

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
FFCLRP DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO**

**ALESSANDRA ADORNI**

**Ciclo escolar e letramento – uma análise discursiva**

Ribeirão Preto – SP  
2010

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
FFCLRP DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO**

**ALESSANDRA ADORNI**

**Ciclo escolar e letramento – uma análise discursiva**

Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da USP, como parte das exigências para obtenção do título de Mestre em Ciências.

Área: Psicologia e Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Leda Verdiani  
Tfouni

Ribeirão Preto – SP  
2010

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO OU PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo da Publicação  
Serviço de Documentação  
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto - USP

Adorni, Alessandra

Ciclo escolar e letramento – uma análise discursiva / Alessandra Adorni; orientadora Leda Verdiani Tfouni - Ribeirão Preto, 2010.

105 f. : il.

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Psicologia e Educação). Área de Concentração: Psicologia e Educação – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, 2010.

1. Letramento. 2. Educação 3. Ciclo Escolar.

CDD

## FOLHA DE APROVAÇÃO

Alessandra Adorni  
Ciclo escolar e letramento – uma análise discursiva

Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da USP, como parte das exigências para obtenção do título de Mestre em Ciências.

Área: Psicologia e Educação.

Aprovado em:

### Banca Examinadora

Prof. Dr. \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

*Dedico esta dissertação aos meus exemplos de vida, Dra Leda Verdiani Ifouni, que sempre me estimulou a dar este grande passo, à minha filha, aos meus pais, meus sobrinhos, irmãos, amigos e família, que sempre, com muita sabedoria, discernimento, bom senso e dedicação, estiveram ao meu lado me encorajando nas horas difíceis e me aplaudindo nos momentos de glória. Obrigada por serem meus pais, amigos, profissionais corretos e competentes, fonte de inspiração, apoio e ensino diário.*

À minha Orientadora, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Leda Verdiani Tfouni; Amiga, Irmã, Mãe e meu Grande Outro; que me apoiou, acolheu e me ensinou que um relacionamento só se constrói em cima de bases sólidas, com ética e dedicação. Leda, obrigada por fazer parte da minha vida, por ser uma pessoa íntegra, uma profissional exemplar, ímpar e que quando eu estava lá embaixo olhando para a parte de cima do muro, você foi lá e fez a “escadinha” para eu subir e ainda me disse assim: - desfrute os horizontes que te esperam além muro, pois somente eles te mostrarão os caminhos a serem percorridos, mas saiba que estarei ao seu lado quando precisar de mim... Essa é a Leda, minha orientadora. Jamais terei palavras para agradecer a competência e a amizade que ela me ensinou e me deu. O meu mais sincero e profundo agradecimento são poucos perante tanta grandeza

## **AGRADEÇO....**

Em primeiro lugar a Deus por me dar forças para sempre querer mais e sempre conseguir.

Aos meus pais, nem sei o que dizer, nem como agradecer, porque eles simplesmente são, e são tudo. Qualquer coisa que eu dissesse seria ínfimo perante o que eles merecem.

A minha filha Belinha, por existir e fazer-me existir, amor eterno.

Aos meus irmãos, Marco, Eduardo e Camila, pelo brilhantismo da cumplicidade, que eu jamais teria como agradecer e descrever.

Aos meus sobrinhos, Luiza, Murillo, Ana Clara e Rafael, pela facilidade do riso e das coisas boas, que eles têm e dão a mim.

Aos meus cunhados Amanda, Andréia e Reginaldo, pela gentileza do fazer querer bem.

A minha prima Mariane, e aos seus pais, Tia Nininha e Tio Zé Roberto, pela força e incentivo, sempre constantes e mais que presentes.

Aos meus outros primos e tios pela gentileza e compreensão de eu nunca participar das festas familiares, e eles compreenderem.

Ao Prof. Dr. Elias Tfouni, pela alegria da amizade, companheiro de risos e de viagens.

Às Professoras da minha banca de qualificação pelas valiosas sugestões: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Elaine Assolini e Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Diana Toneto.

Aos meus amigos do grupo de estudos, do grupo de amizade, grupo de choro, de angústias, de alegrias, de companheirismo, de competência e de exemplos: Anderson, Andréia, Alessandra, César, Clarice, Diana, Dionéia, Elaine, Elcy, Fábio, Felipe, Fernando, Leny, Marcela, Milena, Paulinha, Raquel, Sandro, Silvana, Tatiane, por todo empenho, sabedoria, compreensão e, acima de tudo, exigência. A

ajuda na competência, participação com discussões, correções e sugestões fizeram com que eu concluísse este trabalho.

Aos meus alunos que foram objeto do meu estudo

Aos amigos do Colégio Terra pelo apoio e compreensão das ausências.

Aos amigos da Escola Prof. Hélio Lourenço de Oliveira, pela colaboração e compreensão.

Ao Carlos Armando, pela ajuda na organização metodológica e no auxílio emocional.

À CAPES, pelo apoio e financiamento concedidos.

Aos meus familiares que sempre me deram amor e força, valorizando meus potenciais.

Aos amigos internautas que sempre confiaram em mim: Adelino Cardoso, Joe Smith e Syed Samoor Habib Shah, sempre acreditando em minha capacidade.

A todos os meus amigos e amigas que sempre estiveram presentes me aconselhando e incentivando com carinho e dedicação.

Aos que participaram desta pesquisa, pois sem eles nenhuma dessas páginas estaria completa.

A todas as pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para a execução dessa Dissertação de Mestrado.



## RESUMO

Nesse trabalho foi verificado o desempenho dos alunos de recuperação “especial”, da 8ª série da Recuperação de Ciclo II, de São Paulo, em comparação com os outros da 8ª série considerada “normal”. Nossa abordagem teórica seguiu a teoria do letramento, que preconiza que os não-alfabetizados têm capacidade para descentrar seu raciocínio e resolver conflitos e contradições que se estabelecem no plano da dialogia. Foram avaliadas as redações do SARESP (Sistema de Avaliação e Rendimento das Escolas de São Paulo) dos alunos da oitava série de 2005 de classes “normais” e de “recuperação. Nessa análise constatou-se que alunos considerados de baixo rendimento escolar, em recuperação, mostraram igual ou maior discernimento que os alunos das classes normais. Isso levou à conclusão de que a metodologia empregada para a progressão dos alunos apresenta falhas pedagógicas, como centralização, engessamento e sufocamento do projeto pedagógico, resultando em conseqüências desastrosas para o processo educacional.

**Palavras-Chaves:** Letramento, Educação, Ciclo escolar

## **ABSTRACT**

This work aimed at verifying the performance of "special" recuperation students from the 8th grade in Cycle II Recuperation, from Sao Paulo State, Brazil, in comparison with the performance of other students from the regular 8th grade. Our theoretical approach followed Tfouni (1996)'s theory of literacy, which says that illiterates have the capacity for decentralizing their reasoning and for solving conflicts and contradictions that are established within the dialogical basis. The 2005 eighth grade students' essays from SARESP (Evaluation and Rating System of the Sao Paulo State Schools), coming from regular and recuperation classes, were evaluated. Our results showed that the students with lower grades, from recuperation classes, presented equal or higher discernment than the ones from regular classes. It allowed the conclusion that the methodology, employed for the students' progression, presented pedagogical mistakes, like centralization, lack of flexibility and asphyxiation of the pedagogic project, generating disastrous consequences for the education process.

**key words:** Literacy, Education, School cycle

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	10
<b>2. ASPECTOS TEÓRICOS</b> .....	16
2.1 A baixa qualidade de ensino .....	16
2.2 As crianças de classes populares e a escola .....	19
2.3 Letramento .....	27
2.4 Letramento, leitura e escrita .....	45
2.5 Um pouco sobre docência .....	50
2.6 Análise do Discurso .....	57
<b>3. A LEGISLAÇÃO</b> .....	63
<b>4. AUTORIA</b> .....	68
4.1 Escrita, oralidade e ensino .....	70
<b>5. MÉTODO</b> .....	78
5.1 Constituição do corpus (Material) .....	78
5.2 Sujeitos .....	79
<b>6. ANÁLISE DE DADOS</b> .....	82
<b>CONCLUSÃO</b> .....	97
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	101

## 1. INTRODUÇÃO

### **A Coisa**

*“A gente pensa uma coisa, acaba escrevendo outra e o leitor entende uma terceira coisa... e, enquanto se passa tudo isso, a coisa propriamente dita começa a desconfiar que não foi propriamente dita.”*

*Mário Quintana*

No panorama irregular e acidentado da realidade social do Brasil, a educação, como todos os campos sociais, apresenta uma série de debates políticos e intelectuais, de cunho ideológico.

É possível perceber, através do desempenho mostrado em redações apresentadas por alunos, que a educação brasileira mostra-se deficitária e, conseqüentemente, nos assustamos com esse desempenho verbal de muitos estudantes, principalmente os escritos, o que não acontece somente com os alunos, mas no conjunto (da escola) como um todo. E o que é pior, é que esse quadro alarmante tende a permanecer, pois há um “conformismo didático” imperando. A metodologia do ensino tem se mostrado incapaz de alcançar as metas mínimas para que um indivíduo não se sinta excluído de sua própria comunidade social.

A idéia deste trabalho surgiu quando a escola estadual da periferia da cidade de Ribeirão Preto – SP me incumbiu de dar as aulas da classe de recuperação de ciclo II da disciplina de Língua Portuguesa, porque nenhum outro professor da mesma disciplina quis assumir as aulas dessa classe. Meu estranhamento iniciou-se nesse momento.

Na atribuição das aulas de qualquer escola estadual, os professores que escolhem as aulas primeiro são os que possuem maior pontuação adquirida pelo tempo de trabalho; ou seja, os que estão há mais tempo dando aula são os primeiros (salvo exceções, restrições que abrem brechas na lei) a constituírem sua

jornada. Essa jornada de aulas não pode ultrapassar 33 horas semanais, pois os horários de atividades extras e reuniões de HTPC (horário de trabalho pedagógico coletivo) completarão até 40 horas semanais. As reuniões de HTPC são realizadas todas fora da sala de aula e todo esse cálculo de horas/aula segue as normas vigentes da legislação sobre atribuição de aulas no estado de São Paulo.

Eu era uma das últimas a escolher, por ser a mais nova da escola, em termos de tempo naquela unidade escolar. A única diferença, em relação às outras classes de oitavas séries, era que os alunos eram repetentes. Como eu havia tido a oportunidade de ministrar aulas para essa mesma turma no ano anterior, conhecia as condições gerais de cada um deles (família, situação financeira e cultural). Portanto, eu os conhecia muito bem a ponto de saber que eram alunos com menos interesse, mas nada de diferente dos outros ou de extraordinário. Cada uma dessas perdas de ano (repetência) vividas por um aluno, gera um receio que, em geral, tende a ser maior do que o próprio fato causador. Cada fracasso ocorrido, nessa relação com o mundo escolar, aumenta a sensação de impotência, de fragilidade, distorcendo a escala de valores que eles aprenderam e que são utilizadas para olhar e avaliar a vida, com todos seus detalhes.

Os alunos normalmente chegam a comentar com os docentes sobre o desânimo, o descaso, a vergonha, a diferença que eles sentirão se forem continuar o Ensino Médio. Isto gera insegurança e esses alunos se sentem diminuídos em relação aos colegas da classe da qual foram excluídos, por terem sido reprovados. O fato é que querem escapar desse tipo de experiência. Os alunos têm certeza de que cada vez que se arrastam novamente pelo mesmo caminho, tendo que refazer a série novamente, o insucesso é destino certo. É notório que os alunos vão perdendo a vontade de estudar e vão se desmotivando depois de muitos anos de frustrações

na escola.

Além disso, há as outras realidades que desestimulam qualquer estudante: a construção das escolas estaduais sempre muito fechadas, salas de aula superlotadas, sem ventilação adequada e nem sempre com a parte física em condições de uso (carteiras e cadeiras), etc. Há professores que sabem conquistar uma classe e outros que são muito bravos, temidos, normalmente mal-humorados e que os alunos não se habilitam a desafiar, mesmo porque, quando o fazem, é suspensão e nota abaixo da média na certa. Há também professores que sentam na cadeira e deixam o aluno à vontade, professores que não sabem dar aula se não possuírem o livro didático, outros que levam jogos para a sala ou que mandam os alunos desenharem, enquanto fazem outra atividade e assim por diante. Ou seja, não são só os alunos que estão desmotivados, os professores também não estão exercendo o seu trabalho com interesse e satisfação.

A biblioteca sempre está fechada com os livros amontoados em prateleiras se estragando, as aulas de educação física são livres, um dia a quadra coberta é dos meninos, no outro dia é das meninas, mas as bolas (de vôlei, futebol e basquete) são liberadas e cada um faz o que quer; quem não quer jogar ouve rádio, joga dama, xadrez etc.

Claro que nem todas as escolas são dessa maneira, inclusive há escolas, que são modelos padrões. Por haver escolas com várias realidades, a discrepância é muita entre elas, entre os funcionários e gestores, cada qual com sua educação e ideologia. Não se deve esquecer que há ordens a serem seguidas, que na maioria das vezes são impostas às escolas pelos órgãos competentes (Diretoria de Ensino da região, Dirigente de Ensino, Ministro da Educação, Governador etc.) e essas normas devem vigorar da maneira que são determinadas. Assim, a qualidade de

ensino desta escola, em questão, pode ser questionada.

Este direito é válido para todos? Segundo a LDB, sim.

O que se considera como organização ideal para garantir o direito ao conhecimento frente à supremacia do sistema educacional institucionalizado? Informatizar e colocar tecnologia de ponta nas escolas para (des) construir um propósito sem tamanho, será mais um esforço inusitado para se descobrir que apenas serão cumpridos os desejos impostos pela classe dominante.

Porque os professores, os alunos e os pais dos alunos não se questionam? Que voz é essa que se cala? Que silêncio é esse que mais se mostra do que se esconde? No Brasil, a organização escolar é feita atualmente através de ciclos. Em cada término de ciclo, o aluno pode ser submetido a uma recuperação especial, denominada “recuperação de ciclo”, seguindo-se vários critérios exigidos pela Lei de Diretrizes e Bases (de agora em diante: LDB) e pela Secretaria da Educação de São Paulo. A escolha do sistema educacional de São Paulo da LDB é pelo fato de ser o instrumento maior de regulação da educação nas organizações e estabelecimentos de ensino no Brasil; possui todos os discursos oficiais sobre a educação na sociedade, os quais estão sendo difundidos e materializados nas práticas educacionais das escolas e estabelecimentos regulados por esta lei.

O ensino deve se dar pela autonomia dos sujeitos no processo do aprendizado; o conhecimento deve ser crítico, compartilhado entre professor e aluno. O professor deve sair do seu “poder soberano” como tutor para se tornar colaborador do ensino e aprendizagem, sem impor sua cultura, seus conhecimentos e sua linguagem aos alunos. O aluno deve ter sua opinião para ter autonomia, possibilitando o posicionamento como pensador crítico no mundo em que vive. Essa busca inesgotável pelo saber se desenvolve à medida que é compartilhada entre

professor e aluno.

Conforme diz Gnerre (1987), a linguagem serve para informar e comunicar, mas pode ser usada para impedir a comunicação de várias informações dependendo do nível de escolarização dos ouvintes. Assim, muitas informações ficam restritas àqueles com muito acesso aos instrumentos de compreensão. Complementando, o autor diz que a exclusão já começa onde a lei se diz igualitária, mas sabe-se que a maioria não tem acesso ou tem muito pouco, pois normalmente esse acesso é promovido através das normas pedagógicas praticadas e pelo conteúdo que ensinam na instituição escolar.

Para pesquisar este tema, a questão que norteia este trabalho é o fato de querer saber se os alunos da classe de recuperação de ciclo II são tão diferentes da classe regular, e assim investigar se as diferenças entre as classes de recuperação e as que não são de recuperação, instituídas pelo próprio sistema de ensino, se são factuais ou não, ou seja, se as diferenças seriam produtos das formações ideológicas apontadas acima. Visa investigar ainda quais papéis são alocados para esses alunos de recuperação “especial”, da 8ª série da Recuperação de Ciclo II, em comparação com outros alunos da 8ª série (que agora, trata-se do 9º ano) considerada “regular”.

Para a realização do presente trabalho, nossa abordagem teórico-metodológica seguirá o que preconiza a Teoria do Letramento proposta por Tfouni (1994, 1995, 1996, 1997, 1998) e abordada em trabalhos produzidos por orientandos e membros do grupo de pesquisa liderado pela própria Profª Drª Leda Verdiani Tfouni, na Universidade de São Paulo, na cidade de Ribeirão Preto-SP, intitulado: AD-INTERFACES, que desenvolve pesquisas em Letramento, Análise do Discurso e Psicanálise, promovendo suas interfaces. O endereço da página do



grupo é: ad-interfaces@yahoogrupos.com.br (PANTONI, 2002; ASSOLINI, 2003; PEREIRA, 2004).

Tratar desse assunto tão complexo possibilitará propor uma mudança pelo viés da Teoria do Letramento de maneira que essas classes de recuperação de ciclos não continuem marginalizadas e excluídas de si próprias.

## 2. ASPECTOS TEÓRICOS

### 2.1 A baixa qualidade de ensino

*“O homem é aquilo que a educação dele faz”  
Kant*

Atualmente, percebe-se, pela prática escolar, que o problema da educação no Brasil é 'apenas' um problema de gestão escolar. Mas, minha experiência como professora, aponta que o problema de gestão está no sistema educacional: começa com a má formação dos professores, passa por concursos de ingresso em que se avalia mal a capacidade dos docentes, chegando aos salários pagos, nada atrativos e muito desanimadores, progressão continuada, municipalização, Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), entre tantos outros.

A progressão continuada (ou como popularmente muitos dizem: aprovação automática), instituída pela Deliberação CEE 09/97 – “Art. 1º - Fica instituído no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo o regime de progressão continuada, no ensino fundamental, com duração de oito anos é um dos dogmas que destroem a escola pública”.

A reprovação numa série, antes da lei (LDB) entrar em vigor, aparecia como um indicativo de problemas, o aluno não conseguiu atingir o grau desejado para aquela série, por exemplo. A reprovação de um aluno não tem caráter punitivo, muitas vezes, o próprio aluno não se dá conta de que não está dominando o conteúdo necessário para ir para o próximo ano, nem ele tem segurança de que está apto para novos desafios, em termos de conteúdos disciplinares. As discussões sobre os programas pedagógicos se tornam estéreis.

No estado de São Paulo, a escola passou a ter nove anos de duração no

ensino básico, por meio da Deliberação CEE N° 73/2008, em seu “Art. 1º - A presente Deliberação regulamenta a implementação do Ensino Fundamental de 9 anos, no Sistema Estadual de Ensino e, observado o regime de colaboração, nos sistemas municipais de ensino do Estado de São Paulo”

A municipalização do ensino fundamental acabou por arrasar as possibilidades de concursos estaduais e regionalizou a seleção de pessoal. Nas regiões onde há formação sólida de professores, os resultados indicam que os alunos são mais bem preparados, enquanto que nas regiões que não se formam bons professores é o contrário. Dados do IBGE, nos estados do nordeste e as notas do ENEM, atestam que

A Municipalização não é obrigatória. O que é obrigatório é a retenção dos recursos do fundo que será destinado para quem for o responsável pelo Ensino Fundamental no Município, seja o próprio Município ou o Estado. A responsabilidade pelo Ensino Fundamental além de ser um dever do Município passa a ser um direito, porque seus recursos estão retidos no FUNDEF.

