscrevem em seus textos, quando lhes é permitido brincar com a língua e perceber que isso pode suscitar o riso. Segundo Propp (1992:119), “A língua não é cômica por si só mas porque reflete alguns traços da vida espiritual de quem fala, a imperfeição de seu raciocínio.” Ainda nas palavras de Propp (1992: 31):

O riso ocorre em presença de duas grandezas: de um objeto ridículo e de um sujeito que ri – ou seja, do homem. (...) O surgimento do riso constitui um processo em que devem ser estudadas todas as condições e as causas que o provocam.

A citação leva-nos a perguntar: quais são as possibilidades de se estudar “as condições e as causas que provocam o riso”, na instituição escolar? Há um espaço outorgado ao riso, ou tudo que é risível deve ser excluído do contexto escolar? Como sabemos, na maioria das vezes, o riso é interdito dentro dos muros escolares; logo, o riso que perpassa a literatura também o é. Acerca dessa interdição, concordamos com Propp (1992: 34), em que: “Aos professores incapazes de compreender e de partilhar o riso sadio das crianças, àqueles que não entendem as brincadeiras, que nunca sabem sorrir e dar uma risada, seria recomendável mudar de profissão.”

Podemos dizer que esta pesquisa abriu novos caminhos para se pensar a relação da criança com o riso. Observamos quão aguçada é a compreensão das crianças em relação aos objetos risíveis, e como esse riso é “sadio”.

Segundo Propp (1992), o riso é construído sócio-historicamente. E acrescentamos, tal como o discurso. Assim, por meio do discurso as crianças compreendem como as situações risíveis são discursivizadas, como a linguagem é usada em determinado contexto para suscitar o riso. E é sobre isso que discorreremos a seguir.

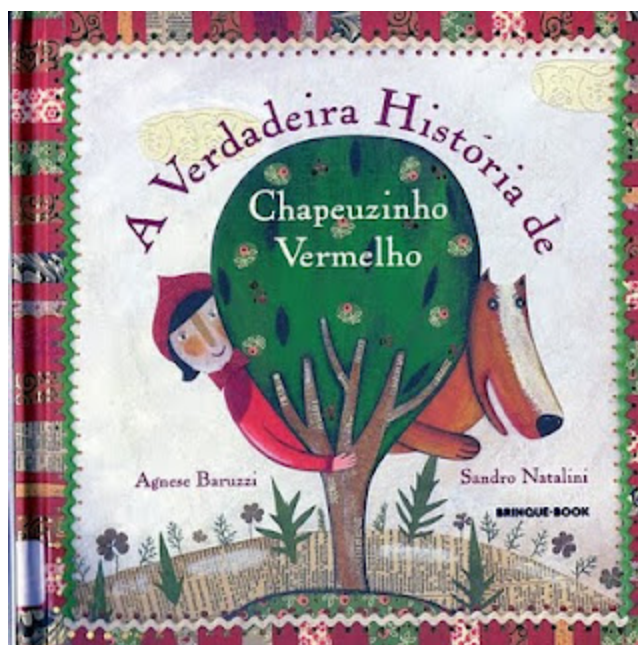
3 Chapeuzinho Vermelho e o Lobo: uma história que sempre pode mudar de cor e de humor

Chapeuzinho Vermelho, Chapeuzinho Amarelo, Fita verde no cabelo, Os três porquinhos, O Lobo e o Cordeiro, enfim, são tantos Lobos e tantos “Chapéus” que povoam o universo infantil e constroem sentidos sobre o bem e o mal, sentidos que podem parecer dados como prontos, acabados, mas que sabemos são passíveis de mudanças. Como escrevia Camões, “mudam-se o tempo, mudam-se as vontades, (...)”

Todo o mundo é composto de mudança”. Por ser assim, entendemos que trabalhar com *A Verdadeira história de Chapeuzinho Vermelho* pode provocar mudanças no modo de dizer das crianças sobre Chapéu, Lobo e as relações sociais que se dão na contemporaneidade, sustentadas, ou não, pelo riso.

