

Letramento, autoria e interpretação - a propósito de uma competição

Por Soraya Maria Romano Pacífico¹

Lucília Maria Sousa Romão²

*“a poesia está para a prosa
assim como o amor está para a
amizade e quem há de negar que
esta lhe é superior.” - (Caetano
Veloso)*

Iniciar um texto com o propósito de articular os conceitos de letramento, autoria e interpretação implica partir do princípio que a linguagem é constituída sócio-historicamente, portanto, não pode ser entendida apenas como uma questão lingüística. Deve-se considerar que existe um sistema lingüístico, que é o mesmo para todos os falantes (PÊCHEUX, 1995); porém, o modo como cada falante coloca esse sistema em funcionamento, nos discursos, varia de acordo com as condições de produção discursiva. Assim, os sentidos dos discursos que circulam na sociedade são “mantidos” por determinadas formações sociais (que os materializam nas formações discursivas) e não por outras, o que acontece pelo imaginário, pelo ideológico.

Disso decorre que, dependendo da relação entre os protagonistas do discurso, determinados sentidos devem ser repetidos (paráfrase) ou, por outro lado, muitos sentidos podem ser construídos em cada contexto (polissemia), pelos interlocutores nele envolvidos. Temos, então, a relação entre paráfrase (o mesmo) e polissemia (o diferente) (ORLANDI, 1996a).

Com base nessas considerações iniciais, visamos a analisar o discurso que circula no texto produzido pelo governo federal sobre a proposta de Olimpíadas de Língua Portuguesa, proposta que pretende incentivar professores e alunos a participarem de uma produção escrita a fim de ganharem determinados prêmios. O poema foi o texto selecionado pelo governo para sustentar as produções textuais que

¹ Profª. Dra. Faculdade em Ciências da Informação e da Documentação e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo.

² Livre-Docente em Ciências da Informação e da Documentação, é profª do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo. Professora colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Ciência, Tecnologia e Sociedade, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, Brasil. Coordenadora do E-l@adis, Laboratório discursivo (FAPESP). CNPQ.

concorrerão às olimpíadas. Para isso, recorreremos à Análise do Discurso de ‘linha’ francesa e às teorias do letramento, especialmente à teoria de Tfouni (1995, 2001).

Nossa experiência como docentes e nossas pesquisas (PACÍFICO, 2002; PACÍFICO e ROMÃO, 2007) permitem-nos dizer que as atividades escolares são baseadas na paráfrase, no preenchimento das lacunas nos livros didáticos, nas cartilhas, nas folhas mimeografadas e isso interdita o acesso do aluno à posição discursiva de autor. Podemos entender a paráfrase como a repetição do sentido garantido, sedimentado, ou seja, a repetição que não ameaça os sentidos legitimados pelas instituições dominantes; por isso, a paráfrase é tão valorizada pela escola, pela igreja, pelas instituições sociais.

Por outro lado, existe um discurso oficial, os Parâmetros Curriculares Nacionais, por exemplo, que sustenta sentidos de valorização da criatividade, da escrita do aluno, da busca do prazer pela leitura e escrita, as campanhas de alfabetização e tantas outras campanhas e projetos do governo que criam a ilusão de que aqueles que detêm o poder estão preocupados em garantir a todos (significante muito recorrente no texto que será analisado) o acesso à leitura e à escrita. No entanto, concordamos com Gnerre (1988, p.29), quando escreve:

“Processos considerados “democráticos” e “liberadores”, tais como as campanhas de alfabetização, de aumento das oportunidades e dos recursos educacionais, estão muitas vezes conjugados com processos de padronização da língua, que são menos obviamente democráticos e “liberadores”.

