UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM NÍVEL DE MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO - PPGED

MARIA CAROLINA DE SOUZA OLIVEIRA

POEMA, POEMA MEU NO LUGAR ONDE VIVO O AUTOR SOU EU

Vitória da Conquista/BA
2020

MARIA CAROLINA DE SOUZA OLIVEIRA

POEMA, POEMA MEU NO LUGAR ONDE VIVO O AUTOR SOU EU

Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação - PPGED da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB, como requisito obrigatório para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Linha de pesquisa 3: Educação, Linguagem e Processos de Subjetivação

Orientador: Anderson de Carvalho Pereira

Vitória da Conquista/BA
2020

O48p

Oliveira, Maria Carolina de Souza.

Poema, poema meu no lugar onde vivo o autor sou eu. / Maria Carolina de Souza Oliveira, 2020.

91f.

Orientador (a): Dr. Anderson de Carvalho Pereira.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Conquista, 2020.
Inclui referência F. 87 – 89.

1. Análise do Discurso Francesa. 2. Olimpíadas de Língua Portuguesa. 3. Oficina de poemas. 4. Paradigma indiciário. I. Pereira, Anderson de Carvalho. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação. T. III.

CDD: 401.44

*Catalogação na fonte**: Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890***

UESB – Campus Vitória da Conquista – BA

Na Fundação Casa...

- Quem gosta de poesia?
- Ninguém, senhor.

Aí recitei “Negro drama” dos Racionais

- Senhor, isso é poesia?
- É.
- Então nóis gosta.

É isso. Todo mundo gosta de poesia.

Só não sabe que gosta.

(Sergio Vaz)

AGRADECIMENTOS

A mim mesma por não ter desistido;

A todos e cada um que me estendeu a mão, torceu por mim, orou, apoiou, acreditou, incentivou;

A Anderson por ser essa pessoa generosa e cuidadosa;

Ao universo, a quem muitas vezes chamo e enxergo Deus nas pequenas e grandes abundâncias;

À minha família, principalmente a meu filho João Pedro que assumiu a casa nas minhas ausências;

À diretora Cinara que tanto me deu suporte para enfrentar toda essa jornada.

Aos meus amigos do coração, em especial Laís e Lana Sheila que me deram abrigo e conforto fora da minha casa;

Ao PPGED por existir e ser potência na vida de uma aluna trabalhadora que quer estudar.

À Soraya por ter despertado em mim um valioso objeto de pesquisa e ter feito contribuições mais valiosas ainda na banca;

À Ester pelo olhar cuidadoso sobre meu trabalho;

À Leda por abrir caminhos na perspectiva discursiva de Letramento.

MARIA CAROLINA DE SOUZA OLIVEIRA

POEMA, POEMA MEU NO LUGAR ONDE VIVO O AUTOR SOU EU

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À REDAÇÃO FINAL DA DISSERTAÇÃO DEFENDIDA POR MARIA CAROLINA DE SOUZA OLIVEIRA E APROVADA PELA COMISSÃO JULGADORA.

Aprovada em: ____/____/____

Banca Examinadora:

Profº Dr. Anderson de Carvalho Pereira
UESB – ORIENTADOR

Profª Drª Ester Maria de Figueiredo Souza
UESB

Profª Drª Soraya Maria Pacífico
USP-Ribeirão Preto-SP

Resumo: Com base na Análise do Discurso (AD) de matriz francesa e no paradigma indiciário de Ginzburg investigamos o discurso autoritário presente nas orientações para a oficina de poemas 01 das Olimpíadas de Língua Portuguesa (OLP). O paradigma indiciário consiste em remeter pistas e indícios ao passado, em uma postura venatória, o que em AD implica em considerar o já dito e marcas do interdiscurso. O percurso até aqui construído nos apontou para o apagamento do sujeito–professor e sujeito–aluno por meio da análise de formações discursivas e imaginárias presentes na materialidade discursiva analisada, composta por textos de alunos e alunas de uma escola de ensino fundamental do município de Jequié, Bahia, escritos na realização da oficina de poemas da OLP.

Palavras chave: Análise do Discurso francesa; Olimpíadas de Língua Portuguesa; Oficina de poemas; Paradigma indiciário.

Abstract: Based on the french-matrix Discourse Analysis (DA) and on the Ginzburg indicativeparadigm, we investigate the authoritary speech present in the orientations to the poem workshop 01 of the Portuguese Language Olympics (PLO). The indicative paradigm consists in referingclues to the past in a venatory perspective, which in SA implies in considering what already have been said and interspeech marks. Such way has pointed us the erasure of the teacher-subject and the student-subject through the analysis of discursive and imaginary formations present in the analyzed discursive materiality, composed of texts written by middle school students in Jequié city, Bahia, written in the poem workshop of the PLO

Keywords: French Discourse Analysis; Portuguese language Olympics; poem workshop; indiciative paradigm.

SUMÁRIO

PREÂMBULO: Professora-autora ou autora-professora? 10
1 INTRODUÇÃO 14
1.1 O que nos indicia o discurso dos manuais da OLP? 15
1.2 Perspectiva discursiva de Letramento 20
1.3 Discurso Pedagógico Escolar 24
1.4 O que nos indicia o discurso dos manuais da OLP? 26
2 CAMINHOS TEÓRICO METODOLÓGICOS 29
2.1 O paradigma indiciário de Ginzburg 32
2.2 Análise do discurso de linha francesa 35
2.3 O que é Análise indiciária? 37
2.4 Para não dizer que não falamos de autoria 39
2.5 AD, Letramento, Autoria: Tudo junto e misturado 44
3. A ANÁLISE DO *CORPUS I*: OFICINA DE POEMAS I 47
3.1 Condições de produção dos poemas escolares 56
3.2 A função poética 61
3.3 Autoral é mais legal: Análise do *corpus II* 64
3.4 O que nos dizem os não ditos? 83
CONSIDERAÇÕES FINAIS 86
REFERÊNCIAS 88
ANEXOS 91

PREÂMBULO: Professora-autora ou autora-professora?

Meu nome é Maria Carolina de Souza Oliveira e tenho 42 anos. Sou professora de Língua Portuguesa e Redação, na educação básica da rede estadual de ensino da Bahia há dezoito anos. Graduei em Letras com Inglês em 2001, em 2007 concluí uma especialização em Literatura Infanto – juvenil e desde então estava fora da vida acadêmica em prol da sobrevivência. Carga horária dividida entre escola pública e particular, filho pra criar e contas para pagar.

O estado da Bahia, como incentivo ao aperfeiçoamento profissional, criou um mestrado profissional e fiz a seleção por cinco vezes consecutivas, sem sucesso. A resistência em ter que fazer um projeto e passar por uma seleção em várias etapas me colocava no encalço do "caminho mais fácil" e parece que, por cinco vezes, não foi tão fácil assim. Então, resolvi me render à seleção de um mestrado acadêmico.

Sem olhar Lattes e afins, ou conhecer o corpo docente, iniciei um doloroso processo de escrita de um projeto. Como as datas estavam apertadas, resolvi partir do que me era mais familiar: ESCRITA AUTORAL. A experiência de escritora iria me ajudar a falar de temas que para mim são caríssimos: o ato de escrever e a urgência em ser autor da própria história. Etapas cumpridas, e eis que fui aprovada em 2 mestrados acadêmicos: Ensino e Educação, optei pelo de Educação.

Durante quinze anos fui formadora de Língua Portuguesa de um projeto de formação continuada do governo do estado chamado GESTAR- Gestão da Aprendizagem Escolar e em 2016, acompanhei com muito entusiasmo a edição da Olimpíada de Língua Portuguesa em turmas de sextos anos. Como era maravilhoso e seguro ver que Oficinas prontas nos davam chance de fazer um trabalho de escrita consistente. Eu e a professora das turmas éramos a animação em pessoa com o processo. Todos os resultados eram devidamente registrados e enviados à coordenação do projeto em Salvador. Controle? Não, cuidado, elaboração de futuras políticas públicas de avaliação e monitoramento...

No início dos estudos, autoria era entendida como sinônimo de originalidade e fruto de práticas pedagógicas cuja base era o trabalho com a função social dos textos, competências e habilidades para as avaliações externas e acompanhamento da prática dos professores e professoras de LP, práticas validadas pelo programa Gestar do qual fiz parte como formadora de Língua Portuguesa durante quinze anos e por ser escritora. Conhecer a Análise do Discurso

de linha francesa e especificamente a obra de Tfouni e Pereira redirecionaram o meu olhar para a autoria.

Sob uma perspectiva discursiva de letramento, materialidade histórica, linguística e psicanálise minha cabeça deu um nó e a crise instalou-se. Estivemos todos esses anos equivocados? Os saberes da escola precisam mesmo de moldes? Saber produzir textos nos mais diversos gêneros não estaria preparando os alunos para a vida? As turmas em idade-série regular não são as melhores de se trabalhar? Uma competição de escrita não é uma excelente estratégia para a melhoria da escrita?

Iniciadas as densas leituras eu tive a certeza que não acompanharia aquela teoria toda e ao estudar o Discurso Pedagógico Escolar em Orlandi (1999) tive a certeza de que na Academia é onde se instaura o maior dos discursos autoritários e a interdição ao sujeito-aluno-mestrando é mais que um projeto. Você ainda não é ninguém, seu orientador ser generoso será uma grande sorte e o aluno trabalhador terá que fazer malabarismos para estudar, já que os dias de aula mudam a cada semestre. E se você morar fora da cidade pode se preparar para arcar com despesas altas, pois não há bolsas de estudo (a não ser para os primeiros lugares e contanto que estejam desempregados) e o Estado irá fazer de tudo para que sua licença para mestrado não seja deferida. O que foi o meu caso.

Depois dessa experiência exitosa com as Olimpíadas resolvi falar de escrita autoral e o título inicial de meu projeto de pesquisa era: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E O ENSINO DE ESCRITA CRIATIVA E AUTORAL: ENTRE DESAFIOS E POSSIBILIDADES. Eu almejava partir da investigação das práticas exitosas de ensino de escrita. E eis que um artigo de Pacífico e Romão (2011) analisando o conteúdo parafrástico da OLP me fez repensar o que quinze anos de voz oficial do governo do Estado investindo em seguir à risca planejamentos prontos podiam realmente significar.

A entrevista da banca foi rápida e tensa e estar quarenta horas em sala de aula, mais duas escolas particulares quase me deixa fora do processo. Reorganizar a vida para estar em Vitória da Conquista foi uma ginástica que me custou muita saúde física e mental. Inserir estudos numa rotina tão puxada é desumano e o Estado não me concedeu licença. Logo eu que contribuí durante tantos anos para a educação da Bahia? Seguia os manuais e roteiros à risca!

A pesquisa avançou na direção da análise dos poemas dos alunos. Emergência de autores. Poetas participantes de uma competição nacional de escrita. Vencidos os créditos, eis-me aqui, uma analista do discurso em formação, diante de uma teoria que me descortinou

mundos e análises críticas e me fez e faz duvidar de tudo: a escrita acadêmica vigiada, prazos, vaidades. Mas a vontade de fazer a diferença na academia estava ali. Muitas vezes a professora experiente falou mais alto, mas Pêcheux e Tfouni e Gizburg e Orlandi e Pereira e agora Jakobson me cercavam e direcionavam o dizer. O autoral é minha pegada e a singularidade vai aparecendo aqui e ali. Na análise dos poemas eu já não sabia se era uma analista ou uma professora corrigindo redações. Como encaixar tantas citações, meu Deus?

Depois da qualificação, um certo alívio, mas as orientações (muitas vezes escritas e numeradas em vermelho) estavam ali interditando o meu dizer e me deixando insegura . Foi uma banca generosa e a presença da autora que motivou o meu projeto me causava medo e felicidade. Descansei o texto para terminar de cumprir o ano letivo e me prometi que nas férias eu daria o gás necessário. Mal sabia eu que as leituras densas ficariam para esse momento final. Mas muito começou a fazer sentido nessa escrita solitária e horas de leituras em conexão com tudo que tínhamos visto nas aulas e eu já ia ficando orgulhosa e animada de estar entendendo e... a escrita travava. Citar ou parafrasear? Eis a questão.

A AD é um delicioso e tortuoso caminho sem volta e eu estou apaixonada e com a sensação constante de que ainda tem muito pela frente. A generosidade da orientação e os cuidados foram deixando as dificuldades mais suportáveis. Freud explica! Ops, somos lacanianos.

Este texto autoral é para dizer, principalmente aos professores e professoras da rede pública, nosso lugar é na academia! Temos muitas experiências, muitas leituras, muito a dizer e a teoria, de certa forma, vai colocando tudo no lugar, não sem bagunçar muito primeiro. Há um saber ancestral nos que desbravaram caminhos antes de nós que não tem como desconsiderar. Que a vaidade não nos intimide, pois precisamos de acesso a arquivos que nos ajudem a autorizar o nosso dizer. Não podemos ser vistos pelo Estado como sujeitos passivos e acríticos, pois está no nosso estatuto que estudar é um direito garantido. Ou era... Nossos alunos e alunas merecem sujeitos- professores – pesquisadores. Há um lugar anunciado e validado por materiais didáticos e materiais oficiais do governo assinados por uma “equipe” onde tentam nos impor o lugar social de fôrma – leitor, o espaço do repetível , do parafrástico, sendo que precisamos ocupar nossa função de autor.

No lugar onde eu vivo a escola pública vem sendo questionada em seus péssimos resultados, os alguns muitos alunos seguem, muitas vezes, entediados e os alguns muitos professores, idem. O governador corta salários, as passeatas foram criminalizadas e a academia, muitas vezes, insiste em ser Olimpo. Ser autor da própria história num mundo de

cópias e likes é bem transgressor. Em meio a esse cenário caótico e desanimador meus SUJEITOS - POETAS me enchem de esperança.

Depois de tantas leituras teóricas, muitas escritas em primeira pessoa, diga-se de passagem, e, principalmente, depois do texto da dissertação concluído, eu me percebia o tempo inteiro contendo derivas. No texto da qualificação, a professora, ou, sujeito – professor, falou mais alto e o texto fluiu com a teoria ainda no plano de fundo, fruto de leituras rasas e prazos. No período das férias escolares, época do ano que mais amo no mundo e antes dedicada ao mar e ao ócio, me vi entre procrastinações, diante das leituras mais densas. E eis que os conceitos iam ganhando clareza, os parágrafos iam ganhando densidade, os links com as aulas vão ganhando sentido e... a escrita trava. Não há mais como dizer desacompanhado. Além da banca ter feito preciosas, interditadas, sinalizações. A professora-autora dá espaço para a autora-professora e o uso da primeira pessoa aqui se encerra e, acompanhada de todos que já falaram antes de mim, sigo em primeira pessoa do plural num texto delicioso e árduo de ser construído, ao mesmo tempo orgulhosa dos caminhos que trilhei.

Aqui e ali há uma conversa com os sujeitos-leitores e de agora em diante sou referência para os que virão. Que venham muitos, se não todos. Nossos alunos precisam de nosso pensamento crítico e do dizer historicizado, ou seja: **AUTORAL!**

Autoral é mais legal.

Ps: Só não sei se meu texto seria selecionado na OLP...

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem por objetivo investigar indícios de discurso autoritário e possíveis interdições dos sujeitos- alunos e professores nos manuais da Olimpíada de Língua Portuguesa (OLP), edição de 2016, oficinas de poemas – POETAS NA ESCOLA - caderno do professor e a autoria presente nos poemas produzidos pelos alunos e alunas de sexto ano de uma escola estadual do município de Jequié Bahia. O caderno do professor foi escrito em parceria do Ministério da Educação (MEC) com a Fundação Itaú Social (FIS) e o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC). O objetivo principal das oficinas é incentivar a produção escrita do gênero poema dentro do mote "O lugar onde eu vivo" em formato de competição nacional, além de promover formação continuada para os professores e professoras inscritos.

A olimpíada ocorre em duas etapas: formação dos docentes e concurso. Nos anos pares, são realizadas as ações de formação e oficinas com os professores e os alunos, o concurso e a premiação. Nos anos ímpares, as atividades complementares de formação presencial e à distância, análise e publicação dos textos semifinalistas e das práticas dos professores. A primeira edição como política educacional nacional foi realizada em 2008 e 2009.

Como 2016 era ano da edição da OLP, a professora de Língua Portuguesa de uma escola estadual do município de Jequié-Bahia, utilizou o passo a passo das oficinas: contidas no Caderno de poemas: POETAS NA ESCOLA do material enviado pela OLP para as escolas de todo o Brasil como planejamento da II unidade. Foram seguidas praticamente à risca, sendo quinze oficinas ao total. Em parceria com a Fundação Itaú cultural e CENPEC, o MEC realiza a cada dois anos essa Olimpíada com o objetivo de "incentivar a escrita" e investir na formação do professor. O gênero poema até então era indicado para as turmas de quinto e sexto anos.

Aqui nos interessa salientar que recorreremos à análise indiciária do discurso da OLP seguindo as orientações de Ginzburg (1989), pois entendemos que há pistas no texto base das orientações aos professores e alunos que apagam a autoria ao invés de incentivá-la e esse olhar minucioso, como bem prega a análise indiciária, nos acompanhará durante todo o processo. Embora este autor não se ocupe de análise textual, a filiação ao seu modo de interpretar os "dados" decorre da interface com a proposta de letramento de Tfouni (1993;1995;1996;1998;2001;2005;2008;2009) e de reificação da escrita de Pereira (2011)

que serão o norte para a investigação dos indícios da posição de sujeitos- autores que possam emergir durante o processo orientado pelas oficinas da OLP. Além disso, concordamos com Orlandi (1995) quando nos diz que o Discurso Pedagógico Autoritário se faz presente no material didático das escolas brasileiras e a presença de uma instituição particular como a fundação Itaú social nos traz desconfiança quanto à situação de controle que "manuais" desse tipo possam imprimir às escolas públicas brasileiras disfarçadas de uma competição bem intencionada onde alunos serão incentivados a escrever. Quem nos chamou a atenção para essa intencionalidade nada neutra foi Pacífico e Romão (2011).

Não se trata de julgar a escrita como superior ou mais complexa do que a fala, pois a proposta de textos escritos já é bem clara nas orientações das oficinas, além do pouco espaço concedido à oralidade, o que indica que o modelo autônomo de letramento (cf. PEREIRA, 2011) se configura e é cristalizado nos manuais da OLP. Principalmente nas orientações oficiais dadas ao gênero escolhido para as turmas de sexto ano: poema. A noção de paráfrase e polissemia (ORLANDI, 1999, p. 9) permeará nossa análise indiciária, pois a autora quando diz "que o leitor imaginário é aquele que o autor imagina e para quem dirige seu texto tanto pode ser seu cúmplice quanto adversário". Entendemos que o leitor para quem o texto da OLP se dirige é um cúmplice, pois em nenhum momento lhe é dado voz e vez e sua função passiva é executar as "orientações" de uma equipe que muito se preocupa em não formar adversários.

Com base nessa breve contextualização, discorreremos, nesta dissertação em três principais capítulos e seus desdobramentos: 1- A análise indiciária do discurso da Oficina 01 do caderno de poemas, **Poetas da escola**, da OLP; edição 2016; 2- O percurso teórico-metodológico da AD de linha francesa, o letramento discursivo em Tfouni e o paradigma indiciário em Ginzburg; 3- A análise indiciária de 03 poemas escolares produzidos em 2016, no município de Jequié-Ba. Não faremos a descrição minuciosa de seu conteúdo, pois avaliamos que as seções vão se traduzindo por si só, o que veio a se configurar por um estilo de escrita adotado por nós devido à forma indiciária de análise e suas minúcias e pormenores. Deixaremos os sujeitos-leitores percorrerem os caminhos que mais lhes interessarem, deixando as pistas e indícios, inicialmente, nos próprios subtítulos. Deleitai-vos.

1.1 Perspectiva de letramento e condições de produção das Olimpíadas de Língua Portuguesa

Pensada a partir da metodologia e das ações de formação do Programa Escrevendo o Futuro, a Olimpíada de Língua Portuguesa teve sua primeira edição em 2002, como iniciativa

da Fundação Itaú Social. Em 2008, transforma-se em uma política pública educacional como parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Tal parceria visaria a ampliação das ações para as escolas públicas de todo o país nas esferas municipal, estadual e federal.

Vislumbramos tal parceria como a materialização do discurso pedagógico autoritário, onde na iminência de reunir forças para ajudar no combate do fracasso escolar a iniciativa privada e seu inacreditável não interesse em lucros, nesse projeto, instauram uma soma de vozes autoritárias sobre a escola e os professores e alunos da escola pública especificamente. Pacífico e Romão (2011) já nos alertavam para o simbólico contido no termo parceria quando dizem,

> "Parceria não é um significante neutro, posto que, na circulação dos sentidos sobre mercado e economia globalizados, reza a necessidade de uma suposta leveza maior nos encargos do Estado, de uma cooperação entre os capitais público e privado, de privatização de serviços e responsabilidades sociais antes consideradas da esfera pública como está dado na sequência: " *A união de esforços do poder público com a iniciativa privada e a sociedade civil".* Marcamos, assim, uma voz de autoridade do poder público aqui fazendo circular os efeitos de agradecimento pelo patrocínio recebido dos órgãos privados como fica também marcado no final da apresentação com os nomes dos patrocinadores dispostos um após o outro (*Cenpec, Fundação It*aú *Social)* (PACÍFICO E ROMÃO, 2011, p. 7).

Trazemos conosco, na tentativa de endossar a desconfiança dessa tríade/ trindade redentora das escolas públicas brasileiras, a reflexão que foi feita por Silva, (2014), em sua dissertação de mestrado ao analisar Neves (2013), o mesmo aponta que,

> "(...) a formação e a prática desses profissionais adquiriram progressivamente relevância estratégica para a construção e consolidação de qualquer projeto político-social na atualidade brasileira." Segundo a autora, esses profissionais se inserem no projeto do neoliberalismo de Terceira Via para "(...) aumentar a produtividade do trabalho cada vez mais racionalizado e, concomitantemente, viabilizar a consolidação do novo padrão de sociabilidade neoliberal no âmbito escolar." E afirma enfaticamente que: "Nesse sentido, pode-se afirmar que o professor vem se constituindo, na atualidade brasileira, em importante intelectual orgânico da nova pedagogia da hegemonia do capitalismo neoliberal da Terceira Via" (SILVA, 2014, p.71).

A autora ainda traz importantes reflexões sobre o crescimento e influência do privado no público e suas implicações para o conceito de sucesso e produtividade ao citar autores que são referências no assunto e assim dizem.

> Face ao exposto, a terceira via tem o mesmo diagnóstico apontado pelo neoliberalismo de que a crise se manifesta no Estado e não no capital. Portanto, ao propor uma parceria público-privada, também reduz o papel de Estado na execução das políticas sociais, repassando principalmente para o público não-estatal ou terceiro setor, e o que permanece sob a esfera estatal passa a ter a lógica do mercado, que é considerado mais eficiente e

> produtivo. (PERRONI; OLIVEIRA e FERNANDES, 2009, p.764-765 *apud* SILVA. P.B, 2014, p.63).

Em meio a breve exposição do histórico e dos parceiros envolvidos nessa, que acabam falando por si só, e que passa a ser uma política pública de educação nacional, escolheremos começar a análise indiciária pelo Caderno de Poemas – POETAS DA ESCOLA - que é destinado aos professores e professoras, pois nos ateremos às formações discursivas presentes, na predominância do discurso pedagógico autoritário, conforme já assumimos enquanto posição teórica defendida por Orlandi (1995).

Muito nos interessa explorar a semântica da palavra concurso e sua dinâmica bianual de formação além de sua proposta teórico-metodológica ancorada em abordagens complementares que assim foram percebidas e subdivididas na dissertação de mestrado de Silva (2014, p. 24): "1) a perspectiva de ensino com gêneros; 2) a proposta de Sequências Didáticas ; e 3) As teorias vygotskyanas de aprendizagem."

Sobre a perspectiva de ensino com gêneros sabe-se que o programa enquadrou os usos da língua em um plano caracterizado pelos estudos da Escola de Genebra, fundamentando-se, sobretudo, em trabalhos desenvolvidos por Scheneuwly e Dolz (2004) para elaborar a sequências em um formato de oficinas. Nos valemos então, da análise feita no artigo intitulado "Por uma poética da alfabetização: reler Jakobson" do professor Claudemir Belintane, 2014, pois por optarmos em analisar o manual das Oficinas de poemas vimos o quanto a abordagem utilitária do texto é explorada em detrimento do trabalho com a estética, contribuição valiosa da função poética de Jakobson, tópico que voltaremos a explorar na análise dos poemas dos alunos.

Figura 1

Este Caderno do Professor propõe uma metodologia de ensino para a produção de textos pela perspectiva de gênero. Apresenta uma sequência didática que aborda os conteúdos de língua portuguesa previstos nos currículos escolares, favorecendo o desenvolvimento de competências de leitura e de escrita.

As atividades propostas concretizam os princípios metodológicos e viabilizam o trabalho em sala de aula, pois, para que os alunos dos vários cantos do Brasil produzam textos de qualidade, é fundamental a formação e atuação dos professores, além do apoio e envolvimento da direção da escola, dos pais e da comunidade.

Vale ressaltar que a Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro não está em busca de talentos; o programa tem o firme propósito de contribuir para a melhoria da escrita de todos os estudantes. O importante é que seus alunos cheguem ao final da sequência didática tendo aprendido a se comunicar com competência no gênero estudado. Isso contribuirá para que se tornem cidadãos mais bem preparados. E é você, professor, quem pode proporcionar essa conquista.

Desejamos a você e seus alunos um ótimo trabalho!

Fonte: Caderno Poetas da Escola, p. 4.

Consideramos, já enquanto produção de sentidos, manter os excertos de textos da OLP, aqui apresentados, na íntegra: fonte, espaçamento, cor, possíveis gravuras, pois já num movimento de análise indiciária, queremos direcionar o olhar de nossos leitores para o que enxergamos de simbólico num formato de "manual", e assim o intitulamos muitas vezes nesse texto, apesar da "equipe" tê-lo intitulado de Caderno de Poemas – Poetas da Escola. **Manual** passa a ser então um grifo nosso.

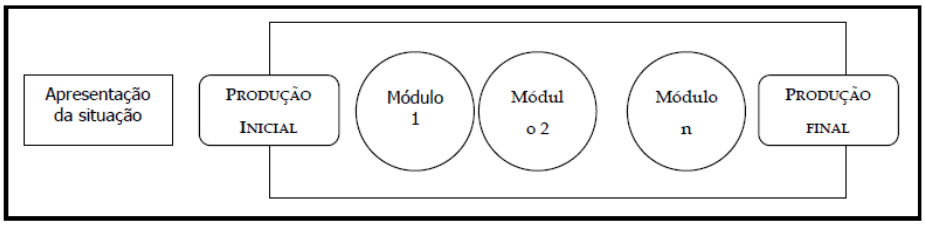
Na proposta metodológica anuncia-se o uso de sequências didáticas, como principal ferramenta proposta pela OLP para se ensinar a escrever, que abordam os conteúdos de Língua Portuguesa previstos nos currículos escolares, favorecendo o desenvolvimento de competências de leitura e escrita. O suíço Joaquim Dolz, juntamente com Jean-Paul Bronckart e Bernard Scheneuwly, pertencentes à escola de pensamento genebrina, são citados como influenciadores de muitas pesquisas, propostas de intervenção e de políticas públicas de educação em vários países, inclusive nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Sua biografia é apresentada e a Sequência didática se anuncia como eixo do ensino da escrita, tendo elencado as seguintes propostas, denominadas pela equipe como "conselhos": 1- Fazer os alunos escreverem um primeiro texto e avaliar suas capacidades iniciais; 2- Escolher e adaptar as atividades; 3- Trabalhar com outros textos do mesmo gênero; 4- Trabalhar sistematicamente as dimensões verbais e as formas de expressão em língua portuguesa; 5- estimular progressivamente a autonomia e a escrita criativa dos alunos.

