

A dimensão político-pedagógica da “comunicação sem equívocos” frente aos desafios da escola para todos: novos lugares interpretativos para a prática docente

Leda Verdiani Tfouni^{1 2}

Diana Junkes Martha Toneto³

Alessandra Adorni¹

¹Universidade de São Paulo, ²CNPq

³Universidade Estadual Paulista/São José do Rio Preto

***Resumo:** O objetivo do presente artigo é tecer algumas considerações sobre a produção textual de um aluno do Ciclo II do Ensino Fundamental. Pretende-se mostrar como o texto do aluno pode ser lido por um viés que deixa de observar características textuais importantes, desconsiderando o seu nível de letramento e, portanto, desconsiderando a inserção dessa escrita em um contexto sócio-histórico. Tal viés, ao mesmo tempo em que é definido pela ideologia, é determinado por um equívoco interpretativo embasado pelo discurso pedagógico escolar que privilegia a língua culta, o que impede o leitor de identificar, no texto em questão, procedimentos linguístico-textuais interessantes e ricos, indicativos do letramento do aluno e de seu potencial de autoria. Essa leitura denega, em grande parte, os esforços que têm sido feitos para reverter a exclusão dos alunos da escola pública, enfraquecendo o discurso idealista que defende a existência de uma escola para todos.*

***Palavras-chave:** Letramento; escrita no Ensino Fundamental; Análise do Discurso.*

INTRODUÇÃO

Ao lado da injusta distribuição de renda, o problema da baixa qualidade da educação, bem como da capacitação através da instituição escolar, são fatores que mais contribuem para o enorme desnível social que existe nos países subdesenvolvidos, como é o caso dos países africanos em geral, e nos países em desenvolvimento, como é o caso do Brasil e de outros países da América Latina. Diariamente somos assolados por informações sobre a má qualidade do ensino básico brasileiro. Das avaliações do governo ao posicionamento dos mestres e famílias, o que se nota é uma tendência crítica sobre o nível de competência dos nossos estudantes, sobretudo em língua portuguesa e, sobretudo, entre os alunos das classes sociais mais pobres, ou seja, o problema é geral, mas acentua-se nas escolas públicas. É claro que esforços

têm sido feitos para reverter essa realidade, tal como mostram trabalhos publicados nos últimos anos (Barbosa Filho; Afonso; Pessoa, 2009; Barreto, [s.d.]; Gremaud; Fernandes; Ulyseia, 2006). Porém, como o problema ainda persiste, como indicam os dados do ENEM recentemente divulgados¹, segundo os quais as escolas particulares ainda lideram as primeiras posições no *ranking* do desempenho, caberia perguntar quais são as razões desse estado de coisas. Neste artigo, focalizamos o discurso pedagógico escolar na tentativa de compreender se e como ele se presta ao serviço de mantenedor dessa ordem social desigual.

Utilizando o referencial das teorias do letramento (Tfouni, 1988, 1992, 1994, 1995, 2001, 2005, 2008a, 2008b, 2010) e da Análise do Discurso francesa, de tradição pècheutiana (AD) (Pêcheux, 1983, 1988, 2006; Pêcheux; Gadet, 1984; Pêcheux; Fuchs, 1990), pretendemos tratar, neste trabalho, de como a escola - e conseqüentemente a educação e as práticas discursivas que circulam nesse espaço institucional - instalam um domínio de memória por onde circulam formações discursivas que se prestam a definir não só o que é verdadeiro, como também a determinar as formas linguístico-discursivas que irão veicular essas “verdades”².

Essa aparente boa intenção, que parece visar à normatização com o intuito de igualar a todos com relação aos diferentes usos da língua, fundamenta-se no postulado de uma comunicação sem erros, sem equívocos, baseada num ideal de clareza e bem-dizer, e também numa formação ideológica segundo a qual o discurso da ciência, além de ser neutro e objetivo, representa a “verdade”. Como decorrência desse estado de coisas, a escola coloca um ideal de língua correta, que, aliado à questão da metalinguagem, define em certa medida o funcionamento dessa instituição: o que é “ensinar”; o que é “aprender”; como deve ser o “bom aluno” e o “mau aluno”; quais conteúdos são relevantes etc.

¹ A respeito das notas do ENEM 2010, cf.: noticias.terra.com.br/.../enem/.../0,OI5343923-EI8398,00-Inep+libera+consulta+ao+Enem+confira+a+nota+da+sua+escola.html. Acesso em: 20 set. 2011.

² Estamos, a partir de agora, considerando fundamentalmente os discursos que circulam na rede pública de ensino.

Para consolidar ideologicamente tal posição, formaram-se dois domínios de memória, ou conjuntos de práticas discursivas heterogêneas, instalando lugares onde o discurso pedagógico vai firmar-se e exercer sua eficácia. Trata-se do realismo concreto e do racionalismo idealista (Pêcheux, 1988), que comentaremos a seguir.

No racionalismo concreto, segundo Pêcheux (1988, p. 27), está presente “[...] a Lógica, sob a forma de elementos simples, indestrutíveis, que constituem a essência dos objetos sem qualquer adjunção estranha”. Pêcheux cita a redação-narração como a materialização pedagógica dessa dimensão.

No racionalismo positivista, afirma Pêcheux, “[...] o realismo é transfigurado, porque o pensamento se junta à realidade e, para resumir, recria-a na ficção” (1988, p. 28). Desse modo, desaparecem as fronteiras entre realidade e ficção. O autor cita a dissertação-explicação do texto como a corporificação desse discurso na escola. O importante a assinalar aqui é que as duas tendências, ou domínios de pensamento, assentam-se em um discurso teórico que apregoa que existe comunicação total e completa do pensamento, o que equivale a afirmar que é possível dizer tudo de maneira clara, de tal forma que todos entenderiam da mesma maneira a “mensagem”, ou o conteúdo veiculado por ela. Ou seja: que é possível uma comunicação sem equívocos, e ainda que esta se concretizaria primordialmente na escola por meio do discurso pedagógico, cuja base material seria a “língua”, sistema sem erros e sem falhas.

Tanto a AD quanto a teoria do Letramento não são ciências positivistas; pelo contrário, em ambas os dados são entendidos como elementos indiciários de um modo de funcionamento discursivo; esse paradigma não empirista teve como gênese o texto clássico de Ginzburg (1989). Para a AD, o dado é um indício que se coloca para interpretação, que se interpõe entre o real e o observador, obrigando-o a desnaturalizar o fato pretensamente objetivo. As marcas linguísticas que se sobressaem e configuram as pistas para análise conduzem o analista ao processo discursivo, permitindo-lhe, assim, explicar o funcionamento do discurso (Orlandi, 1998). É o processo discursivo que dá ao analista os elementos de que ele necessita para compreender os processos de produção de

sentido e as posições do sujeito. Do mesmo modo, a teoria sobre o Letramento proposta por Tfouni (1988, 1992, 1994, 1995, 2001, 2005, 2008a, 2008b, 2010) utiliza o referencial teórico da AD e, portanto, também trabalha com as pistas como dados.