Entendemos que, tanto nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, quanto na proposta de Olimpíada de Português que analisaremos, há um equívoco na própria construção do texto oficial que uma análise discursiva possibilita interpretar, a saber: ao mesmo tempo que o discurso oficial finge romper com o molde, ele controla professores e alunos por meio de indicações, de roteiros de escrita, de receitas, colocando-os como alguém que não é sujeito da linguagem, mas que está sempre em vias de ser. Sendo assim, para o analista do discurso é possível observar que o discurso torna-se o palco de conflitos entre o institucionalizado e o “diferente”, aquilo que foge do sentido dominante e, portanto, deve ser controlado, dominado até tornar-se a repetição do sentido legitimado pelas instituições sociais, mesmo quando se faz de conta que a proposta é de criatividade, de polissemia.

Considerando que estamos refletindo sobre o texto escrito, não podemos colocar à margem da nossa discussão que há uma superposição entre os usos orais e os usos escritos da língua e estes podem ser analisados dependendo da situação de enunciação, dos contextos nos quais se inserem: uma aula, uma palestra, uma cena de rádio ou TV, um diário pessoal ou histórico, uma carta pessoal ou uma carta aberta à população, um texto literário ou científico, um e-mail, uma conversa no MSN e outras. Segundo Rojo (2001, p. 56-57): “Falar, então, da escrita seria falar da multiplicidade de escritos que circulam em esferas privadas e públicas e que mantêm relações complexas com os orais que também circulam nestas esferas, em diferentes situações.”

Apesar de os estudos sobre o letramento (TFOUNI, 1995, 2001; ROJO, 2001; SIGNORINI, 2001) terem avançado muito e possibilitado aos estudiosos da linguagem outras maneiras de trabalhar com a oralidade e a escrita, sabemos que a escola ainda tem uma visão engessada de escrita, como se houvesse uma escrita escolar e os outros textos escritos que circulam na sociedade fossem de outra natureza, que não aquela aprendida /ensinada na escola (PACÍFICO e ROMÃO 2007). Com base nessa visão reducionista de escrita, a escola pauta as atividades de linguagem nas lições do livro didático, o qual, conforme sabemos é um material usado como “ferramenta” para muitos professores. Não gostamos da palavra “ferramenta”, pois para nós, seu significado implica um trabalho de alguém sobre outrem, por meio de determinado instrumento, o qual pode cortar, machucar, lapidar, forjar certos sentidos, certos modelos, certas fôrmas (PACÍFICO, 2007).

Nesse sentido, nosso conhecimento acerca do trabalho com o livro didático, permite-nos afirmar que, muitas vezes, ele é usado como “ferramenta”, como o único instrumento de trabalho usado na sala de aula, aquele que traz o sentido pronto, correto, legitimado e, portanto, deve ser respeitado e repetido. Nossas pesquisas mostram que muitos professores - capturados, também, pela ideologia que faz parecer natural o sentido dominante que sustenta ser o livro didático uma autoridade no assunto -, fazem seus alunos apagarem as respostas quando essas não estão de acordo com o que está escrito no livro, sem questionar, sem polemizar, nem interpretar uma outra possibilidade de resposta dada pelo aluno.

Esta discussão nos remete à seguinte questão: é de se esperar que os professores tenham um alto grau de letramento, uma vez que estão autorizados a ensinar a língua para seus alunos. No entanto, pelas análises do livro didático destinado ao professor e pelas análises do Caderno do professor que vem junto à proposta de Olimpíadas que

analisaremos, adiante, o que vemos é uma outra formação imaginária sobre o sujeito-professor, isto é, um sujeito que precisa ser formado por outro que detém um poder/saber para tal, uma voz de autoridade (ORLANDI, 1989), que pode produzir sentidos que devem ser repetidos pelo sujeito-professor. Dessa forma, entendemos que a este cabe o lugar de copista, daquele que está aprendendo e não ensinando. De acordo com Tfouni (1995: 20-21):

“Sabendo que a aquisição da escrita não é um acontecimento neutro, nem para o sujeito, nem para a sociedade, os estudos sobre o letramento relacionam escrita a poder, mostrando como as questões sobre o letramento influenciam as relações sociais e de poder existentes na sociedade.”