Um modelo de ensino a partir de sequências visa o aperfeiçoamento das práticas de escrita e de produção oral e está principalmente centrado na aquisição de procedimentos e práticas. Com abordagens complementares, criam um passo a passo, e os "conselhos" apontados pela equipe são enumerados em uma gradação até se atingir uma escrita que fosse criativa. Trazemos a ilustração elaborada pelos autores tidos como referência metodológica pela OLP, que criaram uma coleção de Livros Didáticos intitulados *Exprimir-se em francês Sequências Didáticas para o Oral e a Escrita* e anunciam de maneira instrucional o procedimento sequência didática, "como um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero oral ou escrito" (DOLZ, NOVERRAZ E SCHENEUWLY, 2004, p.96) além de ilustrar, sistematicamente, num desenho que achamos relevante trazer aqui para expressar o modo cartesiano e positivista de língua adotado como "modelo" pela equipe da OLP, ao qual faremos nossas análises e possíveis confrontos.

Figura 2

A ESTRUTURA DE BASE DE UMA SEQÜÊNCIA DIDÁTICA

A estrutura de base de uma seqüência didática pode ser representada pelo seguinte esquema:



Esquema da seqüência didática

Fonte: DOLZ, NOVERRAZ E SCHENEUWLY, 2004, p.97.

Para além da crítica a uma competição de escrita, esforço que caberá a nós realizarmos, Belintane (2014) nos brinda com uma reflexão acertada no que diz respeito ao que ele mesmo intitula de "**modismos da pedagogia**" e o abandono de conhecimentos e autorias importantes do passado.

> Os raros textos literários quando entram nos livros ou nos programas, por exemplo, nas avaliações, entram como pretextos para se estudar a estrutura do gênero ou pra se extrair uma única pergunta, uma única "habilidade" (como fosse possível, no campo da leitura, isolar habilidades) (BELINTANE, 2014, p.228).

A carência de textos literários nos materiais oficiais do governo enviados às escolas e até mesmo nos próprios livros didáticos seria um indício de um menor lugar dado à literatura em detrimento do estudo de gêneros textuais, o que se percebe de maneira mais enfática nas escolas desde a edição dos PCNs (1997).

> Movimento educacional que pretendia integrar as abordagens de viés psicológico daquelas de cunho sócio- políticos, dando origem ao processo de ensino e aprendizagem marcados por influência da psicologia genética (baseada no pesquisador suíço Jean Piaget). (PEREIRA E FERREIRA, 2018, p. 210 *apud* BATTAGLIA, 2013, p. 94).

Mais adiante o autor nos faz pensar demoradamente nas consequências de uma competição nacional, em que nem sempre o público heterogêneo e diverso geograficamente é levado em conta e se o trabalho do reconhecimento das características do gênero poema seria suficiente para despertar o sonho, a fantasia, o brincar com as palavras, pois percebemos que o gênero poema é explorado apenas nas séries iniciais do Fundamental II: quintos e sextos anos e a temática literária é timidamente retomada como pretexto para o estudo do gênero Memórias Literárias nos oitavos e nonos anos respectivamente, e assim afirma:

> No afã de cumprir a meta ideológica que apregoa o uso social e a adequação da linguagem, o gênero, o letramento etc, tais formulações esquecem que a criança, sobretudo a criança pobre, precisa muito de encontros com a fantasia, com o mítico, com o que extrapola o real, pois é dali que ela poderá reunir forças, vitalidade psíquica, para fazer da escrita uma ferramenta capaz não só de ler denotativamente a realidade que a cerca, mas também de imprimir a ela o desejo de transformá-la, ainda que inicialmente esse desejo seja fantasioso (BELINTANE, 2014. p. 235).

A idade-série regular para turmas de sexto ano seria a partir de dez anos e sabemos que a grande parte da população das escolas públicas brasileiras se constitui de grupos, majoritariamente negros e oriundos das periferias. Além da tão anunciada distorção idade-série que programas tão bem intencionados visam combater. Esse encontro com a fantasia e o lúdico e o mítico, segundo o autor, possibilitaria uma melhoria da escrita. A perspectiva de Letramento, da qual fazemos parte, se propõe a ir além e fazemos questão de anunciá-la para demarcarmos território no campo teórico e principalmente confrontá-la ao que já está posto e diríamos consolidado, nas formações imaginárias dos materiais da OLP.

1.2 Perspectiva discursiva de Letramento

Sentimos aqui a necessidade de anunciar a perspectiva de Letramento em Tfouni (1994), a qual estamos filiados: um processo cuja natureza é sócio-histórica em oposição a visão de *literacy* como concepção de aquisição da leitura e escrita cuja ênfase é sempre colocada nas “práticas”, “habilidades”, “conhecimento”, voltados sempre para a codificação/decodificação de textos escritos.

Na análise do Caderno de Poemas será necessário esse confronto de posicionamentos já que a OLP apresenta seu constructo teórico para o professor de Língua Portuguesa numa “sugestão” de sequências didáticas para se trabalhar o gênero poema com alunos e alunas de sexto ano com o foco na escrita. A autora vai mais além ao inserir o sócio-histórico em seu conceito de letramento e a relevância da tradição oral, pois diante das concepções a-históricas visivelmente presentes nas sequências didáticas da OLP, pessoas “letradas”: seriam as que sabem ler e escrever, alfabetizadas e escolarizadas. Sendo assim, as oficinas as estariam preparando para isso e, “iletrados” usados como sinônimos de analfabetos e condenados ao fracasso que se propõem combater.

Figura 3

Quais são esses objetivos? Primeiro, busca-se uma democratização dos usos da língua portuguesa, perseguindo reduzir o "iletrismo" e o fracasso escolar. Segundo, procura-se contribuir para melhorar o ensino da leitura e da escrita, fornecendo aos professores material e ferramentas, como a sequência didática – proposta nos Cadernos –, que tenho o prazer de apresentar. Terceiro, deseja-se contribuir direta e indiretamente para a formação docente. Esses são os três grandes objetivos para melhorar o ensino da escrita, em um projeto coletivo, cuja importância buscaremos mostrar a seguir.

Fonte: Caderno Poetas da Escola,2008, p. 08.

É de grande valia essa contextualização de letramento, pois a OLP tem como objetivo número um buscar uma democratização dos usos da língua portuguesa, perseguindo reduzir o "**iletrismo**" e o fracasso escolar. Número dois: contribuir para melhorar o ensino da leitura e da escrita, fornecendo aos professores materiais e ferramentas como as sequências didáticas-propostas nos Cadernos e três: contribuir direta e indiretamente para a formação docente.

Tais objetivos nos obrigam a explanar sobre o que Street (1989) fala de um ressurgimento moderno da teoria da grande divisa, onde haveria uma diferenciação dos usos orais e usos letrados da língua, denominando-a de **"modelo autônomo do letramento"** cujas características são: letramento como atividade voltada para textos escritos; alfabetização como sinônimo de progresso, civilização, tecnologia, liberdade individual, mobilidade social; escolarização como causa e como consequências, desenvolvimento econômico e habilidades cognitivas, flexibilidade para mudar de perspectiva; diferenciar "funções lógicas" da linguagem de suas funções interpessoais. O abismo entre aqueles que não sabem ler e escrever daqueles que sabem seria intransponível. O que Tfouni (1994) caracterizou como **perspectivas a-históricas de letramento** que tanto estariam contidas em materiais oficiais de educação. O que também vislumbramos no termo "iletrismo" utilizado pela equipe da OLP, ao nem sequer reconhecê-lo como possível numa sociedade letrada e estando contido num material oficial enviado para as escolas públicas brasileiras.

Para a autora, que defende **uma perspectiva histórica de letramento**, sendo visto como mais amplo que a alfabetização. "Culturas, ou indivíduos, agráfos ou iletrados seriam somente aqueles que viveriam em uma sociedade que não possui, nem sofre, a influência mesmo que indireta, de um sistema de escrita" (TFOUNI, 1994, p.6).

Portanto, o termo "iletrismo" nos anuncia juízo de valor por parte da equipe da OLP, pois desconsidera que Educação é um processo e não se limita ao ambiente escolar ou à aquisição da escrita formal. É um interdiscurso no mínimo perigoso e nada neutro como se apenas através do ensino formal, da escolaridade fosse possível combater esse mal. No

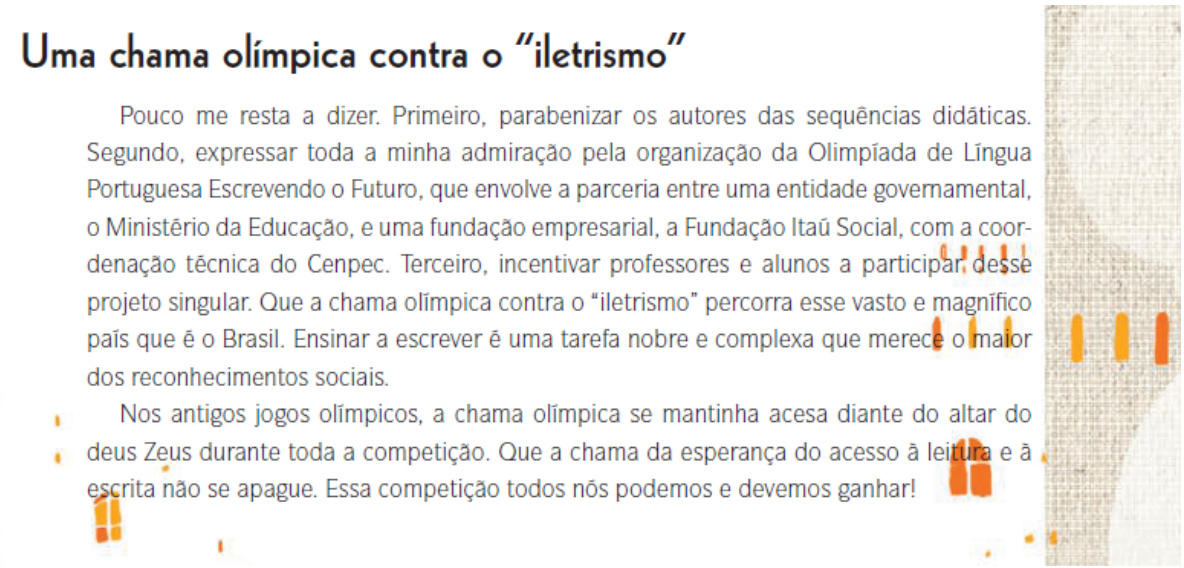
prefixo de negação “i” estariam todos os que estão fora do processo, os excluídos e o sufixo grego “ismo” que também é associado à doença, nos anuncia uma praga? Iletrismo seria uma doença, um mal? Se se propõe a combatê-lo quais seriam as armas? Quanta agressividade estaria contida nesse verbo combater. Desconsidera-se assim toda a trajetória cultural e histórica dos sujeitos- alunos, e a oralidade não entraria nesse combate, pois oralidade em muito está associado à informalidade, simplicidade, espontaneísmo, popular. Diante de uma perspectiva histórica de letramento, numa análise indiciária, fica cada vez mais difícil para nós digerirmos esse termo. Já que colocar-se como autor do próprio discurso, independe de escolaridade, não se dá apenas pela escrita e é a noção – eixo do conceito de letramento enquanto processo sócio – histórico, posição que aqui assumimos durante toda a nossa análise indiciária .

Tfouni (*Op. cit*) defende a perspectiva histórica de letramento e autoria

> “Quando falo em autoria do discurso, não estou pretendendo referir – me apenas ao discurso escrito, mas também ao oral. De acordo com o conceito de letramento que estou propondo aqui, deve-se aceitar que tanto pode haver características orais no discurso escrito, quanto traços de escrita no discurso oral. Essa interpenetração entre as duas modalidades inclui, portanto, entre os letrados, também os não-alfabetizados, e aquelas pessoas que são alfabetizadas, mas têm um baixo grau de escolaridade. O critério a ser adotado, conforme já propus acima, é o de **autoria** (grifo da autora). O autor tem a ver com a noção de **sujeito do discurso,** visto que o primeiro trabalha no intradiscurso, e este último está na dimensão do interdiscurso, e inter e intradiscurso não podem ser concebidos separadamente” (PÊCHEUX, 1988, *apud* TFOUNI, 1994. p.8).

A metodologia descrita pela equipe da OLP é bem específica quando se trata de uma competição para incentivar a escrita, e, apesar da pontuação aos finalistas, não se intitulam como caçadores de talentos, apenas bem intencionados caçadores do “iletrismo”. Portanto, a oralidade e sua importância, em raríssimos momentos são citadas no material destinado ao professor – os cadernos – pois a equipe acredita, em sua perspectiva de letramento, que *o indivíduo que não sabe escrever será um cidadão que vai sempre depender dos outros e terá muitas limitações em sua vida profissional*. As sequências didáticas inspiradas na equipe da Universidade de Genebra orientam os professores e professoras para que os alunos e alunas saibam escrever diferentes gêneros textuais, o que nos faz retomar a crítica às avaliações externas e materiais distribuídos pela prefeitura de São Paulo feita por Belintane (2014, p.235) “com a quantidade de questões que ficam em torno do texto, explorando habilidades exteriores: identificar o portador, a capa do livro, o tipo de texto, o gênero, o autor, a editora etc.”

Figura 4



Uma chama olímpica contra o "iletrismo"

Pouco me resta a dizer. Primeiro, parabenizar os autores das sequências didáticas. Segundo, expressar toda a minha admiração pela organização da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro, que envolve a parceria entre uma entidade governamental, o Ministério da Educação, e uma fundação empresarial, a Fundação Itaú Social, com a coordenação técnica do Cenpec. Terceiro, incentivar professores e alunos a participar desse projeto singular. Que a chama olímpica contra o "iletrismo" percorra esse vasto e magnífico país que é o Brasil. Ensinar a escrever é uma tarefa nobre e complexa que merece o maior dos reconhecimentos sociais.

Nos antigos jogos olímpicos, a chama olímpica se mantinha acesa diante do altar do deus Zeus durante toda a competição. Que a chama da esperança do acesso à leitura e à escrita não se apague. Essa competição todos nós podemos e devemos ganhar!

Fonte: Caderno Poetas da Escola, 2008, p.15.

A sequência didática é o principal instrumento para se ensinar a escrever o gênero para cada ano/ série de ensino. Além de se propor como um material intitulado *chama olímpica contra o "illetrismo",* termo que sequer reconhecemos dentro da perspectiva discursiva de letramento e o entendemos como no mínimo, preconceituoso e presunçoso, para sermos eufemistas. Há um agradecimento especial aos parceiros do MEC nessa empreitada nacional: A fundação Itaú social e a coordenação técnica do Cenpec (sem fins lucrativos). Quanto há de privado no público? Qual simbologia carrega essa chama acesa? O que estaria oculto nas sombras dessa chama? Cremos não mais estarmos presos na caverna de Platão e que essa chama nos provocou mais sombras do que luz, mas deixamos, intencionalmente, esses espaços de produções simbólicas de sentido para os leitores.

Sob a tradução e adaptação de Ana Rachel Machado, quem assina o prefácio da OLP é o próprio DOLZ, momento em que assume-se o uso da primeira pessoa. Numa conversa inicial com os professores e professoras que "colocam a mão na massa", anuncia-se que agora os que discutem e pesquisam a escrita e seu ensino, indiciando já uma posição discursiva em que os sujeitos- professores são colocados pela OLP, os que executam, mas não seriam pesquisadores ou não teriam condições de ser ainda. Percebemos a predominância de mecanismos ideológicos de interdição do sujeito desconsiderando seu histórico (o saber fazer de sala de aula) e ofertando-lhes, em parceria com grandes nomes do setor privado, uma

chama de esperança. Trocam-se os sentidos já produzidos pela escola por outros. Tira-se do escuro da caverna de Platão e ilumina-se o caminho com a chama que combate o "iletrismo".

Esse claro mecanismo de interdição que não permite que os sujeitos-escolares ocupem a posição de aluno e professor, que possam duvidar, questionar, atribuir sentidos sobre os discursos presentes em seu cotidiano. A dicotomia luz e trevas que foi produzida por nossa interpretação à simbologia da "chama" será o norteador para a formação de nosso intradiscurso ao final das análises. Outros discursos se entrecortam com os nossos e foi preciso uma leitura muito atenta da parte inicial do caderno/ manual para que percebêssemos outras vozes. O discurso de autoridade, traduzido no uso da primeira pessoa do autor/referência Dolz soa para nós como um delimitador de espaços, "o uso da metalinguagem estabelece o estatuto científico do saber que se opõe ao senso comum, constrói-se com a metalinguagem o domínio da objetividade do sistema" (ORLANDI, 2001 p.30). É reservado ao professor nesse material o espaço do senso comum, percepção possível sobre o questionamento feito por Orlandi (2001) sobre para quem seria o discurso escolar. A autora será referência para nosso posicionamento aos discursos metalinguísticos da OLP e traremos em uma seção um conceito que para nós é precioso: Se o discurso pedagógico explica a razão do "é -porque- é" nos ateremos à razão do objeto de estudo.

1.3 Discurso Pedagógico Escolar

A ideologia dominante percebida até aqui, materializada em formações discursivas instrucionais, nos faz acreditar que há uma supervalorização dos manuais da OLP sobre o trabalho pedagógico executado durante o ano letivo como se participar dessa competição é que tornaria os alunos e alunas aptos na escrita, o que nos remete à tendência de um discurso pedagógico autoritário conceituado por Orlandi (1999) quando assim diferencia:

> O tipo *autoritário* é o que tende para a paráfrase (o mesmo) e em que se procura conter a reversibilidade (há um agente único: a reversibilidade tende a zero), em que a polissemia é contida (procura-se impor um só sentido) e em que o objeto do discurso (seu referente) fica dominado pelo próprio dizer (o objeto praticamente desaparece). O discurso *polêmico* é o que apresenta um equilíbrio tenso entre polissemia e paráfrase, em que a reversibilidade se dá sob condições, é disputada pelos interlocutores, e em que o objeto do discurso não está obscurecido pelo dizer, mas é direcionado pela disputa (perspectivas particularizantes) entre os interlocutores, havendo assim a possibilidade de mais um sentido: a polissemia é controlada. O discurso *lúdico*, que é o terceiro tipo, é aquele que tende para a total polissemia, em que a reversibilidade é total e em que o objeto do discurso se mantém como tal no discurso. A polissemia é aberta. O exagero do discurso autoritário é a ordem no sentido militar, o do polêmico é a injúria e o exagero, do lúdico é o

> *non sense*. Em nossa forma de sociedade atual, o discurso autoritário é dominante, o polêmico é possível e o lúdico é ruptura (*Op. cit*, p.24)

Ao assumirmos em nosso discurso, desde a introdução, a percepção do discurso autoritário, ou seja, onde o referente está oculto pelo dizer, contido no material da OLP analisado, nos sentimos na obrigação em elucidar o que Orlandi (2001) anunciou sobre o discurso pedagógico escolar, sua circularidade e condições de produção que são histórico-sociais. Aspectos que pudemos perceber diante da análise indiciária do caderno de poemas. Uma equipe em seu discurso de poder.

> Parece-nos que, enquanto discurso autoritário, o DP aparece como discurso do poder, isto é, como em R. Barthes, o discurso cria a noção de erro e, portanto, o sentimento de culpa, falando, nesse discurso, uma voz segura e auto-suficiente. A estratégia, a posição final, aparece como o esmagamento do outro (ORLANDI, 2001, p.17).

A autora enfatiza que há uma regulamentação para cada categoria de atos de fala, pois para ordenar exigiria- se uma certa relação hierárquica em ter quem ordena e quem obedece. Fato inquestionável quando vê-se um caderno de orientações cheio de imperativos sendo destinado àqueles que ainda não sabem fazer do jeito "correto", os professores e professoras das escolas públicas brasileiras.

Para que tais discursos se cristalizem no imaginário coletivo da Educação a escola tem papel determinante na manutenção desses dizeres institucionalizados e, portanto, autoritários. Orlandi (2001) traz uma análise de Bourdieu que elucida muito nossa coragem em anunciar que há uma ideologia autoritária nos materiais oficiais de educação analisados.

> Bourdieu (1974) trata da escola como sede da reprodução cultural, e o sistema de ensino como sendo a solução mais dissimulada para o problema da transmissão de poder, ao contribuir para a reprodução da estrutura das relações de classe mascarando sob a aparência da neutralidade o cumprimento dessa função. Indo mais além, Marilena Chauí, na Folha de S. Paulo de 29 de junho (1980), diz que mais que a reprodução da ideologia dominante, das estruturas de classe e das relações de poder, a educação agora é tomada pelo seu aspecto econômico mais imediato, sendo a função da escola reproduzir a força de trabalho. Diz ela: "hoje a educação é encarada imediatamente como capital, produção e investimento que deve gerar lucro social". Como a escola faz isso? (ORLANDI, 2001, p.28).

Se a educação é vista como capital que deve gerar lucro, nada melhor para uma melhora considerável em seus índices do que uma competição de escrita. Premia-se quem escreve melhor, quem ensinou a escrever melhor e quem "ajudou" esse processo a acontecer. As empresas privadas instauram seu lugar de autoridade e geram modelos para serem seguidos à risca, em nível nacional. O capital dita os atores possíveis, instrumentaliza a

escola numa linguagem aparentemente neutra, desautoriza a pesquisa e a polissemia, já que não tem interesse em resistência. De posse da metalinguagem, transmite o poder que contribui para a manutenção da estrutura das relações de classe. Não há espaço para luta de classes, pois todos já se "conformaram" com seus lugares previamente definidos. Um banco que se preocupa com o social deve gerar um bom marketing.

O jogo ideológico está na dissimulação dos efeitos de sentido. O autoritarismo está incorporado nas relações sociais, está na escola, no seu discurso. Um sentido único já foi produzido: as escolas públicas brasileiras têm problemas de leitura e escrita. Não podemos (des)anunciá-lo, mas queremos questionar os seus implícitos, a sua unidade, numa tentativa de atingir os seus efeitos de sentido, pois tais implícitos prendem os interlocutores no espaço instituído . A autora aborda um possível enfrentamento ao discurso pedagógico de forma não-autoritária ao "tentar-se explicitar o jogo dos efeitos de sentido em relação a 'informações' colocadas nos textos e dadas pelo contexto social" (ORLANDI, 2001, p.32). Sentimos que desde o título deste texto dissertativo, numa maneira polêmica de construir nosso dizer; nosso discurso, expondo-nos aos efeitos de sentidos possíveis, deixamos, intencionalmente, espaços vagos para o outro (nossos leitores e leitoras), pois estamos questionando os implícitos desta política nacional de educação. Esperamos que haja discordâncias. A análise do discurso, juntamente com a Psicanálise lacaniana sob a perspectiva do paradigma indiciário nos instrumentaliza para a análise discursiva das condições de produção do caderno de poemas que virá a seguir.

1.4 O que nos indicia o discurso dos manuais da OLP?

A equipe que assina o material didático da OLP em suas formações imaginárias autoritárias sobre o perfil da comunidade escolar das escolas públicas brasileiras direciona suas instruções para um professor supostamente não-autor como bem nos alertou Pacífico e Romão (2011) quando criticaram o discurso oficial que controla professores e alunos, ofertando–lhes roteiros de escrita, colocando-os como alguém que não é sujeito da linguagem, mas estaria sempre em vias de ser. As autoras fizeram uma análise também apurada do texto inicial da OLP e quais suas reais intenções ao eclodirem nas escolas como orientações inquestionáveis. A partir disso, colocaram o foco no analista do discurso como um observador do palco de conflitos entre o institucionalizado e o "diferente" sempre nos provocando a desconfiar da tentativa de controle imposta pelo discurso "neutro" da OLP.

Orlandi (1999) reitera o pensamento das autoras quando nos diz que a posição ocupada pelos que produzem os textos determina os sentidos desta materialidade. É nessa relação de forças que vamos direcionar nossa análise indiciária, pois o analista do discurso se atém aos sentidos produzidos pelos enunciados, além de considerar as condições sócio-históricas de produção de "objetos" discursivos lidos e escritos e os efeitos de sentido que eles produzem.

A noção de *continuum* defendida por Orlandi (*Op. cit*, p.18) também é decisiva, pois aponta para a interdiscursividade quando afirma que "todo discurso nasce em outro e aponta para outro resultando processos discursivos sedimentados". Nesta pesquisa, é relevante problematizar o porquê de "manuais" sempre estarem presentes nas escolas como uma suposta solução para os défcits quase que não reversíveis referentes à leitura e à escrita.

Pereira (2017) já havia nos alertado sobre a questão política que envolve o predomínio da escrita nos manuais didáticos em dicotomia com as subjetividades indiciadas pelas pistas. O racionalismo sempre no controle e consolidando a escrita como superior à fala, os imprevistos sempre sendo contidos.

O que está em questão no predomínio da tradição galileano-cartesiana, que em parte conduziu essa prevalência recente do logocentrismo da escrita é que não mais o jogo com o traço passa a ser esse marcador de ausência. Desta forma se privilegia o paradigma do sujeito do conhecimento de tradição empirista que despreza o caráter volátil, fugaz, efêmero do gesto interpretativo da pista, da marca, da rasura. (PEREIRA, *Op. cit*).

Por conta disso, recorremos também à Tfouni e Assolini (2008), pois nos subordinamos a seus pressupostos tanto teóricos quanto metodológicos, uma vez que as mesmas encontram–se amparadas nos postulados teórico- metodológicos da Análise do Discurso de linha francesa e nos ampliam o conceito discursivo de letramento para assim, também apontarem um percurso indiciário para a descoberta da autoria nos alunos- poetas.