O discurso pedagógico escolar, DPE, apresenta marcas que o caracterizam como discurso autoritário. Deve-se lembrar, no entanto, que, para Orlandi (1997), não existe um tipo puro de discurso, e o que temos observado, atualmente, é que em muitas ocasiões os discursos do tipo lúdico e polêmico frequentemente se sobrepõem ou convivem com o autoritário na prática escolar. Neste artigo, em função das manobras interpretativas demandadas do leitor, para que o funcionamento discursivo do *corpus* seja compreendido, é preciso que essa posição de sujeito do discurso autoritário seja contornada. Por esse motivo, nos deteremos a comentar este tipo de discurso, que se caracteriza pela alocação de lugares nos quais o professor-sujeito se identifica imaginariamente com o “detentor de saber”, o “líder”. Existe aí um processo de significação muito ampla, um jogo imaginário e complexo em que as formações discursivas e ideológicas dos alunos são ‘apagadas’ e somente emerge o “produto” que pode aparecer em relação à sociedade; ou seja, um poder instaurado. Isso está fundamentado na formação do sujeito, pela ideologia, porque segundo Pêcheux (1983, p. 65) “não há discurso sem sujeito nem sujeito sem ideologia”. O discurso escolar, quando autoritário, mostra nitidamente como circulam as marcas de formações discursivas (Orlandi, 1997) pela própria instituição escola.

O discurso se mostra aqui (Pêcheux, 1988) como efeito de sentidos entre interlocutores. Quando algo é dito, o sujeito diz de algum lugar da sociedade para outro lugar da sociedade. Pêcheux coloca ainda que esses mecanismos de formação social estabelecem métodos de projeção entre o real e suas representações no discurso. É o lugar constitutivo da significação discursiva. Além disso, segundo Orlandi (1998), essa interpelação ideológica faz com que a linguagem seja articulada entre a paráfrase e a polissemia, dois conceitos importantes no presente trabalho. De um lado há o já-dito, a paráfrase, e de outro, uma ruptura, um rompimento, o que possibilita a emergência do “novo”, de outras formas de dizer o já-dito, e a

instauração de uma multiplicidade de sentidos. Essa manifestação conflitante, quando a linguagem se desloca, é que gera a tensão entre o texto e o contexto histórico-social. A paráfrase é a retomada de dizeres anteriores, que fazem parte de um arquivo, ou conjunto de documentos sobre determinado assunto, armazenado na memória social. É a existência desse arquivo que serve de sustentação para o sentido, visto que este não “brota” do falante no momento em que produz linguagem: existe uma história de constituição dos sentidos, e esta é retomada a cada atualização, o que gera um deslocamento daquele sentido já-lá e produz um novo, que nunca é totalmente novo, visto que se firma no arquivo.

Pêcheux e Fuchs (1990) afirmam que o sentido, assim como o sujeito, não são dados *a priori*, isto é, não são “*toujours donné*” (na expressão do autor), mas são constituídos no discurso. Sentido e sujeito se constituem num processo simultâneo, por meio da figura da interpeleção ideológica. Segundo o autor:

[...] o sentido de uma palavra, expressão, proposição não existe em si mesmo (isto é, em sua relação transparente com a literalidade do significante), mas é determinado pelas formações ideológicas, colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras, expressões, proposições são produzidas (isto é, reproduzidas)”. [...] As palavras, as proposições, mudam de sentido segundo posições sustentadas por aqueles que as empregam, o que significa que elas tomam seu sentido em referência a estas posições, isto é, em referência às formações ideológicas nas quais essas posições se inscrevem [...] (Pêcheux; Fuchs, 1990, p. 160).

Lembremos que a linguagem representa o lugar ocupado pelo sujeito do discurso numa determinada sociedade. Por isso mesmo é que, para Pêcheux e Fuchs (1990), o sujeito não fala a partir de si mesmo, mas sim de um lugar marcado social e ideologicamente, determinado e determinador da história desse sujeito. As marcas que o sujeito deixa em seu discurso carregam o social, o histórico e o ideológico da posição que esse sujeito ocupa no mundo: “Na perspectiva discursiva, o individual e o social não se separam” (Guimarães, 1989, p. 150).

A AD surgiu com a preocupação de fazer uma análise textual que visasse menos à interpretação do que à compreensão do processo discursivo. Em suma: a AD procura compreender como um objeto simbólico produz sentidos, não a partir de um gesto automático de decodificação, “[...] mas como um procedimento que desvenda a historicidade contida na linguagem, em seus mecanismos imaginários” (Orlandi, 1987). Dessa forma, o fragmentário, o disperso, o incompleto e a opacidade também são de domínio da reflexão discursiva. Em consequência disso, estudar a linguagem a partir da perspectiva discursiva significa envolvê-la nessa complexidade, e buscar compreender o seu funcionamento.

Foi por levar em consideração a complexidade e movência constante das produções cotidianas de linguagem, tanto orais, quanto escritas, que Tfouni (1988, 1992, 1994, 1995, 2001, 2005, 2008a, 2008b, 2010) propôs a teoria do letramento. Os estudos do letramento preocupam-se com usos e funções sociais da leitura e da escrita. Em decorrência da entrada deste conceito, o enfoque da pesquisa em língua materna deixa de preocupar-se apenas com as questões sobre ensino-aprendizagem no contexto escolar, e vai, para além dos muros da escola, para a sociedade, onde as pessoas precisam saber usar os conhecimentos adquiridos na instituição escolar em seus relacionamentos pessoais. Para Tfouni (1995), o conceito de letramento remete a uma dimensão complexa e plural das práticas sociais de uso da escrita, seja de um determinado grupo social ou de um campo específico de conhecimento (ou prática profissional). Para a mesma autora, o letramento é um fenômeno de cunho social que se ocupa das características sócio-históricas ligadas à aquisição generalizada de um sistema de escrita por uma sociedade. Tfouni propõe que não existem iletrados em uma sociedade letrada, visto que todos que nela vivem, alfabetizados ou não, possuem certo grau de conhecimento sobre a escrita e de domínio das práticas letradas. Para dar conta dessa heterogeneidade, a autora propõe um eixo de *continuum*³ que se constituiria por posições de sujeitos mais ou menos

³ Esta proposta foi desenvolvida por Leda Tfouni durante estágio de pós-doutorado com Carlo Ginzburg na Universidade de Bolonha em 1991.

letrados, configurando *graus de letramento* (Tfouni, 1994, p. 65), que devem ser entendidos em termos de maior ou menor participação nas práticas letradas disponíveis.

Argumenta Tfouni que tal proposta permite levar em consideração as desigualdades sociais e também a distribuição desigual de conhecimento, além de dispensar variáveis tais como: alfabetização, escolarização e escolaridade. Cabe observar que a consideração de graus ou níveis de letramento, por filiar-se à AD, não leva em consideração habilidades individuais e tampouco aplicação de testes típicos de uma abordagem experimentalista. Sendo assim, o grau de letramento colocado por Tfouni não depende de medidas sociométricas, mas sim da avaliação dos discursos de acordo com sua maior ou menor inserção no diálogo letrado da sociedade.

Tal proposição é importante para nossa argumentação, porque podemos passar a considerar todos os alunos como tendo certo grau de letramento, bem como um arquivo constituído tanto por textos orais quanto escritos, visto que a influência da escrita, na sociedade moderna, se faz muitas vezes de maneira indireta, isto é, sem que o sujeito entre em contato direto com o texto escrito. Isto se deve ao poder da mídia em suas várias modalidades.