Desta forma, nas regiões que não se formam bons professores, a escola se abastece de profissionais mal preparados, Assim, do ponto de vista da classe dominante, é interessante manter uma parte da população sem instrução formal ou com instrução formal inadequada (as exigências de modernização do país, por exemplo). Hoje, por exemplo, é usual distrair a "massa" com eventos esportivos e doses maciças de novelas através da televisão. Estes espetáculos (“*reality shows*”) ajudam a desviar a atenção da população dos seus mais graves problemas. No sistema capitalista não há lugar, principalmente no mercado de trabalho, para todos e, por conta das condições do ensino público que já fôra explicitada aqui, esses alunos de classes populares sairão da escola com um certificado nas mãos, mas

nem sempre terão condições de entender um texto ou elaborar um conceito.. A Constituição e as diretrizes educacionais, indicam que são responsáveis pela educação a família, a escola e a sociedade. Porém, o dinheiro é usado para a funcionalização da miséria, com a entrega de kits, bolsas auxílios e outras mercadorias. A escola virou qualquer lugar, menos o lugar onde se possibilita ao aluno o acesso ao arquivo.

Na rede de ensino pública professores ganham baixíssimos salários e se veem obrigados a duplicar ou triplicar sua jornada de trabalho. Esses fatores jamais podem ser usados como motivo para se dar aulas de baixa qualidade, mas o fato é que isso ocorre. A essa dupla jornada, acrescenta-se como problema para a qualidade da educação pública a formação precária dos profissionais do ensino.

A educação brasileira é lembrada sempre na época das campanhas eleitorais, em que os políticos se aproveitam das ruínas e com elas estruturam o seu marketing político.

Pode haver uma grande falta de interesse, uma demonstração de falta de compromisso com a sociedade, principalmente em relação à educação. O que está sendo feito com relação ao Plano de Desenvolvimento em Educação (PDE), que se estruturou tendo em vista a melhora da qualificação e do salário do professor; a redução do analfabetismo, quando um aluno da quarta série do fundamental mal lê e consegue escrever? Que está sendo feito com os resultados das avaliações e das pesquisas realizadas pelos órgãos competentes, nacionais e internacionais? A situação, sem dúvida, é muito grave.

É bom notar que normalmente esses profissionais trabalham tanto na educação infantil, quanto na fundamental e média, nunca dispõem de tempo para os cursos de aperfeiçoamento e o próprio aperfeiçoamento. Os da rede pública não têm

aumento há décadas. Não têm seus direitos constitucionais respeitados, nem os pátrios.

Enfim, as causas dessa falência são múltiplas e cobrem todo o espectro social: o poder público, os pais, a formação dos professores, a atuação dos professores, sindicatos e sindicalistas de olho em suas próprias carreiras, políticas salariais inexistentes, estatuto da criança e do adolescente, etc... e, no fim desse processo, o aluno, impotente diante de muitas situações, produto e vítima desse sistema perverso, confuso e inadequado que é o ensino no Brasil. Não é de se admirar o quadro desolador que as escolas, principalmente públicas, têm apresentado em relação ao aproveitamento dos alunos.

O problema definitivamente não é pontual. É uma cadeia que vem mudando na sociedade, de valores, de princípios e que, infelizmente, estão trazendo graves consequências não só para a educação, como em todo resto. Uma política educacional que realmente acesse esse ponto obscuro da educação, que é escondido, faz-se necessária.

## **2.2 As crianças de classes populares e a escola**

*“A educação sozinha não transforma a sociedade,  
sem ela tão pouco a sociedade muda”.*  
Paulo Freire (1987)

A escola age, com relação aos alunos de baixa renda que tentam se alfabetizar, partindo do princípio de que eles não tiveram um passado, não acumulam conhecimentos, habilidades e competências. Como se todos os alunos estivessem no mesmo nível, não soubessem nada e precisassem aprender e apreender tudo e da mesma forma, do mesmo jeito, esquecendo da individualidade

de cada um.

Muitas vezes, as situações de ensino-aprendizagem de ortografia em sala de aula, bem como os exercícios e atividades contidos no livro didático Caderno de Ortografia, não levam em conta a bagagem cultural trazida pelo educando, nem o seu conhecimento anterior sobre a escrita. Sua origem sócio-histórica e o seu “grau de letramento” são, portanto, hipotéticos, artificiais, descontextualizados. Deste modo, algumas práticas tornam-se enfadonhas e sem utilidade aparente para a criança. As redações completamente descontextualizadas - e que sequer chegam a estruturar-se como texto - talvez sejam uma consequência do tipo e método de ensino aos quais muitos alunos estão expostos, e que certamente baseiam-se na crença de que escrever e falar são duas atividades totalmente dissociadas.

O discurso escolar, que engloba tanto o discurso do aluno quanto o do professor, mostra nitidamente como circulam as marcas de “lugares colocados” (formações discursivas) pela própria instituição: Escola. (ORLANDI, 1997).

O discurso pedagógico escolar, DPE, por ser autoritário Orlandi (1997) aloca lugares onde se dá uma identificação do professor com o “detentor do saber”, o “líder”. Nesse discurso autoritário de alguns docentes - um dizer de “líderes” ou “detentores do saber” - há uma significação muito ampla, um jogo complexo onde as formações discursivas e ideológicas dos alunos são ‘apagadas’. Assim, somente aparece o ‘produto’ em relação à sociedade, somente aquele que pode aparecer. Isto está fundamentado na formação do sujeito, pela ideologia, porque segundo Pêcheux (1969): “não há discurso sem sujeito nem sujeito sem ideologia”.

A linguagem é constitutiva, pois é ela que permite analisar a interação entre o sujeito e a sociedade; não como instrumento, mas como modo transformador (ORLANDI, 1997) mesmo que esse sujeito não tenha o controle dessa linguagem.

Apesar de não se dar conta disso, ela é responsável pela rede discursiva que se sustenta no sistema de produção ao qual esse sujeito pertence, da sociedade em que está inserido. Em outras palavras, diríamos que esse processo na constituição da linguagem é histórico-social e, nele, a Análise do Discurso (A.D.) pode explicitar esse caráter social da linguagem. O discurso se mostra em Pêcheux (1969) como efeito de sentidos entre interlocutores. Quando algo é dito, o sujeito diz de algum lugar da sociedade para outro lugar da sociedade. Pêcheux (1988) 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.

O processo discursivo é, portanto, resultado de discursos estabelecidos e institucionalizados. O falante e o ouvinte quando produzem linguagem também estão reproduzidos nela, apesar de terem a ilusão de que são a fonte do discurso, sempre há um sentido preexistente. Há a formação ideológica determinada.

Portanto, as formações discursivas advêm das formações ideológicas que peneiram o que deve e o que não deve ser dito a partir de um lugar ocupado em um contexto. Essa posição social determina as formações discursivas que não são individuais. Além disso, segundo Orlandi (1978), essa interpelação ideológica faz com que a linguagem seja articulada entre a paráfrase e a polissemia. De um lado há o já dito, a paráfrase, e de outro, uma ruptura, um rompimento. Essa manifestação conflitante quando a linguagem se desloca é que gera a tensão entre o texto e o contexto histórico-social existente no discurso. Essa tensão entre paráfrase e polissemia, segundo Assolini (1999), pela perspectiva discursiva, se dá por existirem muitas possibilidades para atribuição de sentidos, correspondendo a muitas posições do sujeito-leitor. Por isso, “o discurso não é simplesmente

transmissão de informações, mas efeito de sentidos” Pêcheux (1969).

Assim, o Discurso Pedagógico Escolar (D. P. E.) - termo criado por Tfouni e subscrito por Assolini (2003) - Orlandi (1997), pode ser considerado como circular, institucionalizado; a instituição em que é originado e para onde se dirigirá: escola-aluno.

De acordo com a prática do D. P. E. pode-se dizer que existem três tipos de discurso em seu funcionamento: o lúdico, o polêmico e o autoritário (ORLANDI,1997) e, para diferenciá-los, é preciso olhar as condições de produção entre os interlocutores e o referente. No discurso lúdico a polissemia se expande porque os interlocutores expõem o referente; no polêmico a polissemia é controlada, pois o referente é direcionado pelos interlocutores e por último, no discurso autoritário, a polissemia se contém, já que o discurso do referente é ocultado pelo interlocutor que se pretende e se mostra único. Com isso, o D.P.E. mostra-se autoritário e se expande somente como transmissor de informações e se apóia na marca da cientificidade. Isso se dá em dois momentos: na metalinguagem e na apropriação do dizer científico pelo professor.

O sistema permite essa autoridade ao educador. Nesse âmbito, o saber e o dizer se equivalem, o professor é aquele que sabe e seu papel na escola é ensinar e o aluno aprender, uma vez que não detém o saber.

Já que o D.P.E. é autoritário, o caráter informativo e seus implícitos devem ser questionados. O processo discursivo, em função disso, estabelece uma relação de dominação exacerbada sobre a fala do aluno e de exagerada posse de conteúdo por parte do professor. Isso se dá porque o professor, sustentado pela metalinguagem e pela apropriação do cientista feita por ele transmite/reproduz saberes científicos institucionalizados que, muitas vezes são inacessíveis,



incompreensíveis e sem sentido para o aluno. Como consequência disso, a posição-sujeito ocupada pelo educando, cala-se e recolhe-se ao lugar em que, a nosso ver, a instituição escolar insiste em colocá-lo: o de mero copiadador.

O professor (o sistema, na verdade), segundo Assolini (1999), age como se o sujeito estivesse num grau zero de letramento. O educador deve se colocar no lugar de ouvinte do outro e do próprio texto enquanto o aluno deve ter a capacidade de discordar e não aceitar as opiniões formadas e prontas. Assim, nem ouvinte, nem locutor não se estagnariam, nem esmagariam um ao outro. O conhecimento prévio do educando não deve ser esquecido, pelo contrário, ele deve ser levado em conta no processo de ensino.

A escola adota como regra uma quietude imposta, que vem de encontro ao já sabido: a instituição manda e o indivíduo obedece. Essa relação repete a dicotomia dominado/dominante (fulano, ano), impossibilitando que os educandos façam a transformação interna necessária para descobrirem o que é preciso ser exposto. Com essa relação de dominação as ideias e ideais são uma ordem de censura na escola.

Para Pêcheux (1997) o sujeito é assujeitado ao processo social, manipulado pela ideologia na qual se fundamenta a Instituição (escola) em que esse sujeito está inserido. Assim, ocupa uma certa posição e enuncia daquele lugar de acordo com a estrutura social da instituição, que também é condicionada à ideologia. Por isso, parece ser um sujeito livre, mas é coagido a partir das formações discursivas em que está inscrito. Portanto, o discurso do sujeito é influenciado e isso se materializa na linguagem, através das palavras e o sentido destas palavras é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que elas são produzidas. Os sentidos não estão nos sujeitos, nem nas

palavras, mas nas formações discursivas em que esses sujeitos estão inseridos.

Por exemplo, a ideologia dominante por meio da legislação, afirma que a educação é um direito de todos, quando na verdade, isso não ocorre. Não se podem esquecer fatores que impedem muitas pessoas de terem acesso à educação, tais como: “falta de escolas, distância grande entre escola e moradia, falta de incentivo da família, mudanças constantes de domicílio, falta de interesse pelo estudo, etc” (TFOUNI,1997)

Os lugares institucionais foram colocados como geradores de enunciados pertinentes ao discurso autoritário. Os professores tentam homogeneizar atitudes e idéias dos educandos. Ou seja, esses professores têm autonomia para dizer por que estão alocados como alguém que possui o “saber”. O sujeito coloca-se no lugar que lhe é apontado sem interrogar, sem contrapor-se a isso que é dado como realidade.

O termo “escola”, por exemplo, para o lugar de aluno é possível atribuir à “escola” o sentido de uma necessidade, uma obrigação, já que a sociedade dita que todos devem frequentá-la se quiserem possuir um bom emprego. A escola como necessidade pode ser considerada como uma repercussão do genérico: “Se você não estudar, não será alguém na vida” (PAULA, 2008) na vida dos alunos.

Tfouni (1995, p.79) questiona: Mas, que genéricos são esses? Trata-se dos provérbios, slogans, máximas, rezas, fórmulas adivinhatórias, etc., que estão profundamente arraigados em “formulas encapsuladas” (LEMOS, 1984), resumos historicamente constituídos das experiências e atividades do homem sobre o mundo. Trata-se de genéricos que codificam os valores e crenças de uma cultura.”

Tfouni (1995, p. 78) aprofunda ainda mais:

essa estrutura tem o poder de apagar as marcas da enunciação, dando a ilusão da objetividade e da verdade completas: não importa quando, quem, nem onde ou para quem esse genérico se dirija; seu efeito de sentido é

sempre exatamente o mesmo (ou seja, garantir que um fenômeno permaneça idêntico, quando se mudam as “variáveis”...).

E conclui: “A função desses genéricos é, portanto, de transportar sistemas de valores e crenças, de cultura para cultura, de geração para geração”.

Essa atribuição de sentido é possível porque a ideologia que perpassa a sociedade diz que para ser “alguém” a pessoa deve ter escolaridade e uma profissão. Para ser uma atividade mais bem quista pelos alunos, estudar não deveria ser visto como uma tarefa desgastante, como algo ruim ou somente para pessoas de um nível financeiro privilegiado.

A escola não só interpreta erroneamente a realidade dos alunos, como também não se preocupa com o que estes alunos pensam dela e o que pretendem quando nela ingressam.

Poderíamos citar aqui a “realidade” do fracasso escolar. Segundo Charlot (2000, p.13): “A expressão “fracasso escolar” é uma certa maneira de verbalizar a experiência, a vivência e a prática; e por essa razão, uma certa maneira de recortar, interpretar e categorizar o mundo social”. Mas não é o objetivo desse trabalho investigar detalhadamente o fracasso escolar, ainda que as redações conforme sua circulação possam alimentar a produção do fracasso.

Segundo Charlot, (2000) a noção de fracasso escolar é utilizada para exprimir tanto a reprovação em uma determinada série quanto a não aquisição de certos conhecimentos ou competências. Esta noção tornou-se tão intensa que uma espécie de pensamento automático tende hoje a associá-la à imigração, ao desemprego, à violência, à periferia... é uma chave disponível para interpretar o que está ocorrendo nas salas de aula, nos estabelecimentos de ensino, em certos bairros, em certas situações sociais.

O fracasso escolar não é um monstro escondido no fundo das escolas e que se joga sobre as crianças mais frágeis, um monstro que a pesquisa deveria desemboscar, domesticar, abater. Não se pode esquecer que quando se debate sobre o fracasso escolar, enquanto desigualdade social, pode ser desviado, por exemplo, para a questão da ineficácia pedagógica dos docentes e vice-versa.

A escola, ou melhor, as práticas pedagógicas adotadas é que vão excluindo esses alunos, e o sistema todo é que vai encaminhando para esse fracasso escolar. Rever essas práticas pedagógicas, considerar possibilidades de mudanças para que esse aluno não se sinta assujeitado, para que tenha a constituição de sua identidade, sua formação de consciência crítica, sua inserção no mundo social e político etc, ou seja, não resistir a essa transformação, faz-se mister nos dias atuais. Segundo Ferreira, (2001, p12), Assujeitamento é:

Movimento de interpretação dos indivíduos por uma ideologia, condição necessária para que o indivíduo torne-se sujeito do seu discurso ao, livremente, submeter-se às condições de produção impostas pela ordem superior estabelecida, embora tenha a ilusão de autonomia.

Para Althusser (1998), os indivíduos vivem na ideologia, não havendo, portanto, uma separação entre a existência da ideologia e a interpelação do sujeito por ela, o que ocorre é um envolvimento de dupla constituição: se o sujeito só se constitui através do assujeitamento é pelo sujeito que a ideologia torna-se possível já que, ao entendê-la como prática significativa, concebe-se a ideologia como a relação entre sujeito, língua e história na produção dos sentidos (ORLANDI, 1999).

Sem a pretensão de esgotar a complexidade desse assunto, de fracasso escolar, de transformação de práticas pedagógicas, e a amplitude de tantos fatores envolvidos, tomamos aqui um dos meios cabíveis para que essas mudanças

possam vir a começar: o letramento. Compreender os processos de letramento amplia nosso referencial para a reconsideração desse fracasso escolar e dessas críticas preconceituosas e discriminatórias em relação aos alunos, tão difundidas, no âmbito social.

A seguir, para um melhor embasamento teórico, apresentamos a definição de letramento, por vários autores.

### 2.3 Letramento

*“Nenhuma língua pode ser pensada completamente se aí não se integra a possibilidade de sua poesia.”  
Milner (1978)*

Há alguns anos, pode-se dizer que menos de vinte, que o vocábulo letramento surgiu entre os linguistas e estudiosos das Ciências da Linguagem, e então passou a ter veiculação no setor educacional e vem sendo objeto de pesquisas e publicações no Brasil, principalmente, a partir da segunda metade dos anos de 1980.

O enfoque da pesquisa em língua materna deixa de preocupar-se apenas com as questões sobre ensino-aprendizagem no contexto escolar, e preocupa-se com o lugar onde os sujeitos se posicionam dentro e fora da instituição escolar. O termo remete a uma dimensão complexa e plural das práticas sociais de uso da escrita, a apreensão de uma dada realidade, seja ela de um determinado grupo social ou de um campo específico de conhecimento. Apresenta-se com relativa imprecisão na literatura educacional brasileira, não somente pela diversidade de ênfases com que a palavra vem sendo caracterizada na área acadêmica, mas

também pela complexidade e variedade de estudos que se enquadram nesse domínio.

No Brasil, o termo “letramento” foi definido, entre outros, para representar um diferencial em relação às concepções de alfabetização, por Tfouni (1986,1987, 1988, 1992, 1994, 1995, 1996, 1997).

Conforme esta autora, o letramento é um fenômeno de cunho social que salienta as características sócio-históricas ao se adquirir um sistema de escrita por um grupo social. Este termo denota estado ou condição em que um indivíduo ou sociedade está como resultado de ter-se “apoderado” de um sistema de escritura. Ou seja, letramento é o estado em que vive, não apenas o sujeito que sabe ler e escrever, mas todos os indivíduos que vivem na sociedade que é largamente letrada. Citando:

Enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de uma sociedade (TFOUNI, 1995, p. 20).

O letramento representa não somente o coroamento de um processo histórico de transformação e diferenciação no uso de instrumentos mediadores, como também representa a causa da elaboração de formas mais sofisticadas do comportamento humano. (TFOUNI, 1995. p.22).