> A especificidade da AD está em considerar a língua na sociedade e na história fazendo intervir a ideologia, uma vez que se filia ao pressuposto pecheutiano de que não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia. O discursivo é então concebido como processo social cuja especificidade está em sua materialidade linguística. Assim, o objeto a propósito do qual a AD produz seu resultado não é um objeto linguístico, mas um objeto sócio-histórico, em que o linguístico intervém como pressuposto; sendo que os processos discursivos são a fonte dos efeitos de sentido e a língua é o lugar material em que esses efeitos se realizam (*Op. Cit*, p.02)

Mobilizaremos alguns conceitos que tocam na questão da autoria por entender que é possível, mesmo num processo de ensino parafrástico, haver a emergência de autores. No nosso caso, poetas. Nos valeremos do conceito de autoria defendido por Tfouni (1995) que nos anuncia um autor como aquele que se constitui na sua relação com a construção de sentidos e que inclusive duvida da evidência dos mesmos. A autora relaciona a autoria a graus de Letramento e ao estudar narrativas orais de uma mulher não-alfabetizada defendeu que o sujeito, mesmo sem estar alfabetizado, pode controlar a dispersão e a deriva dos sentidos da produção oral, até mesmo muito melhor do que sujeitos que possuem um alto grau de escolaridade. Tal defesa nos é valiosa, pois o princípio de autoria não estaria associado à alfabetização somente e ao texto escrito como bem versavam teorias de Letramento até então. Para Orlandi (2001) autor é aquele que consegue historicizar o seu dizer e se fazer interpretável. A autora define autoria para as práticas cotidianas, quando o produtor da linguagem se coloca como "origem do seu dizer".

Buscaremos analisar, nos poemas escolares produzidos em 2016, indícios de autoria desses sujeitos que ocupam uma posição no discurso, atravessada pelos dizeres de outros: o interdiscurso e que fornecem matéria-prima para o fio discursivo construído pelo sujeito: o intradiscurso. Um contexto sócio-histórico, no qual o sujeito instaura seus dizeres, inscrevendo o intradiscurso no interdiscurso onde interpretam e atribuem sentidos aos objetos simbólicos que os rodeiam. A partir do que defendemos ser autoria, na teoria a qual estamos filiadas, AD francesa, sendo tanto teoria quanto método de análise, investigamos a ideologia autoritária presente nos "manuais" da OLP e o quanto essa voz de autoridade administra a produção de sentidos contribuindo para um sentido único e inquestionável.

2. CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Estando filiados à Análise do Discurso pecheutiana, nossa pesquisa utiliza informações de acesso público, nos termos da lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011, não havendo assim possibilidade de identificação individual, não possui dados que possam identificar os sujeitos. Na época, ano de 2016, as atividades realizadas ainda não se configuravam como elementos para uma pesquisa de mestrado, e possuem o intuito exclusivo de educação. O mestrado só veio a se tornar realidade em 2018.

Os textos analisados são de domínio público, anônimos, o que faz parte das condições de produção do *Corpus II*, são textos de uma olimpíada, retirados de um banco de dados e houve um cuidado ético da leitura da resolução de 2016, atentando para o caráter especial que é dedicado às ciências humanas e suas subjetividades e nesse caso não se percebeu necessidade de dar entrada num processo no comitê de ética.

Em paralelo à pesquisa em andamento, as dissertações produzidas pelas alunas do programa PPGCEL, publicadas em 2014 e 2017, respectivamente: Paula Barreto Silva e Carla Souza Ferreira orientandas da professora doutora Ester Maria Figueiredo Souza que também analisaram textos de domínio público dos participantes da OLP, cujas pesquisas serviram como base de dados para nós, nos motivou ainda mais a continuar acreditando na não necessidade de submissão ao conselho de ética.

Para a Análise do Discurso, dados biográficos não são relevantes. O que estamos propondo nada mais é do que uma análise de textos cujo artigo primeiro da resolução de 2016 nos respalda em seu parágrafo único quando assim diz: Não serão registradas nem avaliadas pelo sistema CEP/CONEP, Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016:

> I - Parágrafo único. Não serão registradas nem avaliadas pelo sistema CEP/CONEP;
>
> I - pesquisa de opinião pública com participantes não identificados;
>
> II - pesquisa que utilize informações de acesso público, nos termos da Lei n o 12.527, de 18 de novembro de 2011;
>
> III - pesquisa que utilize informações de domínio público;
>
> IV - pesquisa censitária;
>
> V - pesquisa com bancos de dados, cujas informações são agregadas, sem possibilidade de identificação individual;
>
> VI - pesquisa realizada exclusivamente com textos científicos para revisão da literatura científica;
>
> VII - pesquisa que objetiva o aprofundamento teórico de situações que emergem espontânea e contingencialmente na prática profissional, desde que não revelem dados que possam identificar o sujeito;

> VIII - atividade realizada com o intuito exclusivamente de educação, ensino ou treinamento sem finalidade de pesquisa científica, de alunos de graduação, de curso técnico, ou de profissionais em especialização.

Nossa pesquisa se encaixa nos itens V e VII, pois a perspectiva metodológica que trouxemos ancora-se no paradigma indiciário (Ginzburg, 1986), além dos aportes teóricos metodológicos a AD e a Psicanálise lacaniana, áreas que nos permitem olhar para nossos objetos de modo a interpretá-los e produzir os sentidos possíveis que eles nos apresentam. No *corpus II*, analisado, os poemas escolares, não há a possibilidade de identificação individual dos alunos e nosso interesse é numa revisão indiciária de literatura onde possamos perceber a emergência de autoria nos versos produzidos. A identidade do produtor não nos causa nenhum impacto, pois as condições de produção das olimpíadas já indiciam nosso olhar para as produções. O analista tem um papel fundamental numa pesquisa de cunho qualitativo, pois sua atuação não neutra diante das análises já se faz como uma possível produção de sentidos.

Consideramos fundamental em nossas análises o simbólico como fonte de dados, a consideração da subjetividade, da singularidade e da interpretação, a identificação individual dos pesquisados para nós, nessa pesquisa não foi ponto de partida, nem de chegada. Os poemas escolares e suas produções de sentidos são nosso principal objetivo. Nosso *modus operandi* em nada se aproxima do paradigma galileano, pois,

> "[...] não fazemos experimentos e não lidamos com variáveis que possam ser manipuladas. Também não há etapas claras, pré-definidas no caminho a ser percorrido pelo pesquisador. Interessa-nos a profundidade nas análises e a consideração do pesquisador como parte do universo pesquisado" (TFOUNI, SANTOS, BARTIJOTO E SILVA, 2016, p.1268).

Os autores ainda afirmam que a representatividade do *corpus* não depende da quantidade de dados coletados e analisados, por isso que nos ativemos a 03 poemas escolares e suas produções de sentidos instauraram-se quase que como infinitos, pois nos interessa o processo discursivo, que vai além do material da análise em si. Trabalhamos com elementos não-observáveis, num lugar de investigação privilegiado, voltados à linguagem e que se colocam como elementos de interesse para a comunidade científica nas ciências humanas.

O *corpora* da pesquisa é constituído da análise indiciária do caderno Poetas da escola, *corpus I*, ao qual muitas vezes denominamos de "manuais" em nosso texto, por conta de sua carga simbólica instrucional, e dos poemas escolares que se configuram como nosso *corpus II*. Para além dessas minuciosas análises, muito nos interessam as condições de produção do texto da OLP, suas formações ideológicas presentes em suas formações discursivas. Recorremos à AD de linha francesa e ao texto base de Ginzburg (1989) para uma análise

minuciosa, indiciária, investigativa. O conflito entre as posições de classe e o que pode e deve ser dito para/ pela escola. É libertadora a noção de ideologia trazida pelas autoras Pacífico e Romão (2011), pois nos confronta o tempo inteiro com a suposta neutralidade com que o discurso oficial dos manuais da OLP se apresenta para os professores e alunos das escolas públicas.

Esse aparato sócio-histórico está contido numa "inocente" competição da seguinte forma: indicaria em tese quem escreve melhor para ganhar um prêmio nacional e supostamente indicar que foi mais bem treinado por um professor que não burlou as regras e bem executou uma norma prescrita, passo a passo. Em tese, a "neutralidade" do linguístico está materializada num formato de Oficina, texto instrucional e numerado, com regras bem definidas através da intervenção de uma empresa privada bem intencionada em parceria com o governo federal que só quer resolver seu "problema" de leitura e escrita e melhorar o *ranking* mundial. Não é bem assim como veremos mais adiante. Lembramos que os textos que compõem a Oficina 01 da OLP encontram-se no site www.escrevendoofuturo.org.br.

Em se tratando das condições de produção, afirmamos que estas não podem ser negligenciadas, pois conforme aponta Pêcheux (1995 *apud* TFOUNI E ASSOLINI, 2008, p.3) "não são meros complementos e constituem o sentido da sequência verbal produzida" o que nos faz perguntar sob quais condições de produção é feito o discurso oficial divulgado pelo governo federal e a fundação Itaú social através dos "manuais" da OLP. A própria noção de autoria será afetada, pois a interdição do sujeito–professor e do sujeito–aluno nas recomendações imperativas e parafrásticas não lhes dará o direito de posicionarem-se como intérpretes, como sujeitos que produzem e atribuem sentidos.

Não podemos desconsiderar o trabalho que foi feito antes da escola ser convidada a "parar" suas atividades rotineiras e cumprir a quantidade de oficinas da OLP para que os alunos e alunas, enfim, estivessem devidamente "preparados" para escreverem os seus próprios poemas. Sim, a competição tem datas estabelecidas para que o texto concorra às finalíssimas municipais, estaduais e nacionais.

Para a AD, como dispositivo de análise, um objeto simbólico produz sentidos, há historicidade na linguagem em seus mecanismos imaginários. Uma competição que está entrando em sua sexta edição com praticamente o mesmo formato/mesmo tema já se consolida nas formações imaginárias da Educação como algo que realmente apresenta bons resultados.

Entendemos que uma competição de escrita forjada por manuais se configura na descrição de Orlandi (1999) como um discurso pedagógico autoritário e nossa análise indiciária do primeiro *corpus, "*O texto da Oficina 01 da OLP" confirmará ou não nossa suspeita. Para a AD, enquanto ciência não positivista, entende-se por *corpus*, um recorte sócio- histórico-discursivo e sua possibilidade de múltiplos sentidos. Sendo assim, conduzidos pelas marcas linguísticas do texto da Oficina 01, interpretaremos o funcionamento autoritário e ideológico do discurso, por meio do apontamento de marcas linguístico-discursivas.

2.1 O paradigma indiciário de Ginzburg

Quem nos conduz às pistas infinitesimais para a confirmação de um predomínio de tipologia autoritária no texto da OLP é Carlo Ginzburg e seu modelo epistemológico intitulado: o paradigma indiciário, que pode assim ser apresentado: "Os nossos pequenos gestos inconscientes revelam o nosso caráter mais do que qualquer atitude formal, cuidadosamente preparada por nós" (GINZBURG, 1989, p.146), o que consolida "um método interpretativo centrado sobre os resíduos, sobre os dados marginais, considerados reveladores" (GINZBURG, *Op. cit*, p. 148).

Ao desenvolver o método indiciário, como modelo epistemológico/paradigma no âmbito das ciências humanas, no final do século XIX, Ginzburg (1989) tomou como base os estudos realizados pelo médico e especialista em arte Giovani Morelli que produziu artigos em alemão sob o pseudônimo de *Ivan Lermolieff*, um estudioso russo que descrevia minucias quase que imperceptíveis em obras de arte presentes nos lóbulos das orelhas, as unhas, as formas dos dedos das mãos e dos pés, elementos tais que eram em muito negligenciados pelos falsários, conseguindo assim devolver suas verdadeiras autorias a partir desses detalhes mínimos.

O método indiciário de Morelli também é percebido na obra de Arthur Conan Doyle: A caixa de papelão (1892), nas investigações minuciosas de seu famoso personagem- detetive Sherlock Holmes sobre duas orelhas cortadas e enviadas pelo correio a uma inocente senhorita. Como também aparecem num célebre ensaio de Freud: O Moisés de Michelangelo, em 1914 onde ele assim narra essa suposta influência no que viria a ser o objeto de estudo da psicanálise que tem por hábito penetrar em coisas concretas e ocultas através de elementos pouco notados da nossa observação "muito tempo antes que eu pudesse ouvir falar de

Psicanálise, vim a saber que um especialista de arte russo, Ivan Lermorieff, cujos primeiros ensaios foram publicados entre 1874 e 1876." (GINZBURG,1989 p.147).

> É necessário examinar os pormenores mais negligenciáveis, e menos influenciados pelas características da escola a que o pintor pertencia: os lóbulos das orelhas, as unhas, as formas dos dedos das mãos e dos pés. Dessa maneira, Morelli descobriu, e escrupulosamente catalogou, a forma de orelha própria de Botticelli, a de Cosmè Tura e assim por diante: traços presentes nos originais, mas não nas cópias. Com esse método, propôs dezenas e dezenas de novas atribuições em alguns dos principais museus da Europa (GINZBURG,1989, p.144).

Tal influência intelectual de Morelli sobre Freud é em uma fase bem anterior à descoberta da Psicanálise, como narra Ginzburg indiciando uma analogia entre os métodos de Morelli-Holmes e Freud entrevendo-se o modelo da semiótica médica entre os três de raízes muito antigas. Ginzburg (1989) volta ainda mais longe no tempo quando nos apresenta o método *venatório* e o *divinatório*.

O primeiro teria origem nos primeiros caçadores que enriqueceram e transmitiram um patrimônio cognoscitivo ao reconstruir as formas e movimentos das presas invisíveis farejando, registrando, interpretando e classificando pistas infinitesimais, fazendo operações mentais com rapidez no interior de bosques ou em clareiras. Alimentando assim as narrativas das fábulas que muitas vezes usam o saber venatório, através de indícios mínimos para reconstruírem o passado, a partir da experiência de decifração de pistas. Nos textos divinatórios mesopotâmicos, redigidos a partir do terceiro milênio a.c, tudo ou quase tudo, podia tornar-se objeto de adivinhação. Ginzburg retoma o maior dos indícios para ligar os saberes acima citados ao dizer "por trás desse paradigma indiciário ou divinatório, entrevê-se o gesto talvez mais antigo da história intelectual do gênero humano: o caçador agachado na lama, que escruta as pistas da presa" (Ginzburg, 1989, p.154).

Relacionar o modelo de investigação indiciária a outras Ciências foi um dos esforços de Ginzburg, passando de civilizações mesopotâmicas para a Grécia e à constituição de disciplinas novas como a historiografia e a filologia e a medicina hipocrática, que definiu seus métodos a partir dos sintomas. "Apenas observando atentamente e registrando com extrema minúcia todos os sintomas – afirmavam os hipocráticos –, é possível elaborar 'histórias' precisas de cada doença: a doença é, em si, inatingível" (GINZBURG, 1989, p.155). O saber conjectural atuava em esferas de atividades muito diferentes entre os gregos: médicos, historiadores, pescadores, mulheres utilizavam-se dos indícios/conjecturas para a solução de problemas e como uma possibilidade de modelo científico.

> Mas pode um paradigma indiciário ser rigoroso? A orientação quantitativa e antiantropocêntrica das ciências da natureza a partir de Galileu colocou as ciências humanas num desagradável dilema: ou assumir um estatuto científico frágil para chegar a resultados relevantes, ou assumir um estatuto científico forte para chegar a resultados de pouca relevância. Só a linguística conseguiu, no decorrer deste século, subtrair-se a esse dilema, por isso pondo – se como modelo, mais ou menos atingido, também para outras disciplinas (GINZBURG, 1989, p.178).

Esse minucioso percurso histórico do paradigma de raízes indiciárias de Ginzburg nos coloca diante de uma outra teoria que também é base para nosso estudo e que citamos na introdução, pois bebe diretamente na fonte de Ginzburg, já que Leda Verdiani Tfouni foi orientada por ele em seu pós doutorado na década de noventa e nos apresenta seu estudo de relevância social, cultural e histórica, que é sua perspectiva discursiva de Letramento frente a perspectivas a-históricas e "equivocadas", palavras da autora. Equivocadas, pois associam diretamente letramento à alfabetização e Tfouni (1994) considera que o letramento é cultural e histórico e está além da alfabetização e não só voltado às práticas de escrita.

Tfouni e Pereira (2018) contribuem de forma bastante significativa para o entendimento da narrativa de postura interpretativa venatória – AD de raiz pecheutiana e a psicanálise de orientação lacaniana como disciplinas que nos oferecem referencial teórico para restituir ao texto a história de suas condições de produção. "Ler as pistas, recontando uma história". Essa interface: Psicanálise, análise do Discurso e paradigma indiciário são o mote para as nossas análises e constituição do *corpora*. Os autores atribuem a Ginzburg a formalização do que faz o pesquisador de indícios e nos colocamos nesse lugar na linha tênue entre "o que se busca e o encontro do que não se procura"

Em oposição a ciências mais duras, de grau elevado de objetividade científica, o paradigma indiciário é amplamente utilizado nas ciências não empiristas, como é o caso da AD e da Psicanálise. Os autores traçam pressupostos fundamentais para entendermos uma disciplina indiciária de cunho qualitativo quando assim nos dizem:

> Os pressupostos fundantes de tal paradigma são: 1- o sujeito não é um ser empírico, quantificável, nem descritível por critérios sociológicos como renda familiar, idade, grau de instrução etc. O sujeito aqui é considerado como uma posição discursiva que decorre do processo de interpelação ideológica e da submissão ao desejo do grande Outro; 2- como decorrência, não existe um sujeito, mas sim posições de sujeito, e para cada posição há sentidos que são permitidos/proibidos de serem ditos; 3- o sentido dos enunciados não está diretamente acessível ao analista. Para atingi-los, deve-se recorrer a um aparato teórico. A relação entre o dizer e o sentido é indireta, devido à opacidade da linguagem; 4- o papel do analista é decifrar as determinações históricas e inconscientes que fazem com que o discurso seja um, e não outro, e, para tanto, ele (analista) deve estar constantemente

> checando a teoria à medida que realiza suas análises (TFOUNI E PEREIRA, 2018, p.128).

A explicação mais didática se faz necessária para alinharmos pontos que são caros à nossa pesquisa, pois o Letramento discursivo (1993) nos obriga a levar em consideração as condições de produção e a ideologia presentes nos discursos e o paradigma indiciário nos coloca diante de uma análise mais qualitativa e até mesmo intuitiva. Os dados opacos, submetidos a formações ideológicas, mascaram outros sentidos. A AD coloca como fundamental a historicidade do texto. A postura venatória das teorias aqui citadas depende da volta ao passado para lidar com a memória e acessar o que não está diretamente acessível. O desafio aceito parece grande, em princípio. O que nos lança numa questão política e de disputa de classes no campo discursivo e da memória.

2.2 Análise do discurso de linha francesa

Recorreremos à Análise do Discurso de linha francesa como teoria e método utilizados para a investigação dos indícios de autoria nos poemas dos sujeitos- alunos e sujeitos- alunas e às teorias sócio–históricas de Letramento de Tfouni e Pereira (2018) tendo como base teórica o texto clássico de Ginzburg e sua apresentação micro-histórica das raízes de um paradigma indiciário. Orlandi (1999) também contribuirá com suas análises do Discurso Pedagógico Escolar, pois o material da OLP e seu apagamento dos sujeitos - aluno e professor como um suposto material-manual de incentivo à escrita autoral foram a grande inquietação para que esta pesquisa fosse efetivada.

Nascida na França, na década de sessenta, sob o signo da articulação entre a linguística, o materialismo histórico e a Psicanálise, a AD nos ensina como um discurso pode ser construído para satisfazer diversas especificações sendo a linguística seu principal lugar institucional. Tem como instrumental linguístico: o sujeito assujeitado, falado por seu discurso, diretamente provindo do “estruturalismo” de Foucault, Althusser e Lacan; a historicidade de todo enunciado singular, herdado de Foucault; e a materialidade das formas de língua que Saussure, Harris e Chomsky permitem estabelecer que constituiu a originalidade do que se chamou a AD francesa. Seria precisamente o contato do histórico com o linguístico, que constitui a materialidade específica do discurso.

> AD não separa o enunciado nem de sua estrutura linguística, nem de suas condições de produção, de suas condições históricas e políticas, nem das interações subjetivas. Ela dá suas próprias regras de leitura, visando permitir uma interpretação [...] O discurso propriamente não é individual. Ele é a

> manifestação atestada de uma sobredeterminação de toda fala individual (MAZIERE, 2007, p.13).

O analista do discurso não é uma pessoa neutra. Nunca. Ele deve assumir uma posição sobre a língua, uma posição quanto ao sujeito e é porque o analista tem um objeto a ser analisado que a teoria vai-se impondo. Nenhum discurso é neutro e as ideologias presentes são histórico-sociais, pois o sujeito é sempre interpelado pela ideologia. Sendo sujeitos marcados historicamente não se pode falar tudo, pois os sentidos são produzidos nas materialidades discursivas e não se teria controle dos sentidos gerados. Para a AD de vertente pecheutiana, o sujeito não é livre para escolher o que quer dizer, pois ele está determinado historicamente e constituído pelo inconsciente, atravessado pela Psicanálise e em algum momento essas vozes são trazidas à tona interditando o seu discurso.

> Todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro (a não ser que a proibição da interpretação própria ao logicamente estável se exerça sobre ele explicitamente). Todo enunciado, toda sequência de enunciados é, pois, linguisticamente descritível como uma série (léxico-sintaticamente determinada) de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar à interpretação. É nesse espaço que pretende trabalhar a análise do discurso (PÊCHEUX, 2015, p.53 a*pud* ORLANDI, 2015, p.53).

Tenta-se apagar os efeitos da história, da ideologia, mas elas estão presentes e o analista do discurso ao investigar como os discursos funcionam, como produzem sentidos coloca- se entre a memória institucionalizada, estabilizada, cristalizada, “autoritária” e a memória constituída pelo esquecimento, que torna possível o diferente, a ruptura o “polissêmico”. O analista investiga também ou principalmente o não-dito. Há modos de interpretar, não é todo mundo que pode interpretar de acordo com sua vontade, há um corpo social a quem se delegam poderes de atribuir sentidos, tais como o juiz, o professor, o advogado, o padre, etc. Os sentidos estão sempre “administrados”, não estão soltos.

O sujeito está constituído pela ideologia. Ele só se torna sujeito pela ideologia. O discurso é um lugar historicamente construído e o sujeito é construído pelo discurso e essa ilusão de ser o primeiro a dizer é necessária para que o sujeito se constitua como subjetividade. O objetivo principal de nossa pesquisa é encontrar sujeitos que ocupem a posição-autor, ou seja, se movimentem dentro do que Orlandi (1999) chama de Discurso Pedagógico Escolar autoritário e para isso buscaremos os indícios de autoria nos poemas tendo como base teórica o paradigma indiciário de Carlo Ginzburg (1989).

2.3 O que é Análise indiciária?

A contribuição de Pacífico e Romão (2011) em seu artigo intitulado "Letramento, autoria e interpretação – a propósito de uma competição" nos lançou o desafio de olhar mais atentamente para os mecanismos ideológicos da OLP. Inicialmente, o acompanhamento deste trabalho durante o ano letivo de 2016, em uma escola estadual de Jequié nos direcionava, enquanto um projeto de formação de professores do estado da Bahia, com muito entusiasmo para a necessidade de uma proposta de intervenção direta na escola somada à própria existência de um "manual" que nos daria a "certeza" de que o trabalho seria "bem feito" e a aprendizagem seria mais significativa. Percebemos *a posteriori* a presença maciça de pressupostos cognitivistas exaustivamente empregados em cursos de formação docente, tal como o conceito de "aprendizagem significativa" e que deixam de lado o valor das marcas, pistas e indícios que escapam e que são decisivos para indicar o sujeito do discurso.

Sob a ótica da AD francesa um olhar mais atento se fez necessário nos diversos sentidos mobilizados pelas formações discursivas oficiais contidas na necessidade de uma competição nacional de incentivo à escrita e o discurso institucional ideológico sobre a escola pública ali estava, pois se não tivesse um compêndio e professores meramente executores não teríamos "melhoria na leitura e escrita". O discurso pedagógico autoritário nos ronda e sempre nos fez acreditar na noção de fracasso escolar associado às práticas de pouco planejamento por parte do professor, ao suposto não acompanhamento por parte das famílias, ignorando as condições de trabalho nas escolas e nos obrigando a procurar culpados e colocando o Estado como "redentor" com projetos de formação continuada e manuais e documentos e competições meritocráticas.

Ainda sobre a noção de fracasso escolar as autoras Pacífico, Pedrassi e Piotto (2018) ao analisarem textos orais e escritos de alunos e professores constatam que há uma naturalização do dizer no que se refere ao tema, pois há um processo histórico e ideológico nessa constituição de sentidos atravessado pela luta de classes:

> É através da ideologia que se naturaliza o que é produzido historicamente, o que leva o sujeito a pensar que o sentido só pode ser um e não outro, como por exemplo: o aluno não aprende devido a práticas pedagógicas autoritárias e parafrásticas; ou ainda, o aluno não aprende porque a escola não reconhece os diferentes graus de letramento e valoriza apenas as práticas de escrita em detrimento da oralidade; ou ainda, o aluno não aprende porque há uma desigualdade social, de saber e de poder que exclui a maioria da sociedade do acesso e do direito ao saber; enfim, poderíamos elencar muitos outros argumentos, mas todos eles são silenciados pelo discurso dominante sobre fracasso escolar (PACÍFICO, PEDRASSI E PIOTTO, 2018, p. 824).

As autoras vão percebendo uma culpabilização individual pelo fracasso escolar, funcionando por meio da ideologia, fazendo com que os sujeitos-alunos acreditem que a culpa é deles mesmos e como se não houvesse outros sentidos possíveis ou outros responsáveis. Percebemos na presença de um manual sequenciado que essa possível culpabilização recaia sobre o sujeito–professor que não acatar as "sugestões" ali contidas.

Para além da noção de fracasso escolar, o artigo de Pacífico e Romão (2011) é também relevante, pois suas análises profundas e inquietantes norteiam nosso desafio de partir da reflexão iniciada pelas autoras e encaminhar a análise indiciária sobre o discurso contido nos textos das oficinas. Sensibilizamo-nos com a reflexão trazida por elas sobre o apagamento da autoria do sujeito–professor como bem descrito nesse trecho:

> Se o professor não sabe ocupar a posição de autor, não consegue fazer o seu caderno sozinho, não escreve seu próprio material, tampouco, sabe orientar-se na tarefa de criar propostas redacionais, o Estado o faz. E o faz marcando, na apresentação da apostila, um efeito de salvamento e auxílio. O professor é considerado, aqui, como um consumidor (CORACINI, 1999) e não como um pesquisador, como alguém que pode produzir conhecimento (PACÍFICO E ROMÃO, 2011, p.06).

Percebemos claramente nos direcionamentos ditados pelos manuais o assujeitamento dos sujeitos- professores e sujeitos- alunos através de uma ideologia hegêmonica e autoritária que menospreza as subjetividades e domestica os dizeres. O Estado cumprindo o papel de agente enquanto que aos sujeitos-professores cabe a função de paciente: aquele que sofre a ação. Ocupar esse lugar de autor torna-se praticamente inviável, pois se tem poucas lacunas a preencher num material tão "bem elaborado". Destina-se o lugar de consumidor também aos sujeitos- alunos que se tornarão sujeitos- poetas se cumprirem todas as etapas formais e conhecerem as referências clássicas.

Orlandi (1999) reverbera esse pensamento quando nos diz da noção psicanalítica de assujeitamento ideológico em Pêcheux (1975) e o quanto a relação desse sujeito com o texto, com o discurso e a inserção desse discurso em uma formação discursiva determinada produz a noção de unidade e transparência.