Com efeito, o fato de os professores não serem considerados, pelo imaginário daqueles que podem ler e escrever, bons autores e leitores, tira dos sujeitos-professores o poder de ocupar tais posições discursivas, marcando uma relação desigual de poder dizer entre os que estão na academia, os que são autores de livros didáticos e de toda espécie de material voltado para a educação, assim como das propostas pedagógicas que são construídas numa relação assimétrica, em que a voz do professor nunca é ouvida. Além disso, Tfouni (1995) relaciona o conceito de letramento ao conceito de autoria, marcando que o sujeito pode assumir a autoria, tanto em textos orais, quanto em textos escritos. Segundo a autora (1995, p.45):

Com efeito, a dimensão histórica do letramento só se dará se o sujeito ocupar uma posição tal no interdiscurso que lhe possibilite organizar o intradiscurso (oral ou escrito) que está produzindo, de forma a produzir um texto.

Como não é dada ao professor e ao aluno a possibilidade de produzirem seu próprio texto, ocorre a interdição da autoria, tanto para o aluno, quanto para o professor (PFEIFFER, 2002), se considerarmos que, para ser autor o sujeito tem de assumir a responsabilidade pelo seu dizer, construindo o efeito de sentido de unidade textual, ou seja, como se o texto produzido apresentasse um começo, meio e fim, tendo a ilusão de ser a origem de seu dizer. Isso significa, também, que o sujeito deve realizar uma leitura sócio-histórica e não apenas decodificar o texto; deve perceber que a interpretação é uma questão ideológica e, assim, partindo dessa posição de leitor, ele poderá ocupar a posição de autor, ao construir seus textos.

Para nós, faz-se condição essencial que o sujeito tenha acesso ao arquivo (PÊCHEUX, 1997) para que ele possa assumir-se como autor, posto que, se o mesmo tiver contato com uma multiplicidade de documentos pertinentes sobre uma questão, ele poderá construir e assumir a responsabilidade pelo intradiscorso, inscrevendo-o no interdiscorso. Também, poderá expor seu ponto de vista, pois, na relação com vários sentidos acerca de um mesmo objeto discursivo, o sujeito vai construindo uma memória discursiva que é acessada na produção textual e, dessa maneira, ele pode/sabe tecer seus textos, partindo da interpretação sobre os fatos que sua posição discursiva lhe permite realizar.

Tomando tais postulados da teoria discursiva, iremos analisar um corpus constituídos por recortes da apostila intitulada “*Poetas da escola*”, distribuída gratuitamente aos professores das escolas interessadas em participar da *Olimpíada de Língua Portuguesa- Escrevendo o futuro*”. A escuta da materialidade lingüística desse material chamou a nossa atenção por vários motivos, dentre eles, destacamos os efeitos de sentidos atualizados por uma Olimpíada em torno do objeto língua, lançada justamente em um ano em que os jogos olímpicos de Pequim fazem falar efeitos de competitividade entre nações e atletas em busca da superação. Deslocado do campo semântico esportivo, esse significante desliza inaugurando um modo de fazer circular um certo modo de dizer da/sobre a língua, a escrita, a poesia, qual seja, aquele em que é possível competir pelo podium, pelo melhor lugar, pelo espaço de vencedor, pela produção mais bonita ou competente ou adequada, como a marcar uma equivalência entre o ganhar do mundo esportivo e o vencer na produção de um poema. Gostaríamos de marcar que tal concepção nos parece equivocada, pois, como postula a teoria discursiva, cada sujeito enuncia o que pode a partir do lugar que ocupa e isso sinaliza a inexistência dos sentidos de certo/errado, adequado/impertinente e feio/bonito quando pensamos na produção de poemas feitos por sujeitos-escolares.

