UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA (UESB)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGED)

VITÓRIA SENA SANTOS LIMA

LETRAMENTO EM DISCURSO: REPETIÇÕES E DESLOCAMENTO DE SENTIDOS

VITÓRIA DA CONQUISTA-BA
2020

VITÓRIA SENA SANTOS LIMA

LETRAMENTO EM DISCURSO: REPETIÇÕES E DESLOCAMENTO DE SENTIDOS

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, Linguagem e Processos de Subjetivação

Orientador: Prof. Dr. Anderson Pereira de Carvalho.

VITÓRIA DA CONQUISTA-BA

2020

372.4 Lima, Vitória Sena Santos.

L711l Letramento em discurso: repetições e deslocamento de sentidos. / Vitória Sena Santos Lima. – Vitória da Conquista - BA: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2020.
75fl.

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Educação, Linguagem e Processos de Subjetivação. Sob a orientação do Prof. D. Sc. Anderson de Carvalho Pereira.

1. Letramento. 2. Análise do discurso - Letramento. 3. Escrita - Oralidade - Letramento. I. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Programa de Pós-Graduação em Educação. II. Pereira, Anderson de Carvalho. III. Título.

CDD(21): 372.4

Catalogação na fonte:
Adalice Gustavo da Silva – CRB/5-535
Bibliotecária – UESB – Campus de Itapetinga-BA

Índice Sistemático para Desdobramento por Assunto:

1. Letramento - Análise do discurso - Escrita
2. Análise do discurso – Letramento - Oralidade
3. Letramento - Escrita - Oralidade

VITÓRIA SENA SANTOS LIMA

LETRAMENTO EM DISCURSO: REPETIÇÕES E DESLOCAMENTO DE SENTIDOS

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

_____

Orientador: Prof. Dr. Anderson de Carvalho Pereira (orientador – UESB)

_____

Prof.ª Dr.ª Denise Aparecida Brito Barreto (membro interno – UESB)

_____

Prof.ª Dr.ª Soraya Maria Romano Pacífico (membro externo – USP)

Vitória da Conquista-Ba, 27 de março de 2020.

Ao meu pai, Valdemar (*in memoriam*), e a
minha Mãe, Marilene, por terem me conduzido
sempre pelos melhores caminhos.
Aos meus amores, Agnelo e Monallisa, por
entenderem e compreenderem a minha
ausência, inquietude e falhas nesse momento
de minha vida.

AGRADECIMENTOS

Ao dar início a esta seção, me perco em meio às recordações desses dois anos de mestrado. A construção do anteprojeto, a avaliação, a salinha azul onde ficamos “confinados” à espera da entrevista, o longo “corredor da morte” que me conduziu à entrevista. Foram vários momentos de ansiedade e felicidade até chegar ao ápice do mestrado, a defesa da dissertação.

Neste momento, então, quero iniciar agradecendo àquele que me conduziu de forma espetacular nesta pesquisa, o meu orientador Prof. Dr. Anderson de Carvalho Pereira. Quero te agradecer por ser esta pessoa incrível e de coração enorme, que, com todo esse percurso acadêmico incrível, mantém uma simplicidade e humildade admiráveis. Obrigada por compartilhar da sua inteligência comigo, por toda paciência para sanar as dúvidas (e não foram poucas) e mesmo nos momentos de equívoco ter a delicadeza de corrigir com toda discrição. Muito obrigada!

A Dr$^{a.}$ Denise Aparecida Brito Barreto e a Dr$^{a.}$ Soraya Maria Romano Pacífico, pelo carinho com o qual contribuíram para esta pesquisa.

Ao meu amado esposo, Agnelo, por toda cumplicidade e incentivo durante toda a nossa caminhada, desde a graduação em Pedagogia até os dias atuais. Muito obrigada por me fazer sentir capaz e por comprar comigo as minhas loucuras, você me dá sorte na vida. Muito obrigada, Marido!

A minha obra-prima, Monallisa, por toda a sua compreensão, carinho e delicadeza de toda vida e, em especial, neste período, quando fiquei ausente mesmo estando presente. Filha, te amo mais que qualquer coisa neste mundo (não duvide) e agradeço a Deus por sua vida.

Aos meus pais, Valdemar (*in memoriam*) e Marilene, por terem me dado uma educação familiar linda, com muito amor e respeito, e por, desde pequena, no princípio de tudo, lá na educação infantil, dizerem que eu iria longe e me fazerem acreditar ao ponto de chegar aqui. Muito obrigada!

A minha enteada e amiga Dominicque, que com sua doçura e amor me consola nas minhas angústias, nos momentos de desespero e me chama à realidade nos momentos de loucura. Muito obrigada!

Aos meus irmãos e irmãs, por serem o meu suporte, e mesmo estando perto ou longe me deram força e estímulos para continuar.

A minhas cunhadas e cunhados, pelo carinho e apoio nesta caminhada.

Ao meu amigo Fábio Viana, por ter segurado a minha mão e me ajudado sempre que precisei, com toda disposição e carinho. Muito obrigada!

Aos professores do PPGED, pelas excelentes aulas e pelo conhecimento proporcionado, vocês transformaram muitas coisas em mim. Muito obrigada!

Aos servidores do PPGED, pela disposição e prontidão em nos atender.

Aos meus Colegas de mestrado (não na concepção do Dr.), que adocicaram esta vida acadêmica com momentos maravilhosos. As viagens, confraternizações, as risadas, “resenhas” e as aulas ficarão para sempre em meu coração.

Aos meus alunos, meus pequenos que me servem de estímulo na busca de novos conhecimentos.

As minhas colegas de trabalho que vibraram e se alegraram comigo nesta caminhada, em especial Flavinha por ter dado todo suporte e ajuda necessária na escola durante este período. Muito obrigada!

Aos meus amigos, por perceberem que mestranda também precisava de lazer e não me abandonaram nos finais de semana. Muito obrigada!

E, em especial, a Deus. Pois sem Ele não teria tido a oportunidade de fazer os agradecimentos anteriores. Foi a partir Dele que tudo se tornou possível. Senhor, obrigada por ouvir e atender os meus pedidos, por ter colocado em meu caminho estas pessoas que vieram a acrescentar a minha vida. Obrigada, Pai!

Analisar o que deixou de ser dito tem sempre uma implicação à memória do dizer, à maneira pela qual a História intervém nos processos semânticos da língua, ocultando o que poderia ter dito de diversas outras maneiras, mas deixando ao sujeito pelo menos um lugar na enunciação.

(Anderson Pereira)

RESUMO

O termo letramento, desde que começou a ser discutido no Brasil, tem sido alvo de diversas pesquisas e concepções. E uma das concepções mais utilizadas entre os professores é a associação do letramento com a escolarização. Entretanto, para Tfouni, que introduziu o letramento no Brasil na década de 1980, este termo aborda os aspectos sócio-históricos do uso da escrita e os impactos desta na sociedade. Sendo assim, esta pesquisa tem por objetivo analisar os dizeres produzidos por professoras alfabetizadoras acerca do tema letramento no espaço escolar. Com este objetivo, buscamos analisar e compreender as concepções de letramento adotadas pelas professoras alfabetizadoras do município de Itapetinga-BA. O *corpus* da pesquisa é composto por entrevistas realizadas com professoras alfabetizadoras e pelos manuais didáticos destinados a estas professoras com a intenção de orientá-las no processo de alfabetização. Esta pesquisa se fundamenta em abordagem qualitativa e adota como percurso teórico e metodológico a Análise de Discurso (AD) de linha francesa, com destaque para a contribuição do filósofo Michel Pêcheux. Entendemos que este seja o melhor caminho para alcançar o objetivo proposto, pois a AD nos permitirá analisar a relação entre língua, discurso e ideologia dos sujeitos pesquisados de modo a problematizar a contradição entre a polissemia aqui referida e a tendência a um sentido monolítico sobre a questão. Os resultados demonstram que mesmo sendo um termo muito debatido no meio acadêmico, a concepção do termo letramento não é clara entre as professoras alfabetizadoras.

Palavras-chave: Letramento; Análise do discurso; Escrita; Oralidade.

ABSTRACT

The term literacy, since it started being discussed in Brazil, has been the subject of several researches and conceptions. And one of the most used concepts among teachers is the association of literacy with schooling. However, for Tfouni, who introduced literacy to Brazil in the 1980, this term addresses the socio-historical aspects of the use of writing and its impacts on society. Therefore, this research aims to analyze the sayings produced by literacy teachers on the subject of literacy in the school space. With this objective in mind, we seek to analyze and understand the literacy concepts adopted by literacy teachers in the municipality of Itapetinga / BA. The research corpus consists of interviews with literacy teachers and textbooks for these teachers with the intention of guiding them in the literacy process. This research is based on a qualitative approach and adopts the French Discourse Analysis (AD) as a theoretical and methodological path, with emphasis on the contribution of the philosopher Michel Pêcheux. We believe that this is the best way to achieve the proposed objective, since AD will allow us to analyze the relationship between language, discourse and ideology of the researched subjects in order to problematize the contradiction between the polysemy referred to here and the tendency towards a monolithic sense about question.

Keywords: Literacy; Speech analysis; Writing; Orality.

LISTA DE QUADRO

Quadro 1 - Posição sujeito.....64

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD	Análise do discurso
CEALE	Centro de alfabetização, letramento e escrita
CP	Condições de produção
FDMA	Formação discursiva modelo autônomo
FDMI	Formação discursiva modelo ideológico
FDS	Formações discursivas
FI	Formação ideológica
GRINPRALED	Grupo de investigação sobre narrativas, práticas letradas e discurso
LD	Livro didático
MA	Modelo Autônomo
MI	Modelo Ideológico
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PBA	Programa Brasil Alfabetizado
PNAIC	Plano Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PS	Posição sujeito
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TOPA	Todos pela alfabetização
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 13
2 A EVIDÊNCIA IDEOLÓGICA SOBRE LETRAMANTO PRESENTE NOS MANUAIS DIDÁTICOS 17
3 A POLISSEMIA EM TORNO DOS ESTUDOS SOBRE LETRAMENTO E A PERSPECTIVA DISCURSIVA DE LETRAMENTO 25
4 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO 34
4.1 ANÁLISE DO DISCURSO 35
4.2 SOBRE O *CORPUS* 39
5 ANÁLISE DO *CORPUS* 42
5.1 ANÁLISE DOS RECORTES DOS MANUAIS DIDÁTICOS 43
5.2 PROCEDIMENTOS PARA A ENTREVISTA DAS PROFESSORAS 53
5.3 ANÁLISE DAS FORMAÇÕES DISCURSIVAS 55
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS 66
REFERÊNCIAS 71
APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA 74

1 INTRODUÇÃO

Em virtude de trabalhar com o 1º ano do ensino fundamental, quando se inicia o ciclo de alfabetização, e de um uso constante do termo letramento, surgiu o interesse em pesquisá-lo. Assim, no ano de 2005, com a implantação do curso de Pró-letramento (Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental), começa a repercutir o termo letramento nas disciplinas do ensino fundamental, principalmente junto ao ciclo de alfabetização.

O Programa foi implantado pelo Ministério da Educação (MEC), contando com o apoio e colaboração das "Universidades Parceiras e com adesão dos estados e municípios" (MEC, 2012, p. 2). Podiam participar desta formação todos os professores que estivessem atuando nos anos ou séries iniciais do ensino fundamental em escolas públicas. Sua dinâmica de formação de professores era na modalidade semipresencial e teve a carga horária de 120 horas, com a duração de oito meses.

O primeiro contato com este programa foi através da graduação em Pedagogia, quando nos foi apresentado como um grande avanço para formação continuada. No entanto, esta questão de o letramento estar atrelado à alfabetização não se consolidava nas discussões, pois havia questionamentos em relação ao significado deste termo.

Percebemos a existência de diversos sentidos e significados atribuídos ao termo letramento, afinal trata-se de um termo polissêmico com múltiplas abordagens teóricas a seu respeito. O termo passa a ser utilizado em diferentes áreas do campo educacional, fala-se em Letramento Matemático, Letramento Digital, Letramento e Alfabetização etc. Dessa forma, torna-se difícil encontrar uma definição exata, contudo, seu uso mais frequente está atrelado à alfabetização/escolarização, ou seja, ao desenvolvimento cognitivo do aluno.

O estranhamento em usar o termo letramento associando-o à alfabetização/escolarização surgiu ao iniciar o trabalho como Coordenadora do Programa Todos Pela Alfabetização (TOPA), implantado na Bahia em 2007 como extensão do Programa Brasil Alfabetizado (PBA), programa federal que era realizado desde 2003. Este programa visava à elevação da escolaridade em "1.928 municípios que apresentam taxa de analfabetismo igual ou superior a 25%" (MEC, 2007).

O TOPA tinha por objetivo alfabetizar Jovens, Adultos e Idosos que não tiveram a oportunidade ou possibilidade de estudar e se alfabetizar durante a infância. Sua principal proposta era a valorização do conhecimento e da vivência de cada aluno durante as aulas, baseando-se na concepção de alfabetização de jovens e adultos de Paulo Freire. Porém, na

prática, o que percebíamos era a mesma dinâmica de uma sala de aula “regular”, onde o aluno apenas recebia instruções de como escrever, realizar a leitura e aprender cálculos matemáticos simples.

Essa prática fazia com que os alunos idosos despertassem o interesse em apenas escrever o seu nome, pois eles não enxergavam a “utilidade” de aprender normas gramaticais ou cálculos “a esta altura do campeonato”. Com isso, muitos desistiam do programa.

Quando começamos a trabalhar com as turmas de 1º ano do ensino fundamental, pudemos perceber o quanto era naturalizada a relação do letramento com a alfabetização/escolarização. Os textos utilizados em formações continuadas por professores e coordenadores e os livros didáticos dos alunos sempre relacionavam o letramento à aprendizagem escolar e ao desenvolvimento cognitivo.

Diante da possibilidade de ingressar no Mestrado em Educação na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), tivemos a possibilidade de realizar esta pesquisa e poder explorar outros teóricos (que não nos foram apresentados no período da graduação em Pedagogia) que estudam e discutem sobre este termo. Durante as aulas das disciplinas ofertadas, e principalmente durante os encontros do Grupo de Investigação sobre Narrativas, Práticas Letradas e Discurso (GRINPRALED), presenciamos, portanto, uma bela e rica exposição de teóricos e concepções de letramento.

Foi então que nos deparamos com a concepção sócio-histórica que tem como referência a estudiosa e teórica Leda Verdiani Tfouni. Esta autora define o letramento não como a aquisição da escrita e leitura (como é definida pelos teóricos cujas concepções são a-históricas), mas, sim, como um estudo dos impactos causados na sociedade (na vida dos sujeitos alfabetizados ou não alfabetizados) com a aquisição da escrita.

Diante das perspectivas expostas, esta pesquisa busca responder à seguinte questão: quais são os dizeres produzidos por professoras alfabetizadoras do município de Itapetinga-BA, na rede pública de ensino, acerca do tema letramento no espaço escolar? Para a realização desta pesquisa e na busca de responder a esta questão, traçamos como objetivo geral: analisar quais são os dizeres produzidos por professoras alfabetizadoras do município de Itapetinga-BA, na rede pública de ensino, acerca do tema letramento no espaço escolar.

Entendendo que o objetivo geral é muito abrangente, percebemos a necessidade de desdobrá-lo, incluindo mais alguns objetivos específicos, quais sejam: a) compreender as concepções de letramento adotadas pelas professoras alfabetizadoras; b) analisar o material de apoio destinado às professoras alfabetizadoras; c) identificar se há influência dos materiais de apoio na concepção de letramento adotada por estas professoras.

Estes objetivos levam em conta que o discurso nunca é neutro, ele sempre está influenciado pelo meio, mesmo que de maneira imperceptível. O sujeito nunca é dono do dizer, não existe o ineditismo e a neutralidade em seu discurso. Em todo tempo, o sujeito é influenciado pela materialidade ideológica e por esta é afetado.

Além desta introdução, nosso texto está organizado em outras quatro seções que nos levam a refletir e entender o termo aqui pesquisado. Na segunda seção, apresentaremos uma reflexão sobre o termo letramento no cenário escolar. Importa investigar a forma como ele é apresentado para as professoras e as influências ideológicas que este termo carrega, devido às concepções de teóricos como Soares (2004), Teberosky e Ferreiro (1999), que servem como referencial teórico para a fundamentação dos manuais destinados ao uso das professoras.

Na terceira seção, abordaremos a polissemia em torno dos estudos sobre o letramento e a sua perspectiva discursiva. Para isto, nos apoiaremos em teóricos que debatem o tema, como Barré-de-Miniac (2006), Kleiman (1995, 2006) e Signorini (2006), fazendo um diálogo entre as concepções de letramento destes autores, com a intenção de salientar as diferentes concepções do termo letramento. Também apresentaremos as contribuições dos autores Tfouni, Pereira e Assolini (1999, 2006, 2007, 2009, 2012, 2013, 2016, 2017, 2018, 2019), referências nos estudos de letramento sob a perspectiva sócio-histórica discursiva e, por este motivo, faz-se necessário incluí-los nessa discussão.

Na quarta seção, apresentaremos o *corpus* da pesquisa. Destacamos a importância de sua delimitação para realização desta pesquisa com o suporte teórico e metodológico da Análise do Discurso (AD) de linha francesa, contando com a colaboração do filósofo Michel Pêcheux, no qual iremos nos fundar para analisar as construções ideológicas presentes no *corpus*.

Ademais, citaremos as contribuições de Orlandi (2001) sobre noções de interpretação e sentido, que auxiliarão no entendimento sobre a polissemia em torno do termo letramento, diante da paráfrase que se configurou em torno de uma concepção a-histórica dominante no ambiente escolar. Isso pode ser percebido em materiais e em entrevistas. O nosso *corpus*, portanto, é heterogêneo, marcado por ambas as materialidades.

Do ponto de vista metodológico, abordaremos também o Paradigma Indiciário, sob a definição de Carlo Ginzburg (1989), que é um método de pesquisa interpretativo, no qual devemos estar sempre atentos às minúcias do discurso, ao que foi silenciado, buscando refletir sobre estas análises, direcionando o olhar para os dados marginais. Nesta discussão, também estarão presentes as contribuições de Tfouni, Pereira e Assolini (2018), que nos apresentam uma boa e esclarecedora explicação a respeito de como aplicar este paradigma na pesquisa.

Nossa quinta seção apresentará as análises do *corpus*, a partir de recortes feitos do nosso *corpus*, isto é, os manuais de apoio aos professores alfabetizadores e entrevistas realizadas com professoras alfabetizadoras do município de Itapetinga-BA. Temos como objetivo, na análise destes recortes, compreender e analisar se há influência nas concepções de letramentos adotadas por estas professoras.

Este trabalho busca contribuir com a comunidade escolar, a sociedade e o meio acadêmico, ampliando o conhecimento sobre a concepção sócio-histórica e discursiva de letramento, o qual servirá de referência para os acadêmicos de um modo geral. Além de servir como critério de avaliação acadêmica, será uma realização pessoal pesquisar uma temática com a qual me identifico.