O termo letrado, e, principalmente, o termo iletrado antes de serem aplicados, devem ser muito bem analisados. Para Tfouni (1996), o termo “iletrado”, bem como “iletramento” é impraticável, no que diz respeito às sociedades tecnologizadas. Ela registra em sua obra algumas passagens de Ginszburg (1987, apud TFOUNI, 1996), dentre elas a história de um homem que viveu no século XVI chamado Menocchio que foi perseguido, torturado, e condenado à morte porque suas idéias foram consideradas ofensivas e cheias de heresias. Ele pertencia à

classe subalterna, mas sabia ler e escrever, o que não era muito comum naquela época. Comenta a autora que Menochio não foi condenado apenas por saber ler e escrever, mas sim, porque fazia suas próprias interpretações dos textos bíblicos e da religião, como também particularizou a releitura dos mesmos textos com “materialismo elementar, instintivo, das gerações de camponeses”, foi isto o que fomentou uma sumária perseguição por parte da Inquisição. Achavam eles que, só os eclesiásticos católicos detinham o poder de interpretação da Bíblia Sagrada. Ele, assim, foi considerado perigoso por que entendeu que quem tivesse a capacidade de domínio e transmissão da cultura escrita teria o poder. A linguista comenta que essa história demonstra como o termo “letrado” não pode ter um sentido único.

A partir disso, é que a autora conclui e propõe que não deve ser usado o termo “iletrado”, para dizer que um indivíduo não está num estado pleno de letramento. Afinal, não seria adequada a utilização do mesmo em uma sociedade considerada moderna e/ou industrializada, centrada na escrita, pois a possibilidade de existir indivíduos que não possuem nem um grau sequer de letramento é quase impossível. Por isso, a autora diz ser inconveniente afirmar que existe “nível zero” de letramento, ou seja, não há veracidade nessa afirmação.

Então, o que se propõe é o uso de termos próprios, como níveis ou graus de letramento. Isso quer dizer que o indivíduo não é sem conhecimento nenhum antes da alfabetização, e os educadores procuram passar-lhe informações mecânicas e institucionais, através de uma escolarização. Ele já possui sua peculiar capacidade de leitura dentro do seu contexto social para sobreviver em meio ao grupo em que vive. A alfabetização, com a prática do letramento, trará ao indivíduo capacidades, competências, habilidades diversas para que este se envolva com as variadas demandas sociais de leitura e escrita. O que ocorre é que há uma

dicotomização entre a prática escolar e a prática social da escrita, opondo, ao conceito de alfabetização, o de letramento.

A concepção de alfabetização, fundada nessa perspectiva, postula objetivos diversos daqueles da alfabetização na escola tradicional, entendendo o processo de aquisição da escrita por sua incompletude, isto é, “(...) não se completa nunca visto que a sociedade está em contínuo processo de mudança” (TFOUNI, 1995a, p. 15).

Sob este ponto de vista,

tornar o aluno letrado significa introduzi-lo nas práticas sociais onde a escrita faz sentido, e possibilitar-lhe que se movimente entre formações discursivas que podem ser concretizadas em portadores de texto cujo uso e função têm alguma relação com as suas necessidades cotidianas de comunicação (TFOUNI, 1996b, p. 2).

Entre outras, os estudiosos do letramento procuram responder a algumas questões básicas. Segundo Tfouni (1996b, p. 2), são elas:

- Quais mudanças psicossociais ocorrem em uma sociedade quando ela se torna letrada?
- Grupos sociais ágrafos que vivem em uma sociedade letrada podem ser caracterizados do mesmo modo que aqueles que vivem em sociedades “iletradas”?
- Como se comportam grupos ágrafos cujo conhecimento, modos de produção e cultura estão perpassados pelos valores de uma sociedade letrada?



A autora prossegue comentando que:

Os estudos sobre o letramento, deste modo, não se restringem somente àquelas pessoas que adquiriram a escrita, isto é, aos alfabetizados. Buscam investigar também as conseqüências da *ausência* da escrita a nível individual, mas sempre remetendo ao social mais amplo, isto é, procurando, entre outras coisas, ver quais características da estrutura social têm relação com os fatos postos. (TFOUNI, 1996b, p.2)

Tfouni (1995), afirma que a alfabetização, por muitas vezes, está sendo mal entendida. Há duas formas segundo as quais comumente se entende a alfabetização: ou como um processo de aquisição individual de habilidades requeridas para a leitura e escrita, ou como um processo de representação de objetos diversos, de naturezas diferentes. O mal-entendido que parece estar na base da primeira perspectiva é que a alfabetização é algo que chega a um fim, e pode, portanto, ser descrita sob a forma de objetivos instrucionais. Como processo que é parece antes que o que caracteriza a alfabetização é a sua incompletude, como foi dito.

Com isso, fica subentendido, que a alfabetização do indivíduo é algo que nunca será alcançado por completo, não há um ponto final. A realidade é que existe a extensão e a amplitude da alfabetização no educando, no que diz respeito às práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita.

Os estudos sobre o letramento, deste modo, buscam investigar as conseqüências da presença e também da ausência da alfabetização, mas sempre remetendo ao social mais amplo, isto é, procurando entre outras coisas, ver quais as relações de poder e dominação que estão por trás da utilização restrita ou generalizada de um código escrito. (TFOUNI, 1995, p.16).

Segundo Tfouni (1994), a escrita e a leitura envolvem todos os componentes da sociedade letrada, embasando todas as suas práticas, permeando assim a vida cotidiana. A autora coloca ainda que o sistema de escrita está tão profundamente enraizado na sociedade moderna que se torna inviável pensar a atualidade sem considerá-lo.

Kleiman (1995, p.19) afirma que “podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. A autora conceitua, pois, o letramento “como práticas e eventos relacionados com uso, função e impacto social da escrita” (1998, p.181). Para essa pesquisadora, letramento são as práticas sociais de leitura e escrita, os eventos em que essas práticas são postas em ação, bem como as conseqüências dela sobre a sociedade.

Para Tfouni (1988 e 1995), letramento são as conseqüências sociais e históricas da introdução da escrita em uma sociedade, ou seja, “as mudanças sociais e discursivas que ocorrem em uma sociedade quando ela se torna letrada” (1995, p. 20). Assim, Tfouni toma, para conceituar letramento, o impacto social da escrita que, para Kleiman (1995), é apenas um dos componentes desse fenômeno; Kleiman acrescenta a esse, outros componentes: também as próprias práticas sociais de leitura e escrita e os eventos em que elas ocorrem.

Segundo Kleiman (1995, p.25) não há uma distinção entre aquisição e desenvolvimento da escrita (letramento) e escolarização. Embora esta autora fundamente sua concepção de letramento na análise do funcionamento cognitivo e da resolução de tarefas cotidianas. Vê-se que a não equivalência entre escola e letramento é consenso para esta autora.

Kleiman (1995) utilizando-se dos estudos de Street (1984), que contrapõe

ao modelo autônomo de letramento, ou seja, o modelo que focaliza as práticas de uso da escrita na escola, o modelo ideológico – modelo que afirma as práticas de letramento no plural, social e culturalmente determinadas –, conclui:

Pode-se afirmar que a escola, a mais importante agência de letramento, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas apenas com um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), concebido em termos de competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola (1995, p. 20).

O estreitamento da concepção de alfabetização manifesta-se na tendência, de desvalorização da educação escolar, ou seja, as justificativas para a utilização do conceito de letramento são construídas contra a alfabetização e contra a escola, afirmando-se que “a mais importante agência de letramento, preocupa-se não com o letramento, prática social, mas apenas com um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos” (KLEIMAN, 1984, p.20); as justificativas para a utilização do conceito de letramento são construídas contra os sistemas públicos de ensino e à custa da (des)escolarização da ação pedagógica e da própria pedagogia. Assim, o estreitamento da concepção de alfabetização ocorre por referência a um estreitamento da própria concepção de educação escolar, que é considerada como uma educação legitimadora da ordem social e cultural.

Kleiman (1995) coloca que a característica de ‘autonomia’, isto é, do modelo autônomo, refere-se ao fato de que a escrita seria um produto completo em si mesmo, que não estaria preso ao contexto de sua produção para ser interpretado. O processo de interpretação estaria determinado pelo funcionamento lógico interno ao escrito, não dependendo das reformulações estratégicas que caracterizam a

oralidade, pois, nela, em função do interlocutor, outros princípios são utilizados e acabam influenciando a mensagem. Já pelo modelo ideológico, Street (1984, 1993, P.38) denomina

(...) qualquer estudo etnográfico de letramento atestará, por implicação, sua significância para diferenciações que são feitas com base no poder, na autoridade, na classe social, a partir da interpretação desses conceitos pelo pesquisador.

Marcuschi (2001, p.23) diz que: “O uso da língua se dá num *continuum* de relações entre modalidades, gêneros textuais e contextos socioculturais”. Além disso, defende a idéia de que se pode trabalhar a questão do letramento e da oralidade, no contexto das práticas comunicativas assumindo o letramento como prática social situada. Esta posição é adotada por Barton e Hamilton (2000, pp. 7-8) que tratam o letramento como prática social, definindo a noção de prática como “modos culturais de uso do letramento”.

Quando se investiga a relação entre letramento e oralidade há um problema com a definição da expressão “letramento” (literacy) como diz Hasan (1996 p. 377) hoje está “semanticamente saturada” . Ou, como diz Costanzo (2000, p.11), “Letramento parece ter hoje em dia tantas definições quantas são as pessoas que tentam definir a expressão”.

Alguns, como a Escola de Lancaster, pensam que é uma questão social e política, enquanto outros, como Hasan (1996) e Halliday (1996), já acham que é uma questão linguística, apesar de reconhecerem que existem aspectos políticos, sociais e cognitivos contidos aí. Ou seja, há que se preocupar não apenas com o aspecto linguístico, mas com uma crítica, com uma abordagem etnograficamente situada e uma inserção cultural das questões nos domínios discursivos.

Marcuschi (2001, p.25) não ignora que:

em letramento a língua está envolvida de modo crucial, apesar dela não ser o foco central da abordagem, nesse caso, a língua em uso (... uso é tomado como prática, atividade, ação e não como instrumental).

Conforme citado pelo mesmo autor, Bledsoe e Robey (1993 p. 110) dizem que o problema existente entre “o potencial técnico da escrita enquanto pode ser usada para transmitir uma mensagem de maneira eficiente e suas funções sociais referentes ao modo como ela se adapta às diversas culturas e sociedades” deve ser resolvido.

Antes, até a época dos anos 50, não havia uma preocupação maior com a relação entre fala e escrita, menos ainda com oralidade e letramento, no âmbito da linguística, onde o que está em jogo é o sistema da língua. Dos anos 50 aos anos 80, era muito comum encontrar a posição de que a invenção da escrita causava uma “grande divisão” a ponto de trazer um novo jeito de conhecimento e ampliação da capacidade cognitiva (ainda mais com a escrita alfabética).

Segundo Street (1993, p.5), os expoentes do “modelo autônomo”:  
“conceituavam o letramento em termos técnicos, tratando-o como independente do contexto social, uma variável autônoma cujas consequências para a sociedade e a cognição podem ser derivadas de seu caráter intrínseco”. Ainda para Street (1993, p.9), tal visão teria a virtude de evitar a polarização da ‘grande divisão’ e inserir as questões técnica, cultural, cognitiva e social envolvidas no letramento num campo bem amplo das relações de poder em que agem. Confirma que em certo sentido: “o modelo ideológico subsume e não exclui o trabalho desenvolvido no modelo da autonomia”.

É necessário retomar a sugestão do *continuum* entre a oralidade e a escrita tal como proposto por Tannen (1982) e outros. Muitos foram os estudos nos anos 80 com uma visão nova das relações entre fala e escrita, sugerindo que não se podia mais postular a “grande divisão” levantada por Goody (1977), Olson (1977) e Ong (1982). Era perceptível que a fala e a escrita, nas características linguísticas e nos usos, eram mantidas muito mais próximas do que o admitido. Portanto, a visão nova era a de se observar mais as semelhanças do que as diferenças, na fala e na escrita, evitando as dicotomias, num sentido estrito.

Para Street (1995, p. 160), mesmo que as pesquisas iniciadas por Coulmas e Ehlich (1983), Nystrand (1982), Tannen (1982) e muitos outros, nos anos 80, defendessem a idéia do *continuum* fala - escrita, a “suposta mudança da divisão para o *continuum* é mais retórica do que real”. Enfim, para Street (1995, pp. 168-9), Tannen (1982) e outros autores, apesar de postularem o “contínuo fala - escrita” desaparecem à hipótese da “grande divisão”. Isto porque não aceitam que a escrita possua elementos ‘paralinguísticos e não-verbais’ e pela pouca noção que possuem de ‘contexto social’.

Para Street (1993, p.4) a abordagem da relação fala - escrita pelo *continuum* não é adequada uma vez que as atividades de letramento e oralidade são muito diferentes entre si, o que torna impossível estabelecer uma relação de continuidade. Não se deve esquecer também que a escrita não é igual em todas as culturas. Uma teoria da escrita que só observa forma é falha. Diz o autor: “todo sentido é situado e todo uso linguístico é sempre contextualizado em universos socioculturais”.

A cultura de qualquer sociedade possui influência fortíssima sobre o papel da escrita. Não tem sentido dizer que a fala não é coesiva e a escrita é coesiva,

porque tudo depende a qual fala e a qual escrita se refere. Um texto, por exemplo, não deve ser analisado em si sem seu contexto sociocomunicativo, isolado, já que todo texto é uma comunicação numa prática social de uso da língua. Marcuschi (2001, p.35) a este respeito coloca:

(...) o que me interessa defender não é uma noção de contínuo como 'continuidade' ou linearidade de características, mas como uma relação escalar ou gradual em que uma série de elementos se interpenetram, seja em termos de função social potencial cognitivo, práticas comunicativas, contextos sociais, nível de organização, seleção de formas, estilos, estratégias de formulação, aspectos constitutivos, formas de manifestação e assim por diante.

Retomando a idéia de Street (1993, p.9) sobre o “modelo ideológico” de letramento, o autor vê a “ideologia como o lugar da tensão entre autoridade e poder, de um lado, e a resistência e criatividade, de outro lado”. A tensão mencionada aparece na língua quer seja em sua forma escrita quer seja em sua forma oral.

Signorini (1998, p.140) enxergaria essa tendência interpretativa do ‘modelo autônomo’ de maneira a ser mais um efeito das “relações estabelecidas pelos grupos urbanos e instituições de maior prestígio na sociedade entre uso da língua o nível de escolarização do falante, sua identidade social, sua capacidade cognitiva e sua competência na esfera pública”.

A pesquisa de Scribner e Cole (1981) foi pioneira ao questionar sobre letramento/alfabetização/escolarização, e permitiu descobrir ‘capacidade’ diferentes relacionadas processos de letramento formais e informais nos eixos: familiar, escolar e religioso. Desse jeito, as capacidades cognitivas sempre ligadas à escrita e ao letramento através do modelo autônomo, aparecem ligadas apenas à escrita escolarizada (do inglês) pesquisas deste âmbito, ligadas à perspectiva ideológica ou

histórico-cultural colocam em questão e começam a desfazer a mescla entre letramento (s) e escolarização. A autora conclui:

os resultados de pesquisa dentro do modelo ideológico de letramento conflitam com a maioria dos pressupostos e dos resultados do modelo autônomo, em pelo menos dois pontos principais: ou das relações entre oralidade e letramento/escrita e, logo, entre aquisição de uma língua e letramento e o do papel da escolarização nesse processo. (2001, p.69).

Rojo (2001) diz que talvez por não se olhar através de uma perspectiva histórica o modelo ideológico ainda deixa a relação entre escolarização e letramento fora de foco, o necessário é focar o funcionamento do letramento na escola e seus processos e produtos.

Como diz Tfouni (2001, p. 92):

Uma teoria sobre o letramento que leva em consideração que não existe, em termos de práticas discursivas uma dicotomia oral x escrito (vistos que este é um fato da língua) poderá ajudar a introduzir práticas pedagógicas consistentes, baseadas no conceito de autoria, praticas estas que irão tranquilizar as inquietações dos professores e, ao mesmo tempo, restituir aos alunos a vontade de falar e escrever sobre seus próprios desejos.

Signorini (2001, p. 98) fala da escrita que mostra um hibridismo que não foi previsto pelos padrões de teorização e avaliação da escrita prestigiados nas instituições escolares e acadêmicas e relacionados ao que Street (1984) denomina 'modelo autônomo de letramento'.

Há elementos ligados à língua falada, mas quando essa língua falada não é prestigiada na sociedade, essa escrita vai ser colocada como objetos significativos não existentes, porque os contextos onde são produzidos e colocados em circulação costumam ser tidos como não existentes. Muito diferente do que ocorre com outros



híbridos no campo dos estudos lingüísticos como o exemplo das mensagens via Internet (ROJO, 2001).

Em se tratando da relação entre letramento e a oralidade, Street (1993, p. 12) sugere que seja usado nesse mesmo contexto (modelo ideológico), as noções de “eventos de letramento”, “práticas de letramento” e “práticas comunicativas”.

O autor se apóia em Barton (1991) que coloca a noção de eventos de letramento como: “atividades particulares em que o letramento exerce um papel: costumam ser atividades regularmente repetidas”.

Para Barton, Hamilton e Ivanic (2000, p. 8), “eventos de letramento são em geral atividades que têm textos escritos envolvidos seja para serem lidos ou para se falar sobre eles”.

Já “práticas de letramento”, segundo Barton (2000), se trata dos: “modos culturais gerais de utilizar o letramento que as pessoas produzem num evento de letramento”.

Para Street (1995, p. 2) há “múltiplos letramentos tratáveis em seus contextos sociais e culturais nas sociedades em que surgem, considerando-se também as relações de poder ali existentes”.

Como se pode perceber, a escrita não se dá da mesma forma em todos os contextos e situações. Na família, na escola, no trabalho, a escrita tem manifestações diferentes. De acordo como modelo autônomo, há uma relação linear entre ciclo escolar e letramento, pois a escola seria o lugar “máximo” de “otimização” da forma escrita da língua, que, por sua vez alimentará uma suposta divisão entre mais e menos letrados. Mas, como grau de letramento não tem relação direta com grau de escolaridade e tempo, é possível contrapor àquela visão dominante.

Através dessa visão pode-se superar a visão autônoma. Barton e

Hamilton (1998, p.20) afirmam que “o letramento, enquanto uma prática de ler e escrever, não é uma habilidade autônoma, mas enquadrada na grande narrativa pública, isto é, no quadro social vivo e em andamento”.

Após o processo de transformação histórico que a palavra pôde ter contato com o som e a palavra falada, através da concepção dos alfabetos. O ápice dessa prática se deu na Idade Média, onde os manuscritos nunca ficaram sem a voz.