Nossa análise visa, então, a escutar de que modo os sentidos de prova, competição, premiação da referida Olimpíada fazem aliança com o apagamento da autoria, o efeito parafrástico das atividades de leitura e escrita no âmbito escolar, a interdição do discurso lúdico ou polêmico e a emergência de um imaginário sobre o sujeito-professor que o coloca rebaixado à condição de copista e mero repetidor do material didático. Isso nos parece posto na capa do material onde é possível ler formulação “*Caderno do Professor - Orientação para a produção de textos*”, que inscreve uma interdição do professor à condição de autor e que, por isso, precisa de um

caderno para estudar e anotar as orientações dadas pelo material de apoio, tal qual faz o autor do livro didático, no manual do professor. O efeito de um manualesco roteiro para a realização de atividades práticas coloca em funcionamento duas posições: ao professor, cabe o papel de não-saber e, ao Estado, é reservado o lugar de prestígio e potência, no qual há um provimento de saber manifesto em formato de um material-caderno. Temos uma pista importante disso no texto que segue em que a formulação “*O MEC encontrou no Programa Escrevendo o Futuro a metodologia adequada para realizar a Olimpíada – uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação, idealizado para fortalecer a educação no país*” pontua tal posição discursiva de poder. Se o professor não sabe ocupar a posição de autor, não consegue fazer o seu caderno sozinho, não escreve seu próprio material, tampouco, sabe orientar-se na tarefa de criar propostas redacionais, o Estado o faz. E o faz marcando, na apresentação da apostila, um efeito de salvamento e auxílio. O professor é considerado, aqui, como um consumidor (CORACINI, 1999) e não como um pesquisador, como alguém que pode produzir conhecimento.

Apresentação

*Bem-vindo à Olimpíada de Língua Portuguesa
Escrevendo o Futuro!*

*Ela é **resultado da parceria** entre o Ministério da Educação (MEC), a Fundação Itaú Social e o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec).*

A união de esforços do poder público com a iniciativa privada e a sociedade civil visa o objetivo comum: proporcionar ensino de qualidade para todos.

O MEC encontrou no Programa Escrevendo o Futuro a metodologia adequada para realizar a Olimpíada – uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação, idealizado para fortalecer a educação no país.

Este Caderno do Professor vai ajudá-lo na preparação dos seus alunos para a Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro. É uma ferramenta que poderá ser incorporada ao dia-a-dia escolar, contribuindo para que

os alunos escrevam textos cada vez melhores e ampliem o domínio da leitura e da escrita.

O tema proposto para o concurso é “O lugar onde vivo”. Escrever sobre a comunidade onde se vive estimula novas leituras, pesquisas e estudos, proporcionando um outro olhar sobre a realidade e uma perspectiva de transformação social.

O envolvimento de todos na Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro é fundamental para ampliar e enriquecer o trabalho de nossas escolas e para que sejam produzidos melhores textos por crianças e jovens dos vários cantos do Brasil.

Desejamos a você um ótimo trabalho!

Cenpec Fundação Itaú Social Ministério da Educação

Observamos, nesse texto de apresentação do “*Caderno do Professor*”, marcas que instalam o efeito de uma parceria entre diferentes esferas de poder, o que para nós já coloca o sujeito desse discurso em um determinado lugar, qual seja, aquele em que o Estado não precisa arcar sozinho com os compromissos de gerir e cuidar da educação, mas pode unir esforços com outros segmentos sociais. *Parceria* não é um significante neutro, posto que, na circulação dos sentidos sobre mercado e economia globalizados, reza a necessidade de uma suposta leveza maior nos encargos do Estado, de uma cooperação entre os capitais público e privado, de privatização de serviços e responsabilidades sociais antes consideradas da esfera pública como está dado na seqüência: “*A união de esforços do poder público com a iniciativa privada e a sociedade civil*”. Marcamos, assim, uma voz de autoridade do poder público aqui fazendo circular os efeitos de agradecimento pelo patrocínio recebido dos órgãos privados como fica também marcado no final da apresentação com os nomes dos patrocinadores dispostos um após o outro (*Cenpec Fundação Itaú Social*).