2 A EVIDÊNCIA IDEOLÓGICA SOBRE LETRAMANTO PRESENTE NOS MANUAIS DIDÁTICOS

É possível constatar a utilização demasiada do termo letramento como sinônimo de alfabetização principalmente no material de apoio dos professores alfabetizadores, em formações continuadas promovidas pelas editoras dos livros didáticos e unidades escolares, e também, durante a Jornada Pedagógica, momento em que a Secretaria Municipal de Educação, Gestores, Coordenadores Pedagógicos e Professores se reúnem para planejar as atividades do ano letivo, discutir conceitos a serem trabalhados e as metas a serem alcançadas nas escolas.

Este momento da jornada pedagógica, apesar de ser uma ocasião para discussões sobre as práticas a serem desenvolvidas na escola, pouco tem espaço para que o professor imprima a sua identidade. O professor assume o lugar de espectador, aguardando as orientações do que será desenvolvido com os alunos durante o ano letivo. As suas sugestões parecem ser acatadas na discussão, porém, na prática, o que se percebe é a supremacia do poder público.

A maioria dos livros didáticos destinados aos professores alfabetizadores é fundamentada com base nas concepções de teóricos como Ana Teberosky, Emília Ferreiro e Magda Soares. Estas teóricas trabalham com o letramento sob uma perspectiva a-histórica, onde o mesmo é sinônimo de alfabetização, ou, são termos coexistentes. Sendo assim, se os professores não tiverem acesso a outros livros, ou a outras concepções (o que ocorre normalmente), terá como conhecimento único de letramento a escolarização, leitura e escrita.

Estas estudiosas da alfabetização estiveram em maior evidência no Brasil com o surgimento da Teoria Construtivista, uma teoria que tem como referência o Psicólogo Jean Piaget e a psicogênese de Emília Ferreiro, que também contou com a colaboração de Ana Teberosky. Conforme Ferreiro (1985, p. 19), essa nova teoria tem a intenção de explicar que o processo de escolarização começa antes da escola e que “segue uma linha de evolução surpreendentemente regular, através de diversos meios culturais, de diversas situações educativas e de diversas línguas” (*apud* MORTATTI, 2000, p. 264). Ferreiro e Teberosky buscavam a ruptura do pensamento e das práticas tradicionais de alfabetização.

Para esta teoria, no processo de ensino/aprendizagem só existem dois elementos: o aluno (sujeito) e o mundo (objeto). Um dos problemas em elencar estes dois elementos é que se deixa de lado a figura do professor, e é ao aluno que cabe a construção do seu próprio conhecimento, e ao professor cabe a função de ser apenas um mediador, com pouca importância neste processo.

Mortatti (2000) e Battaglia (2013) explicam que o construtivismo é uma teorização ampla que designa e comporta várias teorias, porém é utilizada e propagada erroneamente nas escolas como método construtivista.

A constante mudança de métodos no processo de escolarização é uma prática comum na educação, sempre que o fracasso escolar é constatado, muda-se o método, promovem-se mais capacitações para os professores, e espera-se que com estas medidas as dificuldades sejam sanadas, mas esta prática não é a solução para o fracasso escolar e este pensamento também é confirmado por Mortatti (2000). Em suas palavras, a respeito das mudanças de métodos:

> É importante enfatizar que não serão apenas mudanças de métodos e técnicas, porque o método não cria conhecimento, e novas técnicas, apenas, não resolvem problemas, transformando-se em receitas que não garantem a melhoria do ensino e dos resultados. (MORTATTI, 2000, p. 252)

No entanto, é esta a prática mais comum às instituições escolares (a constante mudança de métodos). De acordo com Mortatti (2000), o que deve ser considerado para a melhoria nos resultados não é apenas a mudança de métodos e práticas, mas, sim, uma análise sobre o entendimento que os alunos têm a respeito da escrita e suas reais dificuldades, para, a partir daí, pensar a alfabetização sob novos ângulos, com a intenção de melhorar as possibilidades de o aluno ter êxito no seu desenvolvimento escolar.

Contudo, o que vem ocorrendo é essa permutação de métodos e práticas nas salas de aula, sem ponderar as reais necessidades do aluno. Assim aconteceu com a teoria construtivista de Jean Piaget, foi depositada nesta teoria toda a esperança de superar o fracasso do ensino tradicional e dos professores.

Mortatti (2000) explica que a constituição da alfabetização como objeto de estudo se instaura com maior expressividade no final da década de 1970, quando a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, em referência tanto ao discurso produzido nas universidades públicas por acadêmicos e especialistas quanto ao discurso “(re)produzido” nas escolas por profissionais do magistério, incorpora o discurso acadêmico como discurso oficial. Nesse sentido, “dessa incorporação resulta um discurso oficial-acadêmico (este submetido naquele) que aborda a alfabetização como momento inicial de aprendizagem escolar da língua escrita”. Segundo Mortatti (2000), o que impulsionou este acontecimento foi a:

> [...] sedimentação da alfabetização como objeto de estudo e pesquisa acadêmicos, processo que acompanha a expansão, no final da década de 1970 no Estado de São Paulo, tanto dos centros de pesquisa quanto dos cursos de pós-graduação (mestrado, doutorado e especialização) – os quais se tornam responsáveis pela formação de quadros de várias universidades deste e de outros estados, além de muitos professores do 1º e 2º graus de ensino deste Estado – e à gradativa organização dos serviços de extensão universitária, visando à aplicação e justificativa social da pesquisa nas áreas de educação e psicologia, inicialmente, e na de letras (linguística e literatura) em meados da década de 1980. (MORTATTI, 2000, p. 256)

Os professores e a sala de aula são vistos como oficinas para aplicação destas pesquisas, um laboratório necessário não somente para a aplicação dos estudos, mas também para uma avaliação da qualidade dos estudos destes grupos e sua validação. Então, a partir destes estudos, novas ideias sobre alfabetização foram publicadas em artigos e revistas (responsáveis também por divulgar as experiências bem-sucedidas do novo método), ou até mesmo manuais destinados a cursos de formações e capacitações de professores. Estes manuais, por sua vez, já chegam às escolas para serem aplicados, sem ao menos realizar uma reunião com os professores que irão utilizá-los, a fim de, no mínimo, investigar se há de fato a necessidade de mudar o método usado.

Vale mencionar que essa dominância ideológica posta pelos livros didáticos não é identificada pelos professores, visto que, muitas vezes, eles têm a ilusão de serem os autores de suas atitudes e planejamentos. Porém, não passam de meros instrumentos de reprodução das ideologias escolares. Desse modo, os discursos que ecoam nas escolas fazem com que a autoria dos professores seja apagada, estes passam a ser apenas reprodutores das ideologias internalizadas/transmitidas pelos livros didáticos e formações pedagógicas.

Pereira (2012, p. 150), ao discutir a respeito da dominância dos prefácios do livro didático sobre o professor, escreve que ele “elimina do debate aquele que de alguma maneira também é co-participante das práticas de leitura e escrita”. Ou seja, as concepções de letramento e escrita que circulam não são coadjuvantes, mas decisivas para as práticas escolares.

Pela lógica do discurso dominante, não haveria espaço para outras didáticas senão as dos livros didáticos. Ainda, se observarmos com mais atenção, podemos perceber que os métodos de ensino e didáticas sempre se preocupam em reproduzir os interesses do capital.

Como agravante, estas concepções nas quais o letramento é associado à leitura e escrita resultam em uma divisão da sociedade em dois grupos: o dos sujeitos que têm um nível de raciocínio superior e o outro grupo de sujeitos tratados como inferiores. Esta concepção acaba discriminando e colocando em uma posição de inferioridade as pessoas que

não têm escolarização, pois ela sempre enfatiza o letramento como habilidades e conhecimento da escrita, leitura e/ou escolarização.

Essas concepções de supervalorização da escrita podem ser encontradas nos livros didáticos utilizados nas escolas como material de apoio para o planejamento das atividades escolares. Magda Becker Soares é uma das pesquisadoras mais influentes neste meio. Para esta pesquisadora, o surgimento do termo letramento se deu pela necessidade de ampliar o significado da alfabetização, pela "consequência da necessidade de destacar e claramente configurar, nomeando os comportamentos e práticas de uso do sistema de escrita, em situações sociais em que a leitura e/ou a escrita estejam envolvidas" (SOARES, 2004, p. 97).

Esta é a concepção que prevalece nas escolas e meio acadêmico, a qual encontra-se naturalizada nos livros didáticos e textos informativos que discorrem sobre o letramento e que circulam nas formações continuadas, difundindo o letramento como sinônimo de alfabetização ou relacionando-o à aquisição da leitura e escrita.

Outra teórica que também é muito conhecida pelos professores do ensino fundamental é Emília Ferreiro. Esta pesquisadora tornou-se bastante popular entre os professores ao publicar obras de sua pesquisa sobre o processo de aprendizagem das crianças. Ferreiro, ao ser questionada em uma entrevista sobre o letramento, afirma não concordar com a coexistência dos termos, mas que o termo letramento poderia sim substituir alfabetização. Ao ser indagada sobre o surgimento do termo letramento, responde que:

> A palavra letramento é tradução de literacy. Em sua origem, ela significa alfabetização e muito mais. Se entrarmos em qualquer site de busca e digitarmos "literacy" aparecem muitos endereços. Encontra-se uma série de combinações com esse termo, como computer literacy, mostrando que o significado atual dessa palavra em inglês é expertise, é ter conhecimento. Mas é muito importante compreender que a expressão computer literacy não designa a habilidade de usar a língua escrita por meio de um computador. Seu significado é a habilidade para usar os comandos da máquina, para entrar num processador de texto e nos programas elementares. (FERREIRO, 2008)[1]

No entanto, de acordo com as pesquisas de Tfouni (1994), aí está a principal confusão em relação ao uso equivocado do letramento. Em seu artigo *Perspectivas históricas e a-históricas do letramento*, Tfouni apresenta algumas perspectivas do uso do termo literacy, nomeadas por ela como: 1) individualista-restritiva, que segundo a autora diz respeito à aquisição da leitura e escrita; 2) tecnológica, que está relacionada ao progresso da civilização;

[1] Entrevista disponível em: https://www.ufrgs.br/psicoeduc/piaget/emilia-ferreiro-alfabetizacao-e-cultura-escrita/. Acesso em: 21 ago. 2019.

e 3) cognitivista, que tem a aprendizagem como produto das atividades mentais. Destaca-se que as perspectivas individualista-restritiva e a cognitivista são pensadas em um plano individual, e a tecnológica em um plano social.

O que estas três perspectivas têm em comum é que todas relacionam o letramento à aquisição da escrita. Em consonância com Tfouni, Monte-Serrat e Martha (2013, p. 26), essas perspectivas "configuram uma ideologia cujo efeito consiste em separar formas de pensamento, ou raciocínio superiores de outras, inferiores (sem escrita)".

Nesta ideologia, o sentido de superioridade atribuído à escrita ocorre de uma maneira natural, visto que o indivíduo sempre está sujeito às influências do materialismo ideológico naturalizado pela/na sociedade. Segundo Orlandi (2001), a constituição do sentido se dá a partir de uma relação entre o simbólico e a interpretação, já que é a partir da história, da simbologia do fato e da língua que o sujeito é levado a interpretar. Logo, "aí está o princípio mesmo da ideologia: não há sentido sem interpretação, mas este processo de constituição de sentido (sua historicidade) não é transparente para o sujeito" (ORLANDI, 2001, p. 133). A constituição dos sentidos vai depender das circunstâncias em que o discurso é proferido, da relação com os outros e do lugar de onde se fala.

No entanto, este discurso científico, apesar de ser determinante para a construção de sentidos, não é imposto de maneira incisiva. Há uma naturalidade em sua propagação, aquilo a que Orlandi se refere como memória coletiva:

> Por outro lado, e não menos importante, está o gerenciamento da memória coletiva. A divisão que separa os que estão autorizados a ler, escrever e falar em seus nomes e todos os outros que, na cópia, na transcrição, na classificação, na indexação, na codificação, repetem incansavelmente gestos (de interpretação) que os apaga por detrás da instituição. (ORLANDI, 2001, p. 133)

Diante disso, com essa impressão de evidência e seriedade que o discurso científico traz, o sujeito é desacreditado em suas interpretações, que, por sua vez, são duvidosas e sujeitas a equívocos. Para conter esta divisão entre o discurso científico e um "apagamento seletivo da memória histórica", é crucial que se ocupe "um lugar teórico: o de considerar a língua como uma materialidade específica, não transparente, nem para o literato e nem para o cientista" (ORLANDI, 2001, p. 134). Não há um sentido único quando se trata de interpretação.

Para tanto, é necessário criar estratégias que possam descortinar a diversidade de gestos que há no espaço da leitura, através de uma abordagem discursiva que permita observar

a materialidade histórica produzida pela língua. Como menciona Orlandi (2001, p. 137), “não há sentido que não seja discursivo, isto é, que não seja sujeito à interpretação”. O sentido produzido no discurso tem relação direta com sujeito/língua/história, e este sempre estará marcado pela presença das ideologias às quais o sujeito está submetido.

Não há neutralidade no discurso científico, é a posição do cientista que determina o sentido e a interpretação posta em seu discurso, e este está submetido à memória do seu saber. Podemos estabelecer uma relação desse discurso científico com as concepções a-históricas de letramento. A naturalidade com a qual o seu discurso é pronunciado permite que haja uma neutralidade, quando na verdade é justamente o contrário.

O poder que a sociedade atribui à escrita (e ao sujeito que a detém) situa o saber oral dos sujeitos não alfabetizados em uma posição de descrédito. Esta soberania atribuída à escrita é conduzida pela sociedade de uma maneira tão natural que chega ao ponto de serem reproduzidos como fato. Este poderio e a superioridade da escrita em detrimento da oralidade constituem o que Pereira (2011) denomina reificação da escrita. Para este autor, os teóricos que pensam a escrita em um patamar superior à oralidade tendem a validar a ideia de que o saber oral tem “predicados inferiores, por depender mais do contexto, do concreto” e a escrita, por sua vez, “representa um avanço porque possibilita a abstração mental como processo cognitivo superior, resultante de puro avanço mental da humanidade, pois depende menos do contexto” (*apud* POSSIDÔNIO, 2016, p. 64).

O que causa certa inquietação em relação ao uso do letramento atrelado à alfabetização é perceber que alguns teóricos rotulam as pessoas não alfabetizadas de iletrados, o que é de difícil compreensão, pois como pessoas que vivem e interagem em uma sociedade que tem a base da comunicação fundada na escrita podem ter grau zero de letramento?

Um dos maiores problemas em relacionar o letramento à alfabetização é que os sujeitos não escolarizados acabam sendo marginalizados, ficam em uma posição de inferioridade em comparação àqueles que possuem algum nível de escolaridade. Podemos constatar esta discriminação em um trecho de uma entrevista da professora Magda Soares:

> Socialmente e culturalmente, a pessoa letrada já não é a mesma que era quando analfabeta ou iletrada, ela passa a ter uma outra condição social e cultural - não se trata propriamente de mudar de nível ou de classe social, cultural, mas de mudar seu lugar social, seu modo de viver na sociedade, sua inserção na cultura - sua relação com os outros, com o contexto, com os bens culturais torna-se diferente. (SOARES, 2009, p. 37)

Conforme a concepção da professora, as pessoas sem escolarização são consideradas iletradas, não são dotadas de raciocínio lógico e não estão em uma boa condição cultural, nem social. Fica claro o rebaixamento do sujeito sem escolarização, ou que não teve a aquisição da leitura e escrita.

No entanto, esta concepção a-histórica de letramento é a que predomina nos manuais de orientação ao professor e, consequentemente, é trabalhada nos livros didáticos com os alunos. Estes, por sua vez, são vistos como receptores de práticas teóricas e de propostas pedagógicas, sendo a sua função a de apenas assimilar o que lhe é ofertado, sem ao menos ter a possibilidade de demonstrar as suas habilidades e conhecimentos. Afinal, se não tem escolarização, não domina a leitura e a escrita, logo, ele não terá a "capacidade" de desenvolver algum raciocínio lógico para argumentação e discussões em sala de aula.

A escola, então, ocupa-se de um processo mecânico que propaga práticas engessadas de codificação e decodificação de textos. Neste processo, o aluno é considerado um sujeito sem história, desprovido de práticas linguageiras, como se na sua vida cotidiana os textos (orais ou escritos) não estivessem presentes e não fossem por ele manuseados. Nesse ínterim, é fornecida aos professores alfabetizadores uma prática pedagógica que acaba submetendo o professor à função de marionete e sujeito a-histórico. Assim afirmam Assolini e Tfouni a esse respeito:

> Dessa forma, se de um lado temos as crianças que copiam mecânica e ininterruptamente as vogais, sílabas e frases desarticuladas e sem sentido, de outro temos os professores que transcrevem *ipsis litteris*, para a lousa, os "textos", as atividades e os exercícios trazidos pelas cartilhas e pelos livros didáticos. (ASSOLINI; TFOUNI, 2007, p. 55)

No sentido contrário a estas concepções a-históricas, existem teóricos que pensam o letramento em uma perspectiva sócio-histórica, que buscam analisar os impactos sofridos com a aquisição da escrita pela sociedade, sendo ela alfabetizada ou não, como, por exemplo, Tfouni, Pereira e Assolini. Segundo Pereira (2017, p. 92), o percurso traçado por Tfouni sobre o letramento, desde a década de 1980, vem "desmistificando o lugar do não alfabetizado, apontando para o desenvolvimento de produções linguageiras de amplo alcance, seja com alto e/ou baixo grau de letramento em uma sociedade letrada".

Tfouni (1986, p. 4) realizou a sua pesquisa de doutorado com adultos não alfabetizados, cujo objetivo foi "tentar explicar alguns aspectos do funcionamento cognitivo de um grupo de adultos brasileiros não-alfabetizados, através de observação de como usam a linguagem, em situação dialógica diante de uma tarefa específica: a compreensão de

raciocínio lógico-verbais”. Esta autora procura explicar as concepções de alfabetização e letramento e, também, o que a escrita representa para a sociedade. Além de trabalhar com estes temas, Tfouni defende a autoria no discurso oral de adultos não alfabetizados.

Um outro pesquisador que também contribui nesta pesquisa é Pereira (2012, 2017, 2019, 2018). Em suas pesquisas e publicações, busca demonstrar a importância da oralidade e da autoria nos discursos de pessoas não alfabetizadas, assim como nas pesquisas relacionadas ao letramento sob a perspectiva sócio-histórica (à qual nos filiamos), fazendo análises críticas de grande importância a respeito dos programas governamentais, livros didáticos, dentre outros elementos, na intenção de desmistificar a ideia de supremacia da leitura e escrita e a sua relação com o desenvolvimento cognitivo.

Estes estudos muito têm a contribuir, pois, mediante suas concepções, podemos mostrar aos professores e à sociedade que não podemos rotular as pessoas não alfabetizadas ou com pouca escolarização de iletradas, visto que, de alguma maneira, todos nós somos influenciados/afetados pela escrita. Na intenção de estabelecer um diálogo entre outras concepções de letramento, e de explicar como se deu início ao uso deste termo no Brasil, faz-se necessária uma discussão sobre as diferentes perspectivas e concepções que envolvem o letramento.

3 A POLISSEMIA EM TORNO DOS ESTUDOS SOBRE LETRAMENTO E A PERSPECTIVA DISCURSIVA DE LETRAMENTO

Nesta seção, buscamos abordar a polissemia existente nos estudos sobre o letramento, sob a perspectiva sócio-histórica (perspectiva que sustentamos nesta pesquisa) e a-histórica, com o propósito de realizar uma discussão que possibilite um conhecimento mais amplo a respeito da temática do letramento.