Acreditamos que os postulados teóricos de Tfouni acerca do letramento e da alfabetização, de maneira geral, trazem relevantes contribuições para a educação, para o educador e para as abordagens metodológicas de ensino, pois, se considerarmos que o educando vive em uma sociedade permeada por um sistema de escrita cujo uso é amplo e generalizado, e, portanto, sofre a influência (mesmo que indireta) do código escrito, certamente, não o representariamos como um aluno que chega à escola, desprovido de qualquer conhecimento acerca da linguagem escrita, sem história(s) de letramento(s) alguma(s), sem história(s) de leitura(s), enfim.

Lembremos também que, antes de iniciar o processo formal de escolarização, o aluno pode ter convivido com outros tipos de linguagem que não a escrita, como linguagem musical, gestual, etc. Destaquemos, entretanto, que essas outras formas de linguagem são às vezes recusadas e/ou ignoradas pela escola, apesar das mudanças em curso que as práticas pedagógicas

apresentam. É preciso demarcar com ênfase que, mesmo que o aluno não se torne alfabetizado, certamente não pode ser representado, visto e tratado como um sujeito “iletrado”, sem conhecimento de espécie alguma, de onde resulta uma ideologia segundo a qual sua competência cognitiva e social deva ser “recuperada”, tal qual um doente é encaminhado para um centro de terapia intensiva a fim de recuperar-se de doença ou lesão.

A concepção de letramento proposta por Tfouni (1995) caracteriza-se justamente por não reduzi-lo à aquisição de um saber metalinguístico. Pelo contrário, a autora coloca que viver *em uma sociedade letrada* é condição fundamental para que o sujeito seja considerado letrado, seja ele alfabetizado ou não. Dentro desse contexto, cumpre ressaltar que a autora considera fundamental que mostremos aos alunos para que fins a escrita serve, bem como a utilidade social e prática da leitura, pois, de acordo com ela, a escrita “[...] somente faz sentido dentro de práticas discursivas que permitam ao aprendiz olhar a escrita como um mediador entre ele, o mundo e o outro” (Tfouni, 1996, p. 2). Do ponto de vista da autora:

[...] tornar o aluno letrado significa introduzi-lo nessas práticas (discursivas e sociais) que lhe possibilitem movimentar-se entre formações discursivas que podem ser concretizadas em portadores de texto cujo uso e função têm alguma relação com as necessidades cotidianas de comunicação (Tfouni, 1996, p. 6).

Vale dizer, por fim, que, caso esses fatores não sejam observados pelos professores, o resultado pode ser que:

[...] o aluno pode até ser alfabetizado, mas com certeza não atingirá graus mais altos de letramento do que aqueles que possuía anteriormente, visto que a adoção de objetivos distorcidos, sem relação com a natureza intrínseca do ato de ler e escrever, coloca para o sujeito do discurso apenas um lugar disponível, e este é o da reprodução daqueles textos que a escola considera importantes para atingir seus objetivos estritos (Tfouni, 1996, p. 6).

Sem dúvida, trata-se de uma prática equivocada colocar-se alguns alunos, provavelmente menos letrados, em classes “especiais” para recuperação. Pergunta-se: seriam “menos letrados” com relação a quais práticas discursivas? A observação do cotidiano escolar indica que são a metalinguagem e a habilidade para escrever “sem erros” gramaticais que têm norteado a avaliação que preside a classificação dos alunos em “especiais” ou não. Como foi dito, o conhecimento prévio do aluno, aquelas práticas letradas nas quais está engajado em seu cotidiano, na interação com seus pares e companheiros do mesmo grupo social, nem sempre são considerados nesse processo. Em geral, espera-se do aluno, dentro do discurso pedagógico tradicional, que é autoritário por natureza (Orlandi, 1997), que ele seja capaz de aplicar “todas” as regras gramaticais, por exemplo, quando muitas vezes, nem o próprio educador é capaz de fazê-lo.

Exigências como essa, que colocam ao educando a obrigação de já possuir um saber que caberia à escola ensinar-lhe, é que tornam a prática pedagógica autoritária, e, em função disso, estabelecem uma relação de dominação e censura exacerbada sobre a norma linguística usada pelo aluno (que muitas vezes não é a norma culta ensinada pela escola e pelos manuais didáticos), e de exagerado controle do conteúdo por parte do professor. Tudo isso ocorre porque o professor (o sistema, na verdade) age, nesse escopo, como se o sujeito estivesse num grau zero de letramento.

Dentro desse contexto, diz Tfouni (2001), olhar as perdas e os ganhos trazidos pela escrita, do ponto de vista do letramento, significa entender que não é propriamente na escrita que se localiza o problema, mas sim nas condições sócio-históricas onde os discursos são *produzidos e lidos*, e nos *efeitos de sentido* que eles produzem.

“ERA BOM SE FOSSE, MAS ERA TUDO UM SONHO...”

Os pontos centrais da discussão elaborada até aqui serão mobilizados a seguir na análise de um texto desenvolvido em avaliação do SARESP (Sistema de Avaliação e Rendimento das

Escolas de São Paulo), de 2005, por aluno da oitava série (hoje nono ano) de uma escola municipal de Ribeirão Preto, escola esta onde uma das autoras deste artigo trabalhava na época. Foi desse modo que tivemos acesso a esse *corpus*, que, como se sabe, é de domínio público, e, especificamente, ao texto que está em análise neste artigo. Ressaltamos que o aluno não recebeu uma devolutiva sobre seu texto, uma vez que este foi utilizado unicamente para guiar a avaliação da escola com relação à composição das classes de “recuperação” e “das regulares”. O sujeito em questão foi encaminhado, em função da redação, para uma classe regular⁴. A tarefa de escrita pedida no ano de 2005, para as oitavas séries do período da manhã da referida escola, foi:

Leia o trecho a seguir:

CEM DIAS ENTRE CÉU E MAR

‘Naquela mesma noite fui acordado diversas vezes por ondas que golpeavam o barco com impressionante violência. O mar parecia ter enlouquecido e não havia mais nada que eu pudesse fazer a não ser permanecer deitado e rezar. Choques tremendos, um barulho assustador, tudo escuro; adormeci. E acordei, deitado no teto, quase me afogando em sacolas e roupas que me vieram à cabeça. Tudo ao contrário: eu havia capotado. Indescritível sensação. Estaria sonhando ainda?’ (Klink, 2003, p. 50).

Certamente, você já teve sonhos tão emocionantes como esse, relatado por Amyr Klink. Escreva uma história narrando aventuras vividas em um sonho, em que você e seus amigos são os personagens principais. Não se esqueça de dar um TÍTULO a sua história.

No texto que se segue, mostraremos a qual parte do arquivo o sujeito tem acesso; quais sentidos são mobilizados para poder se expressar, ou seja, em quais formações discursivas ele se insere. Pela determinação ideológica, poderemos pesquisar os mecanismos de identificação que perpassam o texto, e também a

⁴ Defendemos aqui que uma leitura sensível por parte de um professor-leitor poderia, conforme discutiremos a seguir, ampliar imensamente o conhecimento do aluno acerca de sua própria escrita.

interpenetração das formas orais e escritas da língua. Apesar de o aluno ter sido classificado em classe regular, a redação em questão teve uma avaliação ruim, pois, segundo os critérios avaliativos, não atendeu à proposta que solicitava a escrita de um texto em que se descrevesse um acontecimento onírico, para se descobrir, depois, ao final do mesmo, que tudo não passara de sonho.