Para este trabalho, apresentaremos as análises realizadas sobre a interpretação e produção textual que os alunos realizaram do livro *A Verdadeira história de Chapeuzinho Vermelho*, de Agnese Baruzzi e Sandro Natalini. Antes de ler a história, perguntamos aos alunos se conheciam o clássico *Chapeuzinho Vermelho* e todos disseram que sim, como, também, conheciam *Chapeuzinho Amarelo*, de Chico Buarque. Os alunos disseram que os sentidos construídos em ambas as histórias podem mudar, pois “as histórias mudam”, segundo M.R.; a “época muda”, conforme a resposta de S., um aluno do primeiro ano que, na época, ainda não dominava a escrita, mas produzia textos orais muito criativos, nos quais vigorava a autoria.

Após essa rápida contextualização, iniciamos a leitura com o livro em mãos e, também, a apresentação em multimídia, o que garantiu o acompanhamento da leitura por todos os alunos. Todavia, os detalhes do livro - tais como os envelopes com as cartas do lobo para Chapeuzinho e dela para o lobo, do avental usado pelo lobo, da cortina da banheira, do ônibus escolar, das páginas do jornal - foram mostrados para os alunos no livro, que passou pela mão de cada aluno. Eis a capa do livro:



Essa versão inicia-se com lobo escrevendo para Chapeuzinho a fim de pedir-lhe

ajuda para se tornar bonzinho como ela, para aprender a ser gentil e melhorar a ortografia. Chapeuzinho aceita o pedido impondo ao lobo uma condição: ficar sem comer carne. Ele aceitou.

As crianças do primeiro ano acharam engraçado o cardápio vegetariano que a Chapeuzinho preparou para o lobo e, também, acharam-no coerente com o propósito da menina de torná-lo bom, pois segundo elas, o lobo não pode comer carne, “pois carne é pessoa”. Em relação aos alunos dos terceiro e quinto anos, surgiram novas interpretações. Quando eles leram que a regra mais importante era “nada de carne”, surgiram muitos comentários: Falaram sobre pessoas que conhecem e que são vegetarianas e que é difícil ficar sem carne. O sujeito M., do quinto ano, disse que tentou não comer carne, mas que sua mãe o obrigou por causa da proteína: ou comia carne ou comia tofu, então ele ficou com a carne. Os alunos do quinto ano falaram que a Chapeuzinho estava “sacaneando” o lobo pondo avental de florzinha nele.

Constatamos que as crianças, quando autorizadas a percorrer os fios discursivos, fazem inferências, exercem gestos de interpretação que lhes exigem um conhecimento do contexto extralinguístico, elas não ficam presas às palavras como supõem muitos professores, elas recorrem à memória discursiva para interpretar os textos, que extrapolam as páginas dos livros didáticos.

A memória discursiva seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os “implícitos” (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível (Pêcheux, 2007: 52).

Como não poderia deixar de ser, já que estamos tratando de gestos de interpretação, o trabalho da memória foi recorrente no processo de construção dos sentidos, como por exemplo, os sentidos já dados sobre mentira sustentaram a interpretação dos alunos do primeiro ano acerca da atitude de Chapeuzinho para com o lobo, no final da história, quando ela, cansada de ver o lobo ser bonzinho e querido por todos, prepara-lhe uma armadilha irresistível, com um cachorro-quente. O lobo comeu e voltou a ser o velho “lobo mau da história oficial”. De acordo com Orlandi (1996b:75), “O lugar do autor é determinado pelo lugar da interpretação. O efeito-leitor representa, para o autor, sua exterioridade constitutiva (memória do dizer, repetição histórica)”. Como estamos analisando, é pelo viés da interpretação, do poder dizer, poder expor-se aos sentidos que não são evidentes que os alunos vão se constituindo como autores.