Observamos que vários interlocutores estão marcados, no texto acima, como possíveis leitores do Caderno. Primeiro, os parceiros do projeto, depois, o professor a quem explicitamente ele se destina. Ao dizer que “*Este Caderno do Professor vai ajudá-lo na preparação dos seus alunos para a Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro*”, o sujeito marca que o aprendiz aqui é o professor e,

posteriormente, os alunos que serão afetados por ele. Por fim, observamos um movimento de dialogar com todos de modo universal, o que implica considerar um terceiro interlocutor genérico e não definido. “*O envolvimento de todos na Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro é fundamental para ampliar e enriquecer o trabalho de nossas escolas e para que sejam produzidos melhores textos por crianças e jovens dos vários cantos do Brasil*”, analisamos aqui um deslocamento como tentativa de dialogar com todos da comunidade escolar, todos os leitores do caderno, todos os professores, todos os jovens e todas as crianças, enfim, com um todos que nos parece renegociar sentidos já-lá com o slogan do Governo Lula, a saber, Brasil um país de todos. Essa esfera cria um efeito imaginário de potência, já que a Olimpíada de Português e o Caderno passam a conversar com todo mundo, com o país inteiro e, no avesso desse dizer, com ninguém especificamente.

Na segunda página do caderno, temos o registro de um texto-carta destinado ao professor, no qual temos a seguinte assinatura “*Equipe da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro*”, o que para nós é uma marca do apagamento da autoria já que não há um nome próprio (ou vários) a se responsabilizarem pelas palavras escritas no Caderno. Perguntam-nos como um material de apoio que se propõe a ensinar a escrever materializa uma interdição da autoria desse modo? Como fazer aliança desse material praticamente anônimo com os que se espera produzir nas escolas em termos de produção textual? De que modo pode-se dizer ao outro para assinar os seus poemas se, na própria feitura das propostas redacionais do Caderno, há uma sabotagem da autoria? O efeito de um furo, para nós, já está posto nessas pistas materializadas no texto que se segue.

Professor,

Você está recebendo este Caderno do professor – Orientações para produção de textos porque se inscreveu na Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro. O conjunto de cadernos é composto por Poetas da escola (4ª e 5ª séries do Ensino Fundamental ou 5º e 6º ano do Ensino Fundamental de Nove anos – Categoria II), Se bem me lembro... (7ª e 8ª séries ou 8º e 9º ano do Ensino Fundamental de Nove anos – Categoria II) e

Pontos de vista (2º e 3º anos do Ensino Médio – Categoria III).

Aparentemente é apenas um concurso de textos, mas, na realidade a Olimpíada constitui uma estratégia de mobilização que oferece aos professores oportunidade de formação. Apostamos na idéia de que os professores possam vivenciar uma metodologia de ensino de língua que trabalha com gêneros textuais por meio de seqüências didáticas.

(...) O ponto de partida é o roteiro de atividades deste Caderno. Ele foi preparado com muito cuidado e utilizado por milhares de professores e alunos de todo o país.

Convidamos você a mergulhar neste material e a preparar a realização das oficinas que se seguem. Explore bem o Caderno antes de iniciá-las. Veja quanto tempo você vai precisar para realizar cada uma delas. Faça um plano de trabalho.

Você ficará satisfeito em descobrir que muitos dos conteúdos didáticos abordados nas oficinas estão contidos no seu planejamento anula. Portanto, é importante desenvolver as atividades com todos os alunos da classe.

(...) Nessa Olimpíada, não estamos em busca de talentos, nosso propósito é contribuir para a melhoria da escrita de todos os alunos das turmas participantes.

O que importa é que cheguem ao final dessa caminhada sabendo se expressar no gênero estudado. Isso fará do aluno um cidadão mais bem preparado.