Observemos a redação:

O TIRO (J. C.)
EU SONHEI QUE
O DULE E O FABRICIO
O CHRISTOPHER LEVOU
UM TIRO QUANDO ERA
PEQUENO. AI NOIS FOI PARA
O MEDICO FICAMOS
2 ANOS EM COMA DEPOIS
NOIS MORREMOS E FOMOS
NO MUNDO DO TEIETOBIES
E AI NOIS TRONBO O
BOB ESPONJA AS MENINAS
SUPER PODEROZA MEU PRIMO
JOÃO GRILO CABRA DA PESTE.
ADIVINHA QUEM QUE EU VI
LÁ QUEM, QUEM, O RONALLLLLDO.
ERA BOM SE FOSSE MAIS ERA
TUDO UM SONHO.
FIM

Pode ser que uma primeira leitura do texto revele que o sujeito aparentemente desobedeceu às instruções para que escrevesse uma história narrando um sonho; pode-se imaginar ainda que seu texto pudesse ser desconsiderado para avaliação. No entanto, por trás dessa cortina de ilusões pedagógicas, podemos visualizar outra dimensão, à luz da AD e do letramento.

Em primeiro lugar, há que se considerar que existe, sim, uma história sendo contada (em versos) por esse aluno, que começa com “eu sonhei” e termina com “era tudo um sonho”, exatamente o que foi solicitado. Entre o início e o final do texto

desenvolvem-se acontecimentos confusos, que são, aliás, típicos dos sonhos (isso, por exemplo, remete à propriedade da proposta: será que o narrar de um sonho, naturalmente tão pouco obediente à lógica, é a melhor proposta para esta classe, em que os alunos talvez não dominem bem a estrutura narrativa canônica?). Voltemos ao texto. Nesse sonho, elementos de desenhos animados se misturam a acontecimentos que devem fazer parte do cotidiano e caminham para o “*gran finale*”, que é o encontro com o jogador Ronaldo, ainda ídolo da torcida brasileira à época da produção do texto.

Pode-se notar que esta narrativa subverte o solicitado, apresentando-se em forma de texto poético. Uma análise indiciária mostra que, em primeiro lugar, existe um ritmo que, como ruído de fundo, evoca a sonoridade do *rap*⁵, estilo musical bastante apreciado pelos jovens, em geral, e pelos jovens de baixa renda, em particular, já que o *rap* atua, para estes, como um manifesto contra uma ordem social que é exclusora (Dayrell, 2002; Rocha, 2007). Em segundo lugar, nota-se a presença de rimas (“era/para”; “ficamos/fomos” etc); em terceiro lugar, constatou-se a presença de assonâncias (por exemplo: o som vocálico do /o/ em: tronbo/bob/esponja) e aliterações (o som consonantal de /m/ em: coma/morremos/fomos/mundo). Deve-se observar que o texto não é de todo inadequado à proposta (embora esta talvez seja inadequada ao autor); tampouco é incoerente por inteiro, como algumas leituras poderiam julgá-lo; a coesão, paradoxalmente, é garantida pela fragmentação dos versos, que obrigam a uma parada e uma retomada do sentido como veremos mais adiante. É sobre esse aspecto poético que devemos deter melhor nossa atenção, já que o texto em questão revela a emergência da função poética tal qual tratada por Jakobson (1999).

De fato, isso acontece porque o acesso à poesia, em uma sociedade letrada, dá-se de diversas maneiras, sobretudo a partir da música, o que faz com que o aluno, mesmo sem conhecer e mesmo sem saber nomear os aspectos poéticos instaurados em seu texto, possa fazer uso deles.

⁵ A sigla RAP é, pelo inglês, originária das iniciais de *Rhythm and Poetry* - Ritmo e Poesia.

Naturalmente, se estivéssemos diante de um poema de fato, seria preciso que aceitássemos a organização da mensagem como um jogo cifrado à espera de re-cifração, pois, sem isso, “o leitor não seria capaz de interagir/analisar/interpretar o texto poético e tomaria como deriva e dispersão o que é, de fato, efeito de sentido construído em um processo de autoria” (Tfouni, 2010, p. 146) Uma leitura que desconsidere a multiplicidade de sentidos do texto, ancorando-se numa perspectiva higienista e monológica da língua (Ferreira, 2001, p. 32 *apud* Assolini, 2003, p. 87), a nosso ver, faria naufragar o “poeta interior” do garoto. É nesse ponto que se percebe a eficácia da ideologia apontada no início deste texto, que conforma dois domínios de memória, ou conjuntos de práticas discursivas heterogêneas, instalando lugares onde o discurso pedagógico vai firmar-se e exercer sua eficácia: o realismo concreto e o racionalismo idealista (Pêcheux, 1988). Ambas, como visam manter a ordem social vigente, afogam movimentos que perturbariam a emergência (polissemia) de novos sentidos, trabalhando para que nada mude (paráfrase). Como aponta Carreira:

[Freud] [...] vai nos mostrar que, no íntimo, somos todos poetas, ou seja, todos possuímos essa fonte da escrita criativa. Tal fonte remete aos idos tempos da infância, quando todos brincávamos, sendo o brincar um correlato da escrita criativa, já que ambos advêm da mesma fonte [...] quando as crianças brincam realizam um desejo (Carreira, 2008, p. 21).

Se pensarmos que a brincadeira e a escrita criativa, enquanto veículos da fantasia, permitem a realização do desejo (Freud, *apud* Carreira, 2008, p. 21), podemos dizer que estas conseguem corrigir uma realidade insatisfatória, fantasmática. No caso do texto criativo do aluno, essa correção permite a revelação de algo que deveria ficar silenciado, mas que escapa, no discurso, como função poética; escape este que é carregado de estilo, da marca que ele imprime, com sua escrita (Lacan, 1985), na página em branco a sua frente, de modo que, avançando nessa ideia, ainda com Carreira (2009, p. 23), podemos afirmar que: “o estilo é o que se decanta do acontecimento que (re) produz a fantasia do sujeito”, o seu canto, a sua voz. A fantasia é,

pois, a orquestra do sensível a recobrir o inteligível (Greimas, 2002); e a escuta do sensível, é que deveria servir de mote ao professor para a realização do seu trabalho.

O texto é rico em termos de construção poética, revelando uma percepção da linguagem que o aluno possui, mas talvez não saiba que possui, daí afirmarmos que a leitura do professor é decisiva para indicar-lhe como aprimorar a sua redação, pois, sem a leitura do professor, o texto e suas potencialidades não se realizam. Se o professor perceber os jogos poéticos em ação na redação do aluno, se aceitar que seu aluno pode e deve ocupar diferentes lugares de interpretação, o que favoreceria a criatividade e a autoria, então será capaz de levá-lo a refletir tanto sobre a norma, o que resolveria problemas de ortografia e sintaxe, por exemplo, quanto à reflexão sobre a palavra, sobre seu valor no texto, sobre o que ela diz e o que ela (re)vela sobre ele mesmo e seu contexto. Vejamos, portanto, a seguir, mais detalhadamente os aspectos poéticos comentados brevemente nesta seção.