O gênero poema pensado hierarquicamente para alunos do sexto ano e apresentado numa sequência didática cronometrada nos indicia a seguinte pergunta: É possível 'construir' um poeta a partir de um modelo pré-estabelecido? A poesia, a fantasia, o imaginário lúdico seriam temas que afetam esses sujeitos em suas práticas cotidianas de alunos e alunas oriundos de bairros periféricos dos quatro cantos do Brasil? Seriam eles culpabilizados pela (im)possibilidade de sonhar? Esses questionamentos nos atravessarão durante a análise dos

poemas que foram produzidos durante a preparação da OLP em 2016. Apresentamo-los aqui como uma provocação intencional.

2.4 Para não dizer que não falamos de autoria

O conceito de "autoria", conforme definido na teoria da Análise do Discurso de linha francesa (PÊCHEUX, 1969 e 1988) será utilizado como referência para este trabalho e foi aplicado por Tfouni (1998) ao analisar narrativas orais de ficção de uma mulher analfabeta. Nossa pesquisa se propõe a analisá-lo e comprovar suas emergências nos poemas escritos pelos alunos participantes da OLP, edição 2016.

Orlandi (1983) critica a noção de "função autor" de Foucault que segundo a autora "acaba configurando um quadro restrito e privilegiado de produtores originais de linguagem" (p.23) e "estende a função de autoria para o cotidiano, toda vez que o produtor de linguagem se coloca na origem, produzindo um texto com unidade, coerência, não-contradição e fim, tanto oral quanto escrito" (ORLANDI, 1983, p.23 *apud* TFOUNI, 1998, p.81). O autor é uma posição discursiva e ainda tem a ver com a noção de sujeito do discurso, com contribuição direta da psicanálise lacaniana, visto que o primeiro trabalha no intradiscurso, e este último está na dimensão do interdiscurso, e inter e intradiscurso não podem ser concebidos separadamente (PÊCHEUX,1988).

Tais considerações presentes na extensa obra de Tfouni, que não desvinculou/ subjugou a autoria em textos orais, são um grande ganho para a ampliação da noção de letramento, pois entendem o sujeito como um ser histórico e ideológico porém impossível de ser considerado iletrado se convive numa sociedade letrada. Nos poemas analisados, ou seja: *o corpus II* buscar–se–á essa contradição e as possíveis emergências de autoria frente ao discurso pedagógico que interdita o sujeito. Discurso esse que Orlandi (1999) denomina como autoritário. Segundo Tfouni (1998) autor é aquele que estrutura ativamente o texto, procurando produzir no leitor alguns efeitos de sentido:

> Assim, enquanto o autor tece o fio do discurso procurando construir para o leitor/ouvinte a ilusão de um produto linear, coerente e coeso, que tem começo, meio e fim, o sujeito lida com a dupla ilusão: de não ser a origem do seu dizer e também de não pretender que o que diz (escreve) seja a tradução literal de seu pensamento (TFOUNI, 1993 *apud* TFOUNI, 1998, p.82).

Tecer o fio do discurso pode parecer algo simples já que se fazer entender é um dos princípios da comunicação, mas vamos perceber ao longo das análises que autoria vai além e

o quanto nem sempre somos os donos do nosso dizer. E em uma obra que é marco para o conceito sócio–histórico de letramento e para a concepção discursiva de autoria Tfouni (2010) defende que autor é aquele que estrutura seu discurso (oral ou escrito) de acordo com um princípio organizador contraditório:

> O autor é visto na bibliografia como aquele que organiza o discurso escrito, dando-lhe uma orientação por meio de mecanismos de coerência e coesão, mas também garantindo que certos efeitos de sentido e não outros serão produzidos durante a leitura. Assim, podemos dizer que efeitos de sentido, tais como: a sensação de "cumplicidade" entre narrador e leitor/ouvinte, ou ainda a criação de um efeito de suspense, seriam preenchidos pela função-autor (TFOUNI, 2010, p. 55).

Essa dupla ilusão de uma suposta livre escolha que acompanha o autor não é neutra e estaria a serviço de formações ideológicas muitas vezes oriundas de classes sociais em conflito. Ao analisar genéricos discursivos[1], tais como: "homem não chora, mulher é mais ambiciosa, toda guerra tem que ter um príncipe" em alguns recortes das narrativas orais de ficção de dona Madalena, Tfouni (2005) percebe uma interpelação do sujeito pela ideologia ao se filiar a tais genéricos como verdades inquestionáveis, únicos sentidos possíveis, o que indicia que no processo de assunção da autoria deve-se levar em conta os graus de letramento.

> É assim, nesses lugares onde língua e história se encontram, que a autoria se instala, só sendo possível pelo processo de retroação, o que coloca o autor como intérprete de seus enunciados, processo esse que não está garantido pela alfabetização, nem pela escolaridade, mas antes pelo letramento [...] Letramento visto como um processo discursivo que se situa além da dicotomia oral/escrito (TFOUNI, 2005, p. 139).

Pelo fato dos genéricos pertencerem ao interdiscurso o sujeito mantém a ilusão de ser a origem de seu dizer, mas ao adentrarem no interdiscurso há uma "estabilização de significados", (PÊCHEUX, 1997) mesmo que ilusória. O que é favorável para que as culturas dominantes assim continuem e interpelem o sujeito cada vez mais. "O genérico engana o sujeito exatamente ali onde ele pensa estar escolhendo a melhor formulação" (TFOUNI, 2005, p. 135).

Os momentos de autoria controlariam uma possível deriva que poderia se instalar naquele lugar, de acordo com as formações imaginárias do sujeito que narra e se caracterizariam por estabelecer uma síntese, um fechamento. Tfouni (2003) considera o genérico um "já-dito", mas aberto à polissemia, visto que "apagando a 'individualidade', ele

[1] Os genéricos encontram-se, então, no espaço do repetível, já que eles não se originam no sujeito e sim no interdiscurso.

possibilita que cada um, através dele, formule suas próprias questões" (TFOUNI, 2005, p.138).

Nesse momento em que língua e história se encontram, que esse sujeito assujeitado, interpelado pela ideologia, escolhe marcadores genéricos e mesmo assim os abre à polissemia vislumbramos nos poemas escolares, mesmo que frutos de uma competição, e de um discurso pedagógico de viés autoritário em suas condições de produção, a possibilidade de autoria, ou seja: de assunção do seu dizer. Sujeitos-alunos e sujeitos- alunas que irão formular suas próprias questões. Ocupando assim a posição-autor.

> Não se pode esquecer, porém, que as escolhas que o sujeito faz, quando insere esses genéricos na narrativa, não são aleatórias, nem neutras, nem consistentes. A voz "universal" que se faz ouvir aí, longe de ser de fato o consenso que anularia as diferenças de classes, é índice de que a ideologia da classe dominante se faz na voz do dominado, num processo de identificação que tampona o real, conferindo naturalidade à voz do excluído (TFOUNI, 2005, p.139).

Em que medida esse sujeito pode ocupar a posição de autor? Essa foi/é a maior preocupação de Tfouni (2001) ao postular uma teoria de letramento desvinculada da alfabetização, pois em sua noção de *continuum* haveria letramentos de naturezas variadas onde a escrita afetaria a oralidade e vice- versa. Haveria um movimento de deriva e dispersão de sentidos, no processo de produção de um texto, que o autor precisaria "controlar." Autor visto aqui como posição discursiva.

Enfatizamos que se faz necessário uma citação mais longa para elucidar os conceitos de dispersão e deriva, tão caros à noção de autoria aqui defendida, pois os poemas escolares também serão analisados em suas particularidades sintáticas e semânticas , além de evidenciar que há uma aproximação com a Psicanálise lacaniana, pois a autora considera a autoria como um lugar afetado pelo inconsciente e pelo desejo.

> O trabalho de autoria situa – se naquilo que Pêcheux descreveu como "... uma divisão discursiva entre dois espaços: o da manipulação de significações estabilizadas, normatizadas por uma higiene pedagógica do pensamento, e o de transformações de sentido, escapando a qualquer norma estabelecida a priori, de um trabalho do sentido sobre o sentido, tomados no relançar infinito de interpretações" (1997, p.51). 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. O autor, assim, produz aquilo que Lacan (1957) denominou de "point de capiton", ponto de estofo, lugares do processo de enunciação onde se percebe que o sujeito efetuou um movimento de retorno ao enunciado, e pode, assim, olhá-lo de um outro lugar, que proponho denominar o lugar de autor (TFOUNI, 2001, p.83).

Lugar privilegiado e incentivado na modalidade escrita pela escola e pelo Estado que ao criar uma competição de escrita nacional está instaurando a escrita como melhor possibilidade de assunção do seu dizer e negando esse espaço à oralidade. Vislumbramos a possibilidade da função- autor emergir tanto na modalidade oral, quanto na modalidade escrita, tanto em pessoas não-alfabetizadas, quanto nas que possuem alto grau de escolarização e não entendemos a dispersão como um "defeito" do "texto" (tanto oral, quanto escrito) e sim que faz parte do processo, pois muitas vezes a falta da palavra faz com que o sujeito (aquele que emerge entre significantes), perca o ponto de ancoragem.

Essa tentativa de retorno que nos interessa, conter a deriva, "o ponto de estofo", a tentativa de amarrar o já – dito, cercar a dispersão. Não nos interessa uma análise simplista dos poemas em seus aspectos coesivos e de coerência apenas, por isso a referência ao desejo do inconsciente do sujeito e a interpelação pela ideologia e pelo contexto histórico, traduzidos no linguístico, em suas formações discursivas. A autora ainda nos brinda com essa clareza de pensamento ao afirmar que "Quando há autoria, perde-se a ilusão de que a linguagem é transparente, a ilusão de que ela dá acesso às coisas do mundo, de que ela se faz esquecer" (TFOUNI, 2001, p.88).

O autor, mesmo conseguindo conter a dispersão, não controlaria o equívoco e a deriva sempre se instalaria. Essa eterna luta com as palavras e as lutas de classe entre quem estaria autorizado a dizer o quê volta o nosso olhar para um espaço que deveria ser democrático e dar vez e voz aos seus sujeitos. A escola ao aderir, muitas vezes de forma não democrática, a uma competição nacional está dando que resposta social à comunidade? Os sujeitos – alunos tentando conter a dispersão que se instala ao tentar enumerar as belezas do lugar onde vive estaria sendo podado ao seu direito de se tornar o autor do próprio dizer e escrever e falar sobre os seus próprios desejos? As concepções de letramento dessa competição, em clara oposição à nossa, vão nos dando indícios de que as análises dos poemas não poderão ater-se à ilusória transparência do texto.

Pereira e Ferreira (2018) ao analisarem indícios de autoria na escrita infantil em atividades de "escrita espontânea", o que nos aproxima tanto no método indiciário de investigação, quanto na teoria de letramento sócio- discursivo e filiação à AD francesa, nos dá base discursiva para o nosso trabalho de análise indiciária do caderno de poemas (destinados aos professores participantes da OLP) e dos poemas dos participantes do sexto ano da edição 2016 aqui anunciado. Nossa pesquisa, na busca de sujeitos- alunos que possam alcançar uma posição discursiva marcada por traços de autoria, em tese, se aproxima de um olhar

cuidadoso, quiçá desconfiado, sobre práticas escolares que incentivem a escrita espontânea como um convite à polissemia, ao suposto "lúdico". Há espontaneidade nas escolas?

Sempre ali, à espreita está o discurso pedagógico autoritário, e sua tentativa de interdição à autoria, pois os sentidos únicos foram percebidos nas produções dos alunos, principalmente no uso de genéricos discursivos. Os autores nos chamam a atenção de que na perspectiva discursiva de letramento, a autoria contrapõe-se à prática de escrita espontânea. "Percebida entre a abertura do novo (do vir a ser polissêmico) e a instalação da paráfrase, descaracteriza a relação de espontaneidade" (PEREIRA E FERREIRA, 2018, p. 215).

As condições controladas de produção produziriam o que Pacífico (2013) intitula de **fôrma – leitor**, "posição discursiva que permite ao sujeito apenas a repetição de um sentido" (PACÍFICO, 2002 *apud* PACÍFICO, 2013, p. 207). Sendo que para a teoria discursiva de letramento o caráter da incompletude é constitutivo da linguagem e sentidos únicos mobilizados por tais atividades trabalham com a ilusão de completude.

> Os ecos das vozes autorizadas a atribuir/distribuir sentidos produzem, ilusoriamente, uma voz social homogênea, controlam os sentidos que o sujeito pode produzir ou não. O processo de silenciamento está presente na escola, por meio dos "mediadores" (livros didáticos, professores, autores consagrados). Assim, a distribuição de sentido está ligada à relação de poder e isso é verificado na instituição escolar, lugar onde essa relação é bem acentuada (PACÍFICO, 2013, p. 209).

A autora ainda acentua que seja qual for o mediador, ele sempre representará a classe dominante. E é neste palco de conflitos que o analista tem a obrigação de interpretar os sentidos. Vimos percebendo que a posição de autor é a todo tempo interpelada, o que fica denunciado pela própria perspectiva de letramento que a OLP assume, mas nos colocaremos como intérpretes dos poemas escolares e fazemos eco, mais uma vez, à voz de Pacífico que postula que a autoria é uma posição possível para todos, mas sem deixar de ressalvar que:

> Ressalto que o conceito de fôrma-leitor tal como apresentei em meu doutorado (PACÍFICO, 2002) não corresponde à noção de forma-sujeito defendida por Pêcheux (1995), visto que a *forma-sujeito* (grifo da autora) tal como concebida por este autor é constitutiva do sujeito e este identifica-se com ela, através da formação discursiva que o domina. Já, a fôrma-leitor não é constitutiva do sujeito, mas é uma das posições que o sujeito pode assumir em suas práticas de linguagem, posição esta determinada pela instituição dominante que procura apagar as diferenças existentes entre os sujeitos, criando um efeito de sentido de homogeneidade (PACÍFICO, 2013, p. 221).

Os postulados teóricos da análise do discurso francesa, associados a algumas das contribuições da Psicanálise lacaniana, possibilitam-nos refinar os estudos sobre a questão da autoria relacionada ao letramento, além de nos permitir mostrar que a autoria instala-se tanto

nas produções linguísticas orais quanto nas escritas. Analisaremos, diante da teorização de autoria aqui apresentada, se haverá sempre a possibilidade de sentidos outros. Orlandi (2015, p.37) afirma que "a própria paráfrase é matriz de sentidos." Pontos de deriva sustentariam esses sentidos e a autoria resgataria esse sujeito das fôrmas impostas pelo discurso pedagógico escolar de tipo autoritário. Essa é a busca de nossa análise indiciária daqui por diante o que só se faz possível dentro de uma perspectiva discursiva de letramento. Nossa expectativa é de que a polissemia se sobressaia à paráfrase e a autoria se instale.

2.5 AD, Letramento, Autoria: Tudo junto e misturado.

Sentimos que se faz necessário um esclarecimento maior da contribuição da AD para a conjuntura deste trabalho e a explicação de Orlandi (*Op. cit*) sobre texto, sujeito e formação discursiva nos será de grande valia pra a análise indiciária do texto da Oficina 01 da OLP que se dará a seguir:

> De acordo com a análise do discurso, o sentido não existe em si mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio- histórico em que as palavras são produzidas. As palavras mudam de sentido segundo as posições daqueles que as empregam. Elas tiram seu sentido dessas posições, isto é, em relação às formações ideológicas nas quais essas posições se inscrevem. A formação discursiva se define como aquilo que numa formação ideológica dada em uma conjuntura sócio-histórica dada determina o que pode e deve ser dito.[...] A formação discursiva é, enfim , o lugar da constituição do sentido e da identificação do sujeito (ORLANDI, 1999, p.58).

Formações discursivas de naturalização quanto ao fracasso escolar, existência real e praticamente incontornável de problemas na leitura e escrita, últimos lugares no ranking de desempenho das escolas públicas. Dados que encorajam governo e iniciativa privada a intervirem no cotidiano das mesmas, numa formação imaginária, já instaurada, de redenção, salvamento, mudança/elevação de resultados. Sentidos que são produzidos na escola e muitas vezes não nos damos conta, que na relação desigual de poder, o Estado quem as produziu e as validamos no desânimo do dia a dia em não ter as fórmulas para tantos "insucessos". Como bem diz Ronconi e Santos (2013, p. 126) "Os discursos vêm ao mundo povoado por outros discursos, com os quais dialogam".

Tais posições ideológicas, instauradas nas formações discursivas vão se fazendo evidentes, pois o Estado é o locutor de um monólogo. Toma a palavra de maneira tão inquestionável que apresenta as regras do jogo, quem pode participar e quais os passos para o

sucesso. Numa desigual relação de poder, o professor que não inscreve sua turma fica mal visto pela escola e depois não poderá se queixar do baixo rendimento de seus alunos já que teve uma oportunidade de ouro nas mãos. Um trabalho cuidadoso e minucioso e desinteressado com a única intenção de ajudar alunos e alunas a escreverem melhor. Eis outra disputa já vencida pelos materiais didáticos que chegam às escolas com o foco na escrita de prestígio social. Fica clara para nós a importância de salientarmos a tríplice relação entre sujeito sócio – histórico, formações discursivas e ideologia. Investigaremos em qual posição no discurso os sujeitos- professores e sujeitos- alunos foram colocados ou negligenciados como já suspeitamos e antevimos depois de leituras mais atentas. Pacífico e Romão (2011) nos abriram um infinito de possibilidades nesse artigo.

Mais adiante as autoras vão explicitando como esse conhecimento científico verdadeiro e estável está presente nos livros didáticos, na atualização e hierarquização de conteúdos, no pouco ou nenhum espaço destinado à oralidade. O discurso pedagógico de poder que determina o que pode e deve ser dito, interpretado, apreendido, aprendido. A escola que por sua vez reproduz a ideologia dominante, que não privilegia os saberes dos professores e alunos e sempre os substitui por saberes institucionalizados. Define através de uma "seleção natural" quem deverá ter acesso ao conhecimento científico, recorrendo quase sempre à paráfrase para formular seus dizeres. Não historiciza, contém a polissemia, teme o novo, "os dizeres precisam ser ancorados no 'já dito' para poderem significar" (PÊCHEUX, 1997a *apud* PACÍFICO E ROMÃO, 2011, p. 70).

Percebemos a consonância dos dizeres institucionalizados e o espaço que a escola destina à escrita com a teoria defendida por Pereira (2017), quando afirma que:

> O processo de reificação faz da escrita, a princípio, uma 'coisa', um 'objeto' visível e de uso comum, e, ainda, tal como veremos, interfere nos atos do sujeito, interditando–lhe os usos da escrita como prática social e discursiva e admitindo a postura do sujeito em sua relação indireta de intérprete da linguagem. A partir de Pêcheux (1997), podemos entender que isso ocorre porque, na 'ciência régia', o cientista tem a ilusão de que pode falar diretamente o que pensa (*Op. Cit*, p.179).

A AD francesa tem em Pêcheux (1993) seu aporte e a ilusão do dizer, o já dito, os apagamentos são os constructos teóricos que sustentam nossa pesquisa e que nos coloca diante do que foi anunciado no capítulo um, são ideias que não se configuraram na prática como o auxílio desinteressado à melhoria da leitura e da escrita, como o pretexto de que alunos e alunas melhor conhecessem e enaltecessem o lugar onde vivem, no falso protagonismo que se deu ao professor ao orientá-lo com um manual que fosse facilitar a sua

prática. Nossa análise indiciária do texto da oficina 01 confirmará essa relação desigual e parafrástica instalada entre o saber e o poder, o poder e o não poder dizer, o seguir à risca as instruções e repetir os modelos sem questionar. Ideias que não correspondem aos fatos, literalmente.

3 A ANÁLISE DO *CORPUS I*: OFICINA DE POEMAS I

Apresentaremos a análise indiciária das condições de produção presentes nas marcas linguísticas dos textos-base da Oficina 01[2] que é dividida em 03 partes, e que se intitula: *Memória de versos e mural de poemas* da OLP, edição 2016, pois entendemos que a leitura atenta deste "manual" inicial é matéria–prima para nosso trabalho que anunciou anteriormente a predominância do discurso pedagógico escolar autoritário em um monólogo iniciado pela equipe da OLP através de um texto instrucional com itens numerados e seu passo a passo, além das recomendações e citações do que fazer, quando e como. A análise ater–se–á às formações discursivas bastante recorrentes que indiciam a interdição do sujeito- professor e negam ao sujeito–aluno a posição de autor.

A AD se configura como um campo de conhecimento indiciário onde a interpretação é a própria atividade do analista e recorreremos ao paradigma indiciário de Ginzburg (1989) e à alegoria tratada por este quando nos faz regredir no tempo e mostrar as antigas raízes das ciências humanas por volta do final do século XIX baseadas na semiótica, o primeiro caçador que "aprendeu a farejar, registrar, interpretar e classificar pistas infinitesimais como os fios da barba" (*Op. cit*, p. 151).

Figura 5 -

1ª etapa

Memória de versos dos alunos

atividades

- O objetivo é descobrir o que seus alunos e as pessoas da comunidade já conhecem sobre poemas para levá-los a ampliar o repertório deles. Se a maioria conhece poemas infantis, vamos apresentar alguns clássicos. Se conhecerem os grandes poetas, vamos lhes propor poemas populares. O levantamento do repertório serve, portanto, para que cada professor saiba quais pontos do trabalho devem ser mais enfatizados, de modo que os alunos possam compreender e apreciar mais e melhor os poemas.
- Inicialmente, converse com os alunos sobre poesia, procurando saber se conhecem alguns poemas, se gostam ou não de poesia e por quê. Esse pode ser um ponto de partida para a compreensão das características do gênero. Uma sugestão é ouvir o áudio com versos gravados por alguns alunos semifinalistas durante o encontro regional da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro, realizado na cidade de Fortaleza em 2010.

Fonte: Caderno Poetas da Escola, p. 26.

[2] O texto-base da Oficina 01 encontra-se disponível no site oficial da OLP no endereço:<https://www.escrevendoofuturo.org.br/>

As ordenações explícitas e numeradas contidas na Oficina 01 e sua inocente apresentação como uma possibilidade de ampliar o repertório dos alunos, se propondo a partir do que eles já sabem , quais poetas conhecem e apresentando como ponto de partida poetas clássicos ou populares é a conversa inicial, o ponto de partida. A comunidade escolar também seria envolvida, o que ainda não fica claro do "como fazer". O discurso pedagógico autoritário, bem versado por Orlandi (1999) é comprovadamente percebido pela predominância de imperativos: *converse* com seus alunos, *registre* no seu diário, *proponha-lhes* que leiam em voz alta. Pacífico e Romão (2011) já nos alertavam sobre esse apagamento do sujeito - professor , onde a predominância da paráfrase sobre o discurso lúdico manteria a hegemonia do estado e concretizaria esse dizer autoritário e muitas vezes inquestionável, pois têm – se que seguir as "dicas" das Oficinas à risca para se ter um "bom" produtor de poemas , ou seja, um autor do seu próprio discurso, como se isso fosse realmente possível, o que nos remete a estas autoras quando afirmam:

> O indivíduo é interpelado pela ideologia, entendendo ideologia como um mecanismo que naturaliza os sentidos, isto é, faz parecer natural um dizer e o apagamento (ou silenciamento) de outros dizeres, como se os sentidos estivessem presos às palavras e houvesse uma única possibilidade de interpretação destes sentidos. É a ideologia que captura o sujeito em suas formulações, criando um efeito de identidade do sujeito, como único, e o faz por meio de dois esquecimentos (PÊCHEUX, 1997a) ou ilusões necessárias, o sujeito acredita ser a origem de seus dizeres e, acredita, também, que aquilo que diz corresponde ao que está pensando, esquecendo – se ainda de que a linguagem é incompleta (embora a ideologia crie a ilusão de sua completude) (PÊCHEUX, 1997a *apud* SOUZA E PACÍFICO, 2011, p. 73).

Ao serem convidados a ouvir os áudios dos semi-finalistas soa como um dizer natural, se eles chegaram à semi-final vocês também chegarão, silenciando os outros dizeres. Os outros que não chegaram perto. Fora que as "sugestões" que são dadas sempre são do próprio material selecionado pela equipe que assina a OLP, eis aí mais um intencional apagamento: quem seriam esses autores? Nomes consagrados na área de didática? Literatos clássicos e contemporâneos no que se refere a poema e poesia?

A autora Altenfender (2008) organizou o Caderno Poetas da Escola, e tomamos como base para análise de sua biografia a dissertação de mestrado de (FERREIRA 2017, p. 23) que verifica a temática da OLP presente na trajetória acadêmica de Altenfender a partir de duas perspectivas: na dissertação de mestrado, a autora inclina seu olhar para a formação continuada do professor e fundamenta seus estudos nos princípios da Psicologia Sócio-

histórica. Na tese de seu doutorado, busca compreender como os materiais produzidos pela OLP afetam as práticas e as concepções de ensino dos professores participantes.

Mesmo estando sensível à diversidade geográfica, de gênero e idade dos professores e professoras inscritos na OLP a autora os trata, em material oficial no portal da OLP, como sujeitos não-pesquisadores. Abordando a temática "poema e poesia" de maneira genérica e "complexa" além de insistir na abordagem analítica dos poetas e poemas. Em um texto divulgado no portal escrevendo o futuro de título "Sobre poemas e poetas" assim diz

> Olhar os poetas e suas produções com um olhar mais analítico, para além da fruição da beleza da poesia, requer bastante reflexão. Como o tema é polêmico e complexo e vem sendo frequentemente abordado por grandes estudiosos desde a Antiguidade, há vasta produção de respostas. Essas respostas, porém, podem ser muito complicadas para servirem de apoio imediato à construção de um caminho pedagógico para o ensino de poesia e poemas na escola (www.escrevendoofuturo.org.br>acesso em 17/02/2020)

Quantas generalizações num curto excerto: grandes estudiosos desde a antiguidade. Quais? Quando? Vasta produção de resposta. Qual? O que nos faz lembrar (BELINTANE, 2014, p.231) ao chamar de "bakhtinismo apressado que grassa na educação" e que tanto influenciam os educadores brasileiros. Essa percepção do pragmatismo que toma conta da educação nos é válida, pois insistimos na função poética como base para o trabalho com os poemas e possível instalação da autoria e criticamos as "fôrmas" presentes no caderno de poetas. Além da percepção de que a autora, intencionalmente, não se mostra ao longo das orientações e assina, mais uma vez genericamente, como "equipe".

Ainda que seja tentador, não ousamos usar os enfáticos termos de Belintane (2014), e nem concordamos com todas as suas colocações neste artigo de 2014, mas nossa análise se cruza com sua proposta de alfabetização com textos literários na perspectiva de introduzir a criança na dimensão mais polissêmica e criativa da linguagem. Elementos esses que não conseguimos perceber nas oficinas de poemas propostas pela equipe de Altfender até então, e vislumbramos como de grande valia a sua presença nas escolas brasileiras, principalmente as públicas.