A respeito da mentira, Propp (1991: 115) propõe o seguinte questionamento: “por que e em que condições é cômica a mentira dos homens?” Para Propp (1991), existem “dois tipos de mentira: no primeiro, o impostor procura enganar o interlocutor, fazendo passar a mentira por verdade. No segundo tipo, o impostor não se propõe a enganar quem ouve, pois sua finalidade é outra: ele pretende divertir.”

Quando Chapeuzinho mente para o lobo, o leitor acompanha a mentira e imagina as suas consequências; por isso ela é engraçada. Porém, os alunos do primeiro ano não se identificaram com o cômico, pois ficaram decepcionados com a atitude de Chapeuzinho, acharam-na cruel, e a crueldade sobrepôs-se ao riso, como podemos ler nos textos escritos por eles, que ocuparam, imaginariamente, o lugar do lobo e enviaram uma carta para Chapeuzinho, criticando o comportamento trapaceiro da personagem.

1-Recorte produzido por I., aluna do 1º. ano:

Chapeuzinho Vermelho você mienganou. Iso não foilegau
Asinado Lobo.

2- Recorte produzido por G., aluna do 1º. ano:

Eu fiqu mutto bravo porq vosa é mutto brava
Vose feis uma armadilha asinado Lobo.

3- Recorte produzido por N., aluna do 1º. ano:

Chapeuzinho você me enganou e foi cruel comigo.

Interessante observar que os sujeitos-alunos se projetaram no lugar do lobo, o que confere maior poder de argumentação ao dizer, posto que o lobo está na história, é um interlocutor da Chapeuzinho, lugar não possível para o sujeito-aluno. Entendemos que essa estratégia discursiva é um indício de autoria, pois os sujeitos assumiram a construção do discurso considerando o jogo de projeções imaginárias (Pêcheux, 1995), assinaram como “lobo”, responsabilizaram-se por determinado posicionamento no fio discursivo, como podemos ler em “ Eu fiqu mutto bravo” e “Iso não foilegau”. Consideramos oportuno o que escreve Coracini (2007: 146) sobre a constituição do sujeito no outro e pelo outro:

[...] Apre(e)nder uma língua (estrangeira-materna, materna-estrangeira), incluindo-se aí a “língua da escola”...não significa aprender formas, estruturas, repetir palavras..., mas penetrar em discursividades, ...constituir-se do, pelo e no outro... E dessa experiência “nasce” o sujeito, em constante movimento, em constante mutação [...]

Ao “penetrar em discursividades”, os alunos do primeiro ano da Educação Básica assumem um posicionamento, diferentemente, do que encontramos em nossa tese de doutorado (Pacífico, 2002), em que os universitários apenas repetiam os textos

lidos e o posicionamento dos autores desses textos.

Sabemos, segundo a Análise do Discurso, que sujeitos e sentidos vão se construindo com o texto. Por isso, a direção dos sentidos nunca pode ser determinada, a priori. No caso deste trabalho, observamos que os sentidos sobre a mentira, tão recorrentes nas produções dos alunos do primeiro ano, não foram mobilizados nas produções dos alunos dos terceiro e quinto anos. Estes colocaram em curso sentidos acerca da submissão do lobo, criticaram o fato de ele fazer tudo que a menina mandava, sem questionar. Os alunos disseram que ela estava abusando, mandando o lobo fazer todo serviço doméstico e que ele iria, a qualquer momento, revoltar-se.

Pela leitura, podemos interpretar a relação desigual de poder e de saber estabelecida por Chapeuzinho, pois enquanto o lobo ficava com o trabalho braçal, a menina ia à escola estudar. Sabemos que há, em nossa sociedade, uma distribuição desigual de saber e que poucos têm, de fato, acesso à escola, à educação, ao patrimônio cultural construído pela humanidade. Apesar de os alunos dos terceiro e quinto anos terem criticado a submissão do lobo, eles não questionaram o fato de ele não ir à escola para aprender a ler e escrever, já que sua escrita apresentava vários desvios, como eles próprios perceberam e riram disso, conforme mostram os recortes abaixo:

4- Recorte produzido por W., aluno do 5º. ano:

A parte mais interessante foi na hora que o lobo mau pediu ajuda para á Chapeuzinho vermelho e engraçada foi na hora que ele errou á escrita da carta.