E é você, professor, que possibilitará essa conquista.

Antes de começarmos, mais um recadinho: no final deste Caderno há um texto chamado “Para saber ainda mais”, no qual você pode encontrar as concepções de língua, ensino e aprendizagem em que este trabalho se apóia.

*Bem-vindo à Olimpíada de Língua Portuguesa
Escrevendo o Futuro. Um ótimo trabalho para você e sua
turma!*

*Equipe da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o
Futuro.*

Observamos um efeito de sentido carinhoso de orientação ao professor sinalizando inicialmente, ao leitor-professor, a apresentação do Caderno: *“Você está recebendo este Caderno do professor – Orientações para produção de textos porque se inscreveu na Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro”*. Tal apresentação dá-se também marcada por um sentido de convite, o que implica algo atraente, que pode ser comparado a um mergulho, ou seja, à entrada em um outro material, aparentemente nunca visto: *“Convidamos você a mergulhar neste material e a preparar a realização das oficinas que se seguem”*. Se é preciso dizer que, ao professor cabe preparar-se, temos o implícito de que ele não é preparado e, por isso, conselhos como os que se seguem parecem ser necessários *“Explorem bem o Caderno antes de iniciá-las. Veja quanto tempo você vai precisar para realizar cada uma delas. Faça um plano de trabalho”*. Marcamos, aqui o efeito do passo-a-passo metodológico manifesto no Caderno como veremos mais adiante, ou seja, é preciso dizer cada uma das etapas a serem realizadas, fazendo-o de maneira bastante didática, o que implica a consideração de que o professor é imaginizado como alguém pouco preparado, que não tem formação, que necessita de mínimas dicas, aconselhamentos, instruções para que consiga compreender o Caderno.

Também por conta disso, é possível (e imaginariamente preciso) dizer ao professor usando o diminutivo tanto carinhoso quanto desmerecedor de prestígio: *“Antes de começarmos, mais um recadinho: no final deste Caderno há um texto chamado “Para saber ainda mais”, no qual você pode encontrar as concepções de língua, ensino e aprendizagem em que este trabalho se apóia”*. Ao anotar mais um recadinho, o tom de carta confirma-se como um lembrete final sinalizando, para o professor, que a riqueza do Caderno é tanta que há algo mais a saber e que esse mais é encontrável também no Caderno. Ritualiza-se, assim, o material didático como condição para o trabalho docente; dizendo de outro modo, sacraliza-se o Caderno como marco da Olimpíada de Língua Portuguesa do Brasil, *“a Olimpíada constitui uma estratégia de mobilização que oferece aos professores oportunidade de formação”*.

Ao atravessar tais textos sem anotar seu conteúdo e sem repetir suas informações de maneira literal, buscamos interpretá-los em sua opacidade como discurso e, dessa forma, tatear a sua espessura ideológica, que marca os sujeitos-escolares (professores principalmente) como pouco leitores e não-autores, o que justifica escrever propostas como as que se seguem.

Portuguesa com certeza

As quadras são estrofes compostas por quatro versos. Elas nasceram com o povo português na era medieval. Quadra é uma forma antiga e popular de organizar os versos e é usada até hoje no Brasil. As crianças conhecem muitas quadras popular, algumas como cantigas de roda:

*O cravo brigou com a rosa,
Debaixo de uma sacada,
O cravo saiu ferido
E a rosa despedaçada.*

Transcreva na lousa as quadras seguintes:

Não sei se vá ou se fique

Não sei se fique ou se vá

Ficando aqui não vou lá

E ainda perco o meu pique

(Sílvio Romero. Contos populares do Brasil. São Paulo, José Olympio, 1954)

Ô seu moço inteligente

Faça o favor de dizer

Em cima daquele morro

Quanto capim pode ter?