Sendo assim, a escola pública se configuraria como mera receptora de conteúdos conceituais e procedimentais e atitudinais obrigatórios para um ensino de qualidade e o formato de manual, disfarçado de "caderno" instrumentalizaria até mesmo um professor "leigo". É só seguir o manual que não tem erro. Sem contar que não é possível também questionar a escolha do gênero, já que a própria OLP determina qual ano/série estudará o gênero textual. Percebemos na escolha de poemas para turmas de sexto ano uma suposta

hierarquia entre o que e quando se ensinar. Como se alunos e alunas seduzidos por um gênero lúdico, mesmo que apresentado por paráfrases e de maneira autoritária e "mais fácil" tomariam gosto pela escrita e escreveriam mais e melhor dando sequência à hierarquia entre os gêneros.

Figura 6 -

▷ Proponha-lhes que leiam em voz alta os poemas. Pergunte como sabem que se trata de poemas. Deixe que expressem as ideias deles, procurando observar quais elementos desse gênero já são percebidos por eles. Nesse momento, a qualidade do que vão dizer não importa tanto nem se está certo ou errado. O importante é que falem, manifestem livremente as impressões que têm acerca do que leram ou escreveram.

Fonte: Caderno Poetas da Escola, p. 26

No item 4 da Oficina 01 evidencia-se uma noção de baixa qualidade associada ao espontaneísmo como se ao falar o que pensam ou sabem seriam um dos raros momentos em que se sairia do roteiro e não se poderia controlar a *qualidade* do dizer. A noção de certo e errado ainda não será explorada o que, sem disfarces, o "manual" não dá brechas para que o sujeito – aluno e o sujeito – professor façam uso da polissemia. Na sequência numérica que se segue nas oficinas a noção de certo e errado também se fará presente. Sempre tendo a escrita como referencia de sujeitos letrados, ou seja: autores. O silenciamento do sujeito – aluno vai ficando cada vez mais evidente assim que as "orientações neutras" avançam.

Figura 7 -

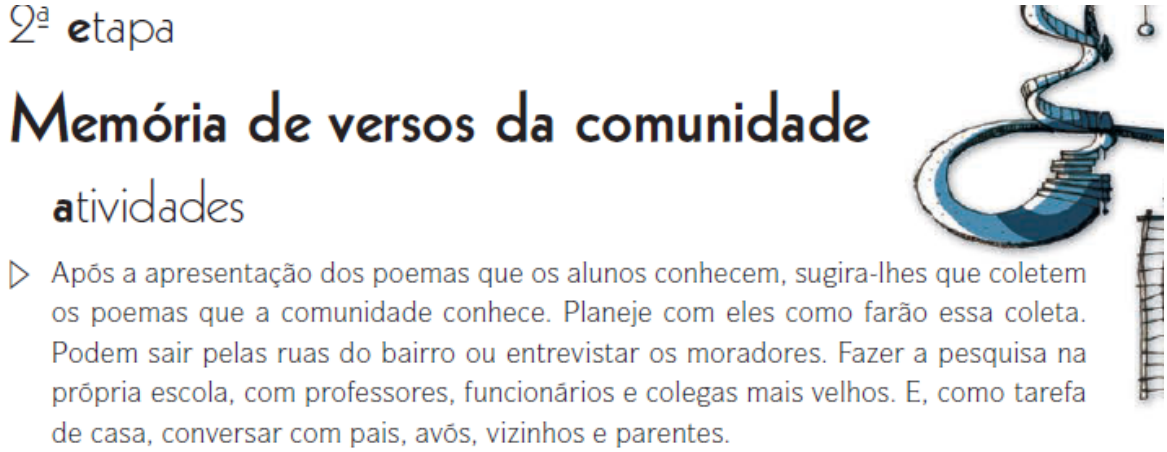
▷ Pode ser que façam referência ao ritmo, às rimas, à forma, a uma ou a outra figura – por enquanto sem nomear nenhum desses recursos, limitando-se a identificá-los. Faça você também observações sobre os poemas que apresentarem, procure levá-los a perceber repetições, rimas e outros efeitos sonoros.

Fonte: Caderno Poetas da escola, p. 26.

O item 5 interdita o lúdico explicitamente, pois volta- se para a estrutura formal que deve ser percebida pelos alunos: rimas, repetições e efeitos sonoros. As oficinas mais adiante, explorarão a forma em detrimento do conteúdo com um passo a passo bem definidos. Até aqui, não percebemos referências às infinitas possibilidades de interpretação e usos que as palavras podem ter nos poemas, pois nada pode sair do conforme, previsto/ditado. A ideologia explícita nos imperativos e a tentativa de naturalização dos sentidos como bem diz Pêcheux (1997) sobre a hierarquização dos dizeres. Há todo o tempo o controle, as "dicas" e

“sugestões”, o referente é apagado. A equipe da OLP usa a metalinguagem para oferecer dicas valiosas, sem deixar espaços em branco para os sujeitos- professores ocuparem, por mais que sugiram uma oferta de autonomia para esse sujeito. O que se configura no que Orlandi (2001) defende como Discurso Pedagógico Escolar autoritário.

Figura 8



Fonte: Caderno Poetas da Escola, p. 27.

Na etapa 2 da oficina 01 intitulada *Memória de versos da comunidade* os alunos e alunas são “orientados” a pesquisar na comunidade escolar pessoas que conhecem poemas, que gostem de poemas ou até mesmo algum poeta, se houver, mas no item 4 é ‘recomendado” ao professor, que também faz parte da comunidade escolar, que leve poetas “consagrados” sem esquecer os modernistas e contemporâneos (os nomes dos tais poetas consagrados são citados, elencados) e por fim um poeta regional numa clara dicotomia: clássicos versus populares.

Alunos e alunas de escolas públicas em sua maioria, são oriundos de bairros periféricos, dentro do *continuum* de letramento postulado por Tfouni (1994) há uma cadeia social de distribuição de conhecimentos em que muitos grupos sociais, mesmo vivendo em uma sociedade letrada e possuindo um certo grau de letramento, são excluídos do processo de produção e acesso ao conhecimento , ou seja, estariam nos “elos terminais da cadeia” e , numa relação não-linear entre “ser alfabetizado” e “ser letrado” ,pois “pessoas recém- alfabetizados produziram textos muito bem escritos em detrimento de textos sem coesão e coerência produzidos por pessoas com diploma universitário” (TFOUNI, 2001, p.79). A pesquisa na comunidade revelaria os saberes populares, textos de tradição oral, narrativas de avós contadoras de histórias, causos, indiciando que os guardiões desses saberes seriam os mais

velhos, mas seriam considerados poemas quando confrontados aos saberes institucionalizados pelos clássicos?

Existe nessa tentativa de pesquisa a simulação de análise indiciária, o coletar de pistas, dados, mas com um script bem definido. Defendemos que, independente de ser alfabetizado ou não, em que medida esse sujeito pode ocupar a posição de autor e vimos nessa coleta de dados que esses saberes ancestrais estariam carregados de autoria e seriam o mote para a valorização da oralidade no processo. A autora defende que seu conceito de autoria, lugar afetado pelo inconsciente e pelo desejo, pode ser usado para fundamentar o processo de letramento e sua relação com o *continuum.*

O sujeito que ocupa a posição de autor retroage sobre o processo de produção de sentidos, procurando "amarrar" a dispersão, quando pode olhar de um outro lugar, o lugar de autor. Aqui ele é interpelado por um passo a passo para começar a ser poeta. Dos poemas que conhece para os que a comunidade conhece e para os que a escola vai lhe apresentar. A oralidade pode ser um recurso valioso onde a autoria pode instalar-se e fazer com que os sujeitos – alunos tenham vontade de falar e escrever sobre os seus próprios desejos.

Figura 9

▷ Você, professor, também faz parte da comunidade, por isso pode contribuir, trazendo dois ou três poemas para ampliar a coleta. O ideal seria escolher criações de poetas consagrados, de diferentes épocas, sem esquecer os modernistas, como Manuel Bandeira, Carlos Drummond de Andrade, Cecília Meireles; nem os contemporâneos, como Ferreira Gullar, Paulo Leminski e outros. Lembre-se de incluir poemas regionais, ou seja, do lugar onde vocês vivem.

Fonte: Caderno Poetas da Escola, p. 27.

De quando em vez, o sujeito- professor pode até mesmo contribuir com o acervo, pois ele "também" faz parte da comunidade escolar, contanto que seja com os autores que são considerados consagrados pela equipe da OLP. Naturalizando–se assim quem pode dizer e quem deve executar, imaginário que sustenta uma concepção de que o professor da escola pública não ocupa o lugar de autor e de leitor e que precisaria de um mediador, o que (ORLANDI 1997, p.75-76 *apud* PACÍFICO, 2014) vai chamar de "personagens discursivos", ou seja, vozes de autoridade que têm o poder de administrar a produção dos sentidos e, portanto, a distribuição do conhecimento, contribuindo para formação de consenso.

Consenso esse que projeta protagonistas em momentos históricos decisivos, sempre representando a classe dominante. E como protagonista: uma competição de escrita nacional

como política pública educacional que dita sentidos que precisam ser reproduzidos na escola sem muitos questionamentos, já que há um senso comum legitimado socialmente de que as escolas brasileiras enfrentam problemas com a leitura e a escrita (concepção positivista de que a língua falada e especialmente a escrita tem sentido único e verdadeiro). A equipe da OLP mediando o conhecimento que cada série/ano deve trabalhar com a escola.

O princípio de alteridade (imagem do Outro) se faz presente, pois o sujeito com o qual a OLP lida é um sujeito ideal, usando a escrita de maneira reificada, ou seja, contraditoriamente usam-se figuras emblemáticas para supostamente produzir singularidade, mas se pede um anonimato, além do que a forma-sujeito se dará no indivíduo que ganhar a olimpíada, desde que siga o script. Esse seguimento passo a passo atende a uma demanda de reificação do sujeito do letramento, interpelado por um sujeito da escrita. Em oposição aos modelos de grandes escritores, ofertados pela própria OLP, desde que separados entre clássicos e populares, não se destacaram por uma competição, se destacaram à própria revelia de seu tempo. Esse lugar de enunciação, no qual a OLP estaria inscrita, do paradigma galileano é descrito por Pereira (2011, p. 102).

> "Há um lugar de enunciação como se a fala de todos fosse a fala de ninguém, numa pretensão de generalização, que esbarra nas contradições entre o público e o privado, entre as essências e as aparências, e que levam aos meandros do processo de reificação da escrita."

Nesse jogo das aparências a própria escrita assujeita o homem num processo de reificação, tornando-se "coisa visível", calcada no imaginário que a isola de sua dimensão sócio–histórica e coloca-a num patamar de produto acabado (efeito) em relação às causas (regras gramaticais) (*Op cit,* p. 108). A contribuição da análise indiciária se dá pelo fato de que desmonta-se o disfarce da escrita em recalcar a oralidade e instalação da alteridade ao Outro. Associada à teoria do letramento de (TFOUNI, 1994; 2004) que desmonta esse disfarce da escrita como coisa abstraída pela qual o Outro está supostamente "de fora" da linguagem. (*Op. cit*, p.110).

São os gestos de autoria que nos interessam, à revelia das concepções de Letramento contidas no caderno de poetas, autorizadas por uma competição de escrita, pautadas em formações discursivas de interdição aos sujeitos- professores e aos sujeitos-alunos, cheias de imperativos, disfarçada de "sugestões". O sujeito do letramento, filiado ao paradigma indiciário que, pela AD, propõe a proximidade às práticas cotidianas de linguagem (O*p cit,* p. 113). Mesmo por que o gênero poema e sua proximidade com a tradição oral, mesmo que interditado pelas sequências didáticas aqui anunciadas, possibilitaria tais gestos.

Entendemos que uma competição de escrita por si só já consiste numa alteridade frente ao sujeito do letramento, mas seguimos nossas análises indiciárias, num claro questionamento a essa competição, pois o conceito de ideologia em AD nos mostra que o sujeito não é apenas assujeitado pelas evidências ideológicas, assim como não há recobrimento total do real pelo simbólico, porque há o imaginário impreciso e tortuoso e nessa disputa de classes, nesse palco de conflitos, de maneira simbólica e não neutra renomeamos o caderno de poetas em nosso texto, muitas vezes chamando – o de "manual da OLP" devido a seu conteúdo instrucional e parafrástico conforme vimos apontando aqui nas figuras que entremeiam/ilustram nossa análise, e, assim concordamos com (Pereira, 2011, p. 115) e sua teoria de reificação da escrita quando diz da,

> "[...]impossibilidade de identificação total entre formações discursivas mais letradas que solidificam o uso da escrita como abstração e como ideal de completude e sua tentativa de negar o ato interpretativo e as atividades cotidianas da linguagem."

Figura 10

▷ Finalizada a coleta, os alunos vão selecionar os poemas mais interessantes entre os recolhidos na comunidade e os que resgataram de memória. Ajude-os a revisá-los, para depois afixá-los no mural.

Fonte: Caderno Poetas da Escola, p.27

Na etapa 5 da mesma oficina aparecem no mural os poemas mais "interessantes". Afinal de contas não se expõe nos murais das escolas textos, "qualquer texto", o que indicia mais uma vez o discurso pedagógico escolar autoritário presente nas formações discursivas e imaginárias e suas interdições. A noção de professor descuidado/displicente e de estudantes sem condições de expor seus poemas mais espontâneos sem antes passarem por uma cuidadosa revisão controlada pelas "orientações" de uma equipe preocupada e zelosa.

Figura 11

3ª etapa

Um mural caprichado

atividades

- Você não acha que seria interessante um registro de tudo o que seus alunos vão aprender? Para isso, sugerimos que organize um mural na sala. Nele serão afixados os poemas estudados e as produções da turma. No final, os alunos terão uma coletânea dos poemas já conhecidos, dos descobertos durante o processo, dos preferidos e dos que eles próprios produziram.
- Construa com eles o mural. Pode ser bem simples, por exemplo, delimitando um espaço na parede e recobrindo-o com folhas de papel *kraft* ou de cartolina. Ele pode ser ilustrado e ter um visual bem chamativo. Mas o mais importante é que ele facilite a leitura dos poemas. Afinal, eles são a alma do projeto, a razão de ser do mural.
- Converse com os alunos para planejar a organização.
  - **Onde o mural vai ser colocado?**
  - **Como deixá-lo bem organizado e com boa apresentação?**
- Para inaugurar o mural, coloque os poemas escolhidos pelos alunos.

Fonte: Caderno Poetas da Escola, p. 28.

A etapa 3 intitula- se *Um mural caprichado* em que mais uma vez a equipe se posiciona claramente e reforça através do adjetivo "caprichado", no título, que só pode chegar a essa etapa quem tem o cuidado "sugerido" na etapa 2, já que não se trata aqui de qualquer mural ou de murais que tenham sido feitos até então por essa turma. Houve uma preparação cuidadosa e apresentada pelos imperativos de uma oficina que ensina como se faz e o passo a passo, numerados, segmentados, interditando quase que completamente os sujeitos envolvidos. Evitando a brincadeira com as palavras, não se apegando muito a poetas regionais, pois os "consagrados" têm muito a dizer, interpretando o que entendeu dos poemas por pouco tempo. Único momento em que a oralidade do aluno é exercitada, e logo em seguida o registro escrito vai para o mural com recomendações explícitas, pois não é qualquer texto que pode ir para um mural "caprichado".

No item 1 dessa etapa o uso do *também pode* indicia uma inovação no ensino através de um registro em blog, pelo instrucional contido em como se usar o blog como gênero virtual pouco utilizado pelas escolas públicas há indícios de que seria por conta de sua ínfima estrutura, sem contar que o professor tem que dominar a habilidade de saber criar um blog, um serviço extra, trabalhoso, quase que inalcançável, mas a equipe redentora da OLP também indica a ferramenta: *Padlet e* também instrui como fazer, já que esse professor não tem

formação suficiente nem mesmo para criar um mural com seus alunos, o *deles* é diferenciado, pois é caprichado.

No item 2 até o papel de que será feito o mural é "indicado" e o lugar e o conteúdo chamativo nos dão indícios de uma escola com poucos recursos e pouca formação de professores que nem ao menos têm habilidades consolidadas para fazer um mural de maneira correta e cumprir a função do gênero: anunciar um conteúdo de maneira caprichada e chamativa. Os termos *bem* e *boa* no item 3 indiciam formações imaginárias tão bem consolidadas às quais as escolas públicas foram submetidas ao longo da história da educação e validadas por uma competição onde vence quem fizer o melhor poema. Leia–se: melhor aos "moldes" dados.

3.1 Condições de produção dos poemas escolares

Continuamos a análise indiciária com os poemas dos sujeitos- alunos e sujeitos- alunas do sexto ano que participaram das oficinas "*Poetas na escola"* das Olimpíadas de Língua Portuguesa- OLP, na segunda unidade de 2016, tendo em Ginzburg (1989) nossa principal referência na busca de pistas e indícios de autoria nos poemas produzidos pelos participantes da competição. As três turmas A, B e C tiveram as mesmas orientações, sendo que a turma C reunia alunos em distorção idade- série severa, o que dificultava uma participação mais consistente, pois a baixa autoestima, a baixa assiduidade nas aulas, as inúmeras reprovações e o pouco interesse em produzir textos poéticos, por serem considerados "coisas de criança" eram obstáculos a serem continuamente enfrentados. Uma sala que era tratada pela escola como um todo como "especial" e cuja expectativa de muitas reprovações em curso já era uma máxima.

O que nos remete à análise crítica profunda que Patto (1997) faz de testes e laudos psicológicos na escola pública de primeiro graus e sua direta relação com a diferença de classes. Esses alunos e alunas "indesejados" veem-se deslocados num sistema que alia uma idade ideal a uma série ideal e qualquer alteração nesse percurso já é diretamente associada a fracasso.

> Quem já esteve numa escola pública e conversou com professores e técnicos escolares a respeito da repetência sabe que em sua maior parte eles ainda têm uma visão preconceituosa da pobreza, portadores que são de um traço profundo da cultura dominante brasileira: a desqualificação dos pobres; submetidos a más condições de trabalho, os professores costumam procurar bodes expiatórios para a incompetência pedagógica da escola; formados no interior de concepções científicas tradicionais do fracasso escolar

> (engendradas e divulgadas desde o começo do século pelo movimento escolanovista), segundo as quais a marginalidade social é expressão de deficiências biopsicológicas individuais (Saviani, 1983), aderem a uma visão medicalizada das dificuldades de escolarização das crianças das classes populares (PATTO, 1997, p. 01).

A autora ao tratar da análise da presença de laudos psicológicos nas escolas de primeiro grau, nos brinda com a reflexão que precisávamos diante da percepção de uma seleção entre os alunos ideiais para a produção de bons poemas para a OLP e de alunos-problema. Diante do histórico exposto pela autora de uma justificativa para os alunos e alunas que não correspondem às expectativas de rendimento e de comportamento surge um número crescente de psicólogos, exames psicológicos e laudos determinando "oficialmente" e sob um argumento de autoridade quem estaria apto para aprender.

Nossa percepção pela divisão das turmas não tinha a menor pretensão de levantar essa, que veio a ser uma inquestionável análise depois. Ficando clara para nós a função do analista diante da produção de sentidos. Tarefa possível pelo lugar teórico ocupado pelo materialismo histórico, que é um dos pilares da AD. A base teórica da Psicologia psicométrica e normativa explanada pela autora nos fez ligar possíveis pontos anunciados pela divisão das turmas. E sentimos a necessidade de uma não tão breve teorização aqui:

> Noções naturalizadas e matematizadas de diferenças individuais e grupais de capacidade psíquica foram elaboradas a partir de condições sócio – históricas determinadas que é preciso desvendar. Foi dessa perspectiva que fiz a crítica da cruzada psicométrica do começo do século XX e da "teoria" da carência natural; foi a partir dela que se pôde desvelar a visão de mundo da burguesia triunfante oitocentista incrustada na concepção de distribuição meritocrática das pessoas da hierarquia social (concepção que preside as classificações valorativas de inteligência e personalidade) e perceber que o conceito de aptidão natural (só para dar um exemplo) é realização da necessidade de autoexplicação da sociedade capitalista em termos que garantam a sua continuidade (a sua reprodução). Enfim, é desta perspectiva totalizadora e histórica que se pode perceber que o conhecimento não é neutro e pode ter consequências que escapam às boas intenções de quem produz (PATTO, 1997, p.4).

Formações ideológicas que são naturalizadas em formações discursivas e que se perpetuam no cotidiano escolar. De base racista e classicista, pensadas matematicamente pela classe dominante. Nossa pesquisa de base qualitativa tendo a AD como teoria e método nos faz/fez questionar todas essas "naturalizações" e nem imaginávamos tais desdobramentos. Não aspiramos à neutralidade e como afirma (MARTINS, 1978 *in* PATTO, 1997, p. 4) "só o compromisso com a transformação da sociedade pode revolucionar o conhecimento". Assumimos esse compromisso em provocar essa inevitável reflexão nos leitores e leitoras

desse texto. Inclusive ou preferencialmente aos entusiastas da OLP. A teoria crítica não se nega de considerar a gênese social dos problemas e vimos o quanto disso é materializado nos discursos de materiais didáticos "oficiais" que chegam às escolas.

(CHAUÍ, 1981 *in* PATTO, 1997, p. 5) nos brinda a pensar nos discurso ideológico constituído de espaços em branco e que graças a essas lacunas esse discurso se faria coerente, porque "não diz tudo que é poderoso. Se preenchesse todas as lacunas se autodestruiria". Como a escola atestaria que também é responsável pelos que "não conseguem aprender"? Como a escola produz os "multirrepententes" e os expulsa de um turno "regular" de ensino de forma naturalizada? Como haveria poetas nessas salas "indesejadas"? Quanto de ideológico está em nossas práticas do cotidiano escolar a ponto de questionamentos incômodos eclodirem de uma "inocente" divisão de turmas. Não ansiamos por respostas, pois a provocação é inevitável para o analista, que, inclusive, já se sentiu provocado.

A associação feita pela autora entre disputa de classes, desigualdades sócio–históricas, laudos psicológicos e ideologia nos é válida na percepção da profunda dimensão social e política por trás da divisão das salas em A, B e C e um histórico de fracasso escolar produzido na escola, pela escola. Mas um elemento de grande valia para a consistência dos trabalhos nesta turma foi a seleção do texto de um aluno de dezesseis anos (multirrepetente) para a finalíssima municipal. Esse será o primeiro texto analisado, pois a autoria presente contraria as máximas acima apresentadas onde a própria turma já era encarada pela escola como uma turma- problema e de baixos resultados. O aluno em questão sempre se mostrou bastante interessado nas produções e a professora fazia uma força hercúlea para manter o ritmo de aulas que eram tão bem aceitas pelos alunos e alunas em idade-série regular divididos nas turmas A e B.

Há um claro indício de seleção não-natural, pois "misturar" alunos em idade–série diferentes é visto pelas escolas como algo a se evitar, pois os mais velhos e desestimulados "contaminariam" os mais jovens, além de influenciá-los a entrar na vida do crime. De fato o entusiasmo das turmas em idade–série regular em participar das etapas das oficinas era notório. Todos e todas faziam questão de ler seus poemas em voz alta. O que também indicia que quanto mais tempo um aluno fica nos bancos das escolas menos ele estaria disposto a participar ativamente das aulas. Como se a cada ano fosse feito um trabalho coletivo de desestímulo. Os alunos e alunas das turmas A e B se mostravam bastante entusiasmados em declamarem seus poemas e, geralmente, cumpriam com mais assiduidade as atividades de

casa. E eram bastante assíduos também. Indicia- se aí um maior acompanhamento das famílias, uma maior frequência desses familiares nas reuniões que a escola propunha.

Os sentidos são produzidos de acordo com as condições de produção do discurso e toda a análise deve considerá-las. Segundo (PACÍFICO, 2002, p. 54 *in* PACÍFICO, PEDRASSI E PIOTTO, 2018, p. 822) "as condições de produção envolvem a imagem que os interlocutores fazem de si e do referente". Já anunciamos a imagem que a escola faz dessa turma, em detrimento das outras e questionamos qual imagem esses interlocutores vêm a ter de si em seu baixo envolvimento com as condições de produção/"opressão" da OLP. O interdiscurso sobre fracasso escolar já ecoa entre esses alunos, um interdiscurso marcado ideologicamente por uma visão meritocrática que desconsidera a diversidade e a existência de desigualdades sociais. Todos os alunos e alunas passarão pelas mesmas fases até chegarem ao pódio da OLP. Eis que temos um primeiro e "inesperado" vencedor.

A turma C era tratada por todos como o grande problema da escola e na segunda unidade já se apresentavam casos de possíveis reprovações: mais uma para a coleção. Então, esse texto finalista que abre as análises é uma prova de que em meio à desesperança um sujeito que possivelmente ocupe a posição de autor se faça presente. Tfouni e Assolini (2008) e sua abordagem discursiva de letramento convergem nosso olhar para a possibilidade de autores emergirem em meio a condições de produção parafrásticas por parte das oficinas da OLP, pois a naturalização de alguns sentidos (quem estaria apto para ser um bom poeta) apagaria a possibilidade de emergência da polissemia. E é a polissemia que nos interessa nos poemas escolhidos, pois como bem nos antecipa (PÊCHEUX, 1997 *apud* TFOUNI E ASSOLINI, 2008, p. 4) "o direito à interpretação é sócio-historicamente definido, uma vez que, do ponto de vista das formações sociais, as instituições regem as (im)possibilidades de interpretação."

As instituições privadas que fazem parceria ao MEC nas edições das Olimpíadas nos trazem grande desconfiança ao naturalizar sentidos que versam para a obediência a regras e cumprimento de etapas pré-estabelecidas regendo as impossibilidades de emergência da polissemia em contraste com um gênero que por si só tem como característica - base o brincar com as palavras, o experimentar sentidos, o burlar as regras e ir ao encontro, muitas vezes, do *non sense*. Tantas vezes poetas e loucos foram comparados em seus atos de coragem. O texto dos manuais não trazem, em aberto, tais espaços lúdicos em sua tentativa de controle e rigidez para com o sujeito- aluno e sujeito -professor.

A força poética que tão bem foi explorada por Tfouni, Pereira e Martha (2018) ao analisarem a construção da autoria na obra de Patativa do Assaré nos deu um olhar menos ranzinza às produções poéticas pós–oficinas da OLP, pois até então a leitura dos textos instrucionais das oficinas e seu passo a passo nos desanimavam em acreditar que algum sujeito-aluno ou sujeito-aluna desafiaria a paráfrase imposta. A poesia popular de Patativa foi apresentada aos alunos e alunas na décima oficina da OLP, eis um trecho nada poético ou lúdico, apenas "popular".

Figura 12

atividades

▷ Retome os grupos de versos para comentar com os alunos os assuntos presentes no poema. Comece pelos iniciais, em que o poema anuncia seu estilo ou modo de compor. Depois peça-lhes que identifiquem qual é esse estilo. Para fazer isso junto com eles, você poderá projetar o poema na parede.

Nesse estilo popular
Nos meus singelos versinhos,
O leitor vai encontrar
Em vez de rosas espinhos.