5- Recorte produzido por V.H., aluno do 5º. ano:

E a ortografia do lobo é muito engraçada e eu acho que o lobo tinha que sivinga.

6- Recorte produzido por L., aluna do 5º. ano:

A história verdadeira da Chapeuzinho vermelho é muito legal, a escrita do lobo mal tudo errada pedindo a Chapeuzinho vermelho a ajudar-o a não ser mau não comendo carne.

A nosso ver o riso, aqui, está relacionado ao preconceito linguístico, tão enraizado em nossa sociedade a ponto de já ter capturado as crianças do quinto ano da Educação Básica. Talvez por elas frequentarem há mais tempo a escola, em relação ao primeiro e terceiro anos, os alunos do quinto ano já vivenciaram aquilo que Bagno (2007) chama de “paranoia ortográfica”. De acordo com Bagno (2007: 119), “A atitude tradicional do professor de português, ao receber um texto produzido por um aluno, é

procurar imediatamente os “erros”, direcionar toda a sua atenção para a localização e erradicação do que está “incorreto”.”

E as análises apontam que a noção de “erro” - construída socialmente por aqueles que detêm o poder de legitimar o que é certo ou errado na língua - foi compreendida pelos alunos que registraram por escrito a zombaria para com a escrita do lobo. E isso foi escrito por alunos que também fugiram da “lei” que a escola tenta impor-lhes, a saber, a ortografia.

Entretanto, não podemos desconsiderar que, embora as crianças tenham achado “engraçada” a escrita do lobo, muitas redações parecem desconstruir a visão preconceituosa ao marcar que, apesar dos erros, Chapeuzinho entendeu os sentidos produzidos pelo lobo. E, para entender a posição do aluno sobre isso, recorreremos a Bagno (2007: 127), para quem “Isso é que é educar: dar voz ao outro, reconhecer seu direito à palavra, encorajá-lo a manifestar-se... Sem isso, não é de admirar que a atividade de redação seja tão problemática na escola.”

Como nosso objetivo foi analisar o processo de autoria, entendemos que os sujeitos-alunos ocuparam esse lugar, pois construíram sentidos interpretáveis. Para Orlandi (1996b: 70), “o sujeito só se faz autor se o que ele produz for interpretável. Ele inscreve sua formulação no interdiscurso, ele historiciza seu dizer”. Seguindo este raciocínio, temos que o escritor que só repete não exerce a função de autor e não atinge a interpretação.

4 Considerações finais

A história nos mostra como a arte e, aqui, queremos enfatizar a literatura, transforma a vida das pessoas e de um povo. Como os grandes poetas e escritores, mesmo aqueles que tiveram seu reconhecimento tardiamente, engrandecem uma nação. Quantos países são lembrados pelos seus artistas, por sua literatura, como é o caso de Assis, Rosa, Drummond, Camões, Pessoa, Saramago, Shakespeare, Gógol, Wolf, Cervantes, Poe, Gothe, entre tantos outros que não caberiam neste parágrafo. Quantos alunos, de nossas escolas, poderão um dia compor essa lista de escritores? Acreditamos que muitos e, por acreditar nessa possibilidade, dedicamos este estudo, aqui apresentado apenas como um recorte, à análise do riso e da autoria presentes nos textos dos alunos,

sujeitos desta pesquisa.