Diversas vezes, o escrevente não é o mesmo que aquele que dita o texto. Nesse caso, a escrita e o escrito estão muito diferenciados. De outra forma, não há como ler sem a voz ou a palavra falada. Foi através da imprensa que a escrita ganhou autonomia em relação à palavra falada Assim, cada vez mais, com advento dos meios eletrônicos de comunicação, assim a importância da fala como a do escrito e da grafia fica menor em relação à significação que pode emergir do texto escrito, assim como enunciação de outras enunciações e de outros enunciadores. (ROJO, 2001).

Assim, com a invenção da imprensa, as relações entre a fala, a escrita e o escrito, ficaram complexas, exigindo uma análise mais profunda, mas nem sempre encontrada e nem sempre fácil de concluir (ROJO, 2001).

É fato que hoje, muito diferente do que ocorria na Idade Média, para que um texto seja produzido e circule socialmente, é necessário que o autor domine o escrito, como também tenha conhecimentos sobre as instituições que colocam a escrita em circulação: a imprensa, a Internet. O que não impede que essa situação mude, pela evolução rápida dos meios eletrônicos. Então, pode-se definir a escrita como aqui abordada, ou seja, em seu plano discursivo.

Rajo (2001) comenta, portanto, que há uma multiplicidade variada de

relações entre os escritos e os orais não somente em suas materialidades básicas, que circulam em lugares privados e públicos em diversas situações. Propõe, ainda, abandonar a dicotomia entre modalidades oral e escrita para dar lugar a uma abordagem que se ocupe da noção de discursos orais e escritos em diferentes gêneros primários e secundários que circulam na sociedade.

Assim, vê-se que embora a escola tenha um papel enunciativo privilegiado, ela não é lugar exclusivo de “origem” ou circulação das práticas letradas. Muitas vezes letramento e escolarização andam juntos pela escola ser a principal divulgadora de letramento e de fazer circular os textos escritos.

Rojó (2001) diz que o mecanismo que orienta e organiza essa mixagem é o da instanciamento, na textualização de matrizes interacionais, ou modos prototípicos de interlocução ligados a muitas práticas sociais de uso de materiais escritos e a diferentes dispositivos de produção e avaliação desses materiais.

Corrêa (2001) nos mostra elementos para que se entenda melhor a relação entre o oral e o escrito na produção de textos. Em relação ao fundamento teórico para essa relação, o autor se baseia na defesa da heterogeneidade da escrita. Propõe o uso das noções de letramento e oralidade, ou seja, um sentido amplo para letramento:

Minha tentativa ao utilizar esse sentido amplo de letramento é dar anterioridade histórica a essa prática e à condição de letrado em relação à alfabetização e ao contato com a leitura e a escrita. Nesse sentido, oralidade (primária) e letramento são contemporâneos e sua contemporaneidade pode ser constatada pelo modo como os fatos são registrados linguisticamente. (CORRÊA, 2001, p 137-138).

Linguagem e memória são inseparáveis e se misturam nas práticas do relato, que é um dado de linguagem e um registro cultural. A própria divisão entre

“analfabeto” ou “alfabetizado” diz que a alfabetização é o que define um indivíduo letrado. Considerar letrado o indivíduo que teve pouco contato com a escrita tem o benefício de se enxergar em outra extensão em diferentes graus de acesso ao letramento. Não há como negar que essa concepção de letramento como “grau” tornou-se importantíssima para não se rotular os indivíduos que possuem ou não a escrita alfabética (CORRÊA, 2001).

A alfabetização tem sido tomada como pré-requisito antes de qualquer possibilidade de letramento, ou seja, quando se diz que um indivíduo é letrado a prática social principal é a que envolve o uso da leitura e da escrita. Separando assim as fronteiras do letramento e o não-letramento ou ao menos grau de letramento, tendo a alfabetização como limite.

Corrêa (2001, p.141) propõe que a condição de letrado se estenda para antes da alfabetização, para que os indivíduos que mesmo não sendo alfabetizados, excluídos das práticas de leitura e escrita também façam a história da língua e da comunidade social através da oralidade e do registro da memória cultural. Dessa maneira o autor pretende mostrar com essa noção de letramento amplo que é possível olhar a questão da aprendizagem dos alunos que não têm práticas consagradas de leitura e escrita de uma outra forma. O autor define a relação oral/escrito como dado que marca a heterogeneidade **da** escrita e não a heterogeneidade **na** escrita.

O autor chama de esquecimento linguístico-pedagógico da heterogeneidade da escrita o tratamento da relação oral/escrito que atribui sua heterogeneidade a fatores que se localizam fora da escrita. Um caso dos fatores sociais um reconhecimento da heterogeneidade da escrita é marcado por uma posição política do professor, sua cultura, criação, maneira de pensar, ou seja, há,

através da memória discursiva, uma interpretação que faz com que o professor pense que, como ele é 'detentor do saber', ele tem capacidade para dizer o que o aluno sabe e o que o aluno desconhece, tanto que este aluno foi encaminhado para uma classe de recuperação de ciclo através dos conceitos dados pelos professores a esse aluno. Essa heterogeneidade é marcada a partir da procedência social, geográfica, cultural ou étnica e mais ainda, a partir do grau de escolaridade do aluno. Assim se exclui qualquer fator ligado à heterogeneidade da escrita não sendo nada dito em relação à anterioridade do grau de letramento do aluno em relação ao seu aprendizado escolar ou práticas sociais anteriores à escolarização. E o autor chama de esquecimento linguístico da heterogeneidade da escrita da relação oral/escrita que não reconhece a escrita como heterogênia e trata essa ligação a partir de um critério de pureza, ou seja, evitar a interferência do oral no escrito. Essa recusa da presença do oral no escrito é justamente a identificação das marcas linguísticas que mostram a anterioridade do caráter híbrido das práticas orais e letradas/escritas que leva a escola a punir essa interferência caracterizando-a como índice de baixa escolaridade (CORRÊA, 2001).

O autor coloca uma contraposição a esses dois tipos de esquecimento mostrando a existência de pelo menos três maneiras de reconhecer a heterogeneidade da escrita: em aspectos da representação gráfica; na escrita, como na língua; na circulação dialógica que o escrevente faz ao produzir o texto escrito.

Em respeito aos aspectos da representação gráfica Cagliari diz que apenas um sistema para transcrever os sons da fala por meio de letras não é o suficiente:

É raro encontrar alguém que trate a ortografia dentro de uma visão geral dos sistemas de escrita, mostrando que sua função principal é a de neutralizar a variação lingüística. [...] No instante seguinte à invenção do

alfabeto, foi preciso abrir mão da idéia mais importante do novo sistema, para se escrever cada palavra de apenas uma forma, independentemente da maneira como é dita nos diferentes dialetos. Surgiu assim a ortografia, invenção muito mais importante do que a idéia de escrever os sons com letras (CAGLIARI, 1996, p.21-22).

Em relação ao reconhecimento da heterogeneidade da escrita pela heterogeneidade da língua, Corrêa coloca que: registrar muitas histórias através de acontecimentos particulares da escrita implica trazer, para esse modo de enunciação, a heterogeneidade lingüística marcada nas práticas sociais mais amplas da oralidade e do letramento.

Porém, quando o professor ensina o português como língua materna, lida com a escrita como se fosse código e o texto escrito como produto, dando valor apenas às convenções instituídas, ao que o aluno sabe se adequar.

Em relação ao reconhecimento da heterogeneidade da escrita pela circulação dialógica do escrevente, Corrêa comenta que quem escreve trabalha com o que pensa ser a representação termo a termo da fala pela escrita, com o que pensa ser a relação própria com a exterioridade que constitui o seu texto.

Quando se trabalha com a heterogeneidade da escrita, Chacon (1998, p.167) diz que os sinais de pontuação trazem para a escrita, em todo instante, os vínculos que existem na expressão linguística: a oralidade.

Corrêa sugere a necessidade de mudança de atitude em relação ao jeito de se encarar a escrita e sua heterogeneidade, ou seja, em suas palavras: “passar do reconhecimento da heterogeneidade **na** escrita para o reconhecimento da heterogeneidade **da** escrita”. Conclui dizendo que os profissionais que trabalham com a produção escrita na escola deixam de lado o modelo ideal de pureza que adotam para a escrita como código.

A teoria do letramento, através dos vários autores citados, ajuda-nos a compreender a exclusão das crianças de baixa renda. Aprofundaremos estes aspectos a seguir.

## **2.4 Letramento, leitura e escrita**

Por meio de trabalhos de Tfouni (1994, 1995, 1996, 1997) sobre *letramento e alfabetização*, refletiremos sobre as seguintes questões: O que significa ser letrado (a)? Quais as implicações educacionais e pedagógicas de se ter um aluno cujo grau de letramento não é adequado para que acompanhe o ensino formalizado da escola?

A alfabetização é, sem dúvida, um momento importantíssimo da formação escolar de uma pessoa, assim como a invenção da escrita foi o momento mais importante da história da humanidade, pois somente através dos registros escritos o saber acumulado pode ser recuperado pelas pessoas. Como diz Tfouni:

Em resumo, a escrita pode ser tomada como uma das causas principais do aparecimento das civilizações modernas e do desenvolvimento científico, tecnológico e psicossocial da sociedade nas quais foi adotada de maneira ampla. Por outro lado, não podem ser esquecidos fatores como as relações de poder e dominação que estão por trás da utilização restrita ou generalizada de um código escrito (TFOUNI, 2004, p.14).

Mas as tentativas de solucionar esses problemas não têm apresentado resultado satisfatório. A compreensão da escrita, de suas funções e usos é indispensável ao processo de alfabetização, mas o que se vê na realidade das escolas não é isso.

Dentro desse contexto de alfabetização, vale destacar os contra-

argumentos apresentados pela autora à afirmativa segundo a qual não alfabetizados são incapazes de raciocinar logicamente, incapazes, também, de novos modos de categorização, de solucionar problemas, etc.

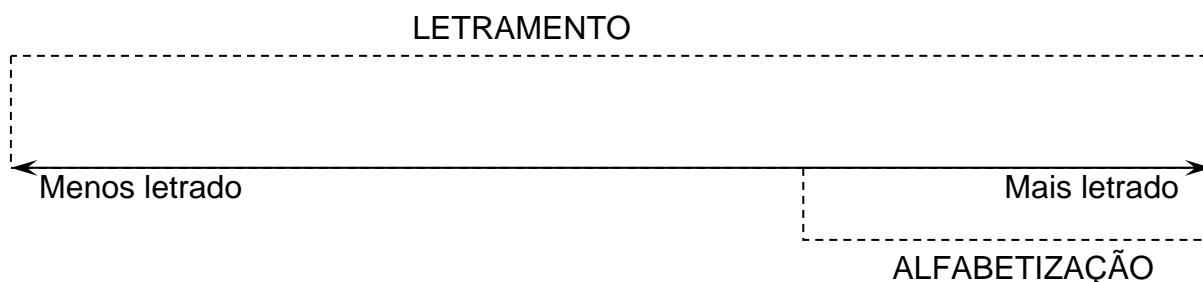
De acordo com os estudos da autora os não-alfabetizados têm sim capacidade para descentrar seu raciocínio e resolver conflitos e contradições que se estabelecem no plano da dialogia.

A explicação para isso, segundo Tfouni,

(...) não está em ser, ou não alfabetizado enquanto indivíduo. Está sim, em ser ou não, letrada a sociedade na qual esses indivíduos vivem. Mais que isso: está na sofisticação das comunicações, dos modos de produção, das demandas cognitivas pelas quais passa uma sociedade como um todo quando se torna letrada, e que irão inevitavelmente influenciar aqueles que nela vivem, alfabetizados ou não (1996, p.27).

Dois aspectos relacionados a essa proposta devem ser ressaltados: o primeiro, segundo Tfouni, tem a ver com aspectos diacrônicos do social, pois, em um mesmo momento histórico, não se pode afirmar que as pessoas estejam no mesmo nível de desenvolvimento; o segundo é que os usos e funções sociais da escrita servem como parâmetros para o estabelecimento dessa proposta.

Do ponto de vista do letramento, a autora concebe um eixo do tipo que se apresenta abaixo:





Vale destacar que, de acordo com a autora, nas várias gradações possíveis deste eixo ficariam distribuídas as pessoas em um dado momento histórico. Tfouni esclarece que, nesse eixo, “(...) não está implícito nem que essa distribuição seja homogênea, nem que essas posições sejam intercambiáveis ou equivalentes” (1995, p.56). “Assim, tanto do ponto de vista das desigualdades sociais, quanto do ponto de vista das aquisições levadas a efeito temos diferenças”.

Por todos esses motivos, acreditamos que a proposta do “continuum”, de forma particular, bem como os postulados teóricos 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 representaremos 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.

Não se deve esquecer também, que, antes de iniciar o processo formal de escolarização, esse aluno pode ter convivido com outros tipos de linguagem que não a escrita propriamente dita, como linguagem musical, gestual, etc. Faz-se necessário destacar, entretanto, que essas outras formas de linguagem são recusadas e desprezadas pela escola. Mesmo que o aluno não se torne alfabetizado, de acordo com as duas concepções segundo as quais comumente se entende a alfabetização, isto é, como um processo individual de aquisição de habilidades requeridas para a leitura e a escrita, ou como um processo de representação de objetos diversos, de naturezas diversas, certamente, ele, o aluno, não seria imaginado, visto e tido como

um sujeito “iletrado” e, por conseguinte, analfabeto, conforme o confuso uso que se faz dessas categorias e que, baseada em Tfouni (1994, 1995, 1996, 1997), procuramos esclarecer.

Como vimos, 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 os alunos saibam 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, aqueles inseridos nesse contexto,

(...) o aluno pode até ser alfabetizado, como afirma Tfouni (1996), 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)

A autora propõe também o conceito de *autoria*, relacionando ao de “continuum”, que comentamos atrás. Segundo ela, “(...) a opção pela adoção do princípio da autoria como critério de análise deve-se ao fato de que o mesmo é apontado como sendo característico da organização do texto escrito.” (1995, p.49).

Não podemos ser ingênuos, entretanto, de acreditar que a proposição do letramento possa resolver todos os males do sistema educacional brasileiro. Afinal, como qualquer outra atividade organizada socialmente, o letramento *produz sentidos*. Esses *sentidos* se materializam em *práticas discursivas*, as quais, por sua vez, vão determinar *esquemas de papéis*, quando colocadas em ação. (TFOUNI, 1994).

Por essa prática equivocada que há, em relação aos alunos serem colocados em classes “especiais” para recuperação, o conhecimento letrado do aluno (prévio) não é considerado nesse processo. Pois sempre se espera do aluno que ele seja capaz de aplicar “todas” as regras gramaticais, por exemplo, quando muitas vezes, nem o próprio professor é capaz de fazê-lo.

Dentro desse contexto, diz Tfouni, olhar as perdas e os ganhos trazidos pela escrita, do ponto de vista do letramento, não significa entender que é 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.

Concluindo, podemos dizer que investigar o que ocorre nessas classes “especiais” de uma forma aprofundada, é de extrema importância para o esclarecimento de algumas das preocupações modernas com relação ao ensino seriado, agora dividido em ciclos I e II.

Cabe lembrar, segundo Tfouni, que uma das práticas discursivas que marginalizam os alfabetizados excluídos das práticas mais sofisticadas de letramento e, especialmente os analfabetos, é aquela do discurso objetivo, lógico, formal, materializado em formações discursivas que são produzidas, predominantemente, pela escola, isto é, o discurso científico.

A autora explica que, no caso do letramento, pelo fato de existir nele a questão das produções escritas, há todo um conhecimento complementar que também deve ser atingido, como, por exemplo, saber o que são portadores de texto, para que servem, e como usá-los. Soma-se a isso a importância de saber situar-se dentro dos papéis embutidos nos chamados “eventos de letramento”, ou seja, nas práticas e tarefas de leitura e escrita. As atividades de leitura e escrita que são atribuídas a esses alunos de recuperação não são as adequadas, de acordo com o conhecimento prévio de cada um e de acordo com a teoria do letramento. Do mesmo modo, a avaliação das produções escritas não é realizada com uma visão pedagógica centrada na noção de letramento. E o que não pode ser esquecido também é o quanto o preconceito gerado pela própria formação da classe interfere na forma como esses alunos são avaliados.

## **2.5 Um pouco sobre docência**

Sabe-se que a educação, a qualidade do ensino, é avaliada desde os primeiros anos da criança na escola, desde o momento em que ela entra na escola. E o que acontece hoje em dia, é que, com essa alteração do ensino para progressão continuada haverá os reflexos, péssimos, por sinal, lá no futuro, lá na frente, no ensino superior, tanto para os discentes como para os docentes, porque reflete em

todos os âmbitos essa questão de má qualidade, tanto para quem ensina como para quem aprende.

As maiores dificuldades dos alunos no ensino fundamental referem-se ao aprendizado de estratégias de aprendizagem. A leitura, a escrita e cálculos, por exemplo, são meios ou estratégias para o desenvolvimento da capacidade de aprender. Entre os domínios cognitivos, certamente, a leitura, especialmente a compreensão leitora, tem o seu lugar de destaque, e eles não conseguem interpretar aquilo que leem, e ler para aprender é fundamental para qualquer componente pedagógico do currículo escolar.

A leitura envolve a atividade de ler para compreender, exigindo que o aluno, por seu turno, aprenda a concentrar-se na seleção de informação relevante no texto, utilizando, para tanto, estratégias de aprendizagem e avaliação da eficácia da leitura.

Aprender, pois, a selecionar informação, extrair bem uma informação de determinado texto, é uma tarefa fundamental para quem se propõe a ser um bom professor e desafio para quem quer, realmente, construir um pensamento próprio, portanto, aí está a questão, se o professor que antes era aluno e não aprendeu bem, como ele irá ensinar corretamente, aquilo que nem ele próprio sabe?

Teixeira (2005) diz a respeito dos paradigmas convencionais do ensino, que mantêm distantes professores e alunos:

Na história educacional, no Brasil, os dados mostram que quanto mais teoria educacional mirabolante, menos conhecemos o processo ensino-aprendizagem e mais tendemos, também a reforçar um distanciamento professor-aluno, porque as pedagogias tendem a reduzir ações e espaços de um lado ou do outro. Ora o professor é sujeito do processo pedagógico ora o aluno é o sujeito aprendente. O desafio, para todos nós, é o equilíbrio que vem da conjugação dos pilares do processo de ensino-aprendizagem: mediação, avaliação e qualidade educacional. (TEIXEIRA, 2005)

Mecanismos de avaliação bem elaborados e critérios claros de verificação de aprendizado ajudam a preparar o aluno para um mundo cada vez mais competitivo.

Os docentes enfrentam dificuldades de ensinar a aprender, isto é, desconhecem, muitas vezes, como os alunos podem aprender e quais os processos que devem realizar, por exemplo, para que seus alunos dominem a tecnologia adequada para trabalhar as novas

Além disso, nem os próprios professores muitas vezes possuem uma formação adequada para esse tipo de trabalho. Portanto, a lei não condiz com a realidade escolar e não cumpre o que ela própria estabelece. A problemática profissional do professor precisa ser considerada tanto no que se refere à identidade, que diz sobre o que é ser professor, quanto no que se refere à profissão, que diz sobre as condições do exercício profissional.