A EMERGÊNCIA DA FUNÇÃO POÉTICA E A NARRATIVIDADE INTERDITADA

TIRO⁶

1. EU SONHEI QUE ⁷
2. O DÚLE E O FABRÍCIO
3. O CRISTOPHER LEVQU
4. UM TIRO QUANDO ERA
5. PEUQUENO. AI NOIS FOI PARA
6. O ME DICO FICAMOS
7. 2 ANOS EM COMA DEPOIS
8. NOIS MORRE MOS E FOMOS

⁶ O sublinhado e os tipos demarcados indicam rimas, paronomásias, tais como assonâncias e aliterações, espelhamentos de letras e sons fricativos, nasais, linguodentais, entre outros. O sublinhado e/ou sinais iguais indicam proximidade sonora, rítmica ou rímica.

⁷ Observar que, em português, a contagem de sílabas poéticas vai até a última sílaba tônica do verso.

1. NO MUN DO DOS TEIETUBIES
2. E AÍ NOIS TRONBOO
3. BOB ESPONJA AS MENINAS
4. SUPER PODEROZA MEU PRIMO
5. JOÃO GRILO CABRA DA PESTE.
6. ADIVINHA QUEM QUE EU VI
7. LÁ QUEM, QUEM, O RONALLLLDDO
8. ERA BOM SE FOSSE MAIS ERA
9. TUDO UM SONHO⁸

Para marcar a presença da função poética, optamos por reescrever o texto, destacando os traços de estilo e jogos paronomásicos a fim de organizar a análise⁹. Talvez este não seja um texto em prosa, mas, certamente, é dotado de narratividade: de começo, meio e fim, sequenciados. Há um desequilíbrio dado pelo tiro que acaba por deixar os personagens em coma, até que a morte, que é o clímax dessa narrativa peculiar, viabilize o acesso dos “heróis” ao mundo dos *cartoons*, o que parece ser, para eles, muito agradável; a ação se desenvolve rapidamente e surge, de repente, o jogador Ronaldo, bom demais para ser verdadeiro, conduzindo o narrador-personagem à percepção de que tudo não passa de um sonho. Essa “descoberta” encerra com chave de ouro esse texto dotado de dicção narrativa e ambiguidade: “era bom se fosse, mas” ou, sem a correção ortográfica e sintática: “era bom se fosse mais”. Não importa aqui que a intenção do garoto tenha sido a adversativa, o não-dito irrompe e corrompe o sentido do que, em sua vida, é só possibilidade: era bom se fosse mais, e mais e mais - que delícia se o sonho se realizasse...(bem, pelo menos, ele pode se realizar na escrita criativa).

É importante apontar que o professor deve estar atento ao espelhamento entre o que é exposto na redação e a vida do aluno: tiros e perseguições corrompem e maculam a infância descrita no sonho, que só a partir da morte, causada pelo tiro,

⁸ Não se considera uma elisão em “tu- DOUM - so-nho”, pois o ritmo do texto (poema?) sugere, a nosso ver, uma cesura do verso nesse ponto.

⁹ Sobre a função poética de Jakobson e sua perspectiva de abordagem do texto poético cf. Toneto (2007).

pelo disparo, gatilho para outro mundo, é capaz de restabelecer-se dentro da ordem devida, no encontro com os personagens infantis. Naturalmente, isso não quer dizer que o texto não apresente dificuldades de escrita aparentes, entretanto, em clave mais ampla, a avaliação precisa ser formativa e deve levar em conta um processo que tem a ver com o contexto do autor, com sua história de vida e, portanto, a intervenção no texto mais eficaz é aquela que atue na direção de fazer o aluno perceber o que está no papel, e, partir disso, reformular (reelaborar?) seu texto, sua história de vida, sua verdade.

Chegamos aqui a um ponto crucial: só será capaz de ouvir o grito de emergência de autoria do texto aquele professor que aceitar a emergência da função poética – para além da referencialidade que o texto afirma, de modo claro e contundente; para além da função emotiva que percorre o texto, revelando-se pela presença da primeira pessoa do singular ou do plural; e, para além das outras funções, inclusive a metalinguística, que age pela corrupção da forma narrativa canônica pela apresentação de um poema como meio para contar uma história, como, aliás, fazem os *rappers*.

Esse grito é um grito do silenciamento – é apelo daquilo que não poderia ser dito, mas o é de modo disfarçado, engendrado pela própria interdição discursiva imposta pela escola, que muitas vezes acaba por favorecer a emergência de algum dizer que deveria obedecer ao interdito não fosse, ele próprio, o interdito: um lançamento dos dados que faz “[...] com que o silêncio deixe de ser apenas a possibilidade de significar [...] colocando-o em movimento e fazendo com que a significação se instaure” (F. E. Tfouni, 2008, p. 357; Milner, 1996, p. 52).

De saída chama a atenção o ritmo do texto, que parece se aproximar de certo ritmo musical de canções, comumente compostas em redondilha maior (sete sílabas)¹⁰. Para notarmos isso, basta acentuarmos a pronúncia das sílabas grifadas, que são os ictos dos versos e que, curiosamente, mantêm-se regulares: nos versos de cinco sílabas (redondilhas menores), os acentos são

¹⁰ No texto do aluno predominam versos com seis, sete e oito sílabas, por isso estabelecemos a proximidade com o ritmo musical mencionado.

predominantemente na segunda e na quinta sílabas; nos de seis, na terceira e na sexta sílabas; nas redondilhas maiores, na segunda e na sétima; por fim, nos heptassílabos, os ictos parecem recair com mais frequência na segunda, quinta e oitava sílabas. O ritmo surge porque, ao que parece, está impregnado na memória discursiva do aluno, afinal, de que outro modo poderia ser explicado o domínio da métrica?

O texto pode ser dividido em duas partes. A primeira parte, ou estrofe, equivale ao início do sonho (e aqui é importante perceber que o primeiro e o último verso do texto veiculam a palavra sonho) em que os amigos estão juntos e levam um tiro, ou um deles leva um tiro, a sintaxe do autor compromete a compreensão, apesar de favorecer o efeito de poeticidade do texto. De todo modo, entram todos em coma e ficam assim por dois anos, até que morrem e vão para algum lugar: “nois morremos e fomos”. Nessa primeira parte, é muito curioso observar que o verso mais longo é, justamente, aquele que remete ao coma, apresentado no texto com duração explícita – dois anos. Na segunda parte do texto, os amigos mortos chegam ao mundo dos “Teletubies” (notar como há erros de ortografia em português e como o nome dos “Teletubies” aparece com o plural inglês formado corretamente, provavelmente pela memória visual guardada em relação a esse nome) e encontram as “Meninas Super Poderosas” e o “Bob Esponja”. Nessa segunda parte, os versos mais longos vão surgindo ao final do texto, sugerindo como que uma duração do sonho, ou um desejo de sua duração, que é fatalmente interrompida pelo gol de “Ronaaaaldo”, já que, como se sabe, o nome do jogador é assim pronunciado quando faz um gol. Inclusive o “lá, quem, quem” em gradação no texto corrobora essa hipótese, pois podemos ler esse trecho como uma reprodução da entoação do narrador do jogo em momentos de gol. Depois do gol, do gozo, o sonho acaba, “era bom se fosse, mas” ... mais!