▷ Quanto ao seu modo pessoal de compor o **estilo**, os versos explicitam:

"nesse estilo ***popular***
Nos meus ***singelos versinhos****".*

Ou seja, assuntos ligados à vida das pessoas simples, narrados em versos igualmente simples ou "singelos", em tom próximo ao das pessoas retratadas e do público que ouve ou lê cordel. A simplicidade predomina em todos os aspectos. Considere com os alunos o seguinte:

- **O poeta se apresenta desse modo por qual motivo?**
- **Estaria ele dando uma demonstração de modéstia?**
- **Ou buscando dizer que seus versos serão rapidamente compreendidos?**

▷ Quanto à simplicidade dos "singelos versinhos", cabe observar que, na verdade, o vocabulário é simples, mas os recursos de ritmo são engenhosos e revelam a habilidade do poeta, que também costuma criar comparações e metáforas. O mesmo se poderia dizer da maioria dos versos de cordel.

Fonte: Caderno Poetas da Escola, p.111.

Todas as orientações contidas no manual são imperativas e privilegiam partir dos clássicos da Literatura para só depois chegar aos poetas populares e menos conhecidos. A insistência em dar dicas e orientações ao professor supostamente passivo e acrítico que deve suspender seu planejamento para executar as oficinas tão bem construídas por uma equipe de peso. A ilusória transparência da linguagem e sua produção de sentidos únicos negando aos sujeitos- professores e sujeitos-professoras o lugar discursivo de autores. Interditando seus

dizeres, instaurando, ideologicamente, um silenciamento, segundo o qual a poucos é concedido o direito de construir sentidos e, a muitos a obrigação de reproduzi-los. As noções de metáfora, metonímia, comparação e métrica são exaustivamente exploradas nas análises dos poemas e há orientações específicas até mesmo para o controle do lúdico deixando uma parte mínima para o exercício poético da oralidade.

Nossa percepção de interdição pelo discurso pedagógico escolar de viés autoritário faz consonância à longa explanação que fizemos sobre déficit cultural presente na divisão das salas em A, B e C. O consagrado poeta popular Patativa do Assaré é usado como pretexto para a análise do estilo "simples" do texto. Termo repetido três vezes e retomado por sinônimos como: singelos e simplicidade e um antônimo: engenhosos. Orlandi (2001) teoriza que do ponto de vista de seu referente, o DP seria puramente cognitivo, informacional. É muito mais "neutro" analisar um poeta popular do calibre de Patativa pela simplicidade/engenhosidade de seus versos, assim como, tão neutro quanto, seria separar as turmas por idade-série.

Pelo excerto trazido da Oficina 10 percebemos que não há espaços para questionamentos, pois os próprios questionamentos sobre o estilo de escrita já foram direcionados. Assim como a própria escola não questiona a suposta apatia/desinteresse dos alunos e alunas multirrepetentes. Associa-se Patativa ao analfabetismo, muitas vezes de forma alegórica nos livros didáticos ao tratar do tema "variedade linguística" e pedir que se coloquem os versos em linguagem padrão. Fato que, de certa maneira, é endossado na oficina 10 que de forma metalinguística repete simplicidade e sugere, engenhosidade dos versos apenas uma vez. Tfouni (2010) em sua perspectiva discursiva de Letramento faz o inverso ao trazer os saberes orais impregnados pela escrita. Aqui, os futuros poetas da escola veem primeiro os clássicos e, de maneira bem reduzida terão contato com os populares. Nossa análise indiciária em consonância com o discurso pedagógico autoritário mais a materialidade histórica presente na divisão de salas mais a "singeleza" de Patatativa do Assaré são a base para a oficina 10, cujo título sugestivo é: Poetas do povo.

3.2 A função poética

Outra importante questão que atravessa os estudos sobre autoria de Tfouni (2010) Pereira (2011); Pacífico (2005) é o fato de que a linguagem poética jakobsoniana (1960) foi relida por Lacan (1971; 1972; 1997) e é considerada como pressuposto para se analisar o que

escapa ao sujeito e que mesmo assim, e justamente por isso é afetado pelo sentido, na tentativa de lidar com o imprevisto. Recorreremos às valiosas contribuições do poeta da linguística Roman Jakobson, linguista literário e sua função poética, aliada a interpretação dos *Anagramas* de Saussure, no intuito da percepção de derivas discursivas associadas a possíveis leituras da cultura contemporânea nos poemas escolares. Na análise das combinações metonímicas e metafóricas utilizadas pelos sujeitos-alunos-poetas em seus poemas escolares submetidos à OLP, edição 2016, textos de domínio público que foram criados numa escola estadual do município de Jequié-Ba, partiremos do princípio de que não são combinações neutras, nem aleatórias. Tfouni, Martha e Carreira (2014) fizeram uma brilhante contextualização da contribuição do poeta linguista para a noção de deriva discursiva e sua relação com a autoria e tentaremos aqui ser fiéis às autoras, pois entendemos que a explanação do contexto histórico do estruturalismo russo, do qual o poeta fez parte se faz necessária.

A função poética é uma das funções da linguagem em tensão com outras, pois Jakobson crê no pluralismo das situações comunicativas que se beneficiam da diferença, do diferente, das organizações inusitadas. Nasce no final do século XIX e início do século XX, da tradição russa no estudo da estilística. Tendo como pressupostos básicos a indivisibilidade da forma e do conteúdo, do significante e do significado. Movidos pelas profundas transformações sociais na Rússia dos primeiros anos do século XX, os poetas e intelectuais não dissociaram suas experiências poéticas e críticas do contexto no qual estavam mergulhados.

Jakobson defendia que as funções da linguagem estão tensionadas no discurso, embora uma predomine sobre as outras. “A beleza desta concepção mostra que a poesia, sendo ‘diferente’, não é algo ex-cêntrico, mas algo que desloca o centro do que habitualmente se considera padrão” (TFOUNI, MARTHA E CARREIRA, 2014, p.74). A poesia não seria o desvio da norma e sim parte dos mecanismos de comunicação, muitas vezes com ênfase na mensagem. Na dominância da função poética haveria uma aproximação entre significante e significado, projeção de equivalência do eixo paradigmático sobre o eixo sintagmático.

(FERREIRA, 2005, p.35 *apud* TFOUNI, MARTHA E CARREIRA, 2014, p. 76) traz conceitos valiosos para nossas análises. “Para Jakobson, um discurso pode se realizar em duas linhas semânticas diferentes. Um tema remetendo para outro tema por *similaridade* (processo metafórico) ou por *contiguidade* (processo metonímico).” Nessa relação de seleção e combinação; seleção por equivalência, semelhança e dessemelhança (sinonímia e antonímia) e

combinação baseada na contiguidade para construção de uma sequência, a função poética de Jakobson projeta o princípio de equivalência do eixo de seleção sobre o eixo da combinação.

> [...] Um determinado ambiente ou indivíduo pode escolher, entre as possibilidades atuais de um desenvolvimento formal, aquela que melhor corresponda aos pressupostos ideológicos, psicológicos ou outros, da mesma maneira como um feixe de formas artísticas, necessário pela lógica ao desenvolvimento destas, encontra o ambiente adequado ou a personalidade criativa para sua realização. Não se deve, entretanto, absolutizar essa harmonia entre planos, não se deve esquecer a possibilidade da existência de tensões dialéticas entre diversos planos. Esses conflitos entre planos são a força motriz essencial da história das culturas (Jakobson 1935 [1990, p.53]) *apud* TFOUNI, MARTHA E CARREIRA, 2014, p.79).

Essas tensões dialéticas, muitas vezes se instaurarão fruto das escolhas "artificiais" para cumprir a temática O lugar onde vivo. As combinações metonímicas ou metafóricas não estão dissociadas da ideologia, Psicologia (desejo inconsciente) e cultura. Mesmo que uma competição de escrita não se configure como ambiente adequado, acreditamos que a autoria e a criatividade se farão presentes. Pois Jakobson acredita numa relação paralela entre poesia e sociedade e também visualizamos essa relação.

Talvez a maior contribuição para nossa pesquisa consista na noção psicanalítica de valor quando Jakobson retira figuras de linguagem, atos falhos, chistes do limbo dos estudos da loucura e da retórica e as introduz como parte do funcionamento geral da língua, pois o conceito de deriva, que para nós analistas é tão caro, possa ter tido em Jakobson sua primeira definição. "Ao construir a cadeia intradiscursiva, o sujeito depara-se a cada 'vazio' – após a seleção de uma palavra – com um buraco de significação" (TFOUNI, MARTHA E CARREIRA, 2014, p. 87.)

Tfouni (2008) teoriza que a deriva é constituída pela palavra que falta, tão importante quanto a que é anunciada e a alteridade seria essa outra voz que se faz ouvir ao lado das palavras do sujeito: "eis a deriva instalada." E quando a função poética emerge a *lalíngua*, a loucura da linguagem, aponta o desviante, o desencontro das palavras. Mas a metáfora e a metonímia representam momentos "bem sucedidos" desse processo de deslizamento. Para Jakobson (1960[1999a) língua e fala remetem respectivamente, ao eixo paradigmático e ao sintagmático. Diante desse percurso histórico de conceitos linguísticos as autoras concluem que "podemos apreender, ainda, com a função poética que as sociedades serão mais justas se aceitarem as misturas e as tensões em oposição ao separatismo de qualquer espécie" (TFOUNI, MARTHA E CARREIRA, 2014, p. 93).

As autoras consideram que não só os artistas estariam submetidos a essa rasura, essa deriva de sentidos, mas todos os sujeitos e os seus sintomas, “suas verdades” poderão ser apreendidos em seus discursos. Jakobson vê na poesia a beleza, na mistura, no arranjo inusitado da linguagem. E estamos convidados a ver essa beleza juntos nos poemas escolares que aqui se anunciam.

3.3 Autoral é mais legal: Análise do *corpus II*

Alunos e alunas oriundos de um Brasil tão diverso são convidados a experienciar a poesia que o lugar onde vivem pode conter, desde que se assujeitem ao discurso oficial da competição. Marcas de singularidade serão nosso objetivo principal de análise e indiciaremos a sustentação da posição de autoria nesse *corpus* que se constitui de 03 poemas escolares dos participantes da OLP, edição 2016, Jequié- Ba.

(Poema 01) O lugar onde vivo
JP 16

Moro aqui no Jequiezinho
Rua do Sal é meu vizinho
Aqui de mil girassóis
Faltam apenas hospitais
Pode vir pra visitar
Se quiser pode morar.

O sol não tem hora pra ir embora
A poluição incomoda toda a hora
O que está faltando pra melhorar?
Todo mundo trabalhar.

E as crianças estão crescendo,
Todo o mal se desenvolvendo
O que vocês podem fazer para melhorar?
Colocar escola em todo o lugar

Uma análise indiciária nos mostra um sujeito-aluno que narra poeticamente seu lugar em primeira pessoa, conforme as instruções recebidas nas oficinas em exaltar as belezas do lugar onde vive. Uma mistura de sal, sol, girassol e poluição: Moro aqui no Jequiezinho / Rua do Sal é meu vizinho / Aqui de mil girassóis / O sol não tem hora pra ir embora / A poluição incomoda toda a hora.

A estrutura poética formal aparece nas rimas (A/B) e em toda a estrutura o intuito de cumprir a temática se fez presente. Resistindo à paráfrase, elementos de sua realidade de adolescente já em "idade de trabalhar" aparecem explicitamente em seu texto nos versos: O que está faltando pra melhorar? Todo mundo trabalhar. O verbo *faltando* aparece em versos diferentes indiciando as ausências de assistência básica à população da rua do Sal: hospitais e empregos.

Sua realidade de sujeito-aluno-adolescente em distorção idade-série e as perspectivas de mais uma reprovação frente a um sistema escolar autoritário emergem e se misturam à tentativa de obedecer às orientações oficiais do tema: O lugar onde eu vivo. As oficinas de poema seriam para alunos de sexto ano que em idade regular devem ter idealmente em média 10, 11 anos. O aluno em questão faz parte da turma C, a "especial" de alunos entre 16 e 18 anos e foi finalista da edição municipal da OLP.

As mazelas sociais de uma cidade de interior vão se evidenciando em: Faltam apenas hospitais / E as crianças estão crescendo / Todo o mal se desenvolvendo. Indícios de uma juventude que percebe na pele a falta de políticas públicas para a sua geração e uma estrutura social onde o aluno periférico se percebe desassistido e a consequente punição para quem não se encaixa no roteiro social previsto: escola – profissão – trabalho.

Entremeia com muita desenvoltura as características mais marcantes da cidade para a manutenção do tema: Aqui de mil girassóis / O sol não tem hora pra ir embora. Jequié é conhecida como a Cidade Sol e a presença desse elemento surge quase como que presença obrigatória nos versos iniciais e quando retomado na estrofe seguinte indicia ser um mote importante para a construção do sentido poético na tentativa de rimas e a presença de aliteração. Os manuais cumpriram bem o seu papel. O discurso Pedagógico Escolar de tipo autoritário e sua função ideológica de interditar o sujeito. Se não houver rimas, aliterações e metonímias é poema?

Nos versos finais, o assujeitamento emerge diante da expectativa familiar e escolar de que a educação vai resolver os problemas sociais ou a expectativa real de ser "salvo" pela escola além de cumprir a exigência da estrutura poética o tempo todo sendo a rima final: "O que vocês podem fazer para melhorar? / Colocar escola em todo o lugar".

O "vocês" seria o elemento redentor dessa realidade marcada pela proximidade e convivência com a violência e baixa autoestima diante de reprovações seguidas e distorção severa idade-série e o flerte constante com a violência. O tema "O lugar onde eu vivo" foi o tempo inteiro recuperado cumprindo o acordo parafrástico, mas a polissemia emergiu com

versos mais intimistas indiciando uma resistência do sujeito em não apenas cumprir uma etapa da olimpíada. O sujeito-autor está o tempo todo dando o SEU recado.

Os versos acima nos lembram a análise psicanalítica que Belintane (2008) faz do poema "O outro" de Drummond e a percepção de uma "escrita interior" diante do dilema do eu-lírico em decifrar pictogramas de mais de dez mil anos se não sabe decifrar a si mesmo. Aí se ergueria a escrita do poeta na reflexão sobre a própria escrita, já que tolhido, então faria sua própria escrita. Se tenho que escrever sobre a minha cidade, vou escrever sobre mim, nos diz o morador do bairro Jequiezinho. O autor cita o pesquisador (Gelb, 1976 *apud* Belintane, 2008, p.37) que na década de 50 procura recursos para entender o problema das origens da escrita e chega à conclusão que "as mentalidades infantis e primitivas associam seus desenhos e escritas com fatos concretos do meio que vivem".

Freud faz o caminho inverso na decifração da "escrita interior" na síntese lacaniana de que o inconsciente funciona como linguagem (1998a) em consonância com o que Tfouni (2001) associa autoria como um lugar afetado pelo inconsciente e pelo desejo, além de inserir a reflexão de Letramento associado à oralidade o que para Belintane (2008) ilustra de maneira singular nessa reflexão:

> Talvez o apuro da concepção de que a escrita não possa ser entendida como a mera representação da fala tenha recalcado firmemente a possibilidade de se considerar o campo do oral também como algo que se recalca quando se põe a escrita como centralidade da vida comunitária, isso ocorre porque em geral a escrita é contraposta apenas à fala cotidiana, à fala prosaica e não aos gêneros textuais mais elaborados das culturas orais, os cantos, a poesia popular, os textos da infância e outros (BELINTANE, 2008, p. 39).

Esse conflito milenar, do afastamento das culturas orais, é apontado pelo autor como uma das causas da emergência dos suportes eletrônicos, já que os textos declamados precisavam de preparo, cadência, música, para seduzir seu expectador tendo na figura dos menestréis seu expoente, por portarem textos da tradição, associando assim linguagem oral e corporal. A passagem dessa cultura festiva para a solidão e assepsia da cultura escrita não se faria sem perdas e resistências.

A abordagem sócio-histórica de Letramento (TFOUNI, 1994), política (PEREIRA, 2017) e a Análise do Discurso francesa de tradição pecheutiana nos permitem analisar o poema do aluno buscando indícios de autoria frente a formações discursivas parafrásticas. O que nos remete a Orlandi (1980) quando a indagar para quem seria o discurso pedagógico da escola, nos diz:

> "O sujeito que produz linguagem também está reproduzido nela, acreditando ser a fonte exclusiva de seu discurso, quando na realidade, retoma um sentido preexistente. [...] Para ter sentido, qualquer sequência deve pertencer a uma formação discursiva que, por sua vez, faz parte de uma formação ideológica determinada" (ORLANDI, 2001, p.26)

Percebemos, nas formações discursivas do poema em questão, um sujeito poético que traduz e é traduzido por sua realidade, pelo seu lugar tão cercado de mazelas e supostas redenções, a naturalização de um sentido onde a escola é vista como um lugar social importante em meio ao caos. Esse lugar onde vivo e sobrevivo melhor se houver mais escolas e hospitais e emprego, é claro. Onde a poluição mata os girassóis que resistem ao sol que demora a se pôr. A formação ideológica presente daquele que se destacou entre os demais "especiais" porque cumpriu uma das etapas mais importantes da competição enquanto os outros resistiam à escrita poética que acaba sendo tão reveladora. Ou não foram seduzidos o suficiente pelo preparo melódico que um menestrel faria ao recitar um texto poético. A oralidade se tivesse tido mais espaço nas etapas anteriores talvez influenciaria na vontade de escrever. Uma infância com mais contato com o poético do que com as ausências sociais que nos versos prevalecem.

Jakobson (1967) lidou com a possibilidade de preenchimento de posições em uma cadeia que se faz ela mesma. Análise feita por Lemos (1992[1997, p.160]) apregoa que "metáfora e processo metafórico [...] se assentam, por conseguinte, tanto na ausência do elemento substituído, quanto na presença que dele guarda a cadeia." (*In* CAPRISTANO E CHACON, 2014, p.200). Podemos então perceber no poema a presença na ausência quando o sujeito-aluno, ocupando a posição de poeta assim diz: "Aqui de mil girassóis/ Faltam apenas hospitais", na primeira estrofe. Nesses elementos metafóricos aparentemente não haveria uma relação sintagmática, pois entre os signos linguísticos "girassóis" e "hospitais" não há encadeamento, mas há uma ligação associativa da memória do sujeito–aluno na posição discursiva de morador do bairro Jequiezinho, cheio de girassóis, mas sem hospitais. Um espaço em branco preenchido pela memória discursiva. Um indício claro de autoria para nós, na tentativa de conter a deriva. Possibilidade de interpretação como auxílio da função poética anunciada por Jakobson (1967) e sua forma particular de compreender a proposta saussuriana de que "[...] num estado de língua, tudo se baseia em relações [..]" (SAUSSURE)1916 [1996, p.142] *apud* CAPRISTANO E CHACON, 2014, p.198).

Talvez a equipe que assina a OLP não preveja os alunos e alunas não-ideais, repetentes, desacreditados e empurrados para fora da escola por um sistema que ditou o

currículo e a idade ideal para cumpri-lo. Os poetas impopulares em distorção idade-série foram convencidos a cantar as belezas de sua terra, mas viram mazelas e tentaram disfarçá-las nas rimas. Sofrem mais da falta do que da tentativa de ver beleza numa terra onde o sol castiga e a poluição incomoda, contrariando a orientação expressa da primeira etapa da oficina 12 que assim diz:

Figura 13

- O poema que os alunos vão escrever não precisa falar sobre todos os aspectos da cidade. Se a preocupação for enumerar muitos elementos, eles não caberiam num único texto; seria necessário um livro inteiro. Por isso, é aconselhável escolher o aspecto a ser tratado.
- A meta é compor um poema que revele peculiaridades do lugar e faça dele um retrato atraente, para que o leitor do texto tenha vontade de conhecê-lo.

Fonte: Caderno Poetas da Escola, p.131.

Tfouni (1995 a*pud* PACÍFICO E ROMÃO, 2011, p.4) nos diz que "a aquisição da escrita não é um acontecimento neutro, nem para o sujeito, nem para a sociedade". O que nos faz enaltecer a autoria presente nesses versos-denúncia que não se prenderam às peculiaridades atraentes do SEU lugar e mesmo assim ficamos com vontade de conhecer a rua do Sal como um lugar de resistência em meio à violência e abandono e girassóis. A escrita mesmo que parafrástica em sua forma é ideológica e não-neutra e poética.

BELINTANE (2008) afirma que há um envoltório de letramento na favela, e que nada disso resultaria em leitura, em envolvimento denso com a escrita, pelo contrário, essa profusão de signos mercadorias suscitariam uma leitura iconográfica, apressada, atrelada ao consumo e o quanto dessa estratégia estaria presente em materiais oficiais do governo que são enviados às escolas. Basta lembrar que nas orientações da Oficina 12 não se poderia falar tudo de seu bairro, pois daria um livro, então que se escolhesse o que fosse mais "atraente", superficial. Um arquivo desde já interditado, com claras intenções ideológicas de não confrontamento com a realidade periférica, o Brasil das escolas públicas atende a alunos ideais? Não possibilitando ao sujeito–aluno leituras mais metafóricas e ambíguas de sua realidade. O autor insiste em dizer que a criança pobre precisa do encontro com a fantasia, principalmente da narrativa e dos gêneros de origem oral em que prevalece a função poética da linguagem, silenciados pela OLP

Os versos anunciam um sujeito–aluno que assume uma posição discursiva de autor da própria história enfrentando um sistema que o amedronta e pedindo ajuda da escola e da sociedade para as crianças do lugar onde ele mora. Um sujeito que teve acesso ao arquivo ditado pela OLP; entendemos arquivo não só como "campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão" (PÊCHEUX, 1994, p. 57), mas como "materialidade simbólica prenhe em sentidos" (SHERER, OLIVEIRA, PETRI E PAIM, 2013, p.116) e ainda como bem diz Pêcheux (1997 *apud* PACÍFICO E ROMÃO, 2011 p. 5).

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

Pacífico (2002 *apud* GIORGENON, PACÍFICO E ROMÃO, 2008, p.30) nos diz que a autoria exige que "o sujeito historicize os sentidos, controle os pontos de fuga dos mesmos e assuma a responsabilidade pelo dizer". Cremos ver, exatamente aqui: um sujeito sócio-histórico ocupando uma posição discursiva corajosa de autor do SEU discurso. Embora o óbvio já tivesse sido determinado pelas condições de produção dos manuais da OLP, numa clara disputa de poder não–neutra, irrompendo em formações discursivas em tom de denúncias frente à necessidade de rimar para ser um bom poeta da escola e candidato à final municipal.

Para Orlandi (1999, p.73 *apud* GIORGENON, PACÍFICO E ROMÃO, 2008, p.31) "o autor é uma função do sujeito e a autoria se constitui no controle da dispersão e da deriva do sujeito". A autoria é aqui investigada nos indícios do poema acima, nas brechas, nas pistas. As autoras ainda avançam na questão ao trazer Tfouni (2001, p. 82) quando diz:

> Autor é uma posição do sujeito a partir da qual ele consegue estruturar seu discurso (oral ou escrito) de acordo com um princípio organizador contraditório, porém necessário, visto que existe, no processo de produção de um texto, um movimento de deriva e dispersão de sentidos inevitável, que o autor precisa "controlar" (TFOUNI, 1997a)

Orlandi (1999, p. 58) nos orienta que, "de acordo com a Análise do Discurso, o sentido não existe em si, mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas". O que nos move a buscar os sentidos nos versos dos sujeitos- alunos e sujeitos-alunas participantes da competição *Poetas*

na escola e que, de antemão, no primeiro poema analisado, a autoria foi se fazendo presente no jogo polissêmico das belezas da cidade sol entremeadas pelo descuido com a população periférica.

As condições de produção que envolveram os alunos desta turma nos levaram a escolher dois poemas com uma proximidade temática dos que não demonstraram medo de perder a competição já que já perderam tanto e demonstram em seus versos serem afetados o tempo todo pela falta. O segundo poema também é da turma C e podemos perceber a presença da história de vida contida na linguagem, em seus mecanismos imaginários surgem fatos da dura realidade do aluno em seus versos. Tfouni e Assolini (2008) são categóricas ao dizer que o assujeitamento ideológico faz com que o sujeito, identifique-se com grupos ou classes de uma determinada formação social e, a partir de um lugar social, produza um discurso. Eis que apontaremos tais identificações e possíveis assujeitamentos contidos nos versos a seguir,

Bairros de Jequié crianças educadas
W. C. S/6º ano C

Eu sou W. moro aqui no Jequiezinho
As crianças estão crescendo e virando malandrinho
Os pais não educam
O que sabem é dá surra
Sabe por que elas estão assim?
Porque os pais querem assim!

Já morei no Joaquim Romão
Só rolava tiro de canhão.
Adivinha quem atirava?
As crianças que traficavam.

Mesma coisa no mandacaru
As crianças só falavam.
"Cala boca bando de safados"
As crianças que manda no mandacaru

A primeira identificação percebida é de alguém que está de fora da realidade retratada, pois não se identifica como 'malandrinho'. Uma formação imaginária que indicia a figura do malandro como alguém na contramão da sociedade. O lugar social do nosso eu-poético é de alguém de fora da malandragem. O discurso produzido pelo aluno é literalmente dos lugares físicos cercados de violência de onde já viveu, deixando claro que não faz parte dela: Jequiezinho, Joaquim Romão e Mandacaru são bairros da cidade de Jequié e têm como

características, na formação imaginária coletiva, a marginalidade que, nesse caso, estaria nas mãos das crianças. Crianças estas que levam surras, pois não recebem educação dos pais ou são educadas já pela violência doméstica – *Porque os pais querem assim*! Traficam, mandam nas "bocas".

A estrutura de rimas é mantida e à revelia do que pregavam os manuais o eu–poético não canta as belezas do lugar onde mora e sim suas mazelas. Talvez não seria um texto apto para uma finalíssima, mas indicia uma verdade que, muitas vezes, a escola pública enfrenta quase que sozinha. O abandono familiar, o tráfico de drogas e o convívio diário com a violência, inclusive dentro de casa: *Os pais não educam / O que sabem é dá surra.*

Malandrinhos seriam os que estão fora da escola? Mais uma vez a contraposição entre educação (perigos da falta dela) e o caminho da marginalidade trilhado por aqueles que não tiveram acesso a essa fórmula redentora da sociedade ou foram expulsos dela e por ela. A formação imaginária consolidada de que a educação os levará para bons caminhos predomina em meio a narrativas de violência dentro e fora de casa, o que indicia um discurso pedagógico autoritário e familiar uníssonos: só se será 'alguém' na vida quem estudar.

O lugar onde mora foi concretizado através da noção física de bairro. Mora em tais bairros da cidade e eles têm em comum violência, tiros e menores traficando. Um adolescente já não mais tão criança, repetente e consciente ou conscientizado de que sua realidade violenta, que já começa dentro de casa, o acompanha seja em qual bairro more, seja em qual escola estude. O sujeito-autor que se anuncia, apresenta-se desde o primeiro verso, ele se identifica literalmente. Que se desnudou para falar em qual situação vive muito mais do que cantar as belezas de sua cidade. Ultrapassando, o manual, o compêndio, a métrica. Não houve lugar para a metáfora numa realidade tão difícil de se transpor sem dores, inclusive físicas.