Isso se explica, sem dúvida, devido à inexistência de uma formação específica para se ministrar aulas. “Nesse processo, joga um papel mais ou menos importante sua própria experiência como aluno, o modelo de ensino que predomina no sistema e as reações de seus alunos, embora não há que se descartar a capacidade autodidata do professorado.

Pela atual legislação, constata-se a exigência de um percentual significativo de docentes com conclusão de cursos de especialização, de mestrado e de doutorado (em se tratando de ensino superior). Quanto aos resultados, o ensino deve propiciar novas elaborações e novas sínteses, tanto pelos professores quanto pelos alunos, em relação aos conhecimentos e processos, ampliando-se dessa forma a herança cultural, propiciando que o aluno construa uma apreensão sempre

qualitativamente superior sobre os quadros teóricos e a própria realidade.

Mas existe o preceito de que a criança sabe mais sobre o mundo tal como apresentado pela televisão do que sobre o mundo como descrito nas salas de aulas e nos livros didáticos. Também estão de acordo ao concluir que a TV ganha espaço nas mentes das crianças, e que a educação formal está perdendo o interesse para elas. A escola, ao tentar afastar do seu interior o discurso da publicidade, da telenovela, do rádio, jornal, enfim, dos fenômenos ligados à indústria da cultura e às novas tecnologias, comete dois equívocos básicos: de um lado esconde o que parece temer ou não entender e de outro impede o ingresso na privilegiada discussão sobre os procedimentos constitutivos e os sentidos dos impactos públicos gerados pelas novas linguagens. Ou seja, a escola petrifica um discurso para se proteger no mundo do livro (quase sempre didático), da palavra (discurso pedagógico autoritário), e das práticas de aula (fundadas em paráfrases nada criativas), deixa campo livre para toda sorte de aventura tecnológica. Assim, perde-se para o discurso sedutor das imagens e promessas de viagens virtuais dos jogos de videogames.

É comum, ouvir dos alunos, durante os momentos informais, nos intervalos, sobre o capítulo da novela, o acontecimento sensacionalista veiculado pelo rádio, a notícia do telejornal ou a novidade referente ao ídolo popular. Pode surgir, desta forma, um problema: o mundo legal do discurso pedagógico esconde ou não reconhece a pluralidade das linguagens institucionalmente não-escolares. Professores, muitas vezes, não acham pertinentes os assuntos extra-curriculares, perdendo assim várias chances de explorar a interdisciplinaridade existente.

A escola requisita mudanças, mas está sem mecanismos para viabilizar as transformações necessárias: os conteúdos hierarquizados, fechados, que devem

ser cumpridos à risca, o problema da formação continuada dos profissionais da educação. Percebe-se que o professor está ciente do quadro de modificações e da rapidez em se encontrar alternativas para o impasse posto pelos atuais modelos escolares; mas mostra atração e repulsa. Ao mesmo tempo, o docente fala na urgência em se aproveitar das informações disponibilizadas e na falta de preparo para utilizar corretamente tais linguagens. O aluno fala de algo com que convive e se interessa; o professor, contudo, pode recusar a informação, visto apresentar-se uma questão que desconhece ou à qual não tem acesso. Assim surgem os desencontros.

A formação continuada dos educadores, na ativa, torna-se muito importante para repensar a própria formação para o magistério e as licenciaturas, responsáveis pela qualificação específica dos profissionais. Os requisitos para a formação continuada e os evidentes apelos dirigidos à diversificação das estratégias tradicionais dos cursos de licenciatura se mostram nas demandas crescentes por atividades que permitam aos professores o acesso às novas linguagens da comunicação. O fato não é somente e simplesmente recuperar questões tópicas referentes aos conteúdos das disciplinas, mas rever conceitos de ensino e aprendizagem.

### **Retórica**

O conceito de retórica, da educação medieval, como maneira de persuadir, foi abrindo caminho para uma concepção discursiva, aparecendo no diálogo entre sujeitos e como o lugar da opinião, da negociação e da exposição de diferentes juízos de valor. A persuasão consiste em um recurso utilizado pelo sujeito, na tentativa de provocar no outro, seu interlocutor, mudança de opinião ou ponto de



vista, ainda que esse outro, conforme Possenti (1993), possa não ter a mesma intenção de sentido.

A argumentação passou a ser observada em todas as situações comunicativas, ou seja, está presente em toda e qualquer atividade discursiva. Argumentar significa considerar o outro como capaz de reagir e de interagir diante das propostas apresentadas. Assim, tem-se um componente intrínseco à natureza da linguagem e à interação verbal.

As estratégias argumentativas mostram-se como uma arma à disposição do orador (professor) para que ele consiga alcançar o objetivo de convencer seu auditório (aluno). Entretanto, mais do que em persuasão, a argumentação implica negociação, ação e transformação, através da exposição de diferentes pontos de vista. Grize (1990) ressalta esse caráter funcional, intersubjetivo e onipresente da argumentação, e indica que a adesão depende não apenas da eficácia do orador, mas também da interpretação do outro, implicando um processo de ação e reação.

A persuasão é indireta, quanto mais argumentos utilizam o professor e/ou os alunos para provocar mudança de opinião no seu interlocutor; é direta quanto menos argumentos utilizam o professor e/ou os alunos, aproximando-se da coerção ou imposição, para gerar mudança de opinião no seu interlocutor. Então, se o professor não exercer a persuasão não cumpre com o objetivo de ensino: elaborar, com os alunos, novos conhecimentos. Mas, se impõe tais conhecimentos, apelando para o autoritarismo e coerção, pode recair num processo de ensino reprodutivo, sofrendo resistência e não obtendo o resultado esperado e a colaboração dos alunos. Além disso, a persuasão assume características diferenciadas conforme as situações discursivas em que se realiza: sala de aula, trabalho, conversa informal, porém, respeitando os papéis institucionais dos sujeitos, que tornam os seus

discursos autorizados, à medida que, conforme Maingueneau (1996, p.17), “falar e mostrar que se tem o direito de falar como se está falando não são separáveis”.

Como comentou Tfouni (1995), infelizmente, os alunos – acostumados com a autoridade pedagógica e com um certo grau de autoritarismo, nas atitudes dos professores, possivelmente devido ao discurso pedagógico ao qual são submetidos ao longo de seus anos escolares – não reagem e aceitam, quase sempre pacificamente e de forma cordata, a persuasão indireta do professor, acatando em seus textos as sugestões oferecidas e fazendo pouco uso de seu próprio poder de argumentação para convencer e persuadir o professor de que suas idéias são válidas. Não há espaço para os alunos argumentarem.

O professor utilizando um discurso argumentativo e persuasivo em sala de aula, e abrindo espaço para que os alunos façam o mesmo, conduzindo-os assim a defender suas idéias, a se tornarem alunos críticos que não se limitam ao papel de persuadidos, estará mostrando que o acesso ao arquivo pode e deve ser feito dentro da escola.

No caso da instituição educacional aqui colocada como lugar do saber-aprender, talvez uma prática pedagógica fundamentada na perspectiva da A.D. poderia contribuir com os educadores e com os educandos, no sentido de levá-los a saírem das posições que os mantêm amarrados a formações discursivas (impostas pela instituição escolar) que entendem a linguagem como literal, com os sentidos colados às palavras e como veículo transmissor de verdades únicas e unívocas.

## 2.6 Análise do Discurso

### O Outro

*“Eu não sou eu nem sou o outro,  
Sou qualquer coisa de intermédio  
Pilar da ponte de tédio  
Que vai de mim para o Outro”*

*Mário de Sá-Carneiro (1914)*

A Teoria da Análise do Discurso (A.D.), elaborada na década de sessenta do século XX, tem como fundamentação teórica: a Lingüística (como possibilidade e base sistemática), o Materialismo Histórico (como base da inscrição material da história na língua) e a Psicanálise (como referencial para a noção de sujeito). Vale destacar que quando falamos em A.D. referimo-nos à escola francesa de análise do discurso e ao grupo que se reuniu em torno de Michel Pêcheux, a partir dos anos sessenta. É importante lembrar que o nascimento oficial da Análise do Discurso, como disciplina universitária, deu-se em 1969, ano de publicação da revista *Langages*, dedicada à área e organizada por Jean Dubois. O ano de 1969 é também o ano de publicação da obra *Análise Automática do Discurso*, cujo autor é Michel Pêcheux.

A A.D. não trata da língua, da gramática. Como seu próprio nome pressupõe, ela se encarrega de trabalhar com a palavra em movimento, ou seja, com a prática da linguagem: o estudo do discurso observa o homem falando (dentro de uma determinada conjuntura sócio-histórica). O princípio teórico fundamental para a A.D. é a consideração de que há uma relação entre linguagem e exterioridade, que é constitutiva. Em suma: a A.D. procura compreender o modo 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).

A análise do discurso está situada dentro de um modelo epistemológico denominado paradigma indiciário. No sentido enunciado por Ginzburg (1991), as investigações e trabalhos realizados com base nesse paradigma partem da análise de indícios e dados aparentemente negligenciáveis, buscando realidades que escapam à pesquisa experimental dos métodos positivistas. No modelo epistemológico indiciário, as pré-disposições e os pré-julgamentos do sujeito são parte das condições de produção do conhecimento, não se busca atingir um estado de neutralidade científica ou encontrar uma “verdade absoluta” dos fatos.

O objeto de pesquisa da análise do discurso é o discurso e as condições de produção em que este é produzido. Essa ciência busca articulação entre a língua e o contexto histórico onde esta é falada. De acordo com Orlandi (1987): “A semântica discursiva (AD) é a análise científica dos processos característicos de uma formação discursiva, que deve dar conta da articulação entre processo de produção de um discurso e as condições em que ele é produzido.”

Entretanto, é preciso esclarecer que, na perspectiva discursiva, o discurso é um objeto teórico, e não empírico. É por esse motivo que ele é entendido, primeiramente, como lugar de reflexão.

Então, no enfoque da A.D., discurso é definido não como transmissor de informações, mas como “(...) efeitos de sentidos entre interlocutores”. (PÊCHEUX, 1997). Esses efeitos de sentidos constituem-se no processo de interlocução e, assim, se concretizam dentro de uma relação de forças estabelecidas pelos interlocutores, “(...) que são determinados sócio-historicamente”. (TFOUNI, 1988).

Consideremos, agora, dois conceitos clássicos em A.D.: formação ideológica e formação discursiva. De acordo com Haroche, Henry e Pêcheux (1971, p. 60):

(...) cada formação ideológica constitui um conjunto complexo de atividades e representações que não são nem individuais nem universais, mas se reportam mais ou menos diretamente às posições de classe em conflito umas com as outras. Dessas formações ideológicas, fazem parte, enquanto componentes, uma ou mais formações discursivas interligadas”.

Já a formação discursiva é concebida por Pêcheux (1990), como “(...) aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado de luta de classes determina o que pode e deve ser dito (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição de um programa)”. São as formações discursivas que, a partir de determinadas formações ideológicas, regulam a ordem discursiva, é nelas que os sentidos são constituídos.

O sentido não é fixo. Ele muda conforme o sujeito migra de uma formação discursiva para outra, mostrando o caráter histórico do sentido e o funcionamento significativo da língua. É nesse funcionamento linguístico que o sujeito discursivo se forma, pois as palavras não possuem significação finita.

O sujeito do discurso é uma posição determinada pela ideologia em função do lugar ocupado na formação social em que se encontra. Por isso, o sujeito não é um indivíduo livre para escolher o que diz e o que pensa, ele não é dono da origem do sentido que enuncia através das palavras, ao contrário, é atravessado por uma ordem do discurso que diz o que pode e deve ser dito e o que não pode e o que não deve ser dito naquele lugar em determinado momento histórico. A idéia de sujeito está intimamente relacionada à ideologia. Os indivíduos são interpelados pela ideologia em sujeitos do discurso. Nesse sentido afirmam Pêcheux e Fuchs (1993, p.165):

A modalidade particular do funcionamento da instância ideológica quanto a reprodução das relações de produção consiste no que se convencionou chamar interpelação, ou assujeitamento do sujeito como sujeito ideológico, de tal modo que cada um seja conduzido sem se dar conta, e tendo a impressão de estar exercendo sua livre vontade, a ocupar seu lugar, em uma ou outra das duas classes sociais antagonistas do modo de produção...

O sujeito do discurso, interpelado pela ideologia, no entanto não percebe de que é efeito dessa mesma ideologia, ele desconhece o “efeito-sujeito” que cria a ilusão da individualidade e da autonomia e produz o esquecimento daquilo que o constitui: a ideologia, ou as formações discursivas. Pechêux (1988), aponta para dois esquecimentos no discurso: no primeiro, que chama de esquecimento nº 1, o sujeito acredita que é origem do sentido, que aquilo que pensa e fala nasce dentro dele, indo contra o fato de que o sujeito não pode se encontrar no exterior da formação discursiva que o domina. Já o esquecimento nº 2, dá ao sujeito a ilusão de que aquilo que fala é igual àquilo que pensa, o sujeito acredita no controle de seu discurso.

Pechoux (1990, p. 53),

todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar para outro.[...] todo enunciado, toda sequência de enunciados, é pois, linguisticamente descritível como uma série (léxico-sintaticamente determinada) de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar a interpretação.

Para o autor, isso equivale a afirmar que as palavras, expressões, proposições, etc., recebem seu sentido da formação discursiva na qual são produzidas. A A.D. surgiu com a preocupação de fazer uma análise textual que visasse menos à interpretação do que à compreensão do processo discursivo. Em

suma: a A.D. 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.

Outros conceitos fundamentais para a A.D. são os de sentido e sujeito. Tais conceitos não podem ser pensados separadamente, pois, de acordo com a perspectiva discursiva, os sentidos não são algo que se dá independentemente do sujeito. Ao significar, nós nos significamos (Orlandi, 1999). Assim, sujeito e sentido se configuram ao mesmo tempo, e é nisso que constituem os processos de identificação.

Pêcheux (1990) afirma 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 interpelação 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, 1990, p. 160).

Diante disso, destacamos que a contribuição de Pêcheux está no fato de ver nos protagonistas do discurso não a presença física de “organismos humanos

individuais”, “(...) mas a representação de lugares determinados na estrutura de uma formação social, lugares cujo feixe de traços objetivos característicos pode ser descrito pela sociologia”. Pêcheux (1990, p. 178).

Dessa forma, no interior de uma instituição escolar há o “lugar” do diretor, do professor, do aluno, cada um marcado por propriedades diferenciais.

No discurso, as relações entre esses lugares objetivamente definíveis acham-se representadas por uma série de formações imaginárias, conceito segundo o qual os mecanismos de qualquer formação social têm regras de projeção que estabelecem as situações concretas e as representações (posições) dessas situações no interior do discurso. Assim sendo, o falante, de uma certa forma, antecipa que o ouvinte vai pensar dele (falante), do objeto do discurso (referente), etc. Esses mecanismos fazem parte do sentido e determinam uma relação de forças, pois regulam a possibilidade de respostas e dirigem as antecipações.

Vale destacar um pressuposto, que embora seja considerado básico por aqueles que se dedicam à A.D., que é de fundamental importância para que se possa compreender essas noções apresentadas: *não há língua sem sujeito e não há sujeito sem ideologia*.

Lembremos que a linguagem representa o lugar ocupado pelo sujeito do discurso numa determinada sociedade. Por isso mesmo é que, para Pêcheux (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).



### 3. A LEGISLAÇÃO

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) impõe a busca de novos caminhos para o ensino. Mas, isso não é relevante o suficiente para que se esqueça como é antiga a crise da educação brasileira. Principalmente, quando os principais motivos dessa crise são conhecidos: os equívocos das políticas governamentais, a negligência em relação ao ensino fundamental, o descuido quanto à qualidade, o vergonhoso atraso do Brasil, as leis mal interpretadas, etc.

A Lei nº 9.394/1996, (LDB), com algumas alterações já inseridas no texto, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, diz no Art. 23. “A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar”.

Assim, sabe-se o porquê ser possível a mudança da seriação para ciclos, no ensino fundamental (1ª a 4ª séries: ciclo I- do 2º ao 5º ano – 5ª a 8ª séries: ciclo II – do 6º ao 9º ano). Além disso, a Lei diz, no Art.32, IV § 2º: “Os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental o regime de progressão continuada, sem prejuízo de avaliação do processo de ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino”.

Ora, progressão continuada é um sistema que não prevê reprovação nos quatro primeiros anos do ensino fundamental (e é adotado em toda a rede pública). Para que esse projeto pudesse ser implantado, com êxito, no mínimo, exigiria uma carga horária maior, professores com tempo para se dedicarem a avaliações mais frequentes, e escolas com estrutura para amparar os alunos com dificuldades. Como

a medida foi implantada sem nenhum desses pré-requisitos, uma massa de alunos passa pelos quatro primeiros anos da escola sem aprender a escrever direito ou interpretar um texto. Como a lei pode estabelecer uma condição “sem prejuízo de avaliação do processo ensino-aprendizagem sem dizer o que é avaliar...?”. Parece que se deseja transformar a progressão continuada em progressão automática, e “empurrar-se” os alunos para a etapa seguinte, a qualquer custo. Parece que a intenção não é colocar o aluno na série mais adequada, mas sim mandá-lo para frente, como se isso fosse progresso, avanço.

Esquece-se que a reprovação não traumatiza, o que traumatiza é a injustiça. Mecanismos de avaliação bem elaborados e critérios claros de verificação de aprendizado ajudam a preparar o aluno para um mundo cada vez mais competitivo. Mas, depois de implantarem essa lei, outra das inadequações que vem sendo praticada é a Recuperação de Ciclo, no caso, ciclo II.

A vida escolar do aluno se organiza através de um conjunto de regras e procedimentos, cujo objetivo final é garantir o acesso, a permanência, a progressão e a comprovação de estudos, abrangendo, entre outros, os seguintes aspectos: matrícula, frequência, avaliação, recuperação, etc. Tendo em vista a publicação da Resolução SE nº 42/2004, que dispõe sobre estudos de reforço e de recuperação contínua e paralela nas escolas estaduais, há algumas orientações expedidas pela Diretoria de Ensino. Nesse sentido, a Diretoria diz que: as escolas, com o apoio e a orientação do Supervisor de Ensino, deverão, com base nos resultados de desempenho escolar obtidos, especialmente no SARESP, programar as atividades de recuperação para que se possa acudir imediatamente as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos. Diz ainda que a decisão sobre o encaminhamento mais adequado é sempre aquela que assegura o avanço, a

progressão continuada da aprendizagem e uma trajetória escolar bem sucedida e que, todas as medidas e procedimentos decididos e desencadeados pelo Conselho de Classe/Série devem assumir sempre um caráter preventivo e não punitivo, fundamentados nos princípios constitucionais, nas diretrizes da LDB e nos direitos que esses dispositivos legais garantem a todos os alunos.