As assonâncias em /o/ e em /a/ percorrem-no por inteiro, com ritmo marcante que podem remeter, como dissemos acima, a uma batida de *rap* ou a um *funk*. Tais ritmos vêm assumindo um significado crucial na vida dos jovens de baixa renda:

Assim, os jovens pobres inserem-se, mesmo que de forma restrita e desigual, em circuitos de informações, por meio dos diferentes veículos da mídia, e sofrem o apelo da cultura de consumo, estimulando sonhos e fantasias, além dos mais variados modelos e valores de humanidade [...]. No caso dos jovens pesquisados, foi como consumidores culturais de músicas, CDs, shows de *rap* e *funk* que eles puderam se transformar em produtores e, nessa experiência, resignificar a sua trajetória, criando formas próprias de ser jovem. Mas se há uma ampliação de possibilidades, há uma restrição ao seu acesso, sendo uma das faces perversas da nova desigualdade. Os jovens pobres se veem, assim, privados da escola, do emprego, acompanhados da limitação de meios para a participação efetiva no mercado de consumo, da limitação das formas de lazer, da limitação dos direitos de vivenciar a própria juventude e, o que é mais sério, veem-se privados da esperança. É nesse contexto que temos de entender os significados que adquirem para esses jovens a experiência nos grupos musicais, sejam de *rap* ou *funk* (Dayrell, 2002, p. 2).

Dando continuidade à análise da materialidade significativa do texto, poderíamos levantar a hipótese de que essa sonoridade assemelha-se a uma sequência de tiros de metralhadora, garantida pela aliteração de /t/ e /d/ e /p/ e b/, que corrobora o título do poema. Essas paronomásias vão desaparecendo ao final, onde predomina a sibilização que já havia aparecido antes, mas que se adensa nos últimos versos, para sinalizar a efemeridade do sonho. Note-se, também, o espelhamento entre *ficamos* e *coma*, que são sinédoques de cama. Porém, o que realmente é curioso é o procedimento de repetição das nasais, usado pelo autor, provavelmente de modo não intencional, mas que é reflexo de um arquivo que ele aciona. As nasais causam um efeito de *lalíngua*. Como diz Haroldo de Campos, fazendo referência ao Seminário 11 de Lacan (1985), em especial ao texto dedicado a Jakobson:

[...] pode-se dizer [que *lalíngua*], é o oposto de não-língua, de privação de língua. É antes uma língua enfatizada, uma língua tensionada pela ‘função poética’, uma língua que ‘serve a coisas inteiramente diversas da comunicação’ [...], se ‘a linguagem é feita de *lalíngua*’, se é ‘uma elucubração de

saber sobre lalíngua', o 'inconsciente é um saber, um saber-fazer com lalíngua', sendo certo que esse 'saber-fazer com lalíngua ultrapassa de muito aquilo de que podemos dar conta a título de linguagem'. O 'idiomaterno' - LALÍNGUA - nos 'afecta' com 'efeitos' que são 'afectos' [...] (Campos, 1989, p.14, grifos do autor).

Parece-nos que diante dessas construções poéticas e da narratividade que permeia o texto, deve-se afirmar a autoria do aluno e a existência de um sujeito autor que avalia e interpreta a realidade ao seu redor a sua maneira, realizando reflexões sobre os saberes que compõem a sua história; podemos afirmar isso porque, segundo Tfouni:

[...] o sujeito ocupa a posição de autor quando retroage sobre o processo de produção de sentidos, procurando amarrar a dispersão que está sempre e virtualmente se instalando [...]. O autor, assim, produz aquilo que Lacan denominou 'point de capiton' [...] onde o sujeito realiza um retorno ao enunciado, e pode olhá-lo [...] de um outro lugar (Tfouni, 2001, p. 83).

Evidentemente, a despeito das dificuldades apresentadas, há um amplo processo de letramento acionado para a elaboração da redação e revelado por ela. Esse aspecto reforça o que Tfouni fala sobre o letramento e seu *continuum*, mostrando que do ponto de vista desse texto, o sujeito não pode ser classificado como iletrado, como proporião alguns teóricos do letramento de abordagem distinta da de Tfouni (Soares, 1998; 2003). Queremos reafirmar que o sujeito desse texto não se reconhecerá como alguém letrado a menos que o professor permita-lhe mobilidade entre posições discursivas, e as aceite no seu texto, ou ainda, não se perceberá como tal se o professor, ele mesmo, não aceitar falar de um lugar outro, alhures, a partir do qual o aluno é alguém potencialmente criativo.

Voltando ao "sonho", chama a atenção outro indício: o aluno desliza de um lugar discursivo para outro, ou seja, ao ser solicitado para produzir um texto contando uma história, portanto, um texto, provavelmente em prosa, eles escreve em versos. Como esse deslizamento, esse movimento do sujeito

pode ser interpretado? Segundo Tfouni (1992), quando o sujeito não consegue explicar algo, mas implica o outro, o interlocutor, mostra-se a marca de uma falta, ou seja:

[...] esse comportamento indica que o sujeito que o utiliza tem algum domínio sobre um tipo de pressuposição pragmática, a qual especifica que os responsáveis pela enunciação podem deixar implícita aquela informação que eles acreditam já ser do conhecimento de seu interlocutor. [...] indica ainda que o emissor é capaz de estabelecer para si certo consenso sobre a quantidade de conhecimento partilhado [...] (Tfouni, 1992, p. 60).

Parece haver aí um movimento de resistência por parte do sujeito que se caracteriza pela introdução de elementos próprios de um saber particular (por exemplo, a alusão a ritmos musicais) em um lugar institucionalizado pelo saber escolar. Ou seja, segundo Tfouni (1992), esse deslizamento do sujeito do discurso, que percebe a não permissão do dizer neste lugar, faz com que ele se desloque a outro lugar discursivo para poder significar de outra maneira. O calar nunca é silencioso. Orlandi (1992, p. 75) refere-se a esse deslocamento como política do silêncio: “[...] a política do silêncio se define pelo fato de que, ao dizer algo, apagamos necessariamente outros sentidos possíveis, mas indesejáveis, em uma situação discursiva dada”.

Encontramos nesse texto a função discursiva dessa estratégia que revela tão claramente a autoria, e que pode garantir um efeito de verdade ao narrado. É óbvio que se formos averiguar as normas gramaticais impostas pela língua “pura”, encontraremos muitos problemas. Sem defender uma posição idealista, é possível perceber que não se pode concluir, pelo fato de um sujeito não dominar a norma culta, que essa história não possui efeitos de sentido, próprios da função-autor. Mas aqui se pode perceber que o sujeito trabalha na estrutura linguístico-discursiva que produz, trazendo sentidos já presentes no interdiscurso e atualizando-os de acordo com o contexto da enunciação. Esse deslizamento discursivo de um lugar para outro pode indicar que o sujeito esteja procurando o seu lugar para se constituir como autor.

Os postulados de Tfouni (1994, 2001) mostram que o que está em jogo não é se o sujeito é alfabetizado ou não, “[...] mas antes em que medida o sujeito pode ocupar a posição de autor [...]” (Tfouni, 1994, p. 82). Dessa forma, pode-se dizer que “[...] analiticamente o sujeito ocupa a posição de autor quando retroage sobre o processo de produção de sentidos, procurando ‘amarrar’ a dispersão que está sempre virtualmente se instalando devido à equívocidade da língua” (Tfouni, 2001, p. 83).