As autoras Tfouni e Pacífico (2005) ao analisarem a argumentação em redações de alunos de Psicologia traçaram um panorama das condições de produção do texto argumentativo na escola, o que muito nos ajudou na análise dos poemas dos sujeitos-alunos e sujeitos-alunas em que sua condição de produção também foi analisada frente às orientações dos "manuais" da OLP, em que na Oficina 12, foi sugerido cantar as belezas do lugar onde vivem, mas os versos da primeira estrofe acima já nos anunciam uma quebra com a seleção de sentidos imposta pela OLP e o temor pelo sentido proibido, violência e mazelas poderiam aparecer nos versos oficialmente? Seria um texto com esse conteúdo denotativo selecionado para finalíssima? E é o que nos chamam a atenção as autoras quando assim dizem:

> A preocupação com a seleção de sentido que pode ou não ser conhecido é muito antiga e mostra como é temido o conhecimento do(s) sentido(s)

> proibido(s). E é dessa maneira que, no decorrer da história, sujeito e discurso vêm sendo controlados pelas instituições sociais e seus representantes (clero, nobreza, governantes, intelectuais, etc.), que legitimam posições, de acordo com o contexto sócio- histórico, onde é possível conhecer e produzir o processo de determinação do sentido (*op. cit*. p.04).

Há uma clara tentativa de controle do polissêmico pela equipe da OLP, mas mais uma vez, nos versos seguintes o sujeito–autor rompe com as regras estabelecidas, e com o uso do substantivo *crianças* repetido quatro vezes no interior dos versos e anunciado desde o título, indicia-se uma noção de perplexidade frente a perda da inocência que teve que se dar dentro de casa ao assumirem a liderança do tráfico "mandando os safados calarem a boca". Crianças que foram educadas para tal, tendo como destino certo o crime. A alternância entre os sinais de exclamação e interrogação vai confirmando essa perplexidade pela anuência dos pais dessas crianças com a profissão que seus filhos assumiram.

Mais uma formação imaginária se anuncia no adjetivo *safados* como aqueles que merecem ser repreendidos. Só que agora os malandrinhos são aqueles que ditam quem seriam os safados. A posição safados X malandrinhos. Os que mandam e os que têm que obedecer. A criança que deixa sua condição de criança para assumir a chefia. Que considera como safados os que se opõem às suas ordens, pois aprenderam ainda em casa como é que se impõe respeito pela violência. As surras que deixam sequelas não só físicas, mas que selariam um destino vindouro o de também oprimir e bater e atirar.

Por mais que houvesse por parte da equipe da OLP instruções claras e autoritárias em observar métrica, sonoridade, aliterações, rimas. Que se inspirassem nos clássicos que tão bem falaram de sua infância em lugares idílicos e cheios de paz e de belezas com o objetivo oculto/explícito de discurso único e belo, a incorporação de apenas um ponto de vista sobre o lugar onde se mora e tão bem defendido pelas orientações exaustivas dos manuais. Aqui não surtiram tanto efeito, pois o denotativo falou mais alto no poema. O lugar físico e difícil de se morar dominado por crianças- traficantes e tiros de canhão. Os bairros violentos e os pais violentos gerando crianças violentas.

As autoras afirmam que o "bom aluno" não se daria conta de estar assujeitado pela ideologia, pois esforça-se para "aprender a defender" o ponto de vista que a escola veicula como "verdadeiro" ou "único possível". Eis que o aluno da turma C, o "mau aluno", o desmotivado, o repetente, quebra a regra do jogo e mesmo assujeitado pelo discurso dominante de aluno – problema que dentro em breve estará estudando na EJA noturno, pois se aproxima dos dezoito anos, no sexto ano, se anuncia como dono do próprio dizer, como aquele que sabe o que está falando mesmo que a professora, a escola ou a equipe da OLP o

repreendam. Enquanto os bons alunos são enaltecidos pelo bom comportamento e por dizer o que se espera ouvir dele.

Nosso sujeito-poeta hoje mora no Jequiezinho e a rima com malandrinho indicia um improvável atrativo do lugar físico como fora sugerido na Oficia 12, embora no Joaquim Romão e no Mandacaru a realidade se anunciava pior. Os tiros eram de canhão para rimar com o nome do bairro Joaquim Romão? O discurso de caráter autoritário da OLP, principalmente nas Oficinas 5, 6, 7, 8 e 9 que versavam repetidamente sobre a necessidade de rimas e métricas e aliterações foi internalizado e devidamente cumprido na estrutura formal do poema. O que nos chama a atenção é o teor de realidade dura de se conviver nos bairros periféricos da cidade, realidade essa que, muitas vezes, a escola não é capaz de lidar, pois não há manual didático para tornar uma realidade tão difícil mais atraente. A polissemia se sobrepõe ao autoritário nas rimas analisadas.

Mesmo a escrita se sobrepondo à oralidade durante todo o processo de oficinas de poemas da OLP a interpretação do real não conseguiu ser controlada, a poesia se fez na dureza dos versos tão reais e sofridos. Percebemos a reificação da escrita aqui teorizada por Pereira (2017) quando diz:

> "há um mecanismo ideológico de controle da interpretação, imposto pela escrita em função de sentido implícito de sua definição e uso, que se sustenta na ilusão de transparência da linguagem ao tomá-la como objeto de estudo e uso isolado da constituição do sujeito como intérprete. Fala-se sobre escrita, letramento, alfabetização como se o outro (interlocutor) já soubesse com clareza do que se trata; essa crença prévia no patamar da obviedade esconde um jogo político e encaminha o trabalho com letramento para uma postura reificada" (PEREIRA, 2017, p.179).

Entendemos, enquanto analistas do discurso, a opacidade da linguagem e os mecanismos ideológicos de controle, principalmente na sobreposição da escrita sobre a oralidade na escola e nos materiais didáticos, como se só houvesse uma maneira de dizer: "a correta" e como se todos os professores tivessem obrigação de saber o que é letramento. Os estudos sobre a abordagem discursiva de Letramento em Tfouni (1993) nos possibilitou a investigação de possibilidades de autoria em poemas que nem sequer estariam aptos para concorrer na competição da OLP. Essa autora, que através de narrativas orais de uma mulher não–alfabetizada, nos aponta as infinitas possibilidades de autoria, já que para a Análise do Discurso "para que um sujeito se torne autor é necessário que ele se autorize a isso" (PFEIFFER, 2002 *in* GIORGINON, PACÍFICO E ROMÃO, 2008, p. 30). Sujeitos sócio-históricos, interpelados pela ideologia que emergem como autores mesmo que assujeitados pelo discurso pedagógico escolar autoritário.

Noção essa que nos abre um leque de possibilidades na análise indiciária dos poemas e na disputa de poder entre as instituições. Orlandi (1996b) nos diz que a autoria se instala na medida em que o sujeito assume a responsabilidade pelo dizer trabalhando com a criatividade. Conceitos que vão nos conduzindo para análises mais holísticas, por assim dizer. De um lado, o jogo político é percebido nos manuais instrucionais da OLP o tempo todo, a ênfase na necessidade de se aprender a ser poeta através do domínio da escrita poética, a ênfase em se partir dos poetas clássicos, a sugestão até mesmo de quais poemas desses clássicos devem ser lidos para os alunos e alunas e só depois se abordar os populares, a necessidade de se perceber as metáforas e metonímias. Do outro, a necessidade de assumir a responsabilidade em falar a "verdade" sobre o lugar onde se vive. O controle à interpretação não sobrepujou o lirismo cortante em um poeta tão jovem. Os indícios de autoria vão emergindo como uma injeção de ânimo para as próximas análises. A reificação da escrita prevaleceu aqui em partes:

> "Esse processo de reificação decorre do fato de que um uso da escrita, o do discurso científico, fortalece um discurso dominante ao definir a escrita (efeito da dobra discursiva), seja porque separa oral e escrita, seja porque estabelece um desnível entre ambas, hipertrofiando a escrita e desvalorizando o oral e o discurso da oralidade, seja, por fim, porque separa pensamento e linguagem, fazendo crer que a escrita aprimora essa relação, pois enfatiza a questão como se essa ordem fosse da ordem do sujeito psicológico" (PEREIRA, 2017, p. 179).

O discurso científico validado pela escola que hierarquiza escrita e oralidade é apresentado nos manuais da OLP sem disfarces. As oficinas numeradas em sequência delegam pouquíssimo, ou quase nenhum espaço, à oralidade e suas infinitas possibilidades de exercitar o lúdico, o poético, o sonoro. Mais um aluno da turma C nos comove ao exercer sua escrita poética biográfica. O tema *O lugar onde eu vivo* sendo propício para confissões poéticas. A memória discursiva indicando atalhos, instalando um lugar de autoria. O significante *lugar* tem seu sentido literal associado a bairro e os mesmos são retratados em sua característica mais marcante: violência!

Em homenagem à coragem de nosso sujeito-poeta citamos (Pêcheux, 1997b, p.57) que anuncia o projeto das instituições, inclusive e/ou principalmente as escolas em homogeneizar os discursos:

> Desde a Idade Média a divisão começou no meio dos clérigos, entre alguns deles, autoridades a ler, falar e escrever em seus nomes (logo, portadores de uma leitura e de uma obra própria) e o conjunto de todos os outros, cujos gestos incansavelmente repetidos (de cópia, transcrição, extração, classificação, indexação, codificação, etc) constituem também uma leitura, mas a leitura impondo ao sujeito-leitor seu apagamento atrás da instituição que o emprega: o grande número de escrivães, copistas, e "contínuos",

> particulares e públicos, se constituiu, através da Era Clássica e até nossos dias, sobre esta renúncia a toda pretensão de "originalidade", sobre este apagamento de si na prática silenciosa de uma leitura consagrada ao serviço de uma igreja, de um rei, de um Estado, ou de uma empresa" *(* PÊCHEUX, 1997b *apud* TFOUNI E PACÍFICO, 2005, p.15).

Alunos copistas existem aos montes e não evidenciam questões-problemas como indisciplina por exemplo. Professores copistas, idem. Não se sentem autorizados a questionar as respostas (escritas em vermelho) nos livros didáticos e ao cumprirem as etapas de uma competição vão avançando casas rumo à excelência, pois não questionam o sistema. Apagando–se quase que por completo num fazer pedagógico autoritário e artificial. Faremos a análise de mais um poema, agora contrapondo o que foi visto em forma de denúncia nos poemas anteriores à obediência à paráfrase.

Entendemos que o título já se configura como um gesto autoral e interditados pela confusão recorrente entre título e tema, o próximo poema tem o mesmo título do anterior, o que indicia cópia do tema proposto pela professora no lugar de título individual, numa filiação à formação discursiva para a produção de seu tema, e foi escrito por uma aluna do sexto A. Sala que era tratada pela escola como uma sala promissora, pois a maioria absoluta dos alunos e alunas estava na idade-série regular. A aluna "esqueceu" de seguir a orientação que foi dada na Oficina 11, oficina na qual se começa, a partir de dois exemplos de poemas para se aproximar do tema 'sua cidade', em que poetas falam afetuosamente da cidade que descrevem. *"Diga-lhes que quando criarem um poema sobre a cidade deles, também podem usar vários recursos poéticos para falar sobre o lugar onde vivem de uma forma inovadora, e não devem se esquecer de dar um título ao poema, pois o tema de que ele trata não deve figurar como título."*

Pêcheux (1969) chama de esquecimento nº1 quando o sujeito tem a ilusão de que é a origem do que diz e de esquecimento nº2 quando o sujeito faz escolhas de palavras "esquecendo –se" de todas as outras. Tais esquecimentos indiciam uma tentativa de controle dos pontos de fuga, pois para a AD, o sentido sempre pode ser outro. O acesso ao arquivo como foi anunciado na Oficina 11 parece não ter sido suficiente para a distinção entre título e tema.

Na Oficina 12 cujo título é: *Um novo olhar,* há a indicação de que os alunos e alunas farão um passeio pelos seus bairros observando todos os detalhes e belezas de sua cidade, os pontos turísticos, se inspirarão nos bairros, nas ruas, nas paisagens, nas pessoas, na cultura local. Após a mobilização oral dos lugares turísticos da cidade de Jequié, a professora

percebeu que poucos alunos conheciam a própria cidade, o que indicia que os oriundos de bairros periféricos não são autorizados a transitarem livremente pela cidade: por uma questão social e de violência. Há toque de recolher em alguns lugares e bairros inimigos proíbem o livre ato de transitar entre os mesmos.

Um marco da história de Jequié é a Barragem de Pedras, espécie de reservatório de água que abastece a cidade. Jequié apesar de ser cantada como Cidade Sol não tem histórico de falta d'água por conta da barragem e foi realizado um passeio, intitulado de atividade interdisciplinar por ter também a disciplina de Ciências envolvida (os alunos e alunas respondiam a uma espécie de questionário sobre a vegetação local) para conhecerem esse ponto turístico e se inspirarem para a produção dos poemas.

Na oficina 13 intitulada: *Nosso Poema* com sugestão de produção de um poema coletivo há um lembrete final, uma espécie de checklist intitulado: Itens de Aprimoramento que orienta mais especificamente quais textos estariam aptos para concorrer e lembrar se a professora teria cumprido todos esses pontos:

> **Itens de aprimoramento**
>
> *O título do poema é criativo?*
>
> *O texto tratou do tema "O lugar onde vivo"?*
>
> *Houve um recorte, uma delimitação do assunto, foi destacado um local ou um aspecto específico da cidade?*
>
> *O poema tem um ritmo harmonioso?*
>
> *A seleção de palavras foi bem feita? Pode melhorar?*
>
> *O poema apresenta alguns dos recursos estudados nas oficinas, ou seja, possui organização em versos e estrofes; ocupação da página pelo texto, com margens à direita e à esquerda; presença de efeitos sonoros: ritmo marcado e rimas; repetição de letras, de palavras ou de expressões; repetição da mesma construção (paralelismo sintático); emprego de figuras: comparação, metáfora e personificação?*

Será que nosso poema atende a tantas exigências? Vamos a ele então:

Bairros de Jequié crianças educadas
K. S. R/6º ano A

Oh! Barragem linda!

Com o por do sol ou
ao amanhecer,
Não importa,
Você é linda!

Os alunos da escola passeiam
Pela região
É tão linda, que ninguém resiste.
Há tanta beleza nesse "riozão"
Que de tanta grandeza
Vivo desse rio
E quase não saio não!

A teoria discursiva de Letramento defendida por Tfouni (1993) nos coloca diante de análises indiciárias onde a autoria emerge mesmo sob a rigidez imposta nas oficinas de poemas analisadas. Principalmente nas etapas finais, no aprimoramento, em que alunos e alunas vêm sendo preparados para exaltarem as belezas e curiosidades do lugar onde vivem, mudando o título para não ser tão óbvio, de preferência alternando rimas ricas, aliterações, metáforas e comparações. O "melhor" texto concorrerá nas etapas estaduais e nacionais.

Após a visita à Barragem de Pedras percebemos pelas exclamações usadas nos versos 1,5 e 12 o quanto a aluna tenta enaltecer esse marco simbólico da cidade sol. Esse 'riozão' que despertou tanta admiração, que possui tanta grandeza e vontade de viver nele para sempre. A cidade tão castigada pelo sol possui praticamente um continente de água que até então era desconhecido dos alunos.

Indiciamos que a idade da inocência se faz presente ao priorizar as belezas frente às possíveis mazelas como fora apresentado nos poemas anteriores e/ou também que o sujeito identifica – se com a formação imaginária de "bom aluno" e escreve aquilo que sabe que pode e deve ser dito, pois já percebeu o jogo imaginário que a OLP espera dele, afinal de contas é uma das alunas que faz parte da turma A. Pelo viés da idade da inocência, percebemos um olhar menos contaminado pelas dificuldades da vida que se abriu para a imensidão de água que habitava bem ali na cidade não tão conhecida assim pelos seus habitantes. O lugar onde eu vivo foi traduzido pela empolgação da descoberta. O que nos traz a reflexão quase que poética dos autores Tfouni, Pereira e Martha quando dizem:

> O autor é aquele que procura evitar a dispersão e tenta controlar a deriva de sentidos (que sempre se instala, em função do caráter de incompletude do simbólico). Não importa a modalidade: seja oral, ou seja escrita, a produção será tanto mais letrada quanto mais o sujeito assumir a posição de autor (TFOUNI, PEREIRA E MARTHA, 2018, p.45)

Ao fazerem a relação entre práticas letradas e linguagem poética, os autores nos trazem essa importante interface pouco explorada nas pesquisas de letramento, e nos dão um novo rumo à análise dos poemas dos sujeitos-alunos e sujeitos-alunas, pois aproximam esferas que têm força. Fazer poesia no sexto ano pode ser visto como um modo mais lúdico de apropriação da língua escrita ou até mesmo uma sedução para que os outros gêneros possam ser trabalhados em cadeia nos anos seguintes.

A própria equipe da OLP hierarquizou os gêneros a partir dos anos/séries, começando por poemas até culminar em artigo de opinião nas séries finais. A insistência por um modelo de ensino parafrástico e autoritário desde a simples (nada neutra) seleção de gêneros por ano/série. Tanto a professora quanto os alunos e alunas se entregam ao projeto de olimpíadas buscando o tão sonhado melhor resultado na escrita. Sempre a escrita colocada como foco da escola e validada pelos manuais e materiais pedagógicos. A escola e o professor que não aderem a um projeto tão "maravilhoso" são questionados pelo próprio Estado quando verificam os índices de aprendizagem a cada dois anos.

Poema é um gênero que teria na oralidade terreno fértil. A percepção de rimas, assonâncias e aliterações, os trava–línguas e quadrinhas foram explorados nas primeiras oficinas como uma preparação para a escrita. A contribuição da percepção da força da função poética, dos jogos sonoros, a busca de sentidos ao longo dos versos é o que os autores nos trazem ao citarem Jakobson e Lacan ao analisarem a grandeza poética de Patativa do Assaré e marcarem nosso trabalho com um frescor no olhar para a produção dos poetas da escola:

> Expandindo a proposta de Jakobson, Lacan (1956/1985), em seu Seminário sobre as psicoses, afirma, que o poeta "[...] nos introduz numa dimensão nova da experiência". O poeta (aquele que exerce a função poética, em nossa interpretação; não necessariamente o escritor de poesia), para Lacan (1976/2001), é o escritor que "[...] nos introduz num mundo diferente do nosso e, ao nos dar a presença de um ser, de uma certa relação fundamental, faz com que ela se torne também nossa"; e continua: "a poesia é criação de um sujeito assumindo uma nova ordem de relação simbólica com o mundo" (TFOUNI, PEREIRA E MARTHA, 2018, p.46)

É essa relação simbólica e polissêmica com o mundo que estamos procurando, esse escritor que nos introduz num mundo diferente do nosso, os que se arriscaram, ousaram em não conter a deriva, assumiram o risco de não serem "bons o suficiente" para concorrerem nas etapas pré-estabelecidas pelas oficinas. A autoria marcada pela função poética de suas vivências e pertencimento ao lugar onde moram. Como também os que cumpriram o script, repetiram os sentidos não seriam por nós considerados menos autores.

A inocência do olhar admirado de criança, as exclamações, o aumentativo em “riozão”, a repetição três vezes do adjetivo linda, enaltecendo que de qualquer ângulo ou em qualquer hora do dia a barragem é linda, a euforia em ter viso essa imensidão de água de perto. As rimas de beleza com grandeza. A vontade de entrar e não mais sair. Os encantos da descoberta.

As condições de produção que foram oferecidas nos manuais da OLP são essencialmente parafrásticas e revelam uma ideologia dominante onde conter a autoria do sujeito- professor é condição necessária para que os sujeitos-alunos e sujeitos-alunas sejam apresentados aos autores mais aptos a formarem poetas. Fica evidente nas últimas oficinas a intenção de se louvar as belezas do lugar onde vivem em detrimento de possíveis mazelas ou críticas sociais mais contundentes como bem fez Patativa do Assaré em praticamente toda sua obra. Nossos sujeitos-poetas são domesticados do início ao fim e os modelos de poemas que tratam do tema ‘cidade’: Cidadezinha de Mário Quintana, Cidadezinha Qualquer, de Drummond, Milagre no Corcovado, de Ângela Leite de Souza retratam a descrição de elementos da cidade e as atividades de exploração dos poemas sempre partem da percepção estrutural: tem rimas? Os versos têm o mesmo tamanho? Ocorrem repetições de palavras ou/e letras? Foi usada linguagem própria ou figurada? Há figuras de palavras?

Figura 14

combinados uns com os outros.

» Devem ser revistos os poemas que deslizam para a expressão de sentimentos pessoais e se esquecem de contar como é "o lugar onde vivo". Neste caso, sugira o acréscimo de algum aspecto interessante do lugar: uma paisagem bonita, um jeito de ser da população local, um acontecimento curioso, uma festa popular. Caso o aluno perceba o engano e se proponha a fazer algum corte, oriente-o a escolher adequadamente o que pode ser eliminado.

Fonte: Caderno Poetas da escola, p.153.

Nosso sujeito - poeta de tão deslumbrada desliza para os sentimentos pessoais e se “esquece” de contar como é o lugar onde vive. Está imersa no prazer da descoberta de que sua cidade é maior e mais bonita do que previra, na viagem de ônibus que fizeram até a Barragem, no passeio pela região como exploradores/ desbravadores. “Esqueceu-se” de aprimorar seu texto, de eliminar o supérfluo, pois era preciso retocar, aprimorar, senão não estaria à altura de competir por não representar bem o seu lugar. Toda emoção contida nas exclamações de nada valia para a equipe da OLP, pois não expressaria o suficiente de acordo com o que fora “sugerido”.

Tfouni e Pacífico (2005) são categóricas em afirmar que há um processo de silenciamento nas escolas, que trabalha com a visão de sentido único através de "mediadores" numa clara relação de poder. O que podemos comprovar nos versos acima que não comunicaram o suficiente, pois limitaram-se ao olhar de encantamento/deslumbre e não foram feitos os acréscimos sugeridos pela OLP. Os sentimentos pessoais, tão típicos de poemas, seriam sufocados pela necessidade de contar/ narrar, verbos não muito associados a poemas.

Uma outra análise emergiu e se fez urgente, há uma percepção também possível de um sujeito – poeta ocupando o lugar daquele sujeito que percebeu o jogo ideológico da escola: bom comportamento, boas notas, dizeres autorizados recebem elogios e recompensas, podemos indiciar que a aluna em questão, que já está a tempo suficiente na escola, pode estar dizendo o que deveria ser dito para concorrer na competição de escrita cujo título é " o lugar onde eu vivo". Com o fato da obrigatoriedade do ensino fundamental para crianças a partir de seis anos, segundo a lei nº 3.675/04, a maioria de crianças e adolescentes estão dentro da escola. Tfouni (1994 *apud* POSSIDÔNIO E SILVA, 2013. p. 156) nos convida a ir além das aparentes boas intenções dessa política de Estado, pois "desde o século XVII ele é distribuidor e determinador de sentidos", e traz a análise de Haroche da 'intenção de permitir a leitura igual para todos, tornando o indivíduo e seu pensamento transparentes e por extensão tornar controlável o cidadão que pensa".

Num ideal cartesiano de racionalidade os especialistas- professores diriam ao povo o que deveriam pensar num trabalho exaustivo de memorização, repetição, reverberação e o papel da linguagem da escrita impressa é ser transparente e inquestionável. Para nós, ancorados na AD, a linguagem é opaca e nos interessa a produção de sentidos. Mais uma vez traremos um conceito que para nossa análise do poema acima é bastante cara:

> Por não permitir que os diversos sentidos circulem, as práticas de escrita tornam-se presas aos sentidos sedimentados, e os alunos ficam presos a respostas "certas" e acabam por enquadrar-se naquilo que Pacífico (2002) denomina **fôrma-leitor**, conceito que traz a ideia de fôrma, como uma moldura, por meio do qual o aluno, através destas práticas que buscam sentidos únicos e absolutos, é moldado em fôrma padronizada (POSSIDÔNIO E SILVA, 2013, p. 157).

O sujeito - aluno se atém às orientações da Oficina 12 e não vislumbramos de início, uma "malícia" sendo que até mesmo citamos "idade da inocência", mas nossa análise indiciária nos encaminha para essa outra possibilidade que gostaríamos de deixar aqui sinalizada. Há discursos anteriores atravessando esse dizer e as autoras afirmam, ancoradas

nos *esquecimentos* em Pêcheux (1997) de que a autonomia do sujeito seria uma ilusão. Concordamos que ao enunciar determinados sentidos nas belezas da Barragem, há um acordo sendo firmado de como esse sujeito–aluno quer ser visto pela escola, sua relação inconsciente com o Outro. A moldura lhe cabendo certinho.

A abordagem discursiva de Letramento proposta por Tfouni (1988, 1992, 1994, 1995, 2001, 2005, 2008 a, 2008b, 2010) utiliza o referencial teórico da AD e, portanto, também trabalha com as pistas como dados. Tais pistas infinitesimais nos levaram a versos poéticos onde os sujeitos – alunos ocuparam posições de autoria com uma singularidade única. A pesquisa se revelou uma rica experiência e nos coloca diante da deliciosa constatação: os sujeitos-poetas emergem ao dizer: no lugar onde eu vivo o POETA sou eu!

Figura 15 - CRITÉRIOS PARA A “CORREÇÃO” DOS POEMAS:

POEMA Proposta de descritores		
CRITÉRIOS	**PONTUAÇÃO**	**DESCRITORES**
Tema "O lugar onde vivo"	1,0	• O poema se reporta, de forma singular, a algum aspecto da vida local (peculiaridades regionais, sons, cores, cheiros...)?
Adequação ao gênero	3,0	**Adequação discursiva** • O poema apresenta um acontecimento, uma pessoa, um problema, uma paisagem, um modo de vida, uma peculiaridade local ou regional? • O texto fornece elementos para que o leitor identifique sensações, sentimentos, ideias, experiências? • O conteúdo e a linguagem poética utilizada pelo autor constroem uma unidade de sentido?
	2,5	**Adequação linguística** • O texto apresenta e usa adequadamente recursos poéticos, como: a) Organização em versos e estrofes? b) Efeitos sonoros: ritmo marcado (regular ou irregular) e rimas (regulares e ocasionais)? c) Repetição de sons, letras, palavras ou expressões? d) Repetição da mesma construção (paralelismo sintático)? e) Emprego de figuras de linguagem – comparação, metáfora, personificação – que promovem efeito poético? • Outros recursos utilizados (posição de palavras, pontuação, organização do espaço etc.) produzem efeitos estéticos apropriados?
Marcas de autoria	2,0	• O texto expressa um olhar peculiar, livre e lúdico sobre a realidade local para sensibilizar, provocar, inquietar, fazer pensar, seduzir o leitor? • O autor expressa um olhar pessoal sobre algo que lhe chama a atenção? • Ao escrever o texto, o autor considerou diferentes leitores? • O título do poema motiva a leitura?
Convenções da escrita	1,5	• O poema segue as convenções da escrita (morfossintaxe, ortografia, acentuação, pontuação)? • O poema rompe convenções da escrita (por exemplo, marcas de oralidade ou de variedades linguísticas regionais ou sociais) a serviço da produção de sentidos no texto e da poeticidade?