Essa recuperação da aprendizagem constitui-se num mecanismo colocado à disposição da escola e do(s) professor (es) da classe para garantir a superação de dificuldades específicas encontradas pelo aluno durante seu percurso escolar e deverá ocorrer, ou de forma contínua, no desenvolvimento das aulas regulares; ou de forma paralela, ao longo do ano letivo e em horário diverso ao das aulas regulares, sob a forma de projetos de reforço e recuperação da aprendizagem; ao final do ciclo I e ciclo II do ensino fundamental, por um ano, para atender às necessidades reais dos alunos, auxiliando-os na retomada de habilidades e conteúdos básicos não desenvolvidos no ciclo e que constituem condições indispensáveis para o progresso do aluno, com sucesso, na etapa subsequente da escolaridade. A recuperação de ciclo não trata, portanto, de simplesmente levar o aluno a refazer a 4ª ou a 8ª série (5º ano ou 9º ano), mas de encaminhá-lo para uma classe específica em que serão desenvolvidos estudos e atividades com vistas à superação das dificuldades de aprendizagem constatadas no ciclo correspondente. É parte integrante do processo de ensino e aprendizagem e tem como princípio básico o respeito à diversidade de características, de necessidades e de ritmos de aprendizagem de cada aluno.

Assim propõem a lei e seus dirigentes, mas essas normas são altamente centralizadoras, contrariam o espírito e a letra da Lei; porque se a própria lei diz que não se trata de um caráter punitivo e sim preventivo, porque não se preocupar com o

aluno desde as primeiras séries do ensino fundamental? Já que há a progressão continuada para todos, além de tantos outros meios para recuperar o aluno, inclusive progressão parcial, qual o motivo de reter o aluno em uma recuperação de ciclo, para que ele supostamente aprenda o conteúdo de quatro anos em apenas um ano? A lei diz que devem ser trabalhados projetos especiais e específicos para cada aluno, o que não acontece na realidade. Então como o aluno irá superar defasagens de conteúdo sem um plano? Sem contar que o aluno se sente excluído e estigmatizado perante os outros alunos de sua turma.

O critério adotado para montar essas classes de recuperação prioriza o baixo rendimento escolar e a frequência. Então, se um aluno possui muitas faltas e conseqüentemente não conseguiu acompanhar o desenvolvimento da classe como um todo, a Diretoria de Ensino diz que esse aluno deve ser trabalhado diferenciadamente dos outros, com projetos especiais que façam com que o aluno supere essa defasagem, através desse trabalho diferenciado nesse ano de recuperação do ciclo todo. Mas o equívoco começa quando se analisa outro aspecto importantíssimo, dentro desse quadro, em relação ao número de alunos que compõem uma classe; se vinte alunos são encaminhados para a recuperação de ciclo (RCII), há como formar uma classe desse tipo. Agora, se forem dezenove alunos, por exemplo, não há permissão para que essa classe seja montada e os dezenove alunos serão distribuídos entre as outras oitavas séries “normais” que não RCII. Então, a lei está sendo incoerente, pois como se explica uma situação assim? A Diretoria de Ensino diz que não é permitido abrir uma classe com menos de 20 alunos porque seria prejuízo para o mantenedor das escolas estaduais, então mais uma vez se vê que a preocupação realmente não é o ensino, muito menos a aprendizagem, mas sim interesses econômicos.

Além disso, que critério é este? Se há vinte alunos a classe é constituída, se não completarem os vinte alunos é proibido montar a classe; ora, então não há que montar classe diferenciada, pois se os alunos que não atingiram o “saber” esperado serão encaminhados para as oitavas séries regulares, porque não são encaminhados logo de uma vez para essas classes?

A Diretoria de Ensino, em relação a essa questão, diz que mesmo se esses alunos com defasagem forem encaminhados para uma classe regular, no caso de a escola não ter número de alunos suficientes para montar uma classe só de recuperação, esses devem ser trabalhados individualmente, separados, com projetos diferenciados para que superem suas dificuldades. Mas é claro que a realidade é muito diferente dessa teoria, isso não acontece, pois numa classe regular, com aproximadamente quarenta alunos, como trabalhar em tão pouco tempo, de maneira diferenciada com alguns alunos que não possuem um bom rendimento escolar e apresentam dificuldades que precisam de outro tipo de atenção? Além disso, os professores muitas vezes não possuem uma formação adequada para esse tipo de trabalho. Portanto, a lei não condiz com a realidade escolar e não cumpre o que ela própria estabelece.

Essas maneiras de conduzirem os alunos ou não para a etapa seguinte de sua vida escolar são pedagogicamente falhas, e politicamente inadequadas, centralizando em excesso, amarrando a escola, sufocando o projeto pedagógico, podendo trazer consequências desastrosas ao processo educacional.

#### 4. AUTORIA

Esse trabalho está fundamentado nos postulados teórico-metodológicos da Análise do Discurso de “linha francesa” (A.D.) e na abordagem sócio-histórica do letramento, tal como é proposta por Tfouni (2005), como já explicitado. Dependendo da interpretação feita pela escola, é possível perceber que a autoria pode ser comprometida. Através das narrativas, esse comprometimento pode ser detectado. Assim há a possibilidade de perceber a relação existente entre linguagem, sociedade e contexto escolar bem como com a autoria. A A.D. procura compreender a linguagem na perspectiva discursiva, com toda a complexidade de seu funcionamento. No enfoque da A.D., o discurso é definido não como transmissor de informações, mas como “(...) efeito de sentido entre interlocutores”. (Pêcheux, 1975, p. 170). Esses efeitos de sentido são constituídos no processo de interlocução e são determinados sócio-historicamente, como dito anteriormente.

Conceitos clássicos em A.D. que não podem ser esquecidos são os de formação ideológica e formação discursiva. De acordo com Haroche, Henry e Pêcheux (1971, p. 63):

(...) cada formação ideológica constitui um complexo de atividades e representações que não são nem individuais nem universais, mas se reportam mais ou menos diretamente a posições de classe em conflito umas com as outras. Dessas formações ideológicas, fazem parte, enquanto componentes, uma ou mais formações discursivas interligadas.

De acordo com a A.D., ideologia, através da relação da língua e da história, é interpretação de sentido. É a ideologia que dá a ilusão de “naturalização dos sentidos”, ou seja, parecem “óbvios” os sentidos que são historicamente

determinados.

Dar sentido, segundo Orlandi (1996 p. 64): "(...) é construir sítios de significância (delimitar domínios), é tornar possíveis gestos de interpretação". O autor estrutura seu discurso (oral ou escrito) de acordo com um princípio organizador contraditório, porém necessário e desejável.

Os alunos têm que ter seus próprios gestos de interpretação que façam com que percebam uma rede de formações discursivas que tenha sentido para eles. Se os trabalhos da escola permitissem que os alunos historicizassem seus sentidos, conseguiria construir textos com autoria, segundo Tfouni (2001).

O aluno não consegue controlar o intradiscurso através do que Gallo (1992) denomina "processo de textualização". Para a autora, textualizar significa, para o sujeito, "(...) estar em uma posição de sujeito de um discurso não circular e, a partir dessa posição, produzir textos através da prática de" fechamento ", que consiste em última instância em" conter ", na medida do possível, as ambiguidades (sem nunca consegui-lo totalmente), enquanto se produzem, nessa prática, novos efeitos de sentido". (p. 194).

O discurso pedagógico escolar, D.P.E., quando não deixa que o aluno ocupe posições diferentes das estabelecidas e, portanto, não legitimadas, pela instituição escolar, faz com que ele ocupe apenas e somente um lugar de interpretação.

Para Assolini (2003), os educadores devem ocupar posições que os façam romper o silêncio dos sentidos, ou seja, que possam atuar nos discursos de forma coerente, transformadora, reflexiva e assim, mudem a ordem imposta.

#### 4.1 Escrita, oralidade e ensino

*“O texto [...] não é senão a lista aberta dos fogos da linguagem (esses fogos vivos, essas luzes intermitentes, esses traços vagabundos dispostos no texto como sementes). O texto tem uma forma humana, é uma figura, um anagrama do corpo? Sim, mas de nosso corpo erótico”.*

*Barthes (2004)*

Segundo Gnerre (1987), um dos sérios problemas que há a partir do momento em que existe a decodificação da escrita é que não se valoriza a mediação entre oralidade e escrita. O aluno tem que ter confiança em sua oralidade, não abandonar suas raízes, suas tradições orais. Tendo este espaço para a oralidade, a criatividade na escrita será notável e os sujeitos poderão fazer com que suas produções circulem e assim exponham seus pontos de vista. De acordo com Orlandi (2000) as condições de produção de um discurso compreendem os sujeitos, a situação de enunciação e a memória (discursiva). A autora fala ainda em condições de produção em sentido estrito e em sentido amplo. No sentido estrito, trata-se das circunstâncias da enunciação: o contexto imediato. Já as condições de produção em sentido amplo, incluem o contexto sócio-histórico e ideológico.

Portanto, em todo acontecimento (discursivo), o que está em jogo não são só as contingências locais imediatas, mas, também, a história dos acontecimentos disponibilizada pela memória discursiva (o interdiscurso). Orlandi (2000) coloca que o interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação dada.

No Brasil, segundo Gallo (1992), há uma dominação através da língua que é bem clara. E esse “ensinar” a norma culta é essencial para que a ideologia



continue a existir na sociedade dominante. Quando um professor vai ensinar (impor) as normas da língua portuguesa para um falante nativo, normalmente não leva em conta as diferenças histórico-sociais. Tanto é assim que é notável a diferença entre dois textos: oral e escrito de um mesmo aluno. É necessário levar em conta que o “produto final” mesmo enquanto estão sendo constituídos, pois o sentido e o sujeito aparecem no ato da escrita. A linguagem fora do sujeito, ou seja, o sujeito apropriando-se do aparato formal da língua. O sujeito do discurso tanto pode ocupar uma posição de dominante em relação à linguagem, quanto a posição de dominado. Mas aqui já não se pode considerar somente posição social, mas a ideologia que constitui o sujeito. Pêcheux (1988, p.23) denomina de:

Formação Discursiva (F.D.) aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina o que pode e deve ser dito(...) Isso equivale a afirmar que as palavras, expressões, proposições etc., recebem seu sentido da F.D. na qual são produzidas: (...) diremos que os indivíduos são “interpelados” em sujeitos-falantes (em sujeitos de seu discurso) pelas F. Ds que representam “na linguagem” as formações ideológicas que lhe são correspondentes.

Portanto, percebemos que o sujeito é extremamente complexo, há essa ilusão de transparência que é criada por dois esquecimentos, segundo Pêcheux (1988, p.26):

O esquecimento número 1, que dá conta do fato de que o sujeito-falante não pode, por definição, se encontrar no exterior da formação discursiva (F.D.) que o domina (domínio de um sistema inconsciente), diferente do esquecimento número 2, que é do domínio de um sistema pré-consciente, é aquele pelo qual todo sujeito-falante “seleciona” no interior da F.D. que o domina, isto é, no sistema de enunciados, formas e sequências que nela se encontram em relação de paráfrase – um enunciado, forma ou sequência e não outro, que, no entanto, está no campo daquela que poderá reformulá-lo na F.D. considerada.

Portanto, é necessário observar a relação do sujeito com determinada formação discursiva. E, assim, analisar os textos do aluno baseando-se na sua história e na ideologia sem se esquecer, no entanto, da subjetividade e descontinuidade.

Não há como ignorar o lugar do sujeito, enquanto aluno. Quer dizer, sua posição-sujeito (PÊCHEUX, 1988). Esse sujeito está em uma instituição escolar; sua produção tem um interlocutor específico; que seria diferente se estivesse na posição de filho, amigo, empregado etc. Esse sujeito é constituído pela formação discursiva dominante oriunda de um discurso legitimado institucionalizado (escola).

O que caracteriza o discurso são: o sujeito e as condições de produção. É preciso lembrar também que o discurso que sustenta a instituição escolar é o discurso pedagógico (D.P.E.) que se mostra atualmente autoritário (ORLANDI, 1983).

Portanto, o produto texto será feito através desse DPE com toda sua historicidade (materialidade histórica). Orlandi (1983, p.33) caracteriza o DPE: “um dizer institucionalizado, sobre as coisas, que se garante, garantindo a instituição em que se origina e para qual tende. É esse o domínio de sua circularidade. Circularidade da qual vemos a possibilidade de rompimento através da crítica (...)”

No século XX o sujeito do discurso passa a ser legitimado e seu discurso passa a ser ‘produção’, segundo Gallo (1992). Assim, Foucault (1971) acrescenta o princípio de autoria; e juntamente com Orlandi e Guimarães (1989, p. 57) fazem a seguinte reflexão: “a própria unidade do texto é efeito discursivo que deriva do princípio de autoria”. Portanto, a escola é a instituição que conserva os dois discursos: o da oralidade e o da escrita.

O direito à Educação integra o conjunto dos direitos sociais, mas em nosso país, o estado deixou de assegurar a determinados grupos de pessoas o serviço público chamado educação, que não se trata simplesmente do acesso à escola, mas também a continuidade bem-sucedida nela.

Atualmente, em muitos países, estão utilizando um método para avaliar a capacidade dos alunos, os estudos caracterizam-se por sistemas de avaliação, uma tendência mundial realizada nos últimos anos para avaliar estudantes em suas habilidades de letramento associadas à escolarização. A pergunta que mais afeta a população, é a de saber até que ponto, alunos perto do término da educação obrigatória adquiriram conhecimentos e habilidades essenciais para a participação social?

Segundo Zizek (2009), em entrevista concedida à Rede Cultura de Televisão, a ideologia da tolerância pretende anular as diferenças e as desigualdades, mas não consegue, não existe essa possibilidade. Daí surge a hipocrisia, as pessoas se toleram, fingem que aceitam o outro com as desigualdades. É uma ideologia que naturaliza um mecanismo, mas que continua no não dito. Esses alunos (da recuperação de ciclo, por exemplo) normalmente são perseguidos porque o que é diferente (estranho) assusta. O que o outro pensa de mim (o estranho) é melhor esquecer e recalcar ... Isso é a exigência de aceitação pelo próximo. São as formações imaginárias (no social, político e ideológico). Qual é o lugar para esses considerados 'diferentes' nesse mundo capitalista? Isso é a questão da identificação porque o sujeito sabe qual lugar está reservado, alocado, destinado para ele na sociedade (tem o imaginário social junto com o ideológico), segundo o mesmo autor.

O que se produz a partir de um ato, o ato da escrita, por exemplo,

criando, como diz Lacan (1979), essa relação com o real que se renova, fazendo surgir uma nova distribuição. Assim, o que se pode inventar na falha, através das falhas, pelo esquecimento, pelas articulações, produz algo inusitado.

Os professores precisam se esforçar para compreender a subjetividade das pessoas (dos alunos) em sua individualidade. Às vezes, por alguma característica peculiar pode-se dizer que há um sintoma, mas também pode ser uma maneira alternativa de comunicação, uma forma subjetiva de dizer o que lhe está acontecendo ou afetando internamente. (As manifestações sintomáticas estão permeadas de sentidos).

Sempre sobra um resto porque não é possível tudo dizer, essa é a incompletude da linguagem. “O inconsciente se estrutura como uma linguagem”, assim diz Lacan (1979).

A linguagem traz vínculos de aproximação e separação social. Por vezes os alunos têm uma falta de articulação da leitura com o conhecimento de mundo, com a (ou a falta da) experiência adquirida, vivência. Pêcheux (1988) diz que não existe uma ideologia existem ideologias porque existem sujeitos da ideologia. As ideologias são núcleos de lugares.

O aprender a escrever não é um dom e nem é inspiração, todos são capazes de aprender. Todos devem aprender a reescrita (que não é só passar a limpo) que os ensina a situar-se como pessoa. Aí que entra o papel de intervenção do professor. Orientações disciplinares todos recebemos: a do silêncio, a do não dito e a do proibido. (ASSOLINI, 1999).

A educação popular eclode para evidenciar a negação histórica dos alijados (desprezados, descartados), daquilo que se oferece “a todos” de modo generalizado.

Muitas histórias não são contadas, estão esquecidas, silenciadas, aguardando uma voz ou um resgate. E quando contadas, muitas vezes não são ouvidas. Revela-se um sentido de contenção social, ao mesmo tempo em que se procura dissimular essa mesma contenção. A educação serve, mediada pelo estado, para ensinar o indivíduo a pensar de certa maneira e não de outra, indicando-lhes os valores que deve compartilhar e as aspirações permitidas. A educação é um dos únicos instrumentos para que a classe subalterna se liberte, para que esses setores sociais explorados produzam e se apropriem de um modo de pensar diferente do que predominou historicamente.

Pode ser uma forma de superar preconceitos. Trata-se de dar voz aos sujeitos históricos envolvidos nas experiências (desagradáveis) (desse tipo), cujos vestígios (ignorados ou silenciados) não foram considerados relevantes pela perspectiva da história tradicional.

Há muitas lacunas a serem preenchidas, algumas talvez até impossíveis de se preencher, outras simplesmente esquecidas ou silenciadas pela história. Sabe-se que profissionalismo e seriedade podem revolucionar a qualidade da educação. Se os recursos forem direcionados corretamente e as metodologias utilizadas forem adequadas é possível evitar que muitas crianças e adolescentes sejam sucumbidas pelo fracasso escolar. O governo força números, maquia a realidade das escolas e das condições de ensino.

O governo desestruturou o ensino, dá um bônus a todos os funcionários das escolas, sem nenhum critério, pois nunca se sabe por que um ganhou mais ou menos que o outro, para as escolas que “aprovam” mais e têm menos evasão e menos falta de professor. Assim, há profissionais que trabalham mesmo doentes porque não querem faltar e perder o bônus, dão notas para os alunos serem

promovidos, na prova aplicada pelo governo os professores que estão na classe ajudam os alunos a responderem as questões para que se saiam bem e tirem a tal nota necessária ao bônus. Com isso os diretores forçam a aprovação, os alunos sabem que não serão reprovados, independente do que fizerem, e por isso fazem questão de nem levar material (o que o governo deu) pra escola, não fazem nada, não participam de nada e o professor virou uma peça de enfeite na sala de aula, alguns alunos ainda ouvem e quase nenhum respeita. Essa é só a base dos problemas, existem muitos outros fatores que atrapalham: burocracia, falta de materiais, por exemplo, não tem máquina de xérox nas escolas que o professor possa utilizar, e pra fazer uma avaliação, o professor, ou passa na lousa o texto, a prova, que normalmente não há tempo hábil; ou paga as cópias com recursos próprios, porque se ele cobrar o mínimo que seja de um aluno, ele pode e vai ser processado, pois o governo não permite que se peça dinheiro a nenhum aluno, mas também não fornece o necessário básico ao professor; a questão da biblioteca então é vexatória, há excelentes livros que estão amontoados nas prateleiras e nenhum aluno tem acesso, pois a escola não possui uma bibliotecária, há uma inspetora de alunos, que se desloca do seu posto e às vezes faz esse favor para alguns professores, mas normalmente a biblioteca se encontra fechada; o laboratório de informática possui dez computadores de última geração, mas a sala é pequena, apertadíssima, com dez cadeiras e normalmente as salas de aula possuem mais de trinta alunos, como fazer para levar a sala toda? Se dividir, quem toma conta de uma das turmas? Sem contar que não são todos os professores que têm habilidade pra mexer em um computador, a maioria não sabe e não quer aprender, ainda mais levar uma sala com quase quarenta alunos pra usar os computadores, porque se quebrar alguma peça, a responsabilidade é do aluno e do professor que está

acompanhando. Então, é muita enganação por parte do governo; as propagandas são irreais. Não são todos e nem todas as escolas que ganham bônus, ao invés de dar um aumento de salário significativo, que já há doze anos não há, fica tamponando uma situação insustentável. Ficar decorando leis e “pedagogices” só levam ao obscurantismo. Chegamos com nossas mazelas e distorções até os dias de hoje.