Discutiremos a polissemia com base na definição de Orlandi (2001, p. 137). Esta, ao tratar sobre este tema, a define como "fonte de sentido" que "desloca o 'mesmo' e aponta para a ruptura, para a criatividade: presença da relação homem-mundo, intromissão da prática na/da linguagem, conflito entre o produto, o institucionalizado, e o que tem que se instituir". A polissemia, assim como a paráfrase, é um processo dominante no funcionamento da linguagem, visto que o sentido não é único; neste processo de tensão contínuo entre sentidos podemos perceber o que fica à margem do dizer e as influências que sustentam este dizer.

Os teóricos que pensam o letramento por uma perspectiva a-histórica abordam este tema como habilidades específicas de leitura e escrita, ou seja, como sinônimo de alfabetização, usando este termo para identificar os sujeitos "cultos" e "eruditos" da sociedade. Para estes teóricos, o letramento é sinônimo de alfabetização, relacionando o termo à aquisição da leitura e escrita e ao seu desenvolvimento cognitivo, focando apenas o sujeito escolarizado. Já os teóricos que trabalham com o letramento segundo uma perspectiva sócio-histórica acreditam que a escrita interfere não somente na vida dos sujeitos escolarizados, mas também nas práticas sociais dos sujeitos não alfabetizados (TFOUNI, 1994).

O surgimento do termo letramento no Brasil deu-se através de pesquisas realizadas por Tfouni na década de 1980. Para esta autora, o termo aborda os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema de escrita, e os resultados desta aquisição para os sujeitos que vivem e interagem em uma sociedade alicerçada no uso da escrita, sendo eles alfabetizados ou não. Tfouni pensa e discute o termo letramento para além da escola através de uma abordagem sócio-histórica.

Tfouni (1994, p. 50) acredita que o início dos debates sobre letramento "surgiu da tomada de consciência que se deu, principalmente entre os linguistas, de que havia alguma coisa além da alfabetização e que era mais ampla, e até mesmo determinante desta".

No entanto, o uso do termo letramento tem se tornado frequente por profissionais da educação, principalmente por professores das séries iniciais do ensino fundamental, mais precisamente no 1º ano, série em que se inicia o ciclo de alfabetização. Para a maioria destes

profissionais da educação, letramento está intimamente ligado à escolarização, à aquisição da escrita e regularmente é visto como sinônimo de alfabetização.

Os estudos sobre o letramento vêm acompanhando a expansão dos usos da escrita desde o século XVI, analisando o seu desenvolvimento social. Em conformidade com Tfouni, "o letramento é um processo mais amplo que a alfabetização, mas que está intimamente relacionado com a existência e a influência de um código escrito" (TFOUNI, 1994, p. 54). O surgimento da escrita, além de ser uma linha divisória na história da humanidade, assumiu uma grande importância do ponto de vista cognitivo, no modo de produção e transmissão de saberes e em vários outros campos da vida em sociedade, tendo um forte papel no que se refere à centralização de poder daqueles que a detém sobre os outros que não a detém. A respeito disso, Tfouni sinaliza que:

> Muitas vezes como consequência do letramento, vemos grupos sociais não-alfabetizados abrirem mão do próprio conhecimento, da própria cultura, o que caracteriza mais uma vez essa relação como de tensão constante entre poder, dominação, participação e resistência. (TFOUNI, 2006, p. 28)

O termo letramento, usado com o sentido de desenvolvimento cognitivo, nem sempre está relacionado à escolarização, mas também ao poder aquisitivo e cultural daqueles que a detêm. Podemos observar esta outra associação quando Kleiman (1995, p. 18) assevera que "um outro argumento que justifica o uso do termo em vez do tradicional 'alfabetização' está no fato de que, em certas classes sociais, as crianças são letradas, no sentido de possuírem estratégias orais letradas antes mesmo de serem alfabetizadas".

Mas, com o passar do tempo, devido à evolução da sociedade, do campo de trabalho e das necessidades que foram surgindo com toda esta evolução, fez-se necessária a massificação do ensino com a intenção de elevar a nível cognitivo, a fim de satisfazer as novas exigências da sociedade.

Como informa Barré-de-Miniac (2006, p. 38), "a prática da escrita, de fato, se generalizou: além dos trabalhos escolares ou eruditos, é utilizada para o trabalho, a comunicação, a gestão da vida pessoal e doméstica". E toda esta modernização fez com que a escrita deixasse de ser de uso exclusivo dos eruditos e escrivães, passando a ser acessível a mais pessoas.

Porém, esta "popularização" da escrita não ocorreu porque, simplesmente, a parte dominante entendeu que seria importante que a aquisição da escrita fosse de acesso a todos, mas, sim, por conta das transformações que vinham ocorrendo na sociedade, no intuito de satisfazer as novas demandas sociais, culturais e econômicas da sociedade.

As formas de comunicação da sociedade moderna e as novas tecnologias contribuíram para a modificação do uso da escrita, bem como para o aumento significativo da escolarização entre as décadas de 1960 e 1997. A necessidade de pessoas qualificadas no mercado de trabalho não só influenciou e ajudou no aumento significativo da escolarização, mas também no aumento de diplomas elevados.

Como relata Barré-de-Miniac, "a escrita está estreitamente ligada ao desenvolvimento da lógica, ao aumento do saber e, mais geralmente, à progressão da ciência" (2006, p. 42). Explicita-se, então, que a escrita é vista como um princípio de elaboração e constituição de saberes e o quanto a sua interação com as relações sociais tem grande importância, a ponto de as formas de comunicação escrita se tornarem dominantes das formas orais.

Kleiman aborda o termo letramento com uma visão cognitivista. Para esta autora, "o conceito de letramento começou a ser usado nos meios acadêmicos numa tentativa de separar os estudos sobre o 'impacto social da escrita' dos estudos sobre alfabetização" (KLEIMAN, 1995, p. 15). No entanto, podemos identificar em alguns estudos certo "preconceito cognitivo" quando este está relacionando o letramento à alfabetização.

Em seu artigo intitulado *O que é letramento?*, Kleiman faz uma exposição sobre dois modelos de letramento abordados por Street (1989), o modelo autônomo e o modelo ideológico de letramento. Segundo o autor, o modelo autônomo se refere à relação da aquisição da escrita, ao desenvolvimento lógico, à separação da oralidade e escrita e à atribuição de "poderes" pelos grupos que a detêm. Define, portanto, o letramento como processo de aquisição da leitura e escrita, que consequentemente é compreendido com sinônimo de alfabetização. A separação entre a oralidade e escrita neste modelo fica evidente quando Kleiman afirma que:

> [...] o processo de interpretação estaria determinado pelo funcionamento lógico interno ao texto escrito, não dependendo (nem refletindo, portanto) reformulações estratégicas que caracterizam a oralidade, pois, nela, em função do interlocutor, mudam-se rumos, improvisa-se, enfim, utilizam-se outros princípios que os regidos pela lógica, a racionalidade, ou consistência interna, que acabam influenciando a forma da mensagem [...]. (KLEIMAN, 1995, p. 22)

É notório que para este modelo de letramento é atribuído um grande destaque à escrita, colocando-a na posição de uma comunicação completamente distinta da oralidade e superior a esta. Torna-se evidente o poder conferido ao sujeito que a detém. Um dos maiores problemas da associação da escrita ao desenvolvimento lógico é a comparação dos grupos não

escolarizados aos escolarizados, pois, segundo a autora, “estes últimos podem vir a ser a norma, o esperado, o desejado, principalmente porque os pesquisadores são membros de culturas ocidentais letradas” (KLEIMAN, 1995, p. 27), já que esta concepção tem como agravante atribuir o fracasso aos indivíduos que pertencem ao grupo dos pobres e marginalizados na sociedade.

O modelo ideológico de letramento, segundo modelo proposto por Street, não nega os resultados específicos dos estudos realizados pelo modelo autônomo, mas mostra que estes resultados devem ser compreendidos em relação às estruturas culturais e de poder representados pela aquisição da escrita na escola. Neste modelo, o letramento contribui para o desenvolvimento do indivíduo e da sociedade, no entanto, não é a causa deste desenvolvimento. Visto que para este modelo as práticas de letramento mudam de acordo com o contexto e com as relações de poder na sociedade (TFOUNI, 1994, 2006; PEREIRA, 2011, 2012).

Ao analisar as concepções de letramento expostas por Kleiman (1995), é possível observar que o modelo autônomo é dominante nas práticas escolares, visto que, nas produções textuais, a oralidade não é valorizada, pelo contrário, ela é distanciada das produções escritas.

Significa uma dura realidade perceber o empenho de professores e estudiosos de alfabetização, leitura e escrita em tecer um afastamento entre a oralidade e a escrita, e a necessidade que há em apagar qualquer traço da oralidade, para que, assim, não exista “falha” na escrita. De acordo com Tfouni, Assolini e Pereira (2019, p. 16), para mudar este cenário e dar um novo rumo às produções escritas é preciso que a escola “[...] acolha a compreensão de que um trabalho com a leitura e a escrita precisa considerar o simbólico, as relações de poder e que os conhecimentos não são distribuídos igualitariamente para todos”.

Talvez este afastamento entre oralidade e escrita a que tanto se refere aqui ocorra nas escolas não intencionalmente, mas pelo fato das professoras estarem (de maneira inconsciente) influenciadas por todo esse discurso e orientação dos manuais pedagógicos e textos fundamentados por teóricos (e por isso legitimado), a ponto de terem naturalizado esta prática em sua dinâmica escolar.

Para alguns estudiosos desta área, a oralidade está carregada de emoções e ambiguidade, enquanto a escrita traz a lógica e a abstração. Há um enorme preconceito sociocultural quanto às pessoas oriundas de um baixo nível social; por terem poucos recursos, são descritas como pessoas de pouco conhecimento e esta “penúria social” acaba interferindo no desenvolvimento cognitivo. Para a maioria dos professores, o responsável pelo sucesso no processo de aquisição da leitura e escrita é o capital cultural.

De acordo com Tfouni (2006, p. 11), “costuma-se pensar que a escrita tem por finalidade difundir ideias (principalmente a escrita impressa). No entanto, em muitos casos, ela funciona com o objetivo inverso, qual seja: ocultar, para garantir o poder àqueles que a ela têm acesso”. Constantemente o letramento é visto como credencial para o sucesso da vida em sociedade, e o conhecimento científico e tecnológico vistos como necessários e imprescindíveis para a emancipação, seja ela individual ou coletiva. Contudo, o sujeito pouco escolarizado acaba sendo rotulado como o responsável pelo fracasso do desenvolvimento, além de sofrer o preconceito em relação a seu nível social, que recebe a atribuição de responsável pelo pouco conhecimento e ignorância no que tange à aquisição da leitura e escrita.

Neste cenário em que o letramento é visto como fator de acessão social e está sempre atrelado à escolarização, a escola acaba sendo a maior, senão o único meio de aquisição deste conhecimento. Para Signorini (1995, p. 162), “neste sentido, a sobrevivência na escola é comumente vista como sinônimo de aquisição de bens culturais e de prestígio”.

E esta instituição escolar, sendo a responsável por transmitir o saber escolarizado, científico e tecnológico, tem como instrumento desta transmissão de saberes a linguagem. Como explica Signorini (1995, p. 164), “vai ser o diálogo de caráter instrucional, o principal meio de transmissão ou ‘repasse’ do saber científico”. O responsável por fazer este “repasse” do saber é o professor, ao qual Signorini (1995) se reporta como especialista, cabendo a ele a flexibilidade na comunicação, uma habilidade necessária para a transmissão do saber. Explicando sobre a esta flexibilidade, a autora apresenta três concepções distintas: a gumperziana, a antiidealista e a dialógica.

A concepção gumperziana, assim chamada por ter sido proposta por Gumperz (1982b), o qual define a flexibilidade comunicativa como “habilidade necessária para interagir satisfatoriamente com desconhecidos” (*apud* SIGNORINI, 1995, p. 171). A maior contribuição desta concepção “é a de introduzir, nos estudos sobre comunicação intercultural (a partir de Goffman e Garfinkel) a perspectiva sociointeracionista de construção/reprodução da realidade social através da linguagem” (SIGNORINI, 1995, p. 170)

A concepção antiidealista é mais realista e sua principal contribuição para a flexibilidade comunicativa é a de compreender que as divergências entre diálogos (mal-entendidos) podem e devem ser compreendidas e reconstituídas, não sendo este mal-entendido um problema apenas porque foge dos padrões entre os diálogos dos pares.

Conforme a terceira concepção, a dialógica, “a interação verbal é uma ação coletiva envolvendo atores sociais” (SIGNORINI, 1995, p. 175), ou seja, a linguagem não é um dado a

ser descoberto e reconstruído, ela é de natureza intersubjetiva, não pertencente ao sujeito e, para tornar-se real, necessita ser realizada concretamente em atos de comunicação.

Para Signorini, “o letramento via escolarização é um processo que parece trazer em seu bojo a consolidação progressiva de posições e perspectivas” (1995, p. 194), em que se evidencia a relação do poder da sociedade escolarizada sobre os não escolarizados.

Diferente dessas concepções de letramento, em que este é constantemente associado à escolarização, outros teóricos, como Tfouni, Pereira e Assolini (2017), mostram-nos uma perspectiva de letramento na qual podemos perceber que até mesmo os sujeitos que não dominam a escrita são influenciados pelo letramento.

Nessas concepções de letramento de Tfouni, Assolini e Pereira (2017), “letrar quer dizer mostrar que todos, ricos ou pobres, de qualquer idade, têm direito ao conhecimento acumulado pela cultura humana” (2017, p. 42), levando-nos a compreender que o letramento é, acima de tudo, o respeito às diferentes formas de uso da língua. Pereira, em um comentário pessoal, afirma que:

> Embora não haja necessidade de definir do que se trata “letrar” ou “alfabetizar letrando”, uma vez que todos são letrados em uma sociedade letrada, esta demarcação feita deste modo por estes autores, partiu da necessidade de enquadrar alguns destes mal-entendidos sobre a questão. (PEREIRA, 2019)

A concepção de letramento utilizada pelos professores das séries iniciais do ensino fundamental, muitas vezes, está embasada em cursos, palestras, livros didáticos, manuais de orientação ao professor que trazem o termo letramento intimamente ligado à escolarização. Com autores que enfatizam a existência de uma relação entre a aquisição da escrita e o surgimento do raciocínio lógico, deixando transparecer que o surgimento do raciocínio lógico só se dá através da alfabetização. Segundo Pereira (2017, p. 93), isso causa um

> [...] incômodo de vários pesquisadores com a continuidade do predomínio do uso do termo letramento ainda voltado à perspectiva utilitarista da escrita, baseado na crença na escrita como tecnologia atrelada somente a um suposto avanço cognitivo e aprimoramento de habilidades psicológicas.

No entendimento dos profissionais da educação, de modo geral, só será letrado o sujeito que é alfabetizado, como se os não alfabetizados fossem desprovidos de conhecimento cultural e consciência crítica, sendo, portanto, incapazes de terem raciocínio lógico. De acordo com Tfouni (2006), o estudo sobre letramento não deve ser direcionado apenas a

grupos de sujeitos que adquiriram a escrita (os alfabetizados), pois tanto a ausência como a presença da escrita trazem consequências para a vida do sujeito.

Conforme Tfouni (2006), “o letramento tem por objetivo investigar não somente quem é alfabetizado, mas também quem não é alfabetizado, e, nesse sentido, desliga-se de verificar o individual e centraliza-se no social”. Não queremos, aqui, dizer que a leitura e escrita não são importantes na vida do sujeito; pretendemos demonstrar que o raciocínio lógico e a capacidade dedutiva não são exclusividade de sujeitos escolarizados, ou seja, alfabetizados. Destaca-se, assim, a importância de que o letramento do sujeito seja valorizado no seu processo de alfabetização.

Na pesquisa intitulada *Os (des) caminhos da alfabetização, do letramento e da leitura*, Assolini e Tfouni (1999) investigam os enfoques de letramento que circulam no contexto escolar através de entrevistas e observações. Nessa pesquisa, é possível compreender que para as professoras entrevistadas e observadas letramento está relacionado a muito conhecimento a respeito de tudo, ao acesso e conhecimento da tecnologia, a habilidades para escrever bem, resolver problemas da língua, a boa leitura, escrita e oralidade.

O interessante é que mesmo descrevendo que muitas crianças já são letradas quando chegam à escola, esse conhecimento não é valorizado, como deixam claro Assolini e Tfouni (1999, p. 28) ao relatarem que “o aluno só estaria ‘autorizado’ a ler e a escrever após ter cumprido todas as etapas do método de alfabetização de que se valia a professora”, deixando claro que nessa concepção de letramento o aluno é tolhido em suas iniciativas.

“O autor, então, é aquele que trabalha o intradiscurso, dando-lhe uma orientação, através de mecanismos de coerência e coesão, mas também garantindo que certos efeitos de sentido e não outros serão produzidos durante a leitura” (TFOUNI, 1994, p. 59). Resta a ele, desse modo, apenas a opção de seguir as orientações do professor para escrever sobre algo determinado e realizar leituras com interpretações “fechadas”. A liberdade de interpretar é negada aos alunos, restando a eles apenas a opção de seguir as instruções dos livros didáticos.

É comum observar nas salas de aula que os alunos pouco têm liberdade de se expressar oralmente, criar textos de sua autoria e realizar interpretações (não aquelas esperadas pelo professor). As ações a serem desenvolvidas já são determinadas pelo planejamento e estas práticas não levam em consideração o conhecimento que o aluno traz.

Em pesquisas realizadas com adultos não alfabetizados ou com pouca escolarização, Tfouni e Pereira (2009) demonstram a capacidade de adultos não alfabetizados em construir narrativas com suas próprias autorias e próprios dizeres, sendo estas permeadas por características da escrita. A respeito dessas narrativas, Tfouni e Pereira (2009, p. 69)

salientam que “existem práticas cotidianas letradas de linguagem, que não têm origem na escolarização, e tampouco são valorizadas no espaço escolar”. Temos que compreender que nem sempre a escrita é algo planejado, bem elaborado formalmente. E que a oralidade pode ser, sim, planejada e bem elaborada, mesmo que informalmente.

Precisamos compreender que nem sempre a escrita é algo planejado, bem elaborado formalmente (como, por exemplo, um bilhete, este terá traços marcantes da oralidade). Ademais, a oralidade pode ser, sim, planejada e bem elaborada, mesmo que informalmente (a apresentação oral em alguma situação pública requer uma formalidade mais relacionada à prática escrita).

O estudo sobre letramento não deve ser direcionado somente a grupos de pessoas que adquiriram a escrita, mas também deve investigar as suas consequências em grupos onde há a ausência da escrita, no nível individual. Tfouni (2006, p. 21) alerta que “a ausência tanto quanto a presença da escrita em uma sociedade são fatores importantes que atuam ao mesmo tempo como causa e consequência de transformações sociais”.

Em oposição ao pensamento dos autores que defendem que o surgimento do raciocínio lógico só se dá através da alfabetização, Tfouni (2006, p. 11) argumenta que “a alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem”. Percebe-se aí que a alfabetização está intimamente ligada à aquisição do código escrito, com a finalidade de produção de escrita ou leitura, e essa aprendizagem ocorre no âmbito individual, visto que cada indivíduo tem o seu momento de apropriação de conteúdo.