Fonte: Caderno Poetas da Escola , p.165.

Gostaríamos de nos ater ao item "marcas de autoria" em confronto com nosso posicionamento, segundo a perspectiva discursiva de Letramento em Tfouni (2010) para quem autor é aquele que organiza seu discurso de acordo com um princípio organizador e contraditório e necessário e desejável e o discurso pedagógico escolar autoritário em Orlandi (2001) especificamente, onde a paráfrase conteria a polissemia. Esse vem a ser o cerne de nossa pesquisa na busca de sujeitos – autores em meio a um processo parafrástico de ensino, consolidado aqui pelas "sugestões" do caderno de poetas, porque defendemos ser tão importante trabalhar com os alunos a opacidade dos sentidos, os jogos de palavras, os diferentes sentidos, que sempre podem vir a serem outros, principalmente num gênero tão prenhe de possibilidades como os poemas.

Além de trazer novamente o conceito de fôrma – leitor em Pacífico (2014), fôrma essa determinada pela ideologia dominante e cujo objetivo seria limitar o processo de significação do sujeito, sua possibilidade de interpretação e o controle do sentido estaria sempre presente. Assim, visualizamos nos critérios de correção dos poemas escolares a última tentativa de interdição para que o sujeito- professor ocupe a posição de autor e leitor. Em formações discursivas que remetem a uma mesma formação ideológica, numa concepção positivista de que a língua tem sentido único e verdadeiro, especialmente na modalidade escrita, que perpassa todo o "manual" quando dita até mesmo o quantitativo de pontos para cada habilidade alcançada. Salientando aqui que não reconhecemos marcas de autoria enquanto habilidade, pois autoria não é uma habilidade e sim uma posição discursiva.

Reforçamos, na análise indiciária do quadro acima, que "marcas de autoria" não estão entre as "habilidades" de maior pontuação, pois o grande objetivo desta competição é cantar as belezas do lugar onde se vive deixando claro para nós todas as formações ideológicas da equipe da OLP, traduzidas em formações discursivas autoritárias, conforme descrevemos minuciosamente acima. A linguagem que aqui circula cria a ilusão de transparência, de univocidade, como se fosse possível considerar um só sentido para a interpretação de textos, subdividindo–os em variações de pontuação, projetando os textos mais "adequados" ao pódio. O projeto em curso dessa política nacional nunca foi produzir autores, mas sim não formar adversários.

3.4 O que nos dizem os não ditos?

A Psicanálise é parte do dispositivo teórico da AD e considera a dimensão inconsciente na análise. O sujeito psicanalítico dividido e assujeitado ao grande Outro que, em hipótese, interditaria o seu dizer. A psicanálise lacaniana se articula à AD francesa sob a perspectiva do paradigma indiciário de Ginzburg (1989). A característica metodológica consiste em não separar sujeito e objeto e a impossibilidade em se alcançar a neutralidade. A interpretação do pesquisador não é vista como problema onde também o considera na dimensão do inconsciente.

> O sujeito para a Psicanálise Lacaniana é da ordem do inconsciente, diferente do empírico. [...] O sujeito dividido é o próprio vazio de sentido, é o que está dito, mas também pelo não-dito, bem como naquilo que se produz nas margens desse dizer. [...] Na cadeia significante não existe um sentido já dado, pois ela é formada por metáforas e metonímias, existindo uma primazia do significante sob o significado (Lacan,1998); como consequência

> ocorre o deslizamento dos sentidos, à deriva e o equívoco, visto que não há sentido único (TFOUNI,SANTOS, BARTIJOTTO E SILVA, 2016, p.1260).

Tomamos como base da análise do *Corpus II,* formado pelos poemas dos sujeitos-alunos a procura de sentidos que se instauram na tentativa de cumprir o gênero estabelecido pela OLP e quase nos fugiu os não- ditos, pois a primeira tentativa de análise partiu de uma prática escolar muito consolidada em nós de interpretar o que o aluno quis dizer. Sendo em princípio para as primeiras análises as condições de produção, os sujeitos e o contexto imediato e sócio-histórico e ideológico.

O que primeiro nos chama a atenção é o próprio nome do site da OLP: "escrevendo o futuro". O uso do gerúndio indiciando movimento contínuo e a clara intenção de priorizar os usos formais da escrita. Como será o futuro dos que não passaram pelas Olimpíadas? Teríamos professores demitidos, escolas fechadas e alunos fadados ao temido fracasso escolar? Se eles estão sugerindo a escrita de um futuro qual teria sido o passado? Quem está escrevendo um futuro se baseia em qual presente? Precisamos salientar que não é nossa intenção responder tais perguntas, mas sim provocar nossos sujeitos-leitores a refletirem sobre elas, pois entendemos, que para a AD, não há sentido único e deixaremos, intencionalmente, as inquietantes lacunas. Frutos de nossas análises indiciárias para serem preenchidas por nossos leitores e leitoras.

A formação discursiva de uma ideologia dominante da classe social de maior prestígio formada pelos que escrevem bem, e que estão escrevendo manuais escolares autoritários continuamente, aqui denominados "cadernos de poemas", além de terem vislumbrado um futuro para nós, baseados nas próprias projeções que já fizeram sobre o presente das escolas públicas, sem ao menos nos questionar se o desejamos. Apagam a autoria dos que estão presentes em sala de aula quando a competição acaba. A formação discursiva inscrita na formação ideológica devido à inscrição do interdiscurso de fracasso escolar e alunos com problemas em leitura e escrita e professores que não ocupam a posição de autores e leitores. "Os possíveis efeitos do discurso e da ideologia na forma- sujeito e no sujeito do inconsciente" (TFOUNI, SANTOS, BARTIJOTTO, SILVA, 2016. p. 1267).

Existe um lugar onde se está escrevendo o futuro das escolas, tal lugar de fora da escola, com uma equipe tão bem preparada que vai ceder a fórmula para formar bons escritores de poemas. Vai colocá-los em contato com um futuro brilhante bem distinto do presente pouco planejado e de tão poucos resultados. O gerúndio infinito. O escrevendo para todo o sempre. Estamos escrevendo o seu futuro, não se preocupem com nada.

Quanto mais consolidado no inconsciente coletivo de sujeitos-alunos e sujeitos-professores de que não sabem fazer sozinhos, do quanto é arriscado não levar em consideração orientações tão claras e explícitas, de que estamos escrevendo o seu futuro sem você ou sem o seu consentimento a escola estará a salvo. Os alunos produzirão textos bem escritos, belos e atraentes e essas seriam as posições ideológicas que o sujeito ocuparia nas escolas:

> O sujeito- professor tem uma imagem de si, ocupa seu lugar e dirige-se ao sujeito-aluno, que também ocupa o lugar que o professor projetou para aquele que está na escola para aprender. Por sua vez, o sujeito-aluno também tem uma imagem de si e projeta uma imagem para aquele que ensina. [...] O sujeito-professor imagina um sujeito-aluno como um sujeito que tem determinado saber sobre o referente ou como um sujeito que está na escola para repetir o que lhe é ensinado? (PACÍFICO, 2016, p. 248,249).

Para interpretarmos os sentidos existentes nos textos dos cadernos de poemas da OLP e dos poemas produzidos por alunos e alunas tomamos como aportes teórico-metodológicos a AD e a Psicanálise lacaniana ancoradas no paradigma indiciário (Ginzburg, 1986). Os recortes do *Corpora* já se constituem como parte da análise e o envolvimento da pesquisadora em todo o processo das condições de produção de aplicação da OLP em 2016 que antes dos estudos da AD se configuravam de maneira entusiasta aos "manuais" em sala vêm se ressignificando a cada análise.

Ressignificando, principalmente depois da provocação de Pacífico e Romão, 2011; pois o analista ao investigar os pormenores do discurso enquanto " efeito de sentidos entre interlocutores" e sua produção de sentidos na escola estadual no município de Jequié em 2016, não deixa de observar o que lhe é exterior e ao mesmo tempo constitutivo : "os sujeitos, a história e a ideologia" (PÊCHEUX, 1988 *apud* TFOUNI, SANTOS, BARTIJOTTO E SILVA, 2016, p. 1262). E é por conta dessa nova constituição de deslizamento de sentidos para nós que a OLP passou a ter, que nos debruçamos de forma minuciosa sobre seu discurso ideológico salvador em reescrever nosso futuro. Entre ditos e não-ditos do interdiscurso existente até aqui, fomos construindo nosso intradiscurso como possível reflexão indiciária sobre a OLP, e o dedicamos aos sujeitos-professores e sujeitos-professoras da rede pública, principalmente, além dos sujeitos – alunos- poetas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do quadro teórico ao qual nos filiamos e das análises apresentadas do *corpora*, respectivamente: *corpus I*, trechos que compõem a Oficina 01, do caderno de poetas da OLP, pois a análise indiciária de pormenores negligenciáveis desse "manual" é também o mote desta pesquisa. Percebemos o quanto os gestos de interpretação são contidos, o quanto há de prioridade em explorar o gênero poema a partir de autores consagrados e características formais; o confronto entre a tipologia autoritária e lúdica, que é interditada pelo universo da escrita, bem como o caráter de oficina que transforma a sala de aula num ambiente de execução com pouco ou quase nenhum lugar para que os sujeitos-professores e sujeitos-alunos ocupem a posição de autor.

Porém, nas análises do *corpus II*, os poemas escolares dos participantes da OLP, edição 2016, pudemos perceber que os sujeitos-alunos conseguiram ocupar a posição de sujeitos–autores, responsabilizando–se e historicizando seus dizeres. A paráfrase não se sobrepôs à polissemia e a autoria se viu afetada pelo inconsciente e pelo desejo de denunciar.

Uma competição de escrita que se propôs a combater o "iletrismo" com sua chama que praticamente ofuscou os sujeitos - escolares, numa perspectiva de letramento associada à alfabetização, propostas de sequências didáticas baseadas na paráfrase, na repetição de sentidos e reprodução de modelos, numa clara tentativa de manutenção da ordem, colocando os sujeitos-escolares na posição de fôrma – leitor (Pacífico, 2002) de um leitor que não questiona, não duvida, não argumenta , não faz poesia ou assume a responsabilidade pelo seu dizer.

Antecipamos em dizer que assumir a posição de autor responsabilizando–se pelo seu dizer tornou-se possível e real, conforme análise indiciária de 03 poemas escolares, mesmo diante de um ensino parafrástico e autoritário, consolidado em formato de competição de escrita nacional e anunciado como política pública de educação desde 2008. A intenção da equipe da OLP não se revela autoritária à primeira vista para um leitor menos atento, mas os implícitos nos mostram ideologias de controle, imperativos, oficinas, resultados, prêmios nacionais. Um analista do discurso é obrigado a interpretar os sentidos e questionamos as reais intenções dessa competição que parece bem intencionada, mas NÃO é.

Acreditamos que um ensino que desconsidere os saberes escolares tem ideologicamente a intenção de controle e validação para o fracasso e a exclusão. O texto poético ainda se encontra no limbo dos materiais didáticos e concordamos com Belintane

(2008) quando afirma que a poesia é uma arte desinteressada e vamos mais além ao clamar pelo direito a este “estofo – linguageiro” desde as séries iniciais.

Nossa análise indiciária só foi possível diante de uma perspectiva discursiva de letramento que amplia nossas possibilidades diante da emergência da autoria e esse sujeito do letramento está associado a práticas cotidianas de linguagem e não apenas a práticas de escrita. Fazemos eco à voz de (SILVA, 2011, p.20–21 *apud* LEANDRO E PACÍFICO, 2019, p. 52) quando diz que “a luta contra a antipedagogia, contra o autoritarismo e a burocracia no meio escolar vai ser longa e árdua”. E se insistirmos em “manuais” que despolitizam os sujeitos-professores estaríamos cometendo um crime de lesa pátria. Ainda mais no que se refere a textos poéticos, com sua íntima relação com a tradição oral e suas infinitas possibilidades e geralmente restrito ao conhecimento estrutural do gênero e suas rimas e estrofes.

Enquanto professores e pesquisadores que se ancoram na AD, consideramos o interdiscurso sobre a escola pública ainda muito perverso, pois tem suas raízes na escravidão, principalmente no período pós abolição, onde os “libertos” foram deixados à própria sorte e não tiveram e muitos ainda não têm acesso à educação, e na disputa de classes. Mas nossos sujeitos–poetas conseguiram inscrever em seu intradiscurso, seu lugar, o lugar onde vivem, instaurando assim a autoria, uma perspectiva que foi além do que qualquer texto campeão das Olimpíadas poderia alcançar. Na poesia os sentidos não podem ser domesticados e competições nacionais bem intencionadas não domesticarão dizeres, por mais que tenham sido criadas para isso.

Feitas as considerações de ordem mais geral, retorno à primeira pessoa do singular para, de forma machadiana: como foi se constituindo o diálogo com os leitores e leitoras, “atar as pontas” da pesquisa como uma analista do discurso orgulhosa das análises feitas até aqui e que não se nega a mais uma provocação à academia: são leituras muitos valiosas para contemplarem um público ainda tão restrito. Quem faz um mestrado nunca mais será o mesmo, ainda bem. Obrigada.

REFERÊNCIAS

ALTENFELDER, A. H; GRANDO, D; FORNARI, M; ARMELIN, M. A (equipe de produção). **Poetas na Escola:** caderno do professor. 5ª ed., São Paulo: CENPEC, 2016.

BELINTANE, C. **Vozes da escrita**–em tempos de crianças menestréis, estilos da Clínica, 2008, Vol. XIII, nº 25, 36-51.

_____ Por uma poética da alfabetização: reler Jakobson. *In*: TFOUNI, L. V., MARTHA,D.J.B ,(org). **O (In)esperado de Jakobson.** 1. ed. Campinas, SP : Mercado de Letras, 2014.

CAPRISTANO , C. C, CHACON, L. Relações metafóricas e metonímicas: notas sobre a "aquisição da palavra. . *In*: TFOUNI, L. V., MARTHA,D.J.B ,(org). **O (In)esperado de Jakobson.** 1. ed. Campinas, SP : Mercado de Letras, 2014.

DOLZ, J; NOVERRAZ, M ; SCHENEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento . *In:* SCHEUWNELY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 2004. Cap. 4. P. 95-128. Tradução e organização Roxane Rojo.

GIORGENON, D; PACÍFICO, S. M. P; ROMÃO, L. M. S. A autoria em poemas infantis: A escrita além dos moldes escolares. **Instrumento: R. Est. Pesq. Educ. Juiz de Fora**, v. 10, p. 29-36, jan/dez 2008.

GINZBURG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. *In:* **Mitos, emblemas e sinais.** São Paulo, v.28, n.1, p143-179, 1989.

FERREIRA, C. S. Movimentos reflexivos de docentes da educação básica em relatos de prática da Olimpíada de Língua Portuguesa, **Dissertação** (Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós- graduação em Letras: cultura, educação e linguagens). Vitória da Conquista, 2017. 140f.

MAZIERE, Francine. **A análise do discurso: história e práticas; tradução** Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

ORLANDI, E, P, **Discurso e Leitura.** 4 ed., São Paulo, Cortez, 1999.

_____. O discurso pedagógico: a circularidade. *In*: E. P ORLANDI. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. 4ª. Ed. Campinas/SP: Pontes. 2001.

PACÍFICO, S. M. R. Professores em movimento discursivo: espaços para interpretação e autoria. *In:* PACÍFICO, S. M. R. [Org.]. **Professor e autoria : interpretações sobre o Ler e Escrever.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2013. 229p.

PACÍFICO, S.; ROMÃO, L. Letramento, autoria e interpretação: a propósito de uma competição. *In:* **Revista Linguasagem**,16º Edição, São Paulo,2011.

PACÍFICO, S. O discurso da avaliação externa "Provinha Brasil" sobre o ensino de Língua Portuguesa e as implicações para autoria no Ensino Fundamental. *In:* **Revista da ABRALIN**, v.15, n.2, p.245-263,jul/dez.2016.

PACÍFICO, S. M. R.; PEDRASSI, A. P. R.; PIOTTO, Débora Cristina . O fracasso escolar discursivizado por alunos do Ensino Fundamental. *In:* **ENSINO EM RE-VISTA**, v. 25, p. 810-833, 2018.

PACÍFICO, S. M. R, LEANDRO, M. L. C. R, Da fôrma-leitor para a função- leitor: a autoria na produção poética dos sujeitos- alunos. *In:* **Revista Iluminart,** IFSP, ano XI, nº 17, Dezembro/2019.

PÊCHEUX, M. **Semântica e Discurso:** Uma crítica à afirmação do Óbvio. Campinas: Ed. Da Unicamp, 1988.

PATTO, M. H. S, **Para uma crítica da razão psicométrica**. Psicol. USP. V.8. n. 1, São Paulo, 1997.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso: estrutura ou acontecimento/ Michel Pêcheux**. Tradução: Eni P. Orlandi, 7ª ed., Campinas, SP: Pontes editores, 2015.

PEREIRA, A.C. **Letramento e reificação da escrita**. Campinas/SP: Mercado de letras. 2011.

PEREIRA, A. C. Letramento: o alcance político de uma questão. *In:* **Revista Acta Scientiarum**, Maringá, v.39, n.2, p.175-184, Abril – Junho, 2017.

PEREIRA, A.C; FERREIRA, M.A, Letramento e escrita: problematizando indícios de autoria em livros de história elaborados por alunos das séries iniciais. *In:* **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, ano 23, n. 39, maio/ago, 2018.

SCHERER, A. E, OLIVEIRA, S. M, PETRI, V, PAIM, Z. M. V. **Arquivo, memória e acontecimento em uma política de Fundos Documentais**, Gragoatá, Niterói, n. 34, p. 113-130, 1.sem. 2013.

SILVA, P. B. Educação linguística e projetos de letramento: as condições de produção do gênero artigo de opinião na Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro. 2014. 127f. **Dissertação** (Mestrado em Letras: cultura, educação e linguagens) – Programa de Pós-graduação em Letras: cultura, educação e linguagens – PPGCEL, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, BA.

SOUZA, Juliana Christina Resende e PACÍFICO, Soraya Maria Romano. Sujeito e autoria no contexto escolar: contribuições da Análise do Discurso. *In:* **Revista da SPAGESP**, julho-dezembro. 2011, v. 12, n.2, p.68-84.

TFOUNI. L. V. Perspectivas históricas e a-históricas do letramento, *In*: **Cadernos de Estudos Linguísticos**, 26, p. 49-62. 1994.

TFOUNI, L.V. **Letramento e alfabetização.** 9 ed. São Paulo: Cortez,2010.

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

_____. Características do discurso escrito nas narrativas orais de ficção de uma mulher brasileira analfabeta. *In*: **Itinerários,** Araraquara, n.12, 1998.

_____. **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento.** Campinas, SP: Mercado das Letras. p. 77-94, 2001.

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

_____. A dispersão e a deriva na constituição da autoria e suas implicações para uma teoria do letramento. *In*: SIGNORINI, I. (org). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas, SP: Mercado das letras, 2001. p. 77-97. (Coleção Ideias sobre linguagem).

_____.&ASSOLINI, Eliane. Interpretação, autoria e prática pedagógica escolar, *In*: **Revista Odisseia**, UFRN, Num 01, 2008.

_____; PACÍFICO, S.M.R. **Argumentação e letramento**: O avesso de uma questão. Lingua(gem), Macapá- Amapá, v. 2,n.1,p.109-128,2005.

_____&PEREIRA, A.C. Letramento e formas de resistência à economia escriturística. **Fórum Linguístico** (UFSC), v. 6, p. 67-79, 2009.

_____. PEREIRA, A. C**.** ; MARTA, D. J. T. . Nas lindas folhas do meu cordel: autoria e lugares alternativos ao universo altamente letrado na poesia de Patativa do Assaré. *In*: Lília Santos Abreu-Tardelli; Fabiana Komesu. (Org.). **Letramentos e gêneros textuais/discursivos**: aproximações e distanciamentos, 1ed., Belo Horizonte: PUC Minas, 2018, v. 1, p. 86-106.

_____, SANTOS, K,A; BARTIJOTTO,J.; SILVA,J.C. O paradigma indiciário e as ciências humanas: psicanálise e a análise do discurso. *In:* **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v.16,n.4, p.1256-1270,2016.

_____, PEREIRA, A.C**. Análise Indiciária** uma topologia das singularidades. O paradigma indiciário e as modalidades de decifração nas Ciências Humanas/ org: Leda Verdiani Tfouni, Anderson de Carvalho Pereira , Nilton Milanez. São Paulo: EDUFSCAR, 2018.

_____, MARTHA, D. J. B, CARREIRA, A. F. O inesgotável alcance da função poética. In In: TFOUNI, L. V., MARTHA,D.J.B ,(org). **O (In)esperado de Jakobson.** 1. ed. Campinas, SP : Mercado de Letras, 2014.

POSSIDÔNIO, J. A, SILVA, M.M, Práticas sociais de leitura e escrita no Ensino Fundamental: subjetividade e identidade no *Ler e Escrever. In:* PACÍFICO, S. M. R. [Org.]. **Professor e autoria** : interpretações sobre o Ler e Escrever. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013. 229p.

RONCONI, J. M, SANTOS, J. Q. A, O discurso da rede eletrônica no ler e escrever: efeito-leitor e(m) silêncio. *In:* PACÍFICO, S. M. R. [Org.]. **Professor e autoria** : interpretações sobre o Ler e Escrever. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013. 229p.

ANEXOS

OFICINA 01:

Memória de versos e mural de poemas
Objetivos;
Prepare-se!
■ Resgatar e valorizar a cultura da comunidade.
■ Avaliar e ampliar o repertório de poemas conhecidos pelos alunos.
■ Reconhecer os poemas em suas diversas formas.
Você sabe que boas aulas não se dão por acaso: é preciso investir tempo e definir o que se quer e o que se pretende alcançar ao final de cada dia, além de refletir sobre as propostas de atividades. Nesta oficina, propomos que você e seus alunos montem um mural de poemas. Organize os materiais com antecedência.

1-ª etapa Memória de versos dos alunos atividades
▹ O objetivo é descobrir o que seus alunos e as pessoas da comunidade já conhecem sobre poemas para levá-los a ampliar o repertório deles. Se a maioria conhece poemas infantis, vamos apresentar alguns clássicos. Se conhecerem os grandes poetas, vamos lhes propor poemas populares. O levantamento do repertório serve, portanto, para que cada professor saiba quais pontos do trabalho devem ser mais enfatizados, de modo que os alunos possam compreender e apreciar mais e melhor os poemas.
▹ Inicialmente, converse com os alunos sobre poesia, procurando saber se conhecem alguns poemas, se gostam ou não de poesia e por quê. Esse pode ser um ponto de partida para a compreensão das características do gênero. Uma sugestão é ouvir o áudio com versos gravados por alguns alunos semifinalistas durante o encontro regional da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro, realizado na cidade de Fortaleza em 2010.
▹ Se verificar que já conhecem alguns poemas ou apenas trechos deles, peça que os registrem no papel para afixá-los no mural. ▹ Proponha-lhes que leiam em voz alta os poemas. Pergunte como sabem que se trata de poemas. Deixe que expressem as ideias deles, procurando observar quais elementos desse gênero já são percebidos por eles. Nesse momento, a qualidade do que vão dizer não importa tanto nem se está certo ou errado. O importante é que falem, manifestem livremente as impressões que têm acerca do que leram ou escreveram.
▹ Pode ser que façam referência ao ritmo, às rimas, à forma, a uma ou a outra figura – por enquanto sem nomear nenhum desses recursos, limitando-se a identificá-los. Faça você também observações sobre os poemas que apresentarem, procure leva-los a perceber repetições, rimas e outros efeitos sonoros.

2-ª etapa Memória de versos da comunidade atividades
▹ Após a apresentação dos poemas que os alunos conhecem, sugira-lhes que coletem os poemas que a comunidade conhece. Planeje com eles como farão essa coleta. Podem sair pelas ruas do bairro ou entrevistar os moradores. Fazer a pesquisa na própria escola, com professores, funcionários e colegas mais velhos. E, como tarefa de casa, conversar com pais, avós, vizinhos e parentes.
▹ A ideia é entrevistar pessoas, perguntando se conhecem poemas, se gostam de poemas, se sabem o nome de algum poeta. Em caso afirmativo, o aluno vai pedir à pessoa que escreva esse poema ou dite-o para que ele anote.

▷ Se na cidade morar algum poeta, é interessante convidá-lo, durante essa fase inicial, para visitar a escola, conversar com os alunos, ou, ainda, pedir-lhe que envie um de seus poemas para a turma.
▷ Você, professor, também faz parte da comunidade, por isso pode contribuir, trazendo dois ou três poemas para ampliar a coleta. O ideal seria escolher criações de poetas consagrados, de diferentes épocas, sem esquecer os modernistas, como Manuel Bandeira, Carlos Drummond de Andrade, Cecília Meireles; nem os contemporâneos, como Ferreira Gullar, Paulo Leminski e outros. Lembre-se de incluir poemas regionais, ou seja, do lugar onde vocês vivem.
▷ Finalizada a coleta, os alunos vão selecionar os poemas mais interessantes entre os recolhidos na comunidade e os que resgataram de memória. Ajude-os a revisá-los, para depois afixá-los no mural. poetas da escola 2727 poetas da escola 28 poetas da escola poetas da escola

3-ª etapa Um mural caprichado atividades
▷ Você não acha que seria interessante um registro de tudo o que e seus alunos vão aprender? Para isso, sugerimos que organize um mural na sala. Nele serão afixados os poemas estudados e as produções da turma. No final, os alunos terão uma coletânea dos poemas já conhecidos, dos descobertos durante o processo, dos preferidos e dos que eles próprios produziram.
▷ Construa com eles o mural. Pode ser bem simples, por exemplo, delimitando um espaço na parede e recobrindo-o com folhas de papel kraft ou de cartolina. Ele pode ser ilustrado e ter um visual bem chamativo. Mas o mais importante é que ele facilite a leitura dos poemas. Afinal, eles são a alma do projeto, a razão de ser do mural.
Converse com os alunos para planejar a organização.
▶ Onde o mural vai ser colocado?
▶ Como deixá-lo bem organizado e com boa apresentação?
▷ Para inaugurar o mural, coloque os os poemas escolhidos pelos alunos.

Há palavras que o vento não leva O registro é muito importante para você aperfeiçoar o seu trabalho. Ele nos ajuda a fazer questionamentos e descobrir soluções que nos fazem crescer. Sabemos que é mais uma tarefa. Mesmo assim, precisamos desenvolver essa prática e vencer a falta de tempo. Anote, no seu Diário da Olimpíada, as atividades desenvolvidas, suas impressões e dificuldades e as reações do grupo. Como diz a educadora Madalena Freire (1996): "O registrar de sua reflexão cotidiana significa abrir-se para seu processo de aprendizagem". O professor de aluno semifinalista da Olimpíada deverá, com base em seus registros, apresentar por escrito o relato de experiência e percurso vivido em sala de aula.
www.escrevendoofuturo.org.br>acessoem 20/08/2019.