(Ricardo de Azevedo. Armazém do folclore. São Paulo. Ática, 2000)

Pergunte se os versos rimam e com quais palavras?

Veja se a turma consegue descobrir a diferença entre os dois esquemas de rima.

Fique rima com pique

Os versos podem rimar de diferentes formas. Na primeira quadra, recolhida por Silvio Romero, o primeiro verso rima com o quarto (fique e pique) e o segundo verso rima com o terceiro (vá e lá). Já Ricardo Azevedo rima o segundo verso com o quarto (dizer e ter).

Escreva na lousa a próxima quadra.

Lá no fundo do quintal

Tem um tacho de melado

Quem não sabe cantar verso

É melhor ficar _____

Ricardo de Azevedo. Armazém do folclore. São Paulo. Ática, 2000)

Pergunte qual palavra rima com “melado” para completar a que está faltando. A palavra que o autor usou é “calado”, mas seus alunos podem dar outras sugestões. O importante é constituir a rima sem perder o sentido do verso.

Observamos, nessa oficina, que toda a polissemia da linguagem é deixada de lado e que interessa apenas o contato com regras de composição, repetição de palavras, identificação de rimas, decodificação de termos e criação de exercícios de transcrever e completar. Os gestos de leitura que poderiam ser plurais em torno, por exemplo, do significante quadra foram apagados; questões como quantos sentidos pode ter essa palavra, como ela pode significar em diferentes contextos, o que pode significar escrever quadras ficaram absolutamente silenciados e impossíveis de dizer, prevalecendo apenas o aspecto formal da quadra. Observamos, aqui, como o efeito ideológico de evidência faz parecer claro que exista apenas um modo de dizer que deve ser repetido como o mais adequado, no caso, reconhecendo, na língua, o que é sua

arquitetura. Abandonando o processo de produção histórica do sentido e deixando de lado a significação, tal proposta não apresenta brechas para a assunção da autoria, posto que não sinaliza veredas para o sujeito jogar com os sentidos, não dando ao leitor a oportunidade de falar e pensar o movimento da língua, ou melhor, a língua em movimento. De acordo com Orlandi (1996b, p. 69-70):

“O autor, embora não instaure discursividade (como o autor “original” de Foucault), produz, no entanto, um lugar de interpretação no meio dos outros. Esta é sua particularidade. O sujeito só se faz autor se o que ele produz for interpretável. Ele inscreve sua formulação no interdiscurso, ele historiciza seu dizer.”

Concordamos com a autora e, por isso, defendemos que quando o ato de ler, principalmente na escola, reduz-se à procura de rimas, de palavras que têm os sons parecidos, o mesmo número de sílabas, os alunos não podem ocupar o lugar de autor, pois só escrevem/copiam o texto do outro, não historicizam seu dizer.

Os poemas, especialmente, são textos cuja significação é construída pelo jogo dos significantes, seja quanto à forma que eles assumem, seja quanto à escolha lexical; todavia, isso não ocorre na atividade proposta para trabalhar a construção do poema, embora, como já dissemos, faz-se de conta que a proposta da Olimpíada é preparar professores e alunos para produzirem bons e criativos poemas, desprezando-se que, para isso, é preciso oportunizar o acesso do aluno ao arquivo sobre poemas - o que são, como são tecidos, a linguagem figurada, os espaços vazados -; ao interdiscurso, em outras palavras, é preciso realizar um trabalho com a exterioridade constitutiva da linguagem e, não, simplesmente, com o sistema lingüístico.

Considerações finais

Nossas análises levaram-nos a constatar que, o trabalho com a linguagem proposto nas Olimpíadas de Língua Portuguesa é tal qual o proposto nos livros didáticos, que se pauta na repetição do sentido legitimado por uma voz de autoridade, trabalho este que é reforçado nos oito anos do Ensino Fundamental e nos próximos três anos do Ensino Médio, que não oferece condições para que os alunos assumam a posição de autor, ou seja, os alunos reproduzem sentidos, mas não os constroem, visto que não assumem a responsabilidade pelo dizer, não inscrevem o dito no interdiscurso,

trabalham com a paráfrase, num movimento de constante retorno ao sedimentado, ao valorizado, ao permitido.