Retomemos alguns aspectos do texto para marcar essas considerações. O sujeito coloca “Eu sonhei” logo no início do texto e isso passa a presidir todo o deslocamento de significantes, tanto na instância sintagmática (de encadeamento dos significantes) quanto na instância paradigmática (a escolha, que nunca é livre, das palavras). Fazendo isso, o sujeito opta por um recurso argumentativo que dirige a leitura, visto que o mesmo texto, sem esse sintagma inicial, poderia ser interpretado pelo leitor como um delírio ou como um texto de realismo fantástico. Essas interpretações poderiam ocorrer em virtude da fusão entre elementos de realidade (o Ronaldo; os amigos Dule, Fabrício e Christopher); e de ficção (desenho animado - Teletubies, Bob Esponja, Meninas Super Poderosas, personagens de textos literários - João Grilo, da peça *O Auto da Compadecida* de Ariano Suassuna, veiculada, em versão fílmica, pela Rede Globo há alguns anos). É interessante notar que essa junção entre realidade e ficção adquire verossimilhança exatamente devido ao uso do operador: “Eu sonhei”, no início do texto.

Por outro lado, do ponto de vista psíquico (referente à emergência da verdade do sujeito) é notável que esses dois mundos (ficção, realidade) sejam entrelaçados ao redor do significante “morte” que é o balizador de toda a cadeia, o que lhe dá o estatuto de significante mestre. O encontro entre o balizador sintático “Eu sonhei” e o balizador do desejo “nois morremos” propicia ao sujeito que fale de coisas impossíveis na realidade, atribuindo-lhes um caráter de verossimilhança.

Esta característica de verossimilhança revela um especial investimento do sujeito quando faz uso da intertextualidade, no trecho: “Meu primo João Grilo Cabra da Peste”. Esse movimento de introdução de uma personagem da obra *O Auto da*

Compadecida (Suassuna, 2004), João Grilo, que é apresentado como primo, fortalece a interpretação de que, tanto no sonho quanto na morte, tudo pode acontecer (são fenômenos psíquicos que fogem ao controle do sujeito consciente); o resgate de personagens de ficção possibilita uma reordenação da vida, dando-lhe um potencial de sonho.

No sonho, os personagens de ficção surgem como realidade, suas vidas são íntegras e possíveis, daí o “era bom se fosse mais” que o autor coloca em seu texto – como diz Candido (2004), em *Direito à Literatura*, uma das razões da existência da literatura e, aqui, em chave mais ampla, dos personagens literários e dos desenhos infantis, é o fato de eles nos permitirem a vivência de outros mundos possíveis, mais afeitos aos nossos desejos mais íntimos¹¹.

A introdução de João Grilo indicia uma história de leitura do sujeito; existência de um arquivo letrado ao qual ele recorre para organizar seu texto. Trazemos aqui Pêcheux e Gadet (1984, p. 72), e o que afirmam sobre a memória discursiva, o interdiscurso: “espaço de estruturação, de regularização da materialidade discursiva complexa”. Essa memória discursiva sempre afeta o sujeito da linguagem. Segundo Orlandi (1993), sabe-se que existe a constituição histórica do sujeito em relação à linguagem, não nos esquecendo de que os modos de assujeitamento podem influenciar o sujeito-leitor (religiosidade, leis etc.) Diz a autora:

O que a escola faz, ao supor o grau zero, é utilizar o conhecimento prévio que o aluno tem, sem explicitar essa

¹¹ Não se pode esquecer aqui que, na peça de Suassuna, o personagem João Grilo morre e, apesar de sua malandragem, é redimido por Jesus, pela intercessão de Nossa Senhora, que leva em conta, para perdô-lo, não os seus atos ilícitos, mas o sofrimento que sua condição social lhe impôs, ou seja, tudo o que o personagem precisa é uma chance. João Grilo é um bom exemplo de malandro que deseja, para usar os termos que Antonio Candido (2010) explicita em *Dialética da Malandragem*, passar do pólo da desordem para o pólo da ordem e, assim, inserir-se socialmente. Para o aluno em questão, João Grilo é, provavelmente aquele que, apesar de pequenos golpes, apesar de ser “cabra da peste”, tem bom coração e, por isso, tudo dá certo para ele ao final da história.

utilização. É responsabilizá-lo por certa forma de conhecimento. Ao fazer isso a escola faz mais: ao mesmo tempo supõe e recusa (ou seja, desqualifica) essa forma de conhecimento que o aluno já tem e que atesta o fato de que ele é sujeito-leitor de outras formas de linguagem e também fora da escola (Orlandi, 1993, p. 48).

Ou seja, há uma regularização, uma estabilização dos sentidos lidos que formam essa memória de leitura que permite os implícitos, os não-ditos, segundo Pêcheux (2006).

CONCLUSÕES

Os fatos discursivos apresentados, na análise do texto acima, levam-nos a concluir que existem discursos alternativos ao discurso formalizado da escola, que se sustenta, amiúde, na produção de discursos “verdadeiros”. Essas alternativas, baseadas no conhecimento cotidiano, na experiência pessoal e nas histórias particulares de leitura, fazem suplência à ausência de conhecimento formal sobre as regras do “bem escrever” e ao grau insuficiente de letramento e escolaridade.

Não é objetivo deste trabalho oferecer subsídios que embasem diretamente a prática docente, porém podemos adiantar que diante do texto analisado e levando-se em consideração a interpenetração do discurso autoritário pelos discursos lúdico e polêmico, podemos visualizar uma posição disponível para o intérprete que é a de colocar-se como leitor, procurando, sem preconceitos, reconhecer não somente “os erros” e “desvirtuamentos da língua culta” como também o potencial criativo e a cultura de onde vem o aluno.

Ao privilegiar tais aspectos, o educador poderia propor práticas que favorecessem a emergência da autoria de seus alunos. O discurso pedagógico escolar tem-se prestado ao serviço mantenedor dessa ordem social desigual, apesar dos esforços empreendidos pelos agentes escolares no sentido de democratizar o saber, valorizar a língua do aluno e possibilitar-lhe que domine o registro culto da língua materna. Para consolidar ideologicamente tal posição, como dissemos no início deste texto, formaram-se dois domínios de memória, o realismo

concreto e o racionalismo idealista (Pêcheux, 1988), ambos assentados numa ilusão de que existe comunicação total, de que é possível dizer tudo. Esperamos ter demonstrado aqui que isso não é verdadeiro – a análise do texto do aluno demonstra claramente as diferenças que diferentes posições discursivas engendram para o tratamento do texto.

Enquanto prevalecerem práticas pedagógicas arraigadas a formações discursivas que concebem o processo educativo do ponto de vista do ensino e não da aprendizagem, que concebem os textos dos alunos a partir de uma visada monolítica, que concebem, enfim, os problemas da escola como problemas dos alunos, será muito difícil assegurar escola de qualidade para a maioria. A escola para todos corre o risco de ser ilusão porque, entre outros aspectos, os mais importantes passageiros não conseguem assentos nos vagões do trem da história. Donos de uma história que fica à margem, de uma cultura que nem sempre é levada em consideração na escola, como podem conseguir que suas letras incorporem-se ao discurso dominante? Como podem migrar dos ferrenhos bancos do colégio para outros lugares discursivos, em que lhes sejam dadas a voz e a vez?