Com a intenção de desfazer a visão etnocêntrica propagada sobre aqueles que não dominam a escrita, Tfouni (2006), em seu livro *Adultos não-alfabetizados em uma sociedade letrada*, construído a partir de sua tese de doutorado, defende a autoria de adultos sem escolarização ou com pouca escolarização, mostrando que pode haver traços da escrita em discursos orais destes adultos. Em suas palavras:

> [...] 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 tem baixo grau de escolaridade. (TFOUNI, 2006, p. 42)

Diante do que foi exposto, conseguimos perceber o quanto a escola acaba excluindo uma variedade de conhecimentos cotidianos presentes nas manifestações orais da língua e

também escritas, e o quanto essas práticas discursivas cotidianas contribuem para o desenvolvimento do letramento. Como registram Tfouni, Monte-Serrat e Martha:

> Se o professor tomar o texto do aluno como produto de seu letramento, e não como marca de seu "analfabetismo funcional", poderá angariar caminhos para indicar-lhe como aprimorá-lo [...] Se o professor perceber os jogos poéticos na redação do aluno como seu grau de letramento, marcado pela sua realidade sócio-histórica, e não de sua incapacidade; se aceitar que seu aluno pode, e deve, ocupar diferentes lugares de interpretação (pois o papel da escola é justamente indicar isso aos alunos), então teremos um sujeito agente será capaz de contribuir na construção do processo autoral da redação, processo esse que, graças ao arquivo que o aluno aciona, é singularmente poético e criativo. (TFOUNI; MONTE-SERRAT; MARTHA, 2013, p. 40)

Diante disso, pudemos perceber que letramento não é sinônimo de alfabetização, e não se trata da aquisição do código escrito. Desse modo, indicamos a necessidade de aprofundamento dessas discussões, visto que podem contribuir para uma nova prática pedagógica que possibilite o protagonismo das crianças e adultos a partir do reconhecimento de suas práticas linguageiras e suas produções narrativas. Para concretização desta pesquisa, traçaremos, a seguir, o percurso teórico-metodológico que irá nos direcionar na sua realização.

4 PERCURSO TEÓRICO METODOLÓGICO

Esta pesquisa se estrutura no percurso teórico-metodológico da AD de linha francesa, sob a teoria da Análise do Discurso do filósofo francês Michel Pêcheux. Abordaremos, nesta seção, os procedimentos metodológicos que percorremos para o andamento desta pesquisa, apresentando inicialmente a discussão sobre a AD, considerando não somente as colaborações do teórico Michel Pêcheux, como também de outros que, assim como ele, trabalham com a AD.

Trataremos ainda de noções/conceitos essenciais para a AD, tais como: dado, interpretação, sentido, recorte, paráfrase e polissemia. A AD é, pois, o dispositivo teórico analítico que nos possibilitou uma visão mais ampla sobre o "objeto" aqui pesquisado, retirando-o da visão superficial da linguística, ao realizar um aprofundamento com as análises, para a obtenção dos objetivos aqui propostos.

Logo a seguir trataremos a respeito do *corpus* da pesquisa, constituído pelos recortes das entrevistas realizadas com as professoras do 1º ano do ensino fundamental, através de um roteiro semiestruturado (cuja intenção foi obter respostas mais livres), e pelos recortes feito no material de apoio destinado à orientação das práticas pedagógicas das professoras aqui entrevistadas.

Para evitar possíveis transtornos aos sujeitos da pesquisa, as entrevistas foram agendadas previamente, observando o tempo disponível de cada professora, tendo em vista construir um clima favorável para a realização da entrevista, de maneira que as professoras ficassem à vontade para participar. Desse modo, apresentamos a elas o objetivo, a justificativa e os procedimentos adotados na pesquisa, destacando que a participação seria voluntária e que poderiam permanecer ou não colaborando com a pesquisa, mesmo já tendo assinado o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE).

Por meio desse termo, explicitamos o sigilo sobre as entrevistas, preservando as suas identidades. Os dados coletados, bem como os termos de consentimento livre e esclarecido, serão mantidos em arquivos na casa da pesquisadora. Assim sendo, todas as etapas da pesquisa foram realizadas levando em conta os padrões éticos, assegurando evitar quaisquer danos ou prejuízos aos sujeitos e à instituição.

Versaremos sobre o ambiente onde esta pesquisa foi desenvolvida, bem como os procedimentos para as análises efetuadas, expondo sobre os critérios de escolha dos sujeitos participantes, professoras do 1° ano do ensino fundamental, da entrevista semiestruturada com questões pertinentes aos objetivos propostos acerca das concepções de letramento no espaço

escolar – aqui foi utilizada para escutá-las a respeito de suas concepções e práticas de letramento – e da análise do material de apoio destinado a estas professoras.

4.1 ANÁLISE DO DISCURSO

Michel Pêcheux fundou a análise do discurso em meados da década de 1960, na França. Neste período, Paris passava por um momento de revolta estudantil contra os valores tradicionais, a favor da liberdade de expressão e pensamento e em defesa da conquista dos direitos das minorias. Foi neste cenário que o filósofo francês encontrou espaço para inserir um novo campo de estudos que pudessem explicar como o discurso funciona por meio da ideologia: a Análise do discurso. Para tanto, ele pontua que a linguística tem seus limites e por este motivo ela não explica o funcionamento do discurso, isto porque é a ideologia que se materializa na linguagem e produz no sujeito o seu discurso, ou seja, o discurso é ideológico (CASTRO; PEREIRA, 2017, p. 199).

Este novo campo de estudos insere-se no paradigma indiciário, que é um modelo epistemológico do qual fazem parte as ciências interpretativas. O paradigma indiciário, criado por Carlo Ginzburg, conduz a pesquisa de maneira a escapar do modo tradicional da ciência, trazendo as pesquisas para o campo das singularidades. Ao discorrer sobre o paradigma indiciário, Ginzburg faz relação deste com a caça. Explica sobre o caráter venatório do homem pré-histórico, de como ele se articulava para conseguir capturar a sua presa, a atenção que ele dava aos detalhes para, então, alcançar o seu objetivo. Esta é a postura necessária à análise de dados, designar uma atenção especial às minúcias e aos indícios que são quase imperceptíveis (GINZBURG, 1989; TFOUNI *et al.*, 2016; TFOUNI; PEREIRA, 2018).

Tfouni *et al*. (2016, p. 1260) apontam que “o analista busca interpretar não somente pelo que está dito, mas também pelo não-dito, bem como naquilo que se produz nas margens do dizer”. Pelo fato de o paradigma indiciário ser um método de pesquisa interpretativo, devemos sempre estar atentos às minúcias, ao não dito e sempre fazer um exercício de reflexão sobre estas análises, direcionando o olhar para os dados marginais, pois estes são considerados dados reveladores da pesquisa.

É justamente o que fica à margem do dizer que tem uma grande significância para a interpretação. Conforme Orlandi (2001, p. 11), “há uma relação muito importante entre o silêncio, a incompletude e a interpretação”, portanto, a autora enfatiza que “esta incompletude não deve ser pensada em relação a algo que seria (ou não) inteiro, mas antes, em relação a algo que não se fecha”.

A interpretação não é única, pois o sentido é uma questão aberta com muitos modos de significação e, à vista disso, a interpretação tem grande relevância na ligação entre o sujeito e a história em prol da construção do sentido. “A relação do homem com os sentidos se exerce em diferentes materialidades, em processo de significação diversos” (ORLANDI 2001, p. 12).

Por este motivo, os gestos de interpretação são afetados pelo local/posição de sujeito na produção de sentidos. É a materialidade presente na construção dos sentidos que irá determinar as diferenças no processo de significação. O olhar do analista é constitutivo para a interpretação do sentido, cabendo a ele considerar os gestos da formação discursiva na construção destes sentidos, não esquecendo de considerar os pontos de ligação entre o sujeito e a materialidade ideológica.

Quando partimos para uma análise à luz do paradigma indiciário, já temos em mente um foco, o qual irá nos direcionar para realização desta, pois não podemos deixar nenhum fragmento escapar, e esta organização não minimiza o caráter indiciário da pesquisa.

De acordo com Tfouni e Pereira (2018, p. 122), “Ginzburg estabeleceu um marco divisório no modo do tratamento dos dados: a inclusão do fragmento, do detalhe e da experiência do pesquisador como fundamentos da pesquisa. Com ele, reaprendemos que buscando uma coisa, encontramos outra”. Sendo assim, o olhar do pesquisador deve sempre estar atento às minúcias da pesquisa.

Trazendo novamente para o campo da AD, devemos levar em conta que o sujeito que convive em uma determinada sociedade já está submetido às condições históricas e sociais deste meio. O seu dizer, a sua linguagem e discurso, são constituídos por esta específica conjuntura social; a AD nos mostra que todo o discurso do sujeito depende de suas condições de produção (histórica e social). São essas condições de produção de uma sociedade que determinam a interpelação do indivíduo a ser sujeito.

As relações de produção cultural, a política, a família, as relações de trabalho, religião, dentre outras, configuram os costumes do sujeito, que, ao produzir o seu discurso, já está constituído por estas ideologias e condições de produção, o seu dizer parte das condições sociais e históricas de uma específica conjuntura social. O discurso materializa-se pela ideologia. Para melhor compreensão do que seja a ideologia para Pêcheux, segue-se a citação:

> É a ideologia que fornece as evidências pelas quais “todo mundo sabe” o que é um soldado, um operário, um patrão, uma fábrica, uma greve, etc., evidências que fazem com que uma palavra ou um enunciado “queiram dizer o que realmente dizem” e que mascaram, assim, sob a “transparência da linguagem”, aquilo que chamaremos *o caráter material do sentido* das palavras e dos enunciados. (PÊCHEUX, 1995, p. 160, destaque do autor)

Podemos compreender que a ideologia é a materialidade existente no dizer do sujeito, e esta encontra-se tão naturalizada que ele acredita ser o dono do seu próprio dizer, não consegue perceber que as influências sofridas pelas circunstâncias históricas e sociais de uma determinada conjuntura social estabelecem a materialidade do seu discurso.

O sujeito fala a partir de uma posição ligada às condições que o representam, o seu discurso é formulado a partir do que lhe é "permitido" ver e compreender. Deste modo, o sujeito não reconhece que o seu discurso é efeito das condições pelas quais está inserido nesta sociedade, tendo a ilusão de que é o dono do seu dizer e pensar. O sujeito é determinado pelas suas posições ideológicas. A AD não concebe um sujeito dono de sua vontade, livre para dizer o que quiser e agir por plena consciência, mas, sim, um sujeito composto pela língua, pela história e pela ideologia.

Podemos compreender através da AD que a linguística tem seus limites e que por este motivo ela não explica o funcionamento do discurso, isto porque é a ideologia que se materializa na linguagem e que produz no sujeito o seu discurso, ou seja, o discurso é ideológico.

A AD é uma disciplina de interpretação constituída por junções epistemológicas da linguística (discurso), do materialismo histórico (ideologia) e da psicanálise (o inconsciente). Ela ocupa-se da relação existente no discurso entre língua/sujeito/história ou língua/ideologia, trabalhando com a materialidade da linguagem, levando em conta os aspectos linguísticos e históricos como inerentes na produção do discurso. Para Orlandi (2001, p. 36), é isso que "permite dizer que o sujeito é um lugar de significação historicamente constituído".

Para esta autora, a AD é uma disciplina de entremeio. Entende-se por disciplina de entremeio aquela que está em contínua modificação e discussão, os seus pressupostos são constantemente discutidos, ou seja, ela não se finda. Está em constante transformação sobre a noção de ideologia. As disciplinas de entremeio se fazem naquele espaço no qual não conseguimos compreender com clareza as relações entre as disciplinas.

Ocupando-se da investigação dos dados negligenciados, a AD marca uma grande importância nas ciências interpretativas. Assim, cabe ao analista a busca pelo conhecimento e interpretação desses dados que, ao que tudo indica, são marginalizados devido ao desmerecimento das predileções postas pelas ciências positivistas.

A AD não atua no campo da interdisciplinaridade, ela atua na contradição existente entre as disciplinas. Orlandi (2001, p. 24) explica o seguinte: "a AD se forma no lugar em que a linguagem tem de ser referida necessariamente à sua exterioridade, para que se apreenda seu

funcionamento, enquanto processo significativo", estabelecendo-se nas contradições entre as disciplinas que buscam formalizar os fatos linguísticos e as que estudam as relações entre língua, cultura e sociedade. Atua nas questões de apagamento da historicidade da linguagem.

É na contradição entre a linguística e as ciências sociais que a AD se estabelece, questionando a relação excludente que existe entre ambas. Segundo Orlandi,

> Inscrevendo-se no campo da reflexão sobre a linguagem, o que a AD questiona é o que é deixado para fora, no campo da linguística: o sujeito e a situação. A AD vai redefinir isso em função da constituição de seu objeto. Por que redefinir? Porque a situação, tal como ela é trabalhada nas ciências sociais, é incompatível com a concepção de linguagem em sua ordem própria. Por seu lado, a noção de sujeito reaparece sob duas formas – o sujeito empírico e o sujeito psicológico – formas essas que o colocam na origem, como onipotente e determinado pelas suas intenções: ora tendo o controle do sistema, ora plenamente identificado com ele. Em nenhum caso, entretanto, é pensado em sua relação contraditória com o sistema. (ORLANDI, 2001, p. 26)

É neste entremeio que a AD trabalha, contra esta redução da noção de linguístico, onde acontece um apagamento desta noção sobre a linguagem e a linguística, contrariando estas reflexões sobre as noções de sujeito citadas acima (empírico e psicológico), que acabam excluindo igualmente o sujeito histórico. Para a AD, não há uma ligação entre a estrutura da língua e da sociedade, mas, sim, uma construção conjunta.

Enquanto para o linguista o discurso é absoluto, para o analista ele é um produto de contradição, pois leva em consideração que o sentido do discurso não é fixado, e que existe uma determinação histórica no mesmo. Orlandi (2001) informa que "o sentido, para a AD, não está já fixado a priori como essência das palavras, nem tampouco pode ser qualquer um: há a determinação histórica". Posto isto, podemos apreender que a AD trabalha com os processos de composição da linguagem e da ideologia.

Na consecução desta pesquisa, a AD nos permitiu analisar e contradizer a relação existente entre o discurso dos manuais didáticos e o discurso das professoras, que constituem o nosso *corpus*, para, assim, compreender se esta relação tem influência ideológica direta nas concepções de letramento utilizadas na prática escolar por estas professoras. Para realizar esta análise, utilizaremos os dados coletados durante a pesquisa. A fim de uma melhor compreensão do que são dados para AD, basear-nos-emos explicação de Orlandi:

> São os objetos de explicitação de que se serve a teoria discursiva para se construir como tal: os dados são os discursos. Os discursos, por sua vez, não

> são objetos empíricos, são efeitos de sentidos entre locutores, sendo análise e teoria inseparáveis. (ORLANDI, 2001, p. 37)

Estes objetos de explicitação nos permitirão atuar no processo de construção da linguagem e não apenas no produto. Vale lembrar que a AD trabalha com a materialidade da linguagem em seus aspectos históricos e sociais. O dado é o efeito ideológico que a AD busca romper para, assim, revelar seus modos de produção.

4.2 SOBRE O *CORPUS*

Começaremos a tratar sobre *corpus* baseados na definição de Courtine (2014, p. 54), que define *corpus* discursivo como "um conjunto de sequências discursivas, estruturado segundo um plano definido em relação a um certo estado das condições de produção (CP) do discurso"; este plano ao qual Courtine se refere refere-se ao meio que será utilizado (entrevistas, observações) para que seja coletado o material que receberá o tratamento de AD, e, desse modo, alcançar o objetivo da pesquisa.

A partir de hipóteses emitidas através da coleta de materiais discursivos é que se inicia a AD. A extração das informações mediante a AD tem como primeiro passo a delimitação do campo de referência, como confirma Courtine (2014, p. 54): "a operação de extração consiste primeiramente em delimitar um campo discursivo de referência".

Para selecionar as sequências discursivas que constituirão o *corpus* discursivo é preciso que se faça a delimitação do campo de referência. A construção do *corpus* da pesquisa se dá a partir de hipóteses coletadas no material discursivo. Porém, é indispensável a delimitação de um campo discursivo para que não haja problemas na hora de organizar os materiais para dar início às análises.

Courtine (2014, p. 55) afirma que "há discursos que jamais serão objeto de análise alguma, outros, ao contrário, pelos quais os analistas de discurso são ávidos". Desta forma, fica clara a importância da delimitação do *corpus* discursivo, pois este irá agir como um filtro na extração de sequências discursivas determinadas a partir de um campo de referência. E esta ação é muito importante, visto que nem todos os discursos emitidos são objetos de análises.

É evidente que o *corpus* ocupa lugar central na AD, já que se trata de sequências discursivas retiradas por processo de extração ou isolamento de um campo discursivo de referência. O *corpus* aproxima o conceito teórico de formação discursiva da parte prática a ser desenvolvida na análise. Portanto, o *corpus* deve encarregar-se de "responder a exigências de exaustividade, de representatividade e de homogeneidade" (COURTINE, 2014, p. 56).

Os três critérios da composição do *corpus* discursivo, isto é, exaustividade, representatividade e homogeneidade, devem sempre estar presentes em sua constituição, em razão de que, trabalhando com AD, nenhum fato discursivo pode ficar à sombra ou ser trabalhado uma única vez, ele deve ser esgotado em todas as suas possibilidades analíticas.

A análise a ser realizada nesta pesquisa tem como *corpus*: entrevistas realizadas com professoras alfabetizadoras da rede pública municipal de Itapetinga-BA e os manuais destinados ao uso destas professoras alfabetizadoras, cuja intenção é "orientá-las" no processo de alfabetização e letramento de seus alunos.

Gostaríamos de salientar que no município de Itapetinga há 30 turmas de 1° ano do ensino fundamental, e que estas turmas estão divididas entre as escolas urbanas, do campo e nos distritos de Bandeira do Colônia e Palmares pertencentes ao município de Itapetinga. Todas estas turmas são lecionadas por professoras, pelo motivo de não ter no município nenhum professor alfabetizador.

Por esta razão, nossa pesquisa será realizada apenas com professoras. Decidimos fazer a entrevista com três professoras usando o critério de diferentes tempos de atuação no magistério. A intenção em escolher professoras com tempos de exercício da função diferentes, é que poderemos analisar se há alguma influência nas concepções e práticas destas professoras a partir dos métodos e teorias adotadas ao longo do tempo.

Ao realizar a análise deste *corpus*, temos a intenção de compreender as concepções de letramento adotadas pelas professoras alfabetizadoras da rede pública do município de Itapetinga-BA, buscando identificar se há influência na formação das suas concepções de letramento.

Apesar de estarmos discutindo sobre o termo letramento no Brasil desde a década de 1980, quando nos foi apresentado por Tfouni, este termo ainda não foi esgotado, visto que há uma variedade de concepções e definições para o mesmo. Daí, salientamos, mais uma vez, a questão desta pesquisa, a qual busca responder: quais são os dizeres produzidos por professoras alfabetizadoras do município de Itapetinga-BA na rede pública de ensino, acerca do tema letramento no espaço escolar? Por conta disso, vamos investigar como este "objeto discursivo" faz parte da disputa de sentidos

Buscar entender se estas concepções são meras reproduções de discursos produzidos entre pares, ou se são frutos de pesquisas realizadas por estas professoras, é o ponto crucial desta pesquisa. Para tanto, usaremos a análise indiciária como suporte teórico-metodológico.