Num sentido oposto, trabalhamos para que a escola seja o lugar da polifonia, um espaço semeador da luta de vozes, onde o aluno possa confirmar e, também, polemizar, contradizer os textos que lhe são apresentados, falando sobre os sentidos a partir de uma posição sócio-histórico-ideológica e compreendendo que os sentidos sempre são construídos a partir de determinadas posições, que não são as mesmas para todos os sujeitos; logo, o sentido sempre pode ser outro.

Enfim, assumimos dizer que as propostas do governo para alfabetização, as provinhas Brasil e outras afins, assim como essa Olimpíada cujo texto analisamos mascaram uma relação desigual de saber e de poder, em que a uns é permitido ocupar a posição de autor e de leitor e a outros, simplesmente é possível ter a ilusão de que pegar a caneta para dar continuidade a escrita do outro, ou seguir um bê-a-ba de como ensinar alguém a escrever pode lhes conferir um lugar de destaque entre aqueles que sempre ocupam o mesmo lugar, a saber, o da repetição.

Referências bibliográficas

CORACINI, M. J. (org.). *Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático: língua materna e língua estrangeira*. 1ª Ed. – Campinas-SP: Pontes, 1999.

GNERRE, M. *Linguagem, escrita e poder*. 4ª.ed., São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ORLANDI, E.P. “Silêncio e implícito (Produzindo a monofonia)”. In: GUIMARÃES, E. (org.) *História e Sentido na Linguagem*. Campinas, SP: Pontes, p. 39-46, 1989.

ORLANDI, E.P. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 4ª ed. Campinas, SP: Pontes, 1996a.

ORLANDI, E.P. *Interpretação; autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis, R.J. Vozes, 1996b.

PACÍFICO, S.M.R. *Argumentação e autoria: o silenciamento do dizer*. Tese de Doutorado apresentada à FFCLRP/USP, 2002.

PACÍFICO, S. M. R. “O silêncio do/no livro didático”. IN: PACÍFICO, S. M. R.; ROMÃO, L M. S. (Org.). *Leitura e Escrita: no caminho das linguagens*. Ribeirão Preto-SP: Alfabeta Editora, 2007.

PACÍFICO, S. M. R.; ROMÃO, L. M. S. Da cartilha ao e-mail e à peça publicitária: os portadores de texto marcando a inclusão/exclusão do sujeito na escrita. *Revista Linguagem em (Dis)curso*. Universidade do Sul de Santa Catarina, v.7, nº2, p. 313-325, mai./ago. 2007.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: LÍNGUA PORTUGUESA. Secretaria de Educação Fundamental. 2ª ed., Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. (trad. Eni Orlandi et ali) Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1995.

PÊCHEUX, M “Ler o arquivo hoje”. In: ORLANDI, E.P. (org.). *Gestos de leitura: da história no discurso*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.

PFEIFFER, C.C. O lugar do conhecimento na escola. Alunos e professores em busca da autorização. *Escritos. Escrita, Escritura, Cidade (III)*. LABEURB, nº 7, p. 9-20, 2002.

ROJO, R. Letramento escolar, oralidade e escrita em sala de aula: diferentes modalidades ou gêneros do discurso? In: *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas, SP: Mercado das Letras, p. 51-74, 2001.

SIGNORINI, I. (org.). “Construindo com a escrita outras cenas de fala.” In: *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas, SP: Mercado das Letras, p. 97-134, 2001.

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

TFOUNI, L.V. *A dispersão e a deriva na constituição da autoria e suas implicações para uma teoria do letramento*. In: SIGNORINI, I. (org.). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas, SP: Mercado das Letras, p. 77-94, 2001.