E a escola pode ter um papel decisivo para que isso se torne realidade, podendo começar pela “arte” de despertar nos alunos a beleza dos textos literários, o gosto pelas obras artísticas, posto que é preciso permitir a muitos alunos saber apreciar um texto literário, uma peça teatral, uma música, uma pintura do mesmo modo que incentivamos as crianças a olharem as flores, as cores que enfeitam a natureza, os pássaros com seu canto encantador. A esse respeito, Snyders (1993:130) dá um ótimo exemplo:

Quando, por volta dos 15 anos, Simone de Beauvoir descobre que o que existe não é totalmente belo, ela decide tornar-se escritora, instalar-se entre os “intelectuais” porque “o sábio, o artista, o escritor, o pensador [criam] um outro mundo, luminoso e alegre, onde tudo tem a sua razão de ser, ou seja, ela compreende que esses temas primeiros da escola primária estão muito longe de ser efetivos – e ela se impõe por tarefa participar da sua realização.

A escrita e, especialmente, a literatura, permitem ao sujeito (re)criar a realidade, lidar com os sentidos com os quais se (des)identifica e, nesse movimento, a autoria pode instalar-se. Todavia, o conceito de autoria, geralmente, fica escamoteado quando o assunto é a escrita, pois ocupa lugar de destaque a ortografia, como se escrever se limitasse a respeitar a ortografia.

Os resultados deste trabalho, porém, apontam para outro lugar. As análises mostram que os alunos riram das situações cômicas encontradas nos livros de literatura analisados, marcaram seus posicionamentos em relação aos textos lidos e, com base nisso, produziram seus textos escritos, mesmo os alunos considerados pela professora da sala como aqueles que ainda não sabiam escrever. Nos textos, a autoria vigorou, posto que as redações são coerentes, os alunos historicizaram os sentidos, não se limitaram à cópia e assumiram a responsabilidade pelo dizer. Como conclusão, pode-se afirmar que é fundamental o trabalho com a literatura, nas séries iniciais, pois além de proporcionar aos alunos o contato com a obra-prima tal qual defende Snyders (1993), também constrói condições para a assunção da autoria, especialmente, quando o riso é o foco da atenção e a alegria costura a tessitura textual dos pequenos autores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

Bagno, M. 2007. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. 49. ed. São Paulo: Loyola.

Candido, A. 2004. O direito à literatura. In: _____. *Vários escritos*. São Paulo: Duas cidades. p. 169-191.

Coracini, M. J. 2007. Nossa língua: materna ou madrasta?: Linguagem, discurso e identidade. In: _____. *A celebração do Outro: arquivo, memória e identidade*. Campinas-SP: Mercado das Letras. p. 135-148.

Kleiman, A. (Org.). 1995. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado das Letras.

Orlandi, E.P. 1993. *Discurso e leitura*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP.

_____. 1996a. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis, R.J: Vozes.

_____. 1996b. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 4. ed. Campinas, SP: Pontes.

Pacífico, S.M.R. 2002. *Argumentação e autoria: o silenciamento do dizer*. 193 p. Tese (Doutorado em Psicologia)- Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.

_____. 2013. Professores em movimento discursivo: espaços para interpretação e autoria. In: _____. (Org.). *Professor e autoria: interpretações sobre o Ler e Escrever*. São Carlos, SP: Pedro & João Editores. p. 146-160.

Pêcheux, M. 1993. Análise automática do discurso. In: Gadet, Françoise; Hak, Tony. (Orgs.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Editora da UNICAMP.

_____. 1995. *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. 2. ed. Campinas: Editora da UNICAMP.

_____. 2007. Papel da memória. In: Achard, P. et al. *Papel da memória*. Campinas-SP: Pontes. p. 49-57.

Propp, V. 1992. *Comicidade e riso*. São Paulo: Ática.

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

Signorini, I. (Org.). 2001. *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas, SP: Mercado das Letras.

Silva, M. M. 2013. 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 & João Editores. p.128-145.

Snyders, G. 1993. *Alunos felizes: Reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários*. Tradução Cátia Ainda Pereira da Silva. São Paulo: Paz e Terra.