De acordo com Tfouni *et al.* (2016, p. 1266), "a análise do *corpu*s propriamente dita se faz em três etapas", descritas da seguinte maneira: "1) a passagem da superfície linguística

para o objeto teórico discursivo; 2) a passagem do objeto teórico discursivo ao processo discursivo, e 3) passagem das formações discursivas para as formações ideológicas".

A realização destas etapas começa a partir da formulação de paráfrases e polissemia, onde a intenção é analisar o objeto discursivo através de campos linguísticos diferentes. Segundo Orlandi (1984), qualquer ato de linguagem é repleto de sentidos, isto porque "há um princípio teórico da análise do discurso que desloca a importância atribuída à noção de informação e que abre espaço para o conceito de polissemia" (ORLANDI, 1984, p. 10).

A polissemia e a paráfrase são processos determinantes para o funcionamento da linguagem. Enquanto a paráfrase é considerada a matriz do sentido, a polissemia é avaliada como fonte de sentido, e ambas acabam por limitar uma a outra. Os estudos que têm como base a AD demonstram sempre um equilíbrio entre paráfrase e polissemia. A paráfrase é a reiteração dos sentidos, enquanto a polissemia é a instauração de novos/outros sentidos. Quando fazemos a repetição do discurso, estamos fazendo um movimento parafrástico, e é aí que pode haver a possibilidade de perceber algo novo no discurso.

Na seção seguinte, apresentaremos os recortes do *corpus* desta pesquisa, os quais receberão um tratamento de análise seguindo as concepções aqui trabalhadas. Iniciaremos com a delimitação das formações discursivas a partir do interdiscurso e analisaremos a influência ideológica no discurso do sujeito.

5 ANÁLISE DO *CORPUS*

Iniciamos esta seção dando continuidade aos debates sobre as perspectivas de letramento. Entretanto, o faremos através de análises de recortes feitos no material de apoio destinado a professoras alfabetizadoras e das entrevistas realizadas com estas professoras. No entanto, antes de prosseguirmos com a análise do *corpus*, faz-se necessário discorrer a respeito da noção de recorte segundo Orlandi.

Para esta referida autora, recorte é "uma unidade discursiva. Por unidade discursiva entendemos fragmentos correlacionados de linguagem-e-situação. Assim, um recorte é um fragmento da situação discursiva" (ORLANDI, 1984, p. 14). Tomando como base esta concepção de Orlandi, entendemos que o recorte abre uma variedade de significados tornando perceptíveis discursos e sentidos apagados, que possivelmente pode ter sido escolha do sujeito assim fazer.

Faz-se necessário, ao realizar a análise de um recorte, considerar as condições de produção do discurso do sujeito, pois temos que levar em conta que o sujeito não é o dono de seu discurso, ele não é o dono de seu saber, e este é permeado por influências ideológicas do meio em que vive.

Conforme Pereira (2017, p. 98), "os recortes indicam, deste modo, pontos de fuga, marcas, indícios não acessíveis diretamente, ao mesmo tempo que não se colocando além no sentido metafísico, nem formalista do ponto de vista linguístico, mas ultrapassando o alcance imediato da linguagem".

Ao fazer uma análise do recorte, geramos a este uma polissemia, atribuindo-lhe novos significados, produzindo, assim, uma interlocução. Orlandi (1984, p. 15) destaca que "é preciso determinar, através dos recortes, como as relações textuais são representadas, e essa representação não será, certamente, uma extensão da sintaxe da frase". Não podemos simplesmente fazer paráfrases, pois estas não geram polissemias, geram apenas comentários e repetições. Mas, sim, prevalecer com os aspectos discursivos, considerando as condições da produção do discurso, fazendo acontecer um confronto entre os interlocutores.

O recorte é uma grande responsabilidade para o analista, pois o que se recorta excede um conjunto de formulações discursivas, demandando um esforço do analista para a compreensão de determinados acontecimentos históricos fundamentais para a sua significação e interpretação.

Tfouni, Pereira e Assolini (2018, p. 20) explicam que "a análise de recortes descortina modos de funcionamento específicos dos discursos", isso nos faz compreender que mesmo

havendo a dominância de um sentido, não quer dizer que os outros sentidos serão negados. Temos que observar nos recortes os sentidos implícitos, aqueles que ficam à margem das informações consideradas "úteis"; em uma perspectiva discursiva, às margens dos enunciados.

No entanto, há uma diferença entre segmentar e recortar um texto. O ato de recortar busca estabelecer e compreender as relações existentes entre os elementos significantes do discurso. No caso desta pesquisa, buscamos compreender as relações existentes entre os manuais didáticos e o discurso das professoras.

Feita uma breve fundamentação sobre recorte, daremos início a nossa análise do *corpus* com o suporte teórico de autores que são referências nos estudos sobre o letramento em uma perspectiva sócio-histórica e que analisam os impactos da aquisição da escrita na sociedade. Também teremos o suporte do paradigma indiciário sob as definições de Ginzburg (1989). Buscaremos, então, analisar através de recortes, a fim de saber de qual maneira o letramento é posto para as professoras alfabetizadoras e como ele as orienta a cumprir as metas de alfabetização e letramento determinadas pelas Editoras e Secretaria Municipal de Educação de Itapetinga.

5.1 ANÁLISE DOS RECORTES DOS MANUAIS DIDÁTICOS

O manual de apoio destinado aos professores alfabetizadores expõe concepções de letramento relacionadas à escolarização, dissertando que letramento é pôr em prática na vida social tudo aquilo que é aprendido na escola. E que para que o professor alfabetize letrando ele deve assumir condutas que levem seus alunos não somente a codificar e decodificar palavras, mas também exercer essas funções na sociedade. Porém, a leitura realizada de maneira automática, não produz reflexão, nem permite a interação do sujeito com outro, com o texto. Como podemos confirmar, com base em Tfouni, Pereira e Assolini (2018), ao descreverem sobre alfabetizar sem levar em conta o letramento:

> Alfabetizar sem considerar o letramento reduz o processo de leitura e escrita a um mero ato automático de codificação/decodificação de sinais gráficos, e esse 'aprendizado' não produz resultados nem faz diferença no cotidiano dos sujeitos, visto que não os torna letrados. (TFOUNI; PEREIRA; ASSOLINI, 2018, p. 17)

Também notamos que nos manuais de orientações didáticas é atribuída aos professores a culpa pelo fracasso na alfabetização dos alunos, e aos baixos índices dos níveis e

escolarização destes. Assim, deixa-se bem claro que o sucesso do aluno depende de como o professor conduz o seu trabalho na tarefa de construção do conhecimento do estudante. Acontece um afastamento da culpa por parte dos outros órgãos também responsáveis por este processo e foca-se apenas no professor. Sobre esta culpabilidade atribuída ao professor, Tfouni, Pereira e Assolini (2018, p. 21) explicam que:

> Essas iniciativas têm pressupostos e objetivos comuns: partem do entendimento de que os professores são os principais responsáveis pelos baixos desempenhos dos estudantes e acreditam que, se melhor formados, poderão melhor ensinar, o que, segundo essa lógica, contribuiria para que os alunos adquirissem conhecimentos escolares que lhes permitissem responder as exigências das avaliações internas e externas.

Retomando, aqui, esta supervalorização da leitura e da escrita para a emancipação cognitiva do sujeito, trazemos o primeiro recorte:

Recorte 1 -

> Uma pessoa qualquer que vive no meio urbano, mesmo sendo criança, logo percebe que a escrita é uma realidade do mundo em que vive. (MACAMBIRA, 2018, p. 78.)

Partindo do pressuposto do não dito, podemos compreender que aqueles que não vivem no meio urbano não têm a escrita como realidade no mundo em que vivem. Poderíamos perguntar então que: qualquer pessoa que vive no meio rural, mesmo sendo criança, logo percebe que a escrita não é uma realidade do mundo em que vive, ou melhor, ela pode nem saber o que é a escrita?

Verificamos um distanciamento da escrita e leitura com o campo e o meio rural. A realidade da escrita na vida das pessoas do mundo urbano tem o significado de superioridade cognitiva deste meio sobre o meio rural. Nesse recorte, podemos então perceber que há uma naturalização do afastamento de grupos sociais por meio da escrita. E este outro mundo/meio é tão distante do urbano?

De acordo com as classificações Geográficas, o espaço geográfico divide-se em Zona Urbana e Zona Rural. A zona rural é a área utilizada para a prática de atividades de pecuária, agricultura, conservação ambiental, dentre outras. E, com certeza, na realização destas tarefas são encontradas atividades em que se utiliza a escrita. Logo, esta afirmação de que a escrita somente é realidade do meio urbano se finda. Afinal, com toda modernidade e tecnologia do

século XXI, é difícil acreditar que a escrita ainda não tenha ultrapassado os limites do meio urbano. Não podemos nos esquecer da existência de Escolas da Zona Rural.

O manual ainda apresenta instruções de como alfabetizar e da maneira ideal para fazê-la, de modo a levar o aluno a esta aquisição da leitura e escrita. Macambira (2018, p. 79) ressalta que "a única coisa importante são os conhecimentos que cada um tem, construídos pelos indivíduos, por influência da cultura onde vivem". Mas, em nenhum momento é possível perceber a valorização do conhecimento cultural do sujeito; a todo o momento, só é possível compreender que o conhecimento só é adquirido através da escolarização, e que quando este não é alcançado é culpa da didática do professor.

Segundo Mortatti (2000, p. 259), a partir desta ideologia "marginalizam-se os diferentes e neutralizam-se as diferenças, convertendo-as em desvios e deficiências a serem corrigidas e ajustadas". Podemos constatar esta postura sempre que ocorrem as avaliações de desempenho dos alunos, tendo em vista que, quando os resultados das avaliações não são os esperados, surgem novas formações, novos materiais didáticos e receitas de como alfabetizar os alunos, para, então, alcançar os objetivos esperados e satisfazer as necessidades da sociedade. Foi assim com a escola tradicional, a tecnicista e a escola nova, sempre houve a busca pela satisfação das necessidades da sociedade e a visão da escola como equalizadora social.

No entanto, a prática de atribuir a culpa do fracasso escolar ao aluno também é comum. Na tese de Battaglia (2013, p. 73), por exemplo, há uma seção que versa sobre a introdução dos especialistas na educação, apresentando-nos um percurso histórico destes especialistas defendendo os aparentes motivos do fracasso do aluno. A autora descreve alguns rótulos que os alunos com dificuldade receberam: 1895 - como cegueira verbal; 1905 - foi criada a escala métrica, com a finalidade de medir a inteligência de acordo com a idade mental; 1912 - o quociente de inteligência (QI); 1940 - surgiu o termo lesão cerebral mínima; 1980 - a disfunção cerebral mínima passou a ser chamada de déficit de atenção e hiperatividade.

O ato de rotular os alunos com dificuldade só veio ganhando força nas últimas décadas. É muito comum, nas salas de aula, os professores rotularem os alunos que apresentam alguma dificuldade na aprendizagem com algum transtorno cognitivo, e isto faz com que ele seja deixado de lado e responsabilizado pelo seu fracasso. Outra causa que também é eleita como o motivo do fracasso escolar são as crianças oriundas de camadas sociais menos favorecidas, alegando que a sua incompetência linguística atrapalha no desenvolvimento escolar. Porém, segundo Battaglia,

> O problema, obviamente, não poderia ser creditado à 'incompetência linguística' das crianças que não conseguiam se alfabetizar. Primeiro, não faz o menor sentido que tivessem que ingressar na instituição escola já com o conhecimento que ali se fundaria, dado que se pressupõe que no grupo escolar teriam acesso às normas cultas da língua [...]. (BATTAGLIA, 2013, p. 83)

Com estas atribuições de culpa, a escola isenta-se da responsabilidade e compromisso com a educação. Aqueles que são os prejudicados (alunos) passam a ser responsabilizados por não alcançarem o êxito no processo de aprendizagem. Dessa forma, seguindo este discurso do âmbito escolar, de que a classe social pode influenciar os resultados, a escola nem se preocupa em ao menos atender de maneira diferenciada, ou seja, fazer adaptações e ajustes para os menos aptos. Outra prática também usada como meio de sanar estas dificuldades é a de promover formações para os professores e mudar os métodos de alfabetização, atribuindo a estes, também, a culpa pelo fracasso.

Na maioria das vezes, os novos métodos adquiridos são aqueles que deram certo em outras localidades e são trazidos sem consulta pública às escolas para que sejam aplicados. Tfouni, Pereira e Assolini (2018, p. 21) atestam que "desde meados dos anos noventa, são oferecidos no Brasil cursos de formação continuada, que buscam concretizar metas formuladas no âmbito de políticas públicas brasileiras, sob inspiração de programas educacionais exitosos".

Temos como exemplo desta atitude o município de Itapetinga, que no segundo semestre de 2019 adquiriu novos livros didáticos utilizados no Ceará. O livro *Novo Lendo Você Fica Sabendo: Letramento e Alfabetização* (nomeado pelos professores de livro Aprender, e por este motivo será identificado assim doravante) chegou como a receita para que o aluno aprenda a ler e a escrever rapidamente e de "forma prazerosa". O novo material didático adquirido tem o mesmo perfil do Plano Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), o passo a passo do planejamento com tempo específico para cada etapa, cartazes e orientações de como o professor deve desenvolver a sua aula de maneira que o aluno alcance o objetivo, ou seja, alfabetizar letrando.

Estas orientações didáticas de como executar o planejamento do livro Aprender são transmitidas de maneira sutil e natural para as professoras, com a intenção de mostrá-las que executar as atividades escolares do Aprender facilitará a sua dinâmica na sala de aula e que a aplicação passo a passo das atividades fará com que todos os alunos estejam alfabetizados e "letrados" ao final do ano.

Com estas exposições de motivos que validam a eficácia do livro Apender, as professoras se dividem em dois grupos: as que concordam com a proposta do livro e as que não concordam com as orientações didáticas “prontas”. Portanto, mesmo não concordando com as orientações do Aprender, estas professoras se veem numa posição desconfortável, pois todos os planejamentos e formações continuadas têm como foco as ações do livro Aprender. Em consequência desta situação, sentem-se na “obrigação” de acatar a metodologia deste livro.

Em busca de um bom resultado para o final do ano letivo, todas as turmas de 1º ano do ensino fundamental da rede pública de Itapetinga-BA, “aderiram” ao livro Aprender, e em decorrência desta situação, todo planejamento das turmas é igual, mesmo estando em escolas diferentes. Para que os professores “trocassem” experiência, foi criado um grupo em rede social, a fim de que as atividades fossem divulgadas, no entanto, essa, na verdade, é uma forma velada de fiscalizar a utilização do material.

Este é mais um ponto em comum que o Aprender tem com o PNAIC: o planejamento pronto e uniforme para todas as turmas da mesma série. Este problema é denunciado por Tfouni, Assolini e Pereira (2019, p. 3):

> [...] Dessa forma se de um lado temos crianças que copiam mecânica e ininterruptamente, as vogais, as sílabas e frases desarticuladas e sem sentido, de outro, temos professores que transcrevem *ipsis litteris* para a lousa os “textos”, atividades e exercícios trazidos pelas cartilhas e livros didáticos.

Observa-se, com todo este discurso da eficácia do livro Aprender, a propagação da garantia do sucesso dos alunos ao final do ano com a aquisição da leitura e escrita, tornando-se letrados (de acordo ao livro). Diante disso, ocorre algo muito grave, as professoras abrem mão de buscar outros livros ou didáticas para a sua aula, não percebendo que estão sendo afastadas do processo de produção do planejamento escolar.

Outro ponto que também chama a atenção é pensar que os alunos, ao final do ano, alcançarão os objetivos propostos pelo livro de forma homogênea. Além do afastamento das professoras, apaga-se a singularidade dos alunos, como se todos chegassem à escola com o mesmo nível de conhecimento. Podemos associar este pensamento aqui exposto ao que Tfouni, Assolini e Pereira (2019, p. 14) relatam sobre isso não passa de uma “ilusão de homogeneidade, ou seja, a de que os estudantes chegariam à escola sem conhecimento algum, devendo aprender os mesmos conteúdos em tempos iguais e chegar ao término do ano letivo com os mesmos saberes”.

Com tudo isso, os professores são sobrecarregados de novas informações, e obrigados a deixar todas as estratégias e projetos desenvolvidos para aderir ao novo, o que deu certo em outros Estados e que, “com certeza”, dará certo em sua sala de aula. Isso se seguir as instruções determinadas pelo manual.

Outros motivos que podem levar ao fracasso escolar não são levados em consideração, como: salas superlotadas, falta de material pedagógico, problemas familiares dos alunos, violência escolar. Estas problemáticas não são levadas em consideração, porque, quando o objetivo é identificar o motivo pelo qual os alunos não têm êxito, “correm” e mudam a didática do professor, pois é esta que não está alcançando o sucesso esperado.

O manual do professor adquirido pela Secretaria Municipal de Educação de Itapetinga (SMEI), a todo o momento, traz informações que nos levam a compreender que a vida social do sujeito depende de sua escolarização, como podemos observar no recorte a seguir:

Recorte 2 -

> Acreditar que é possível alfabetizar letrando é um aspecto a ser refletido, pois não basta compreender a alfabetização apenas como a aquisição de uma tecnologia. O ato de ensinar a ler e escrever, mais do que possibilitar o simples domínio de uma tecnologia, cria condições para a inserção do sujeito em práticas sociais de consumo e produção de conhecimento e em diferentes instâncias sociais e políticas. (MACAMBIRA, 2018, p. 95)

Em conformidade com a informação acima, a aquisição da leitura e escrita “cria condições para a inserção do sujeito” na sociedade, e o seu ingresso nela depende de sua escolarização. Sem esta ele não teria condições de interagir de maneira efetiva na produção de conhecimentos. Conhecimentos estes que só acontecem através da escolarização, pois ela é capaz de permitir a emancipação e o acesso ao conhecimento, para que, só assim, o sujeito tenha a capacidade de adentrar no mundo da informação, consumindo e produzindo conhecimento.

A supervalorização da escrita deixa claro que o sujeito com pouca escolarização, ou sem escolarização, é marginalizado. O sujeito sem escolarização não está inserido em práticas sociais de consumo e produção de conhecimento, sendo assim, este sujeito está fadado ao fracasso de seu desenvolvimento cognitivo e social.

Entretanto, Tfouni, Assolini e Pereira pensam o letramento como um processo sócio-histórico discursivo e que a função deste é analisar os impactos da aquisição da escrita na sociedade, pois, “de diferentes formas, sofremos a influência de um sistema de escrita e, em

função disso, todos alcançamos algum nível de letramento, mesmo os não-alfabetizados" (TFOUNI, ASSOLINI, PEREIRA, 2017, p. 32).

Este manual (o livro APRENDER) deixa bem claro para os professores que o letramento é a prática da leitura, e está estritamente ligado à alfabetização/escolarização. O manual transfere a informação de que o letramento é o saber reconhecer vários tipos de textos e a sua finalidade, além de saber realizar a sua leitura de maneira "competente".