## 5. MÉTODO

### 5.1 Constituição do corpus (Material)

O *corpus* (entenda-se corpus aqui como materialidade discursiva, pois falar em superficialidade linguística (coerência e coesão) seria falar apenas da qualidade textual, do “produto” em si, falar em corpus discursivo supõe elencar pistas, recortes que permitem conflitar formas discursivas que serão analisadas neste trabalho) constitui-se primordialmente por documentos que as unidades escolares arquivam em seus departamentos: Trata-se das redações do SARESP (Sistema de Avaliação e Rendimento das Escolas de São Paulo), referentes ao ano de 2005, escritas por alunos da oitava série, tanto de classes regulares quanto de classes de recuperação. O tema pedido no ano de 2005 para as oitavas séries do período da manhã 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.

É importante especificar o período e a série, pois os temas são diferentes. A escola sobre a qual apresentaremos nosso projeto é a Escola Estadual Professor Hélio Lourenço de Oliveira, situada num bairro periférico de Ribeirão Preto, no Jardim Piratininga. No ano de 2005, a escola contava com um total de 770 alunos, 10 funcionários e 38 professores.

## **5.2 Sujeitos**

Os alunos que fizeram parte dessa classe de Recuperação de Ciclo II são adolescentes na faixa etária entre 15 e 17 anos, somando um total (ao término do ano) de 10 alunos, ou seja, dez alunos que frequentaram todo o ano, pois no início eram 18 alunos, todos regularmente matriculados, mas dos oito não assíduos: alguns nunca frequentaram, outros iniciaram o ano letivo e depois evadiram, esses alunos, segundo o critério adotado para montar a classe possuem “baixo rendimento escolar”. Nas reuniões de pais, dificilmente alguns pais ou responsáveis compareciam. Já a classe regular foi composta por aproximadamente 40 alunos, adolescentes com idade entre 13 e 16 anos, assíduos e considerados com bom rendimento escolar. Nas reuniões de pais, quase todos os pais ou responsáveis compareciam.

Quanto à classe de recuperação, fazemos notar que nem todos os alunos são moradores do bairro em questão; moram também em bairros periféricos, afastados, e às vezes até um pouco longe da escola, talvez por isso alguns alunos foram evadindo, pois nem sempre perto das casas deles há escolas que têm Recuperação de Ciclo; assim, preferem deixar de frequentar a escola. As aulas eram

ministradas no período da manhã. O mesmo acontecendo com os alunos da classe regular; nem todos eram moradores do bairro, mas eram assíduos. Cabe aqui ressaltar que esses alunos, tanto da recuperação quanto da classe regular, sempre foram alunos que estudaram no período matutino e que também todos eles, sem exceção, já eram alunos da mesma escola e a maioria fez todo o ciclo II na mesma escola, portanto todos se conheciam, eram colegas de escola há pelo menos três, quatro anos.

A carga horária da classe de recuperação era normal, ou seja, igual às outras oitavas séries “não especiais”. Portanto, contavam com nove professores que compunham o seguinte quadro curricular: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Língua Inglesa, Educação Física, Educação Artística e Projeto Leitura. Dessas nove disciplinas, seis eram ministradas por professores efetivos, concursados; isso significa que eles têm um lugar fixo de trabalho e que essas aulas permanecerão com os mesmos professores do início ao fim do ano, o que não acontece quando o professor é eventual, substituto, pois significa que cada dia o aluno poderá ter um professor diferente, já que nem todos os dias esse professor está disponível para um mesmo local, ou escola. Das disciplinas mencionadas acima, as que não eram ministradas por professores efetivos eram: Matemática, História e Projeto Leitura, apesar de que nesse caso, nessa escola, a direção tomou o cuidado de fazer com que os professores eventuais assumissem o compromisso de ministrarem essas aulas, sem precisar trocar todos os dias de professor.

Os professores receberam um material diferenciado, em módulos, para trabalhar com esses alunos. Só que nem todos os professores tinham ou tiveram “capacitação”, ou seja, uma orientação de como usar o material, oferecida pela Diretoria de Ensino. Os professores das seguintes disciplinas: Língua Inglesa,

Educação Artística, Educação Física e Projeto Leitura, em nenhum momento foram solicitados para se informar a respeito de algum projeto diferenciado, algum quesito especial; como se essas disciplinas fossem desmerecidas ou não tivessem o mesmo valor que as outras para o desenvolvimento pleno do aluno como cidadão.

Desses nove professores, nenhum possui especialização, nem mestrado ou qualquer outro título, o que mostra outro problema, já que se trata de um projeto especial; entende-se que, no mínimo, os professores também deveriam ser mais preparados e mais qualificados para tal projeto.

Um exemplo bem comum e com tamanha importância é o fato de nunca terem usado a biblioteca da escola. Apesar de não ser uma biblioteca padrão, com espaço adequado, ou bibliotecário, há muitos livros, uma vasta nomenclatura, de excelentes autores, etc., que podem ser emprestados, ou pelo menos manuseados pelos alunos, mas muitos nem sequer conheceram a biblioteca da escola. Utilizaram outros recursos para as aulas como: vídeos, músicas, mas, esses recursos são usados esporadicamente, então, vê-se que auto-estima, aulas diferentes e projetos especiais não foram trabalhados.

Alguns professores trabalhavam com avaliações propriamente ditas, ou “provas”, outros trabalhavam com avaliações em grupos, ou com tarefas pedidas para serem feitas em casa, como “trabalhos”. Os diários de classe eram visitados pelo coordenador todo bimestre, pois cabe ao professor registrar os conteúdos por ele ministrado. É fato que muitos professores não registram suas aulas diariamente. Assim, nem sempre é possível acompanhar todos os registros de uma classe através de seus diários.

## 6. ANÁLISE DE DADOS

Procuraremos investigar, nos textos produzidos, a qual parte do arquivo os alunos têm acesso; quais sentidos ele mobiliza 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 as formas de interpenetração entre as formas orais e escritas da língua.

Agora, a análise de um texto;

### **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 RONALLLLLD.

ERA BOM SE FOSSE MAIS ERA  
TUDO UM SONHO.

FIM

Pode-se notar nesta narrativa que ela subverte o solicitado e ao invés de apresentar um texto em prosa, aparentemente apresenta uma poesia. Haverá, no entanto, elementos que caracterizam uma poesia? Sim, de fato, uma análise indiciária mostra que em primeiro lugar existe um ritmo que evoca a sonoridade do rap, estilo musical bastante apreciado na cultura do aluno. Em segundo lugar, nota-se a presença de rimas (“era/para”; “ficamos/fomos”); 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).

Parece, portanto, que o aluno desliza de um lugar discursivo para outro, ou seja, ao ser solicitado para produzir um texto narrativo ele produz um texto poético.

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 um 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 ao rap<sup>1</sup>, 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 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.” (1992, p. 75).

Segundo Tfouni (2004), encontramos neste 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 das narrativas, encontraremos muitos problemas. Mas, 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, criando efeitos de sentido que fazem parte do interdiscurso. Esse deslizamento discursivo de um lugar para outro pode ser que o sujeito esteja procurando o seu lugar para se constituir como autor.

Os postulados de Tfouni (1995, 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, 1995, p. 82). Dessa forma, pode-se dizer que “(...) analiticamente o sujeito ocupa a posição de autor quando retroage

---

<sup>1</sup> A sigla RAP é, pelo inglês, originária das iniciais de rhythm and poetry - Ritmo e Poesia. Rap é o discurso rítmico com rimas, segundo a Wikipédia -COLOCAR NA REFERÊNCIA)

sobre o processo de produção de sentidos, procurando “amarrar” a dispersão que está sempre virtualmente se instalando devido à equivocidade da língua”. (TFOUNI, 2001, p. 83).

O sujeito coloca o operador “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 isto, 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 superpoderosas), personagens de textos literários (João Grilo, da peça ‘O auto da compadecida’ de Ariano Suassuna).

É interessante anotar 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) são 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 especial

da intertextualidade, no trecho: “Meu primo João Grilo Cabra da Peste”. Esse movimento de introdução de uma personagem da obra: O auto da compadecida (de Ariano Suassuna), 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).

Quando há a introdução de: João Grilo, isso indicia uma história de leitura do sujeito; existência de um arquivo letrado ao qual ele recorre para organizar seu texto. Assim, segundo Pêcheux (1988, p.72), é necessário dizer aqui 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 se esquecendo 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 utilização. É responsabilizá-lo por uma 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. (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 (1993).

Esse aluno é de uma classe de oitava série regular.



Análise de outro texto:

**ansair maldito (W.)**

Naquela mesma . noite fui au mar e oubiserve que  
 avia muitas ondas que golpeava ou mar  
 eu avia que o robeti foi berão o mar eu vique o  
 robeti estava en trado no mar e perfebi que estava  
 assustava tudo escuro e eu fique . cormuitonede  
 e no ou trodia . acorde deitado eiso ea beserve.que . jatinha  
 segado ou lidososou e nodia siginde sofoi.A sin  
 sou .queite .esaneei orobeti . para nadar oumar  
 efiquemuito felis epecjeivaria adas no mar  
 epejeve . que .meuotro Amigo eis tavamuito  
 duete e fuicoredo . nacasa dele  
 e eu ou biserve que neu outro . amigo  
 avia morido. ifeinom muito triste  
 indescritível eueluna minha mai  
 efo macasa dela efale a sin  
 mai poso moracasinora .minha mai falou pod sim  
 . meu finho mora cor amamai tuagorto para vose mora sin  
 e eu persbi que era eu sonhando ainda ?

Transcrição do texto (suposta)

Um sonho maldito (W.)

Naquela mesma noite fui ao mar e observei que havia muitas ondas que golpeavam o mar.

Eu vi que o Robert foi beirando o mar e vi que o Robert estava entrando no mar, e percebi que estava assustado. Tudo escuro e eu fiquei com muito medo.

E no outro dia acordei. Deitado, eu só observei que já tinha chegado o lindo sol e no dia seguinte se foi. Assim, sol quente eu chamei o Robert para nadar no mar e fiquei muito feliz. “Peguei várias” ondas no mar.

“Percebi” que meu outro amigo estava muito doente e fui correndo na casa dele e eu observei que meu outro amigo havia morrido. E “foi” (ou: “E fez nós” ?) muito triste indescritível. “Eu e lu na” (ou: “Eu e luna” ?) minha mãe e fui na casa dela e falei assim:

- Mãe, posso morar com a senhora? Minha mãe falou:

-Pode sim meu filhinho; morar. A mamãe “tem um quarto” (ou: “teu quarto” ? ou: “garanto” ?) para você morar sim. E eu percebi que era eu sonhando ainda? (ou: “E eu percebi: era eu sonhando ainda?”?)

### **Análise do texto**

Tfouni (2009, p. 1) utiliza dos pensamentos de Courtine (1999), para mostrar que a teoria do discurso se antepõe à concepção de um sujeito-falante que seria a fonte e a origem do dizer, colocando um inconsciente - ideologia e desejo,

como pré-condição para que esse dizer se concretize. Para a autora (2010, p.1), a escrita tem por finalidade difundir e compartilhar as idéias. Ela advém da participação ou exclusão que caracteriza ideologicamente as relações sociais, podendo estar associada ao desenvolvimento social, cognitivo e cultural dos povos, assim como a mudanças profundas nos seus hábitos comunicativos. Para analisar o texto, temos que entender o quis dizer Tfouni (2010, p. 3) ao utilizar Ginzburg (1987) narrando que o letramento influencia tanto os que detêm o poder, - as classes dominantes, letrados -, quanto aqueles que são marginalizados e dominados, as classes subalternas, os mais simples. As duas visões antagônicas, ou seja, as duas teorias que seguem a grande divisa analisariam da seguinte maneira, segundo Tfouni (2005, p. 47-50): essa teoria, em uma sociedade letrada, separa radicalmente os usos orais e escritos da língua em discurso oral e discurso escrito. No discurso oral tem-se informalidade, casualidade, raciocínio “emocional” e ambíguo, já no discurso escrito, formalidade, envolvimento interpessoal e raciocínio abstrato e lógico.

Pode-se pensar, à primeira vista em uma narrativa cheia de erros, sem uma plena coerência de pensamento que pode ser observado em alguns fragmentos da narrativa, “golpeava ou mar”, “robeti foi berão”, “eiso ea beserve”, “lidososou e nodia siginde sofoi”, “esaneei orobeti orobeti”, “epecjeivaria adas”, “eueluna minha mai efo macasa”, entre outros, o sujeito mostra uma dificuldade de raciocínio lógico, dificuldade de fazer inferências e de efetuar descentrações cognitivas.

Do ponto de vista do modelo autônomo de letramento, que supõe uma separação radical entre práticas orais e escritas, poder-se-ia dizer que o sujeito não possui domínio da função intelectual da linguagem. Ainda de acordo com esse

modelo, segundo Tfouni (2005), que o critica, a aquisição da escrita levaria ao raciocínio lógico; poder-se-ia deduzir, então que quem não dominar o código escrito seria incapaz de raciocinar logicamente, e, portanto, de compreender um raciocínio dedutivo do tipo lógico-verbal. A dificuldade de compreensão do texto analisado mostraria, desse ponto de vista que a limitação leva a dificuldades de raciocinar de forma lógica, dificuldade por parte do sujeito em ter um pensamento contínuo, um raciocínio lógico-verbal coerente com o que deseja narrar. Como o sujeito não consegue raciocinar logicamente, não conseguiria relatar na escrita de forma coerente o que pensa, seu pensamento fragmentado e incoerente estaria demonstrado quando se efetua a leitura do texto. Porém, do ponto de vista da teoria de Tfouni (2010, p. 5) essa visão é contrária ao que defende:

Muitas vezes, as situações de ensino-aprendizagem de ortografia em sala de aula, bem como os exercícios e atividades contidos no livro didático Caderno de Ortografia, não levam em conta a bagagem cultural trazida pelo educando, nem o seu conhecimento anterior sobre a escrita. Sua origem sócio-histórica e o seu “grau de letramento” são, portanto, hipotéticos, artificiais, descontextualizados. Deste modo, algumas práticas tornam-se enfadonhas e sem utilidade aparente para a criança. As redações completamente descontextualizadas - e que sequer chegam a estruturar-se como texto - talvez sejam uma consequência do tipo de método de ensino aos quais muitos alunos estão expostos, e que certamente baseiam-se na crença de que escrever e falar são duas atividades totalmente dissociadas.

O questionamento é por parte do método de ensino, o que influencia para a ocorrência da forma textual que se encontra em análise. Considerar que as práticas metodológicas usualmente utilizadas que não consideram a origem sócio-histórica, o grau de letramento, a bagagem cultural e o conhecimento anterior;

contribuem para a simplificação da justificativa do problema que encontramos na possível análise acima apresentada, que defende a ideia do *déficit* cognitivo.

Analisando a narrativa do ponto de vista formal, certamente encontraremos muitos “problemas” e a falta de domínio da norma culta. Como discutido por Tfouni (2008, p. 82) a questão não é o sujeito é ou não alfabetizado, mas se existe ou não capacidade do sujeito em ocupar a posição de autor.

(...) 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 equivocidade da língua”. (TFOUNI, 2008, p. 83).

Podemos encontrar no texto analisado uma divisão: o sujeito pode ser considerado um sujeito dividido ideologicamente por um processo inconsciente, que lhe concerne, mas lhe é desconhecido. O sujeito cujo texto é analisado aqui tentou relatar um sonho em forma de narrativa, poesia, talvez, e foi capturado pela dificuldade da escrita. Não nos referimos aqui a uma dificuldade desse sujeito em particular, mas sim daquela que a escrita impõe a todos os que correm o risco de escrever e de transformar em palavras seus pensamentos, julgamentos, afetos, etc. Defendemos aqui a posição de que essa dificuldade imposta pelo não-domínio da norma culta signifique que o grau de letramento do sujeito seja baixo.

## **Outro texto**

### **Sonhando com o fim do mundo (J. P.)**

Em uma noite de um sono pesado, tive um pesadelo, em que eu e meus amigos estávamos saindo de um shopping, e já era noite, mas no meio do caminho ouvimos uma voz dizer: - Venham à mim aqueles que creram em mim e praticaram a fé, chegou o grande dia daqueles que me seguiram subirem aos céus, e daqueles que praticaram a vida errada pagarem pelos seus pecados.

De repente, vimos os “Cavaleiros do Apocalipse”, os “Sete anjos” e seus “Sete selos”, vimos gafanhotos com cabeça de leão e o bater das asas deles era como uma galopada de cavalos.

Ouvimos choro, ranger de dentes, o próprio demônio transpassando uma espada em uma pessoa, mulheres procurando seus filhos, as estrelas não se firmavam no céu e começaram a cair e o mar se transformou em sangue, e eu já estava suando de medo, pelejando para acordar e acordei olhei em volta vi que tudo estava bem e disse;

- Ufa! Foi só um pesadelo, no qual eu sonhei com o “fim do mundo”.

## **Análise do texto**

Esta redação foi escrita por um aluno de uma classe de oitava série regular, feita para a prova do Saesp.

No texto: (... “Cavaleiros do Apocalipse”, os “Sete anjos” e seus “Sete selos”...), percebe-se que a linguagem foi baseada nos dizeres do capítulo do Apocalipse da Bíblia. Talvez porque a Bíblia seja um texto de domínio público e muitos dos mitos da origem humana recuperam os textos bíblicos para se fundamentar.

O discurso analisado possibilita entender o espaço discursivo onde o sujeito se situou: o Apocalipse. Este aspecto traz para nossa análise a questão do

interdiscurso, ou memória do dizer, tão cara à AD. Segundo Ferreira (2001, p. 18):

“Interdiscurso compreende o conjunto das formações discursivas e se inscreve no nível da constituição do discurso, na medida em que trabalha com a re-significação do sujeito sobre o que já foi dito, o repetível, determinando os deslocamentos promovidos pelo sujeito nas fronteiras de uma formação discursiva. O interdiscurso determina materialmente o efeito de encadeamento e articulação de tal modo que aparece como o puro “já-dito”.