REFERÊNCIAS

ASSOLINI, F. E. P. *Interpretação e letramento: os pilares de sustentação da autoria*. Tese (Doutorado em Ciências – Área Psicologia) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2003.

BARBOSA FILHO, F. H.; AFONSO, L. E. ; PESSÔA, S. A. Um estudo sobre os diferenciais de remuneração entre os professores das redes pública e privada de ensino. *Estudos Econômicos*, Universidade de São Paulo, v. 39, p. 597-628, 2009.

BARRETO, E. S. A avaliação da educação básica entre dois modelos. *Cadernos ANPED*, [sd] [sl]. Disponível em: <http://168.96.200.17/ar/libros/anped/0524T.PDF>. Acesso em: 08 ago. 2011.

CAMPOS, H. *O afreudisiáco Lacan na galáxia de lalíngua: Freud, Lacan e a escritura*. Conferência proferida. Salvador: Fundação Casa de Jorge Amado, 1989.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: *Vários escritos*. Rio de Janeiro: Ouro sobre o Azul, 2004. p. 17-25.

_____. A dialética da malandragem. In: *O discurso e a cidade*. Rio de Janeiro: Ouro sobre o Azul, 2010. p. 15-32.

CARREIRA, A. autoria e fantasia: con(s)certando a realidade insatisfatória. In: Tfouni, L. V. (Org.). *Múltiplas faces da autoria*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2008. p. 11-26.

DAYRELL, J. O rap e o funk na socialização da juventude. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 117-136, 2002.

GINZBURG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: *Mitos, emblemas e sinais*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p.143-180.

GREIMAS, A-J. *Da imperfeição*. São Paulo: Hacker, 2002.

GREMAUD, A. P.; FERNANDES, R.; ULYSSEA, G. O impacto do Fundef na alocação de recursos para educação básica. *Pesquisa e Planejamento Econômico*, Rio de Janeiro, v. 36, p. 1-10, 2006.

GUIMARÃES, E. R. *Texto e argumentação: um estudo de conjunções do português*. Campinas: Pontes, 1989.

JAKOBSON, R. Linguística e poética. In: *Linguística e comunicação*. São Paulo: Cultrix, 1999. 97-147.

KLINK, A. *Cem dias entre céu e mar*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

LACAN, J. Os quatro conceitos fundamentais de psicanálise. In: *Seminário/Livro 11*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.

MILNER, J. C. *A obra clara*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1996.

NOTÍCIAS TERRA. *Inep libera consulta ao ENEM 2010: confira a nota de sua escola*. Disponível em: noticias.terra.com.br/.../enem/.../0,,O15343923-EI8398,00-inep+libera+consulta+ao+Enem+confira+a+nota+da+sua+escola.html. Acesso em: 20 set. 2011.

ORLANDI, E. P. *A linguagem e o seu funcionamento*. Campinas: Pontes, 1987.

_____. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.

_____. *Interpretação e autoria: leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

_____. *Gestos de leitura: da história no discurso*. 2. ed. Campinas: EDUNICAMP, 1997.

_____. *Análise do discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 1998.

PÊCHEUX, M. A análise automática do discurso. In: GADET, F.; HAK, T. (Org.) *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1983. p.61-161.

_____. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas: EDUNICAMP, 1988.

_____. *O Discurso: estrutura ou acontecimento?* 4. ed. Tradução de Eni P. Orlandi. Campinas: Pontes, 2006.

PÊCHEUX, M.; FUCHS, C. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas. In: GADET, F.; HAK, T. (Org.). *Por uma análise automática do discurso*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.

PÊCHEUX, M.; GADET, F. *A língua inatingível: o discurso na história e na linguística*. Tradução de Bethania Mariani; Maria Elizabeth Chaves de Mello. Campinas: Pontes, 1984.

ROCHA, J. C. C. A guerra de relatos no Brasil contemporâneo. Ou: a “dialética da marginalidade”. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras*, Universidade Federal de Santa Maria, v. 1, p. 1-48, 2007.

SOARES, M. *Letramento*. São Paulo: Autêntica, 1998.

_____. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2003.

TFOUNI, F. E. O interdito e o silêncio: duas abordagens do impossível na linguagem. *Linguagem e (dis)curso*, Florianópolis, v. 8, p. 353-371, 2008.

TFOUNI, L. V. *Adultos não-alfabetizados: o avesso do avesso*. Campinas: Pontes Editores, 1988 (esgotado).

_____. *Letramento e analfabetismo*. Tese de livre docência. USP - Ribeirão Preto, SP, 1992.

_____. A escrita – remédio ou veneno? In: AZEVEDO, M. A.; MARQUES, M. L. (Org.). *Alfabetização hoje*. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. *A emergência da função poética em adultos não alfabetizados*. Ribeirão Preto: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, 1996. Mimeo.

_____. A dispersão e a deriva na constituição da autoria e suas implicações para uma teoria de letramento. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

_____. Letramento e autoria: uma proposta para contornar a dicotomia oral/escrito. *Revista da ANPOLL*, Campinas, n. 18, p. 127-141, 2005.

_____. Autoria e contenção da deriva. In: TFOUNI, L. V. (Org.). *Múltiplas faces da autoria*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2008a. p. 141-152.

_____. Autoria: um lugar à espera? *Estudos Linguísticos*, São Paulo, v. 37, p. 71-78, 2008b.

_____. *Letramento e alfabetização*. 9. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

TONETO, D. J. M. Entre a poesia e a crítica: algumas considerações sobre Futurismo Russo e Roman Jakobson. *CASA Cadernos de Semiótica Aplicada*, Araraquara, v. 5, p. 1-20, 2007.

SÃO PAULO. *Sistema de Avaliação e Rendimento das Escolas de São Paulo (SARESP)*, Secretaria Estadual da Educação, 2005. Disponível em: <http://saresp.fde.sp.gov.br/2005/subpages/habilidades.htm>. Acesso em: 12 jul. 2011.

SUASSUNA, A. *O auto da Compadecida*. Rio de Janeiro: Agir, 2004.

Recebido em 03 de agosto de 2011
e aceito em 31 de outubro de 2011.

Title: *The political-pedagogic dimension of unmistakable communication facing the challenges of a "School for Everybody": new interpretative places to the teaching practice*

Abstract: *The aim of this paper is to present some considerations on discursive positions that challenge the textual production of a student from Cycle II Elementary School. We intend to show how a biased reading of the student's text might not observe significant textual features and disregard the student's level of literacy, thus ignoring the insertion of this writing in a socio-historical context. Such an approach, while defined by ideology, is determined by the pedagogical discourse that focuses on formal patterns of language, which prevents the teacher from identifying rich and interesting linguistic and textual procedures in the text in question, indicative of the student's literacy and his/her potential for authorship. This reading mostly denies the efforts that have been made to reverse the exclusion of public schools students, weakening the idealist discourse that claims for a "school for everybody".*

Keywords: *Literacy; writing in basic education; discourse analysis.*