Podemos identificar semelhanças entre o livro APRENDER e o PNAIC em um artigo de Pereira (2017), em que é feita análise de recortes com o objetivo de "indicar marcas de herança do cognitivismo psicológico" (PEREIRA, 2017, p. 1). Este artigo faz uma análise no material do PNAIC e também do Proletramento. Portanto, aqui, nos ateremos somente às questões de semelhança entre o livro Aprender e o PNAIC. Ambos têm uma concepção a-histórica de letramento, atribuindo à escrita a função de desenvolvimento cognitivo e uma melhoria das habilidades psicológicas do aluno. Fica claro em ambos o reducionismo psicológico.

No artigo de Pereira (2012), ele nos apresenta a seguinte informação:

> Na perspectiva discursiva inaugurada no Brasil e a qual nos filiamos, defendemos que a carga semântica trazida por estes termos ("útil", "compreensão") em destaque nos remetem ao cognitivismo, a uma concepção cognitivista de leitura e escrita que se distanciam dos estudos sobre letramento. (PEREIRA, 2017, p. 102)

Nestes manuais, a leitura e a escrita são determinadas como fatores essenciais para a compreensão, produção de conhecimento e crescimento social. Esta ilusão de que a escrita tem o poder de controlar a linguagem gera uma grande ilusão entre os professores, que acabam por cristalizar este pensamento.

Além disso, há um engessamento nas práticas do professor, porquanto ele é orientado a seguir o planejamento do livro. No manual do Aprender, é dada a seguinte explicação a respeito da formação continuada:

Recorte 3 -

> As atividades propostas nas formações têm uma intencionalidade, são focadas para objetos/motivos. Os sujeitos que participam da **atividade** estão situados no tempo e no espaço em uma perspectiva de vida coletiva, para além de seus próprios interesses pessoais. Nas várias atividades as quais os professores participam nas formações, assumem diferentes papéis sociais e seguem regras que são estabelecidas pela comunidade para o trabalho com diferentes instrumentos que irão auxiliá-los na conquista dos

> objetos/motivos, estando, esses, voltados para o sucesso do ensino aprendizagem. (MACAMBIRA, 2018, p. 78.)

Quando os professores participam desta **atividade** (que podemos ler como formação), eles são "orientados" a seguir as instruções do manual de maneira coletiva, ou seja, em todas as escolas os planejamentos passam a ser iguais, não há mais espaço para as adaptações. Neste instante, o que parece é que todas as turmas estão com o mesmo nível de conhecimento, uma fantasia de que as salas de aula são homogêneas, esquecendo as singularidades dos alunos.

Como consequência desta ação, o professor perde a sua autonomia, deixando de ser o autor de seu planejamento, tornando-se um veículo de transmissão das metodologias dos livros didáticos. Podemos fazer um paralelo em relação a estas práticas e metodologias adotadas por estas formações e materiais didáticos com o que apontam Tfouni, Assolini e Pereira (2019, p. 3):

> Tais metodologias, que mantêm alunos e professores aprisionados a um fazer pedagógico no qual se destacam sobretudo os passos a serem rigorosamente seguidos acabam por sustentar uma pedagogia de alfabetização em que ambos (aprendizes e professores) ocupam inevitavelmente a posição de "escreventes", que apenas realizam "tarefas subalternas".

O que podemos compreender de quando se enuncia "para além de seus próprios interesses pessoais", é que o professor está sendo submetido às orientações dos manuais didáticos, passando a ser um propagador das concepções do manual. Para alcançar o objeto/motivo almejado, as regras definidas pela comunidade têm que ser seguidas à risca, caso contrário, o objeto/motivo de toda esta formação não será alcançado.

O professor, nessa perspectiva, perdeu a "autoridade" em sua sala de aula, não tem mais a liberdade de planejar qual atividade poderá ser mais adequada para ser trabalhada com sua turma; além disso, suas concepções são obtidas através de manuais que propagam a ideologia do governo, o que pode ocasionar até em uma internalização sem ao menos perceber que foi levado a aceitá-la.

Podemos observar outro ponto do livro demonstra a sua concepção de letramento relacionado à alfabetização/escolarização:

Recorte 4 -

> Compreendemos que a leitura e a escrita são atividades sociais. Para viver o mundo do conhecimento como afirma Soares (2006), o aprendiz necessita de dois passaportes: o domínio da tecnologia escrita (o sistema alfabético e ortográfico), que se constrói por meio do processo de alfabetização e o

> domínio de competências de uso dessa tecnologia (saber ler e escrever em diferentes situações e contextos), que se constrói por meio do processo de letramento. Para tanto, as práticas da sala de aula devem ser intencionalmente planejadas e orientadas de modo que a alfabetização seja constituída na perspectiva de letramento. (MACAMBIRA, 2018, p. 08)

Para que tenhamos acesso ao mundo do conhecimento, precisamos antes da aquisição da leitura e escrita – pelo menos é esta informação que podemos compreender ao realizar a leitura deste recorte. Este poder atribuído às pessoas escolarizadas subestima as outras que não são alfabetizadas e exercem funções que também são importantes para a sociedade. Tfouni (2006, p. 64) destaca que "é comum encontrar em vários autores que tratam da questão a afirmativa de que uma das consequências da expansão social da escrita seria a formalização do raciocínio, que se materializa no discurso científico em geral, e no raciocínio lógico, em particular".

Tomemos como exemplo o pedreiro que nunca frequentou a escola. Vários teóricos, pesquisadores, professores (pessoas "letradas" e com um "excelente" desenvolvimento cognitivo) já precisaram dos serviços deste pedreiro por não terem o conhecimento para realizar este serviço que por ele executado. Pode-se alegar que não é a área destas "pessoas letradas", então, o ideal seria contratar os serviços de um engenheiro civil (visto que este, segundo esta perspectiva, por ter um grau elevado de escolaridade, possui um grande conhecimento). O problema é que nem sempre encontramos um para resolver a emergência, ou o valor é muito elevado. Entretanto, podemos contar com o pedreiro sempre que surgirem as emergências.

Na verdade, o que queremos trazer para a discussão aqui não são os valores pagos pelo serviço ou a disponibilidade de cada um. O que queremos trazer à reflexão é que este pedreiro que constrói casas, prédios, escolas, entre outras coisas, faz parte da classe desvalorizada pela "sociedade letrada", por não ser escolarizado. Outro ponto que negativa esta concepção de que só atinge o desenvolvimento cognitivo quem é escolarizado é o fato de o pedreiro (na maioria das vezes) não ser alfabetizado e ter um bom conhecimento na área da construção civil.

A aquisição da leitura e escrita não é o fator determinante para que o desenvolvimento cognitivo ocorra. Pereira (2017, p. 152) concebe que "este efeito de completude da escrita tem a ver com a ilusão tida pelo indivíduo de controlar a linguagem como se esta fosse um objeto acabado em si mesmo".

Pensar a leitura e escrita como produtos acabados e como o caminho para o desenvolvimento social e cognitivo significa acatar o modelo autônomo de letramento de

Street (1989 apud PEREIRA, 2017), modelo que tem a escrita como fator de evolução da sociedade como um todo. Temos que desmistificar estes pensamentos disseminados na/pela sociedade de que as pessoas sem escolarização são ignorantes e sem conhecimento.

Outro ponto de grande relevância neste recorte refere-se à orientação de que: as práticas da sala de aula devem ser intencionalmente planejadas e orientadas de modo que a alfabetização seja constituída na perspectiva de letramento. Visto que este recorte faz referência a Soares, buscamos sua definição de letramento em um caderno destinado à formação continuada de professores intitulado *Alfabetização e Letramento* (2005). Este caderno foi elaborado pelo Centro de alfabetização, letramento e escrita (Ceale) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

O Ceale integra a Rede Nacional de Centros de Formação Continuada do MEC. Este caderno foi elaborado por Magda B. Soares e por Antônio Augusto G. Batista. O material é destinado para a formação de profissionais da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental, na área de alfabetização e letramento. Ao buscar a definição de letramento, deparamos com a seguinte explicação:

> A sociedade atual, extremamente grafocêntrica, isto é, centrada na escrita, exige também o saber utilizar a linguagem escrita nas situações em que esta é necessária, lendo e produzindo textos com competência. É para essa nova dimensão da entrada no mundo da escrita que se cunhou uma nova palavra, **letramento**. O conceito designa, então, o conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades envolvidos no uso da língua em práticas sociais e necessários para uma participação ativa e competente na cultura escrita. (SOARES; BATISTA, 2005, p. 50)

Podemos compreender que o letramento é a competência adquirida através da alfabetização e que nos possibilita realizar leituras e produzir textos, ou seja, um conjunto de conhecimentos que nos permite pôr em uso a linguagem, de forma ativa e competente, na sociedade, através da cultura escrita.

Então, de acordo com esta definição de letramento, as professoras que utilizam o livro Aprender, precisam se ocupar em alfabetizar seus alunos de maneira que eles exerçam a leitura e escrita de forma competente e ativa na sociedade, caso contrário, seus alunos não lograrão êxito no letramento e tornar-se-ão alunos “iletrados”.

Mais uma vez, nos deparamos com informações de que somente através da escrita alcançamos o desenvolvimento cognitivo. Estas informações não aparecem de forma contundente, mas estas “orientações” são transmitidas com muita neutralidade pelo manual.

Mesmo com toda explanação feita pelo material a respeito da alfabetização e letramento, há nele informações de que ainda existem dúvidas e questionamentos das professoras sobre o letramento.

Recorte 5 -

> Se de um lado, cada vez mais, o termo letramento tem sido usado de maneira corrente no interior da escola, de outro, essa palavra ainda suscita dúvidas. Prova disso é a distância entre o discurso e a prática pedagógica docente. As experiências nos cursos de formações docente nos têm revelado que são muitas as dúvidas dos professores que lidam cotidianamente com o trabalho de alfabetizar e letrar. (MACAMBIRA, 2018, p. 95)

É visível que há um estranhamento por parte de alguns professores em relação à concepção do termo letramento, estranhamento identificado neste recorte como <u>dúvidas dos professores que lidam cotidianamente com o trabalho de alfabetizar e letrar.</u> Portanto, podemos pensar que não seria dúvida, mas uma discordância com a concepção que fundamenta este e outros livros didáticos. Este estranhamento pode ser sinal de incompletude ou divergência com a metodologia adotada pelo material.

Após as análises desses recortes, partimos para a análise das falas das professoras que fazem uso deste material, na intenção de identificar se há influência deste material em suas concepções de letramento e de que forma esta interfere em suas atividades pedagógicas. Temos, ainda, a possibilidade encontrar respostas a respeito dessas dúvidas citadas no recorte acima a respeito do letramento no espaço escolar.

5.2 PROCEDIMENTOS PARA A ENTREVISTA DAS PROFESSORAS

Ao começar este capítulo, vale ratificar que o objetivo desta pesquisa é analisar quais são os dizeres produzidos por professoras alfabetizadoras do município de Itapetinga-BA, na rede pública de ensino, acerca do tema letramento no espaço escolar. Nesta subseção, daremos início às análises de recortes retirados das entrevistas realizadas com as professoras alfabetizadoras do município de Itapetinga-BA.

A coleta de dados neste estudo foi feita exclusivamente pelo pesquisador e no contexto escolar, baseando-se fundamentalmente: (1) na análise do material de apoio das professoras; (2) nas análises das entrevistas realizadas com as professoras.

As entrevistas realizadas com as professoras têm grande importância para a compreensão das suas concepções de letramento e aplicação destas na prática escolar. No

entanto, a interpretação do analista é realizada com base na investigação de indícios e na análise do discurso. Com relação aos procedimentos da análise, cabe ao analista do discurso a interpretação dos dados (discursos) supostamente marginalizados.

A intenção de coletar os dados através de uma entrevista semiestruturada é a de buscar, ao máximo, uma comunicação com os sujeitos da pesquisa, promover uma boa relação entre entrevistador e entrevistado(a) e evitar respostas prontas.

As entrevistas foram agendadas previamente com cada sujeito, observando a disponibilidade de cada um (pelo motivo de ser individual), a condição e locais adequados. Cada pergunta selecionada buscou responder aos objetivos propostos na introdução deste trabalho.

No momento da entrevista com as professoras, foi explicado que a intenção da pesquisa não seria avaliar as suas práticas, e, sim, a busca por compreender o objeto de seu estudo. Essa conversa revelou-se importante para favorecer a interação da pesquisadora com as professoras. As entrevistas foram realizadas na própria escola, no momento em que as professoras estavam disponíveis para responder sem atrapalhar a sua dinâmica de trabalho. Esta foi gravada com autorização das professoras, seguindo um roteiro de perguntas (Apêndice A).

Ao realizar as análises, vamos fazê-las em concordância com a AD e considerando a perspectiva sócio-histórica de letramento – concepção que nos ampara. No entanto, nossa análise se fundamentará, também, em outros autores que trabalham sob uma perspectiva a-histórica do letramento, visto que a nossa intenção não é monopolizar a pesquisa e, sim, apresentar a nossa concepção de letramento em contraste com outras, permitindo ao leitor a possibilidade de analisar estas concepções.

Este trabalho está embasado em dois elementos importantes para a consolidação das práticas escolares: o manual de apoio dos professores (que representa aqui o aparelho ideológico do estado) e a análise das entrevistas com as professoras alfabetizadoras. Para a realização das análises, concentrar-nos-emos em alguns recortes, tanto do manual de apoio quanto das entrevistas das professoras, uma vez que a AD requer uma captação minuciosa dos dados obtidos e uma dedicação maior de tempo para realizá-la.

Ressaltamos que “em AD, a hipótese inicial da investigação (assim denominada, questão do analista) aparece não como questão a ser verificada, com predomínio do conteúdo em detrimento da forma de apresentação, bem como pareada com uma clareza do ‘objeto’” (PEREIRA, 2017, p. 93). Queremos dizer, com isso, que a nossa busca é pelo que fica à

margem do dizer (o não dito) no discurso das professoras, permeado por uma teia de sentidos que envolvem o letramento, a leitura e escrita.

Realizamos a análise das entrevistas a partir de Formações Discursivas (FDs). Ao estabelecer as FDs, nesta pesquisa, tivemos como intenção perceber e identificar a posição sujeito de cada uma das professoras. Esta construção permitiu-nos observar as formações discursivas assumidas por elas e, com isso, organizar uma discussão a respeito dos desencontros de concepções de letramento que se fazem presentes no meio escolar entre as professoras.

5.3 ANÁLISE DAS FORMAÇÕES DISCURSIVAS

Iniciaremos as análises com base nas questões da entrevista semiestruturada realizada com as professoras, que a partir de agora serão assim nomeadas: Professora X, Professora Y e Professora Z. Retiramos de cada questão uma FD por professora. Nosso primeiro questionamento para elas foi se já tinham ouvido falar sobre o termo letramento e solicitamos que discorressem um pouco sobre este termo.

Recorte 6 -

> Sim. Eu entendo que o **letramento é a decodificação da escrita**, é mostrar para as crianças como a língua escrita é usada no dia a dia. Eu entendo que para alfabetizar a criança é preciso compreender e refletir sobre a escrita, não é uma tarefa simples. **Alfabetizar na perspectiva do letramento é também compreender que se ensine para que as crianças sejam capazes de expor, explicar, argumentar, narrar, opinar**..., respeitando sempre a vez e o momento de falar. (Professora X)

Recorte 7 -

> O termo letramento tem um bom tempo que vem permeando o nosso trabalho. Esse termo surgiu nas **escolas a partir dos projetos do governo, projetos de alfabetização**. Foi aí que começou a aparecer o termo letramento. E aí, toda escola de alfabetização hoje trabalha com o letramento. (Professora Y)

Recorte 8 -

> Sim, eu já ouvi falar sobre o letramento sim. **A função social da escrita e da leitura** que está atrelada ao temo letramento. Letramento vem de quê, né? Letras. E quando fui apresentada a este tema, na verdade já trabalhava com ele, mas não tinha a noção (a teoria). E foi apresentado de uma forma mais vasta dentro do PNAIC. Porque o PNAIC nos deu um suporte muito grande. Lá no início quando o projeto foi lançado, a apresentação do letramento foi muito boa, porque aí passamos a fazer de uma forma mais definida na sala, com mais coerência do que fazíamos antes. Porque você ensinar a criança a

> **escrever por escrever, a ler por ler**, sem associar o código da escrita a fala da criança, ela fica um pouco por fora. E com o PNAIC não, o PNAIC deu essa visão para a gente levar a criança ao conhecimento do texto de uma forma analítica, para analisar o texto como um todo, o que aquele texto tinha de importância para a vida da criança, para o seu dia a dia, até chegar a parte de letras. E aí, o **letramento está atrelado também ao conhecimento de bagagem**. O que a pessoa sabe, seja criança ou adulto ela tem uma visão de letras, ela não é uma tábua rasa, por isso **o letramento está atrelado à escrita e a leitura** daquele indivíduo. (Professora Z)

Estes primeiros segmentos de FDs permitem-nos identificar algumas PSs relacionadas às definições de letramento entre: Modelo Autônomo (doravante MA) e Modelo Ideológico (doravante MI).

Na FD das Professoras X e Y (recortes 6 e 7), podemos perceber que para estas professoras o letramento é aquisição do código escrito e da leitura, e que desta aquisição depende o desenvolvimento cognitivo do aluno. Uma definição reducionista, que concebe a escrita como produto acabado (completo em si mesmo) filiando-se ao MA, visto que, para este modelo, a leitura e a produção escrita são habilidades tecnológicas desenvolvidas no âmbito individual. Porém, a sua aquisição é necessária para o desenvolvimento pessoal e o da sociedade.

Ao tentar definir o modelo autônomo, Kleiman (1995, p. 22) elabora que "a característica de 'autonomia' refere-se ao fato de que a escrita seria, nesse modelo, um produto completo em si mesmo", e esta definição fundamenta o que as professoras X e Y dizem, ao relatarem que letramento "é mostrar para as crianças como a língua escrita é usada no dia a dia" e que "esse termo surgiu nas escolas a partir dos projetos do governo, projetos de alfabetização". Os dois trechos retirados dos recortes 6 e 7, respectivamente, demonstram que o letramento está relacionado somente à aquisição da escrita e consequentemente da leitura.

Neste sentido, ao analisar a FD do recorte 8, é possível identificar duas PSs. Ao dar algumas explicações do que seria letramento, a professora Z o relaciona às seguintes funções: "a função social da escrita e da leitura, não somente ensinar para o aluno escrever por escrever, a ler por ler e está atrelado também ao conhecimento de bagagem". A partir deste ponto de vista, as suas definições de letramento estão relacionadas ao MI.

O MI, já posto nesta pesquisa a partir de discussões apresentadas na segunda seção, mostra que para este modelo o letramento está vinculado às práticas sociais e culturais, e que a habilidade da escrita deve possibilitar o desenvolvimento da produção efetiva de textos. O aluno não pode apenas "escrever por escrever, a ler por ler" (Professora Z), ele tem que ser

além de um escritor (um produtor de conhecimentos) um leitor competente e ativo (consumidor de conhecimentos).