O texto possibilita recuperar o interdiscurso na qual o sujeito se situa: o Apocalipse. Nesse texto é o pesadelo, que, em virtude disto, busca a revelação dos fatos narrados através de enunciados, conhecimentos e sentidos bíblicos que são aceitos e valorizados por uma parte da sociedade. Utilizando-se de uma linguagem profética, o discurso faz referências aos acontecimentos que ocorrerão no final do mundo, o “Juízo Final”, para algumas religiões.

Do início aparentemente comum: “eu e meus amigos estávamos saindo de um shopping” ao entremeio do suspense: ... “De repente, vimos os “cavaleiros do Apocalipse”, os “sete anjos” (...) ao final: “Ufa! “Foi só um pesadelo, no qual sonhei com o fim do mundo”, nota-se que há a elaboração de um texto genuíno, com começo, meio e fim, o qual se assenta na criação de um efeito de suspense, que é apontado por Tfouni (1996) como um dos recursos usados para sustentar a autoria.

O aluno mostra uma facilidade para narrar o inusitado, que é uma das características da narrativa de ficção. Percebe-se também, como dito por Tfouni (2009, p.4), que o sujeito conhece a estrutura narrativa e sabe fazer uso dela construindo um texto com coerência e coesão, começo, meio e fim, que são fatores que caracterizam a autoria. Aqui, na estrutura de suspense, o sujeito mostra ao leitor, só no final, que não se trata de realidade, mas de pesadelo.

A palavra “Apocalipse” significa, em grego, "revelação", refere-se a uma revelação divina de fatos que eram considerados secretos. O capítulo do Apocalipse na Bíblia relata os escritos dessas revelações, o mito popular considera as revelações como sinônimo de "fim do mundo". (TILLICH, 1998)

Na realidade, a Bíblia se utiliza de alegorias (conjunto de metáforas) próprias das épocas de crise e de perseguição, em que se procuram “revelar” os caminhos de Deus sobre o futuro, para consolar e encorajar os justos perseguidos, dando-lhes a certeza da vitória final. (TILLICH, 1998)

As frases construídas pelo aluno mostram a equivalência das premonições ditas no Apocalipse, esboçados por fragmentos textuais como: “cavaleiros do Apocalipse”, os “sete anjos” e seus “sete selos”, “gafanhotos com cabeça de leão”, “choro, ranger de dentes”, “o próprio demônio transpassando uma espada em uma pessoa”, “as estrelas não se firmavam no céu e começaram a cair”, “o mar se transformou em sangue”, entre outros.

Portanto, a produção textual do sujeito coloca para o leitor a necessidade de conhecimento de um arquivo específico: os fatos do capítulo do Apocalipse narrados na Bíblia.

Termos como “venham a mim aqueles que creram em mim e praticaram a fé”, “praticaram a vida errada”, “pagarem pelos seus pecados”, “vimos os “cavaleiros do Apocalipse”, os “sete anjos” e seus “sete selos”, “vimos gafanhotos com cabeça de leão”, “ouvimos choro, ranger de dentes”, “o próprio demônio transpassando uma espada em uma pessoa”, “as estrelas não se firmavam no céu”, “o mar se transformou em sangue”, “o fim do mundo” mostram claramente a influência da linguagem profética religiosa.

Percebe-se, assim, no texto, a influência direta do discurso religioso em



seu cotidiano, ou seja, a forma de representação que o sujeito utiliza na escrita. Nota-se que sua intenção de formalidade transforma-se em um suspense através das palavras utilizadas, “pesadelo”, “creram”, “fé”, “pagarem”, “pecados”, “sete”, “choro”, “demônio”, “anjos”, “etc. Essas palavras são utilizadas em períodos redundantes (redundantes pelo excesso de fragmentos bíblicos utilizados). Isso acontece não apenas no eixo sintagmático, formando uma combinação de duas formas linguísticas elementares: uma determinante e outra determinada. A determinante cria um elo de subordinação com a outra, dita determinada. No caso do texto aqui analisado, esse elo se dá entre a linguagem comum e a linguagem bíblica -” praticaram a fé”, “subirem aos céus”, “sete anjos”, “sete selos”, etc.- como também no eixo paradigmático, levando a um tipo de conjugação gramatical onde o conjunto de termos é substituído entre si na mesma posição da estrutura a que pertence, como exemplo a repetição da palavra “sete”.

Analisando o texto no confronto entre a verdade e a ficção exposta pelo sujeito, vemos a utilização das palavras “pecados”, “Apocalipse”, “demônio”, “sangue” que nos remetem ao “inferno”, que pode ser considerado o lugar destinado ao suplício dos condenados às penas eternas, o lugar onde se tem de sofrer muito, um lugar de desordem e de confusão ou a morada das almas depois da morte.

Outro tema religioso presente na redação aqui analisada é a questão do pecado. Na sequência “... chegou o grande dia daqueles que me seguiram subirem aos céus, e daqueles que praticaram a vida errada pagarem pelos seus pecados.” fica visível a distinção entre aqueles que cedem ou não ao desejo, ou referência aos que cedem ou não à tentação. No texto, observa-se que o pecado cometido advém de um vazio e leva a um sentimento de perda, o sujeito narra este sentimento de perda utilizando algumas expressões “noite de um sono pesado”, “tive um pesadelo”,

“daqueles que praticaram a vida errada”, “eu já estava suando de medo”, “pelejando para acordar”. Esse apelo estilístico a catástrofes, calamidades, no entanto, levam a um sentimento de alívio, quando o sujeito enuncia: “Ufa! Foi só um pesadelo, o qual sonhei com o fim do mundo”.

No texto, as questões religiosas são importantes. Isso nos remete à importância que a religião tem na vida desse sujeito, que se constitui atravessado pelos preceitos religiosos, indicando uma aderência (no sentido da ideologia) à escrita.

Nesse fragmento do texto do aluno, eu, na posição discursiva de professora, avaliaria que está incorreto gramaticalmente falando. Mas pela teoria do letramento, é possível visualizarmos que o texto tem profundidade, tem conteúdo e aborda temas variados mostrando um arquivo extenso e diverso.

## CONCLUSÃO

Com o caminhar da dissertação, levantamos alguns pontos problemáticos do sistema público de ensino fundamental II. Falamos da pobreza, da falta de estímulo dos alunos e dos professores, etc., para ressaltar as dificuldades inerentes a esse campo. Porém, no segundo momento desta dissertação, esboçamos algumas possibilidades de pensar de uma maneira diferente e menos paralisante do que a tradicional.

Voltamos à Lei Nº. 9.394/96 - Título II – Dos princípios e fins da Educação Nacional, Art.2º, que diz, “A educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania...”; mas surge, inevitavelmente, a pergunta: como formar um cidadão sem conhecer seu contexto local, cultural, comunitário, sua vivência, experiências, seus valores? Como trabalhar para formação do desconhecido?

Para Althusser (1998), as instituições escolares transmitem aos alunos de todas as classes sociais saberes baseados na ideologia dominante. Embora acredite que a escola pode ser local da luta de classes, o autor adverte que desta forma não propiciam o pensar próprio e a autonomia da classe dominada. Assim, a escola também seria um instrumento de violência, já que cercearia a possibilidade de se adquirir um “saber” prometido a todos. Essa classe que é dominada não consegue perceber-se como vítima desse processo e acaba se conformando com a situação.

Configurada nos moldes já descritos nessa dissertação, a educação perpetua as injustiças sociais, uma vez que mantém a desigualdade social e tenta disfarçar essas diferenças colocando, por exemplo, a culpabilidade nos alunos e não no sistema. Isso fica visível quando o Estado propõe leis como essa da recuperação

de ciclo. Essas leis evidenciam os educandos que não obtiveram os avanços necessários para prosseguirem nas séries seguintes e são obrigados a repetirem a série, ou melhor, o ciclo em um só ano. Esse comportamento contribui muito para a legitimação do poder pela classe dominante, uma vez que não viabiliza em seu espaço momentos para discussão da sua prática e sua função na sociedade porque a responsabilidade pelo fracasso escolar recai sempre no aluno e no professor, nunca no sistema como um todo.

Nesse contexto escolar, infelizmente, há um discurso que não é praticado, há muitos rótulos em relação aos programas educacionais sugeridos; atos exacerbados de preconceitos, ou seja; uma realidade distante demais tanto de alunos quanto de professores.

Talvez essa responsabilização do aluno pelo fracasso escolar se deva ao fato de que é muito mais fácil excluí-los, ou dizê-los como não aptos, do que ajudá-los em seu desenvolvimento. Desta maneira pode-se garantir a continuidade da instituição como está, dissimuladamente levantando a bandeira da escola igual para todos.

O sistema de ensino, tal como ele se organiza hoje, deixa de analisar a reprovação desses alunos, pois sempre é dito que a reprovação se deu por falta de interesse pelos recursos que lhes eram oferecidos ou porque suas capacidades cognitivas eram insuficientes. Em suma, a afirmação é sempre de que a reprovação se deu pelo descuido do aluno com sua própria aprendizagem. Pensamos que seria ingenuidade responsabilizar apenas os estudantes pelo seu insucesso, pois esse problema deveras complexo vai muito além da sala de aula, ou, como diz Tfouni (2005): “(...) Para muito além dos muros da escola”.

Quando a questão é especificamente Recuperação de Ciclo II, existe um

descaso, porque não se contesta esta situação, não há queixas, reclamações, registros, muito menos mudanças. Há um silêncio, tanto dos professores, quanto dos alunos, diante dessa violência impingida pelo Estado através do projeto de Recuperação de Ciclo II. Que oportunidade de recuperação é dada a esses educandos? Que aprendizagem é garantida? Esse tipo de atitude colabora para enfatizar o insucesso, o fracasso e ainda, responsabiliza o aluno como único culpado.

Existe, portanto, um aprisionamento dos sujeitos que se utilizam dos discursos escolares; um ocultamento da situação de cárcere em que o ensino se encontra. Se nas escolas é recorrente a afirmação de que os resultados escolares dos alunos da oitava série regular são melhores do que os resultados dos alunos de uma oitava série de recuperação de ciclo II, afirmamos na presente dissertação que é possível que estes alunos estejam, talvez não no mesmo nível de conhecimento do português formal, mas num mesmo nível de letramento. Tanto numa classe, quanto na outra, esses alunos fazem o possível para driblar toda a gama de dificuldades impostas visando superar as estatísticas sociais.

No Dicionário Houaiss encontramos na etimologia da palavra “texto”, as seguintes raízes para este termo: “lat. *textus*,us':narrativa, exposição', do v.lat. *téxo*,is,xùì,xtum,ère 'tecer, fazer tecido, entrançar, entrelaçar; construir sobrepondo ou entrelaçando',”. Temos, portanto, uma estreita relação entre as palavras “texto” e “tecido”. Buscando a palavra “tecido” no mesmo dicionário, temos como definição “aquele produto feito de mil fios diferentes, trançados com magia e maestria num tear”. Se chamarmos de tessitura à educação, tentando aqui uma breve comparação, pode-se dizer que nesse tecido, os fios discursivos se entrelaçam muito, mas nas pequenas brechas, onde os sentidos executam significações, ainda

há muita ausência, muita falta. Talvez seja possível, se houver a mesma “magia” e “maestria” para funcionar o “tear”, recuperar o que não foi entrelaçado dessa e nessa educação...

## REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

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

ASSOLINI, F. E. P. **Pedagogia da leitura parafrástica**. 1999. 236 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 1999.

BARTHES, R. **O prazer do texto**. São Paulo: Perspectiva, 2004.

BARTON, D. The social nature of writing. In: BARTON, David e IVANIC, Roz (Eds.) **Writing the community**. Londres: Sage, 1991.

BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. (eds.) **Situated literacies. Reading and writing in context**. Londres e Nova York: Routledge, 2000.

BLEDSON, C. H. e ROBEY, K. M. Arabic literacy and secrecy among the Mende of Sierra Leone. In: STREET, B. (ed.). **Cross-cultural approaches to literacy**. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

CAGLIARI, L. C. *Sistemas de Escrita: história, natureza e funções da escrita. (Livro submetido à publicação)*.

CHACON, L. Ritmo da escrita: uma organização do heterogêneo da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

CHARLOT, B. **Da relação como saber: elementos para uma teoria**. Tradução: Bruna Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CORRÊA, M.L.G. O modo heterogêneo de constituição da escrita. Campinas. Tese de doutorado em Linguística. Instituto de estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 1997.

COSTANZO, W. **Reading, writing and thinking in an age of electronic literacy: elementos para uma teoria**. Tradução: Bruna Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

COULMAS, F.; EHLICH, K.(eds.). **Writing in focus**. Nova York: Mouton, 1983.

COURTINE J. O chapéu de Clémentins. In: INDURSKY, F; LEANDRO FERREIRA, M. C. (orgs.). *Os múltiplos territórios da Análise do Discurso*. Porto Alegre: Editora

Sagra Luzzatto, 1999.

Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa. Disponível em: <<http://houaiss.uol.com.br>>. Acesso em: 19 nov. 2010.

FERREIRA, Maria Cristina Leandro. **Glossário de termos do Discurso**: projeto de pesquisa: A Aventura do texto na perspectiva d ateoria do discurso: a posição do leitor-autor. Porto Alegre: UFRGS. Instituto de Letras, 2001.

FOUCAULT. M. **Arqueologia do Saber**. Petrópolis: Vozes, 1971.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GALLO, S. L. **Discurso da escrita e ensino**. Campinas: EDUNICAMP, 1992.

GINSZBURG, C. **O queijo e os vermes**. São Paulo: Cia. Das Letras, 1987.

GNERRE, M. **Linguagem escrita e poder**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

GRIZE, J. B. **Logique e langage**. Paris: Orphy,1990.

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

GOODY, J. **Domestication of the savage mind**. Cambridge: Cambridge University Press, 1977.

HAROCHE, C; HENRY, P.; PÊCHEUX, M. **La sémantique et la coupure saussuriense**: langue, discours. Langages. Paris: Didier-Larousssse, 1971.

HAMILTON E IVANIC: Expanding the new literacy studies: using photographs to explore literacy as social practice. In BARTON, david; HAMILTON, Mary; IVANIC, Roz. (ORG) *Situated literacies* London: Routledge ,2000

HASAN, R. Literacy, everyday talk and society. In: HASAN, R; WILLIANS, G. (eds.). **Literacy in society**. Londres e Nova York: Longman, (1996).

IBGE (2009)

KLEIMAN, A. B. Introdução: o que é letramento. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela B. (org.) **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

LACAN, J. **Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise**. Em: O seminário. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

LE MOS, C. T. G. de. **Teorias da diferença e teorias do déficit**. Anais do Seminário Multidisciplinar de Alfabetização. INEP/MEC, 1984.



MARCUSCHI, L. A. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In: SIGNORINI, I. (org.) **Investigando a relação entre oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas: Mercado das letras, 2001.

NYSTRAND, M. (ed.). **What writers know: the language process and structure of written discourse**. Nova York: Academic Press, 1982.

OLSON, R. "From utterance to text: the bias of language in speech and writing". In: *Harvard Education Review* n 47, 1977.

ONG, W. **Literacy and orality: the technologizing of the Word**. Nova York/Londres: Methuen, 1982.

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

\_\_\_\_\_. **Interpretação e autoria: leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

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

\_\_\_\_\_. **Análise do discurso: Princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 1999.

\_\_\_\_\_. **As Formas do Silêncio**. No *Movimento dos Sentidos*. Campinas: EDUNICAMP, 2000.

OLSON, D. From utterance to text: the bias of language in speech and writing. **Harvard Educational Review**, v. 47, p. 254-279, 1977.

PAULA, Fernando Silva. Os genéricos discursivos. Dissertação de mestrado em Psicologia da educação. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, 2008.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso – uma crítica a afirmação do óbvio**. Campinas: EDUNICAMP, 1988.

\_\_\_\_\_. A análise automática do discurso (1969). In: GADET, F.; HAK, T. (orgs.) **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1993, p.61-161.

\_\_\_\_\_. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Campinas: Pontes, 1997.

\_\_\_\_\_. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, E.P. (org.). **Gestos de Leitura: da história no discurso**. 2. ed. Campinas: EDUNICAMP, 1997.

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

PEREIRA, Anderson, C. Letramento, heterogeneidade e alteridade: análise de narrativas orais produzidas por uma mulher não-alfabetizada. Tese de doutorado em Psicologia da Educação. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, 2008.

POSSENTI, S. **Discurso, estilo e subjetividade**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

ROJO, R. Letramento escolar, oralidade e escrita em sala de aula: diferentes modalidades ou gêneros do discurso? In: SIGNORINI, I. (org.) **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**, Campinas: Mercado de Letras, 2001.

SCRIBNER, S; COLE, M. **The psychology of literacy**. Cambridge: Harvard University Press, 1981.

SIGNORINI, I. O oral na escrita de sujeitos não ou pouco escolarizados. **Leitura: teoria e prática**, v. 34, n. 18, p. 5-12, 2001.

STREET, B. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

\_\_\_\_\_. Introduction: the new literacy studies. In: STREET, B. (ed.) **Cross-cultural approaches to literacy**. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

\_\_\_\_\_. **Social literacies. Critical approaches to literacy in development, ethnography and education**. Londres: Longman, 1995.

TANNEN, D. The myth of orality and literacy. In: FRAWLEY, W. (ed.). **Linguistics and literacy**. Proceedings of the Delaware Symposium on language Studies. Nova York: Plenum, 1982.

TFOUNI, L. V. **Adultos não-alfabetizados: o avesso do avesso**. Campinas: Unicamp, 1986.

\_\_\_\_\_. **Letramento e analfabetismo**. Tese de livre docência. USP – Ribeirão Preto, SP: 1992.

\_\_\_\_\_. **O dado como indício e a contextualização do (a) pesquisador (a) nos estudos sobre a compreensão da linguagem**. D.E.L.T.A., 1992.

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

\_\_\_\_\_. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

\_\_\_\_\_. Letramento e alfabetização: colocações para uma reflexão sobre distúrbios de aprendizagem. **Revista Psicopedagoga**, 1996.

\_\_\_\_\_. **A emergência da função poética em adultos não-alfabetizados**. (mimeo), 1996a.

\_\_\_\_\_. **Letramento e alfabetização de adultos.** (mimeo), 1997.

\_\_\_\_\_. 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. In: **Revista da ANPOLL**, Campinas, n. 18, p. 127-141, 2005.

\_\_\_\_\_. **Letramento e Alfabetização.** São Paulo, SP: Cortez Editora, 2005.

\_\_\_\_\_. **Fracasso e expulsão: produtos do discurso pedagógico escolar?** Artigo, 2008.

\_\_\_\_\_. **Mensagem e poesia. A atualidade de Saussure e Jakobson, ou sobre a verdade do sujeito (e do sentido) em deriva.** Artigo, 2009.

\_\_\_\_\_. **A escrita no oral; o oral na escrita – Ler vozes e ouvir letras.** Artigo, 2010.

PANTONI, R. V. **Ideologia e letramento:** relação entre práticas letradas e o processo de construção da subjetividade. 2002. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2002.

TILLICH, P. **História do Pensamento Cristão.** São Paulo: Aste, 1998.