No MI, o uso da escrita não é condicionado apenas para atividades escolares, ela perpassa pela sociedade em diferentes contextos (sociais e ideológicos), que demarcam posições e relações de poder. Como podemos confirmar ao ler Kleiman (1995, p. 38), o MI é assim denominado para "destacar explicitamente o fato de que todas as práticas de letramento são aspectos não apenas da cultura, mas também das estruturas de poder de uma sociedade".

Porém, constata-se uma outra FD ao analisar o recorte 8. Ao dizer que "o letramento está atrelado à escrita e a leitura", a professora Z demonstra uma contradição/confusão em sua concepção de letramento. Aqui, o letramento já recebe outra definição: a aquisição do código escrito. Este deslocamento de significados identificados nesta FD demonstra o quanto é difícil para esta professora chegar a uma conclusão do que seria a definição de letramento.

O poderio designado à escrita pelo MA coloca em posição de destaque e poder aqueles sujeitos que a detêm, por outro lado, há um risco muito grande de marginalização em relação àqueles que não alcançaram estas habilidades, sendo diversas vezes responsabilizados pelo seu "fracasso". Entendendo que para este modelo de letramento o desenvolvimento cognitivo está intimamente ligado ao conhecimento e domínio da leitura e escrita.

Com toda essa discussão a respeito do termo letramento, aquisição da leitura e escrita feita até agora com as professoras, nada foi dito a respeito da oralidade da criança. Como ela é concebida na sala de aula, se a criança tem esta possibilidade de participação e se há legitimação nesta participação. Ao serem solicitadas a falar sobre a forma como trabalham a relação entre oralidade e letramento, assim descreveram:

Recorte 9 -

> **Sempre planejo intervenções orais**, atividades que proporcionem questionamento, **rodinhas** (histórias e leituras), **filmes** (trabalhando a discussão entre os fatos e personagens), **dinâmicas** que trabalham a oralidade, leitura e escrita. (**Professora X**)

Recorte 10 -

> Nós temos os momentos de conversa, **o momento da oralidade na sala que é o momento da rodinha**. É o momento que eles também fazem troca de experiências. Na minha sala eu trabalho muito com isso, **com o ouvir o colega, respeitar o outro, pedir licença para falar.** Esta parte da oralidade "você" já aproveita para ele se expor, enfrentar outras pessoas para ouvi-lo, e você aproveita para educar a ouvir. Então é um momento muito legal, e aí se você faz esta parte de leitura e história, cantar uma música, um texto qualquer... o retorno deles, o que eles entenderam? Eles podem comentar a depender da turma eles podem expor o que entendeu através de um desenho,

> com expressão artística qualquer (massinha, desenho...) qualquer coisa que volte para o objetivo que você quis com aquele texto. (**Professora Y**)

Recorte 11 -

> **A oralidade eu trabalho muito com a questão de "tempo para gostar de ler" e "lendo e compreendendo"**. Que aí eu posso "amolar" a língua e falar bastante, tudo de conhecimento em relação aquela área que tem, e pode ir até além, se a criança por exemplo trouxer alguma palavra que pode não estar no contexto do que você está falando no assunto, mas você volta assim e pensa: nossa, se ele está falando é porque tem alguma coisa a ver, e você puxa esse leque e começa a trabalhar com a criança. Alfabetizar letrando não é você simplesmente alfabetizar a criança somente pela letra, mas pelo campo, pela vida dela. Aí eu vejo o livro didático, e ele dá muito esse leque para você. Se você pega um enunciado ali, você viu que com aquele enunciado você pode explorar com a criança e aí vai tornando enriquecedor a sua prática e a aprendizagem do aluno. (**Professora Z**)

Antes de prosseguir com as análises destas FDs, queremos chamar a atenção para um momento da aula citado pelas professoras X e Y: a "rodinha" (roda de leitura). Ela acontece (geralmente) no primeiro momento da aula. Os professores e alunos sentam-se em círculo e a professora realiza a leitura de uma história, poesia, entre outros formatos de textos e, depois, os alunos são solicitados a comentarem a respeito do que foi lido. Às vezes, outros diálogos são inseridos na rodinha após os comentários dos textos: notícias do bairro, algum acontecimento no lar. Porém, estes momentos são exceções.

Podemos observar que este momento da "rodinha" é bem planejado, já tem um objetivo proposto e um diálogo estruturado a partir da leitura realizada pela professora. O que nos chamou a atenção foi o fato de que as professoras relataram que este é o momento em que os alunos participam das atividades orais. Se este momento é todo estruturado, o aluno é direcionado a discursar e interpretar sobre algo já predeterminado pela professora, não havendo possibilidade de outras interpretações.

Analisando os recortes 9, 10 e 11, podemos observar que as professoras X, Y e Z têm a mesma dinâmica em relação à oralidade na sala de aula. Esta só acontece na sala em momentos planejados e determinados, não ficando espaço para interpretações ou intervenções que não foram estabelecidas previamente. Neste contexto, podemos constatar que o aluno é um mero reprodutor das leituras e interpretações dos textos e livros lidos pela professora, sendo possível observar a ausência de atividades em que a autoria dos alunos seja valorizada.

Outro ponto a ser observado é o fato da oralidade para estas professoras se resumir à interpretação de um aluno sobre uma determinada história ou texto. Para a professora Y, a oralidade vai um pouco além, ela representa também regras de convivência: ouvir o colega,

respeitar o outro, pedir licença para falar. E como compensação, se a turma tiver um bom comportamento, estes alunos poderão reproduzir o que foi lido através de desenhos ou "qualquer coisa que volte para o objetivo que você quis com aquele texto" (Professora Y). Há sempre uma resposta esperada pela professora e, se por acaso a resposta obtida do aluno não for a desejada, esta não será validada.

Em relação a estas práticas predeterminadas pelas professoras, Tfouni, Assolini e Pereira (2019, p. 13) argumentam que

> Fazeres docentes que fixam o aluno em posições discursivas predeterminadas porque pressupõem um leitor-escritor incapaz, incompetente e interdito, que tornam a linguagem como literal e, ainda, não valorizam o exercício da escuta atenta, contribuem para que momentos preciosos de manifestações linguísticas orais não sejam reconhecidos.

As atividades realizadas desta maneira vão de encontro ao discurso que a escola profere de formar cidadãos críticos e participantes da sociedade em que vivem. Como este aluno que tem a sua oralidade vetada (de maneira disfarçada) poderá transformar-se em um sujeito crítico e participante da sociedade em que vive, se nem ao menos na sala de aula isto lhe é permitido? Em consequência disso, temos na sociedade vários sujeitos que se calam por vergonha ou por achar que não têm a capacidade cognitiva de se expressar.

Essas atitudes podem levar a sérias consequências, tendo em vista que o aluno pode se limitar a responder apenas o "óbvio" em qualquer situação e em momentos em que for necessário um posicionamento ele recuar, por se julgar incapaz, sendo esta imagem que ele absorve na escola.

A FD do recorte 10, da professora Y, se encaixa perfeitamente no modelo autônomo de letramento, visto que esta professora atribui um domínio das práticas escritas sobre a oralidade. Sabemos que esta dicotomia é prática deste modelo, conforme aponta Kleiman (1995, p. 32), ao caracterizar os

> [...] processos mentais orais como os mais simples, subjetivos, tradicionais, voltados para a exterioridade, para os aspectos vitais da condição humana, enquanto que o pensamento dos povos que têm a escrita seria mais complexo, objetivo, inovador, voltado para a vida psicológica interna.

As atividades realizadas pela professora Z direcionadas à oralidade do aluno estão apoiadas em práticas pedagógicas do PNAIC, nos momentos de atividades de oralidade citados por ela: tempo para gostar de ler e lendo e compreendendo. Nesta atividade, no

primeiro momento, a professora realiza a leitura de um texto e, no segundo momento, faz questionamentos relacionados ao mesmo.

Não há diferença entre as práticas desta professora com as outras (professoras X e Y), mas o que percebemos é que a professora Z se apoia no livro didático para estabelecer o planejamento das atividades orais. Estas propostas de atividades que a professora se refere alimentam sentidos dominantes da escrita. As atividades "tempo para gostar de ler" e "lendo e compreendendo" (contidas no livro do PNAIC) são subterfúgios para uma produção de escrita prevista e controlada e este material, ao invés de servir como orientação didática, está sendo seguido piamente pela professora Z.

Uma outra PS que chama a atenção na fala da professora Z é quando define o que seria alfabetizar letrando em sua concepção, demonstrando, mais uma vez, que para ela não é somente a aquisição da escrita e leitura, mas, também, o exercício desses saberes na sociedade, a relação de consumo e produção do saber científico.

Tfouni (1994) ressalta que o uso equivocado do termo inglês *literacy*, adaptado no Brasil por alguns estudiosos como letramento, pode ser a causa dos deslizes no uso desse termo. E é justamente uma das perspectivas de *literacy* apresentada por Tfouni e identificada como cognitivista que identificamos quando a professora informa que "alfabetizar letrando não é você simplesmente alfabetizar". Podemos perceber nesta afirmação da professora que ela atribui o desenvolvimento lógico à aquisição da leitura e escrita e a aplicação deste conhecimento na sociedade com a qual se relaciona. Ou seja, se o sujeito não for escolarizado, ele não terá capacidade cognitiva para tornar-se produtor e consumidor de conhecimentos.

Outro ponto que chama a atenção neste recorte é a dependência que a professora demonstra ter do livro didático e o domínio que este tem sobre as suas atividades. Isto ela deixa claro ao falar sobre o "leque de opções" que ele a oferece para realização de suas atividades escolares, transmitindo a ideia de que a sua criatividade depende da exploração de atividades de diferentes formas e possibilidades ofertadas pelos enunciados. A respeito deste poder que o manual exerce sobre a professora, podemos entender que

> [...] a cartilha assegura principalmente sentidos dominantes, que, muitas vezes, impedem o sujeito de assumir posições discursivas de resistência, lugares de intérprete, frente aos padrões ali estabelecidos como usuais para um suposto desenvolvimento da aquisição da escrita. (PEREIRA, 2012, p. 147)

A professora parece não se dar conta de que está sendo refém das instruções do manual de apoio, que somente está seguindo as orientações, sem, ao menos, contestar e tentar

imprimir a sua opinião na execução da tarefa, pois há uma “imposição da maquinaria institucional de avaliação para o atendimento de resultados aos programas governamentais”. (PEREIRA, 2017, p. 102)

É fato que as concepções dessa professora são formadas a partir do material de apoio usado por ela, o que nos causa uma preocupação, visto que, para estes autores, o letramento é sim sinônimo de alfabetização, e aqueles que não têm escolarização, serão sempre marginalizados e considerados incapazes de ter um raciocínio lógico.

As pessoas sem escolarização ou não alfabetizadas, segundo esta concepção a-histórica não conhecem as letras, pois este conhecimento só se dará através da alfabetização. Portanto, de acordo com a concepção sócio-histórica (a qual defendemos nesta pesquisa), o sujeito sem escolarização pode não saber codificar/decodificar, mas é, sim, influenciado pela escrita e, de alguma forma, ele sofre impacto da aquisição da escrita pela sociedade. Para Tfouni, Pereira e Assolini (2018, p. 17),

> “Alfabetizar sem considerar o letramento reduz o processo de leitura e escrita a um mero ato automático de codificação/decodificação de sinais gráficos, e esse “aprendizado” não produz resultados nem faz diferença no cotidiano dos sujeitos, visto que não os torna letrados”.

Já para a professora Z, o desenvolvimento cognitivo da criança só se dará através das possibilidades proporcionadas pela escolarização. Consequentemente, as crianças não escolarizadas não conseguirão alcançar o letramento.

Até este momento da entrevista, foi perceptível o quanto as professoras se remeteram ao material didático como apoio para o desenvolvimento das atividades. Esse aporte metodológico parece estabelecer uma relação de confiança com as professoras. Fizemos o seguinte questionamento para elas: como o termo letramento é abordado no material de apoio do professor que você utiliza?

Recorte 12 -

> É um material muito rico, que tem muito texto sempre desenvolvendo habilidades do uso da leitura e da escrita, despertando na criança o interesse, divertindo-a com história, contos, receitas, a criança sempre lendo história com o livro na mão. Eu entendo que isso é letramento. (**Professora X**)

Recorte 13 -

> Temos no material as atividades. Hoje os livros têm muitas atividades ricas. Este material que estamos trabalhando na escola, o Aprender, é um material riquíssimo. Você trabalha uma música e daquela música você puxa deles assuntos. Então não é uma coisa estanque, você tem dois, três dias para fazer

> um belíssimo trabalho, você trabalha uma literatura qualquer então um... autor. Faz aquele trabalho voltado para criança, para ela entrar naquele mundo e não é uma coisa assim vazia. É uma coisa prazerosa, vai do professor o trabalho, do encanto que o professor dá. (**Professora Y**)

Recorte 14 -

> Ele tem uma parte teórica. Apesar de nós professores não termos tempo para entrar nesta parte, um tempo vago (vago não), um tempo preciso para você fazer a leitura de todo aquele suporte, não é disponibilizado. Aquele material é riquíssimo, as vezes na hora de planejar você fica sem noção, fica acostumado a ir pelo mesmo caminho e o livro tem até atividades. Mas como não temos tempo para explorar aquele livro ou outro. Sabe quando é que a gente consegue entrar naquela parte do livro? Quando vamos fazer o relatório final do aluno. Aí eu fico pensando como é que tem um suporte pedagógico e não temos tempo de ir lá, para saber se concorda ou não. Aí acaba o ano e você continua com as mesmas coisas, as orientações da escola e planejando com as colegas, sem poder ir a fundo para embasar. (**Professora Z**)

As professoras ficam deslumbradas ao falar da riqueza do livro didático (cores, figuras, textos), qualidades que parecem únicas. A possibilidade de a criança ter o livro em mãos e de trabalhar com músicas, contos, receitas e diferentes autores parece nunca ter ocorrido antes. No entanto, o livro Aprender (este material riquíssimo) tem a mesma proposta do livro do PNAIC, trabalhar receitas, leitura, "produção" de escrita e todo material que acompanha o Kit do professor (alfabeto móvel, cartazes, jogos) pode ser encontrado nos dois materiais: o PNAIC e o Aprender.

A fala da professora Z nos traz um certo desconforto ao se pronunciar sobre as concepções teóricas e metodológicas do livro, ela diz que "ele tem uma parte teórica. Apesar de nós professores não termos tempo para entrar nesta parte, um tempo vago (vago não), um tempo preciso para você fazer a leitura de todo aquele suporte, não é disponibilizado". Esta fala demonstra a impotência do professor em relação ao seu material didático, a incapacidade de questionar o que é posto pelo livro pelo fato de não conhecer a sua abordagem. Para estas professoras, resta seguir com as orientações pedagógicas e com a execução das atividades do livro.

Subscrevemos Tfouni e Assolini (2012, p. 9):

> É nessa direção que entendemos que o livro didático assume para o professor as vestes de um discurso científico, constituindo, não um dos recursos pedagógicos dos quais o professor poderia valer-se em sua prática, mas sim o principal instrumento que lhe permite exercer seu ofício: ensinar. Assim, os professores, fixados em formações discursivas que lhes fazem acreditar que seu discurso só terá validade na medida em que repetir o que as "autoridades legitimadas" (autores de livros didáticos) apresentam como

> certo, acabam por ocupar uma posição de meros repetidores, impondo ao aluno um conhecimento acabado.

Com a “denúncia” feita pela professora Z em relação ao material de apoio (a falta de tempo para que o professor analise o material a ser usado), os professores acabam tendo a ilusão de serem autores e senhores de suas escolhas e práticas pedagógicas usando o livro em benefício próprio, ainda assim, são os livros (os autores dos livros) que estão direcionando, definindo como as aulas devem ser executadas.

Outras falas nestas FDs chamam a atenção, tais como as expressões: despertando e divertindo. Tem-se a impressão de que o livro trouxe novos métodos para a aula e consequentemente para a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, possibilitando o entendimento de que estas atividades escolares não eram bem elaboradas e aplicadas antes deste livro.

A AD nos permite transcender os recortes que compõem o *corpus* desta pesquisa, denunciando que a linguagem não tem apenas um sentido, ela é perpassada por um contexto social, histórico e ideológico que admite vários sentidos. Sendo assim, esta diversidade de sentidos nos permite alocar o mesmo sujeito em mais de uma posição.

No decorrer desta análise foi possível observar diferentes posições sujeito (PS) entre as professoras; além disso, foi possível perceber formações discursivas distintas dentro de um mesmo discurso, estas posições se deslocam entre o modelo autônomo e o modelo ideológico de letramento, ambos já apresentados nesta pesquisa, na segunda seção.

É importante salientar, aqui, que as FDs não são homogêneas e, por esta razão, existe a possibilidade de identificar até mais de uma FD no discurso de um só sujeito. Estas observações nos renderam a possibilidade de defini-las em: Formação Discursiva Modelo autônomo (FD.MA) e Formação Discursiva Modelo Ideológico (FD.MI).

Para apresentar de uma maneira mais clara as posições indicadas pelas professoras durante as análises, elaboramos o Quadro 1, adiante, que esclarece algumas posições das professoras em relação ao letramento. Ressaltamos que as informações apresentadas no quadro representam as análises realizadas com as professoras nesta pesquisa.

Quadro 1 - Posição sujeito[2]

FORMAÇÕES DISCURSIVAS	POSIÇÃO-SUJEITO PROFESSOR A	POSIÇÃO-SUJEITO PROFESSOR B	POSIÇÃO-SUJEITO PROFESSOR C
FDMA	Associa o letramento à aquisição e prática das atividades de escrita. E tem o livro didático como suporte necessário para a execução das atividades relacionadas ao letramento.	Define o letramento como alfabetização. E que este entendimento se dá através dos projetos e livros do "governo". Pontuando que o sucesso do material didático depende da atuação do professor.	Caracterizada pela crença que a língua é aprimorada preferencialmente pela leitura/escrita e pelo conhecimento de vários textos.
FDMI	Caracteriza as práticas de letramento vinculadas aos aspectos sociais e culturais.	Indica que a inserção do indivíduo nos diferentes contextos da sociedade depende do desempenho com as habilidades de letramento (leitura e escrita).	Acredita que o aprendizado da escrita acontece em decorrência das práticas concretas e sociais. Defende as práticas letradas como produto da cultura, da história.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2020).

A posição sujeito-professor A pode ser identificada nos recortes 6 e 8, posto que nas duas FDs as professoras atribuem ao letramento não somente a aquisição da escrita e leitura, mas, também, a efetiva prática destas tecnologias na sociedade, além de relacioná-lo ao progresso cognitivo e social. Outra associação do letramento feita no recorte 8 diz respeito ao convívio social e cultural do aluno, quando a professora Z propõe que o letramento está atrelado à bagagem de conhecimento que o aluno traz, demonstrando que as relações de poder influenciam no desenvolvimento do aluno.

[2] A clareza da organização do *corpus*, tal como apresentada por Silveira (2010), por meio de tópicos, em que a autora apresenta formações discursivas e posições-sujeito, nos inspirou ao usar este dispositivo teórico-analítico (FDs e posições-sujeito, acrescido de formações ideológicas) a fazer um quadro síntese (de elaboração pessoal, inédito) que sintetiza e cruza estes dispositivos.

A posição sujeito-professor B pode ser vista nos recortes 7, 11, 12, 13 e 14, tomando como base a associação que a professora faz de seu conhecimento de letramento aos livros e projetos apresentados na escola, como também a realização de suas aulas a partir das sugestões do livro didático. Percebe-se, nestes recortes, que as professoras têm uma relação de encantamento e dependência com o material didático, como se as práticas pedagógicas anteriores a este material não fossem válidas.

Por fim, a posição sujeito-professor C pode ser verificada nos recortes 9, 10 e 11, onde podemos perceber a dicotomia entre a oralidade e escrita. O planejamento da participação dos alunos nas atividades em que ocorre a oralidade demonstra a desvalorização da oralidade e importância dada à (re)produção da escrita, tendo esta como sinônimo de desenvolvimento e poder, alcançando um valor social superior à oralidade e servindo, muitas vezes, como forma de discriminação.

Com a realização destas análises, tivemos a possibilidade de distinguir as posições-sujeito assumidas pelas professoras, sendo possível identificar a dissonância presente em cada FD. Isso nos permite confirmar o que aqui já foi dito, que as FDs não são homogêneas e, por isso, há a possibilidade de instalar mais de uma posição sujeito por FD.

Os discursos das professoras, quando inscritos em formações discursivas, apresentaram manifestações de conflito. Neste sentido, observamos que a polissemia que envolve o letramento, além de causar dúvidas nas práticas exercidas na sala de aula, permitem o deslocamento das posições apoiadas na ideologia embutida na linguagem, provocando efeitos de sentidos capazes de estabelecer os lugares assumidos pelos sujeitos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O letramento é objeto de estudo de diversas pesquisas e está relacionado a diversas concepções, no entanto, a polissemia existente dificulta a sua definição e gera uma utilização demasiada em vários campos da educação. Apesar de existir uma gama de pesquisas e teorias relacionadas ao letramento, percebemos uma utilização frequente deste termo relacionado à aquisição de conhecimentos escolares (leitura e escrita) e uma associação ao desenvolvimento cognitivo.

Mesmo sendo um tema muito debatido nas escolas, ele não está claro para as professoras. É justamente nesta opacidade que nos propusemos a analisar quais são os dizeres produzidos por professoras alfabetizadoras do município de Itapetinga-Ba, na rede pública de ensino, acerca do tema letramento no espaço escolar.

Para dar sequência a esta investigação e análise, sentimos a necessidade de compreender de que forma estas concepções chegavam até as professoras que compuseram o *corpus* desta pesquisa. Iniciamos a nossa pesquisa, então, procurando identificar a evidência ideológica sobre o letramento nos manuais didáticos, pois são estes manuais que orientam e fundamentam as práticas escolares.

Durante a construção dessa seção, deparamos-nos com o primeiro indício de influência ideológica, todas definições e explicações sobre o letramento no manual estão baseadas em concepções a-históricas (concepções que definem letramento como aquisição da leitura e escrita e as práticas destas aquisições na sociedade). E são, na maioria das vezes, fundamentadas pelos mesmos teóricos independente da editora de cada manual.

Pudemos constatar que as professoras não são influenciadas apenas pelos manuais, mas também por eventos que envolvem a realização e planejamento de práticas pedagógicas. Estes eventos, que seriam momentos de troca de saberes, estudos e pesquisas relacionadas a concepções e metodologias de ensino, tornam-se reuniões elaboradas para informar aos professores sobre quais concepções e práticas vão atuar e desenvolver as suas atividades.

Essas informações e decisões são anunciadas para as professoras de maneira sutil, mostrando como a proposta apresentada será eficaz e as ajudará a alcançar o seu sucesso ao final do ano letivo. A naturalidade com qual as informações são passadas faz com que as professoras criem a ilusão de serem atuantes e participantes das decisões adotadas pelo poder público.

Os estudos que nos conduziram à construção da primeira seção mostraram-nos a presença marcante de uma concepção de letramento voltada apenas para a aquisição da leitura

e escrita, que abriu as portas para uma divisão na sociedade em dois grupos: letrados (alfabetizados) e iletrados (não alfabetizados). Esta divisão desencadeou situações de preconceito cognitivo, pois os sujeitos escolarizados são considerados pessoas capazes de participar de maneira atuante na sociedade, enquanto os sujeitos sem escolarização são excluídos e marginalizados por serem julgados incapazes de opinar e de não ter um bom raciocínio lógico.

A palavra letramento não tem um significado exato, ela é amplamente utilizada em textos que se ocupam de questões relacionadas à escrita sob várias perspectivas. Desse modo, a inquietação de perceber que um termo envolto por uma polissemia pode estar sendo relacionado veementemente apenas a uma concepção, gerando, ainda, uma divisão social deste nível, fez com que prosseguíssemos na pesquisa, apresentando um debate entre os principais pesquisadores do termo, ao incluir neste debate os autores que defendem o letramento como uma concepção sócio-histórica (estuda os impactos da aquisição da escrita na sociedade sem distinção de grupos).

Salientamos que a concepção à qual nos filiamos nesta pesquisa é a sócio-histórica, e esta concepção tem como principais pesquisadores Tfouni, Pereira e Assolini. Estes pesquisadores buscam em seus estudos a valorização da autoria, da oralidade e a desmistificação do poderio atribuído à escrita.

Enquanto os pesquisadores da concepção a-histórica atribuem-lhe a aquisição de um código escrito e o alcance do sucesso na sociedade ao letramento, os pesquisadores da concepção sócio-histórica definem, demonstram e fundamentam o letramento como o estudo dos impactos causados na sociedade pela aquisição da escrita e que, de alguma forma, esta aquisição influencia tanto os sujeitos que dominam a escrita quanto os sujeitos não escolarizados. Tfouni (1994, p. 54) aponta que “o letramento pode atuar indiretamente, e influenciar até mesmo cultura e indivíduos que não dominam a escrita”.

Dois modelos de letramento também se destacaram nesta pesquisa: os modelos autônomo (MA) e ideológico (MI) de letramento. Modelos abordados por Street (1989), mas apresentados nesta pesquisa através de Kleiman (1995). Estes modelos têm as seguintes definições: o MA defende que a aquisição do código escrito é responsável pelo desenvolvimento lógico e estabelece uma dicotomia entre a oralidade e escrita; o MI não nega as definições do MA, no entanto, define que o sucesso e o desenvolvimento cognitivo estão associados às relações de poder na sociedade.

Dentre estes dois modelos destacamos o MA, pois este é o mais utilizado nas escolas. O afastamento da oralidade e a desvalorização da autoria dos alunos é uma prática comum

deste modelo, o olhar voltado apenas para a aquisição da escrita faz com que a autoria e as práticas orais dos alunos caiam no descrédito.

A metodologia desta pesquisa teve como dispositivo teórico e metodológico a AD de linha francesa. A AD permite-nos perceber a necessidade de compreender em qual contexto histórico e ideológico a formação discursiva foi constituída, tendo em vista que o discurso não é neutro e este é perpassado e constituído pelo materialismo ideológico do meio em que o sujeito está inserido.

Ao iniciar as análises, começamos pelo manual de apoio das professoras, pois antes de buscar identificar as concepções das professoras, sentimos a necessidade de compreender a quais concepções elas têm acesso e como este material é utilizado em suas práticas.

As evidências de sentidos encontradas nas análises do manual de apoio das professoras revelaram as concepções abordadas e a tentativa de estabelecer as suas concepções na sala de aula. Através das análises dos recortes, pudemos constatar que a concepção predominante nestes manuais é a concepção a-histórica de letramento.

Há uma atribuição de valores à escrita pelo manual, que define o letramento como a aquisição da tecnologia escrita e a sua prática efetiva na sociedade. Há também uma intimidação no sentido de que para que este sucesso seja alcançado pelos alunos é necessário que os professores assumam a responsabilidade de pôr em prática as atividades sugeridas pelo livro didático, caso contrário, os objetivos não serão alcançados.

Outra prática que percebemos com estas análises foi o fato da atribuição de culpa pelo eventual fracasso no desempenho escolar a professores e alunos. Os professores são responsabilizados pelo mau desempenho dos alunos, e essa responsabilidade é atribuída a ele como consequência de seus métodos ou práticas estarem ultrapassados ou por não seguirem à risca a orientação do manual.

Já para os alunos, esta responsabilidade está atribuída, muitas vezes, à “bagagem” de conhecimento que trazem de casa. Neste sentido, podemos também identificar nos manuais o MI de letramento. Para este modelo, o sucesso do aluno depende de sua posição social e cultural na sociedade, o que torna possível identificar mais um indício de preconceito cognitivo estabelecido pelos manuais, ou seja, os sujeitos pobres e sem escolarização têm uma grande possibilidade de serem os responsáveis pelo seu fracasso escolar.

Esta prática de atribuição de culpa ao professor e aluno retira toda a responsabilidade das escolas, secretarias e governo, que, por sua vez, ao atribuir a responsabilidade para os professores e alunos, isentam-se da sua responsabilidade neste processo. Como solução,

apostam em mudança de teorias, métodos e manuais de ensino, na tentativa de suprir as dificuldades dos alunos e professores.

Mas esta prática é feita sem um estudo prévio e sem a participação das professoras na escolha dos novos métodos de ensino. Estes métodos chegam à escola para serem executados sem possibilidade de adaptações, o que causa preocupação, visto que essa prática não leva em conta as singularidades de cada sala e nem a dos alunos. Os professores tornam-se meros repetidores dos métodos e executores dos planejamentos estabelecidos pelo manual.

Com todas essas informações obtidas após a análise do manual de apoio, partimos para a análise das entrevistas com a professoras, a fim de compreender e analisar as suas concepções sobre o letramento.

A partir das análises feitas nas formações discursivas das professoras, conseguimos constatar que todas relacionaram suas concepções de letramento ao processo de escolarização vinculadas ao MA e ao MI de letramento. Foi possível, por meio das análises, identificar ações que justificam nossa constatação. Há uma supervalorização da escrita por parte das três professoras; para elas, a aquisição do código escrito é a garantia do sucesso ao aluno. Assim, para que ele se torne uma pessoa letrada, é preciso pôr em prática o aprendizado da escrita e leitura na sociedade.

Em decorrência desta valorização da escrita, instala-se um descrédito à oralidade do aluno. O seu conhecimento linguístico não é valorizado, ao contrário ele é repreendido, de forma discreta, através de atividades preestabelecidas e predeterminadas pelas professoras. Toda a participação oral dos alunos é direcionada para alcance dos objetivos esperados – aquilo que foge à regra é erro.

De acordo com Tfouni, Assolini e Pereira (2019, p. 13), “nessas condições de produção, o educador e o educando sofrem consequências negativas, porque tanto a riqueza dos saberes escolares e não escolares acumulados pelo educando, quanto o processo polissêmico de linguagem e as possibilidades de escuta docente tornam-se questões menores”. Este afastamento da oralidade das atividades escolares produz como resultado alunos que se tornam meros reprodutores dos discursos escolares.

Por mais que as professoras pensem que o seu diálogo seja destituído da ideologia dos manuais, este acaba apontando o contrário. Ao falarem a respeito das suas práticas, métodos e concepções trabalhadas em sala de aula, pudemos perceber que o seu discurso está embebido de influências ideológicas relacionadas a sua função e ao material utilizado.

Na conclusão desta pesquisa, resta a sensação de termos alcançado o nosso objetivo. Constatamos, portanto, que as definições de letramento das professoras estão influenciadas

pelo material didático pedagógico por elas utilizados e pelos discursos que ecoam na escola através de capacitações e formações continuadas.

Ao final desta pesquisa, esperamos que as análises desenvolvidas com base nas contribuições da AD de linha francesa venham a contribuir de maneira positiva não só nos estudos relacionados ao termo letramento, mas, também, que ele seja um meio de fomentação entre as professoras, ao ponto de levá-las a refletir e realizar pesquisas sobre o letramento não somente nos manuais aos quais têm acesso, mas que a sua pesquisa seja mais ampla e que as suas atividades voltadas para a oralidade dos alunos sejam repensadas.

REFERÊNCIAS

ASSOLINI, Filomena Elaine; TFOUNI, Leda Verdiani. Letramento e trabalho pedagógico. **Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa**, v. 1, n. 1, p. 50-72, 1 fev. 2007.

ASSOLINI, Filomena Elaine; TFOUNI, Leda Verdiani. Os (des)caminhos da alfabetização, do letramento e da leitura. **Paidéia** (Ribeirão Preto), Ribeirão Preto, v. 9, n. 17, p. 25-34,dez. 1999 .

BARRÉ-DE-MINIAC, Christine. Saber ler e escrever numa dada sociedade. In: CORRÊA, Manoel Luiz G. **Ensino da Língua:** representação e letramento. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006. p. 37-57.

BATTAGLIA, Laura. **Das memórias narrativas às representações míticas:** arte e desafios na alfabetização. São Paulo: Universidade de São Paulo – USP, 2013.

CASTRO, Angélica Renata de; PEREIRA, Anderson de Carvalho. Plano Nacional do livro e da leitura: formação de leitores ou consumo de livros? In: NUNES, Cláudio Pinto. (Org.). **Pesquisas sobre políticas educacionais**. 1. ed. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2017. p. 197-229.

FERREIRO, Emilia. **Blog da Psicologia em Educação**. Disponível em: https://www.ufrgs.br/psicoeduc/piaget/emilia-ferreiro-alfabetizacao-e-cultura-escrita/. Acesso em: 21 ago. 2019.

COURTINE, Jean-Jacques. **Análise do discurso político: o discurso comunista endereçado aos cristãos.** São Carlos/SP: Edufscar, 2014.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais:** morfologia e história. Tradução Frederico Carotti. São Paulo: Companhia das letras, 1989.

KLEIMAN, Ângela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Ângela B. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

KLEIMAN, Ângela B. Processosindenitários na formação profissional. O professor como agente de letramento. CORRÊA, Manoel Luiz G. **Ensino da Língua:** representação e letramento. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006. p. 75-91.

MACAMBIRA, Daniela. **Novo lendo você fica sabendo: letramento e alfabetização**: 1º ano: Guia de orientações didáticas do professor. 2. ed. Fortaleza: Aprender Editora, 2018.

MEC. **Programa Brasil Alfabetizado**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/brasil-alfabetizado/apresentacao. Acesso em: 27 fev. 2020.

MEC. **Pró-Letramento:** Programa De Formação Continuada de Professores Dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental. 2007. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6268-guiageral-1&category_slug=julho-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 27 fev. 2020.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização:** (São Paulo/1974-1994). São Paulo: Editora UNESP, 2000.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Interpretação:** autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Petrópolis/RJ: Vozes, 2001.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Linguística:** Questões e Controvérsias. Publicação do Curso de Letras do Centro de Ciências Humanas e Letras das Faculdades Integradas de Uberaba. FIB. Uberaba/MG, 1984.

PEREIRA, Anderson de Carvalho. Prefácios de livros didáticos e o imaginário da leitura: do dado marginal à legitimação de um lugar da escrita. **Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa** (USP), v. 6, p. 146-168, 2012.

PEREIRA, Anderson de Carvalho. As marcas do cognitivismo psicológico no jogo político e discursivo dos programas governamentais para letramento e alfabetização. In: NUNES, Claúdio Pinto (Org.). **Políticas educacionais e programas de governo** – aproximações e contradições. Edições UESB: Vitória da Conquista, 2017. p. 91-110.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso:** uma crítica a afirmação do óbvio. Tradução Eni Puccinelli Orlandi [*et al*.]. 2. ed. Campinas/SP: Editora UNICAMP, 1995.

SIGNORINI, Inês. Letramento e (in) flexibilidade comunicativa. KLEIMAN, Ângela B. **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. p. 161-199.

SIGNORINI, Inês. Língua oficial (oficial para quem?). In: CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves; BOCH, Françoise. **Ensino da língua: representação e letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006. p. 123-138.

SILVEIRA, Cristina. Cattaneo da. A interpretação do/no discurso jurídico. In: COLARES, Virgínia. (Org.). **Linguagem e direito**. Recife/PE: Ed. Universitária da UFPE, 2010. p. 129-147.

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização e Letramento:** caminhos e descaminhos. São Paulo: Pátio, 2004.

SOARES, Magda; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Alfabetização e letramento: caderno do professor**. Magda Becker Soares; Antônio Augusto Gomes Batista. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. 64p. - (Coleção Alfabetização e Letramento)

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema de três gêneros. Magda Soares. 3. ed. Belo Horizonte. Autentica Editoria, 2009. 128p.

TFOUNI, Leda Verdiani. Perspectivas Históricas e A-Históricas de Letramento. **Cad. Est. Ling.**, Campinas, (26):49-62, Jan./Jun. 1994.

TFOUNI, Leda Verdiani. Primeiro e quarto capítulos do livro "**Adultos não-alfabetizados em uma sociedade letrada**". São Paulo/SP: Cortez, 2006.

TFOUNI, Leda Verdiani; ASSOLINI, Filomena Elaine Paiva. Interpretação, autoria e prática pedagógica escolar. **Revista Odisseia**, n. 1, 28 jun. 2012.

TFOUNI, Leda Verdiani; ASSOLINI, Filomena Elaine Paiva.; PEREIRA, Anderson de Carvalho. Letramento e alfabetização: corrigindo equívocos. In: **Alfabetização e letramento:** prática reflexiva no processo educativo. Organizadores, André Figueiredo Rodrigues, Marina Pinheiro Fortunato. Edição reformulada. – São Paulo: Humanistas, 2017, 394 p. (Série Práticas Educativas; v. 1)

TFOUNI, Leda Verdiani; ASSOLINI, Filomena Elaine Paiva.; PEREIRA, Anderson de Carvalho. Letramento: é possível uma escrita despida da oralidade? **Pro-Posições**. Campinas, SP. V. 30. e20180023/2019.

TFOUNI, Leda Verdiani; MONTE-SERRAT, Dionéia Motta.; MARTHA, Diana Junkes Bueno. A abordagem histórica do letramento: Ecos da memória na atualidade. **Scripta** (PUCMG), v. 17, p. 23-48, 2013.

TFOUNI, Leda Verdiani; PEREIRA, Anderson de Carvalho. Letramento e formas de resistência à economia escriturística. **Fórum Linguístico** (UFSC), v. 6, p. 67-79, 2009.

TFOUNI, Leda Verdiani; PEREIRA, Anderson de Carvalho. Análise Indiciária: uma topologia das singularidades. In: TFOUNI, Leda Verdiani; PEREIRA, Anderson de Carvalho; MILANEZ, Nilton (Orgs.). **O paradigma indiciário e as modalidades de decifração nas Ciências Humanas**. São Carlos: EdUFSCAR, 2018. p. 121-148.

TFOUNI, Leda Verdiani; SANTOS, Katia Alexsandra dos; BARTIJOTTO, Juliana; SILVA, Juliana Cristina. O paradigma indiciário e as ciências humanas: psicanálise e análise do discurso. **Estudos e Pesquisa em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 4, p. 1256-1270, 2016.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA (UESB)
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO (PPG)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGED)

Questões para elaboração do roteiro de pesquisa

1- Você já ouviu falar do termo letramento? Fale um pouco sobre o acesso que teve e sobre as perspectivas que lhe foram apresentadas sobre este campo de estudos.

2- Aborde a expressão alfabetizar letrando no ambiente escolar.

3- De que forma você trabalha com a relação entre oralidade e letramento?

4- Como o termo letramento é abordado no material de apoio do professor que você utiliza?