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

MARIA DA CONCEIÇÃO ALMEIDA QUEIROZ

UMA LEITURA DISCURSIVA DE SENTIDOS DE LETRAMENTO EM MANUAIS DE PROFESSORES

VITÓRIA DA CONQUISTA-BA
2020

MARIA DA CONCEIÇÃO ALMEIDA QUEIROZ

UMA LEITURA DISCURSIVA DE SENTIDOS DE LETRAMENTO EM MANUAIS DE PROFESSORES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), para a obtenção do título em Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Linguagem e processos de subjetivação.

Orientador: Prof. Dr. Anderson de Carvalho Pereira.

VITÓRIA DA CONQUISTA-BA

2020

Q45u
Queiroz, Maria da Conceição Almeida.
Uma leitura discursiva de sentidos de letramento em manuais de professores. / Maria da Conceição Almeida Queiroz, 2020.
95f.
Orientador (a): Dr. Anderson de Carvalho Pereira.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Conquista, 2020.
Inclui referência F. 87 – 94.

1. Letramento. 2. Manuais didáticos. 3. Análise do Discurso Francesa. I. Pereira, Anderson de Carvalho. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação. T. III.

CDD: 372.4

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

UESB – Campus Vitória da Conquista – BA

MARIA DA CONCEIÇÃO ALMEIDA QUEIROZ

UMA LEITURA DISCURSIVA DE SENTIDOS DE LETRAMENTO EM MANUAIS DE PROFESSORES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: _____ de _____ de 2020.

BANCA EXAMINADORA

_____

Prof. Dr. Anderson de Carvalho Pereira
(Orientador)
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

_____

Profa. Dra. Sônia Maria Alves de Oliveira Reis
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)
Titular Interna

_____

Profa. Dra. Milena Maria Sarti
Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Titular Externa

Local: Vitória da Conquista-BA

Dedico esta dissertação aos meus avós, João e Carlota (*in memorian*), e aos meus pais, Rosalina e Arlindo (*in memorian*). Guardo destes homens e mulheres a doçura do olhar humilde e acolhedor. Suas memórias me fazem viajar no tempo e recordar o cheiro de terra.

AGRADECIMENTOS

Ao Universo, que com sua inteligência e força suprema me conduziu ao caminho que me trouxe até aqui.

Aos deuses e deusas que surgiram em minha vida através de amigos, amigas, colegas, professores e professoras.

Agradeço, de forma especial, ao meu namorado, Ton Araújo, que chegou à minha vida para suprir todas as ausências, deixando-me no “mais belo estado de poesia”, com o mais puro e insubstituível Amor.

O que os livros escondem,
as palavras ditas libertam.
E não há quem ponha
um ponto final na história

(EVARISTO, 2008, p. 51).

RESUMO

QUEIROZ, Maria da Conceição Almeida. **Uma Leitura Discursiva de Sentidos de Letramento em Manuais de Professores**. 2020. 94f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação e Educação, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2020.

A proposta deste trabalho é, por meio de uma pesquisa com ênfase na Análise do Discurso Francesa difundida por Michel Pêcheux, na abordagem discursiva de letramento proposta por Tfouni e na concepção de sujeito defendida por Lacan, discorrer sobre questões inerentes a uma leitura (interpretação) discursiva de sentidos de letramento em manuais de professores, apresentados como apêndices em livros didáticos de língua portuguesa. Esta temática surgiu da necessidade de se analisar efeitos de sentido que o manual do professor apresenta em suas recomendações didáticas a respeito de uma temática complexa: letramento. A dissertação apresenta em suas discussões o impacto de sugestões didáticas veiculadas em discursos materializados nestes manuais. Foi possível compreender como os manuais apresentam o tema letramento e de que modo esses discursos estabelecem relações de sentido entre as diferentes concepções de letramento. Suas abordagens nos manuais mostram-se caras à prática docente, pois estes efeitos de sentido recortam, no imaginário, direções do sentido a que o interlocutor sujeito-professor se filia, ignorando múltiplas realidades do cotidiano de sala de aula.

Palavras-chave: Letramento. Manuais Didáticos. Análise do Discurso Francesa.

ABSTRACT

QUEIROZ, Maria da Conceição Almeida**. A Discursive Reading of the Meanings of Literacy in Teachers' Manuals**. 2020. 94f. Thesis (Masters in Education). Programa de Pós-Graduação e Educação, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2020.

The aim of this study is, through research with emphasis on French Discourse Analysis spread by Michel Pêcheux, on the discursive approach of literacy proposed by Tfouni and on the conception of subject defended by Lacan, to discuss issues pertinent to a discursive reading (interpretation) of directions of literacy in teachers' manuals, presented as appendices in Portuguese language textbooks. This theme emerged from the need to analyze the effects of meaning that the teacher's manual presents in its didactics recommendations on a complex subject: literacy. The master thesis presents in its discussions the impact of didactic suggestions conveyed in materialized discourses in these manuals. It was possible to understand how the manuals address the topic of literacy and how these discourses establish relationships of meaning between the different conceptions of literacy. Its approaches in manuals are crucial to teaching practice since these effects of meaning select in the imaginary directions of meaning to which the interlocutor teacher-subject is affiliated, ignoring pluralistic realities of everyday classroom life.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Manual didático Akapalô Língua Portuguesa.....53
Figura 2 - Manual Novo lendo você fica sabendo: Alfabetização e letramento.....54
Figura 3 - Manual Viver Valores.....55
Figura 4 - Vem Voar.....56

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD	Análise do Discurso
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
FAE	Fundação de Assistência ao Estudante
FD	Formação discursiva
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
INL	Instituto Nacional do Livro Didático
MEC	Ministério da Educação e da Cultura
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
SEA	Sistema de Escrita Alfabética
SD	Situação Discursiva
USAID	Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 12
1 LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO: ASPECTOS TEÓRICO-CONCEITUAIS .. 18
1.1 Letramento: aspectos políticos e sociais 21
1.2 Condições de produção: Panorama sobre o Programa Nacional do Livro Didático . 33
2 ANÁLISE DO DISCURSO 37
3 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS E CONSTITUIÇÃO DO CORPUS DE ANÁLISE 43
4 A ANÁLISE DOS RECORTES DOS MANUAIS DE PROFESSORES 51
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS 83
REFERÊNCIAS 87

INTRODUÇÃO

Agora ela sabia:
Um livro é uma canoa.
[...] Tivesse livros
E ela faria a
Travessia para o
Outro lado do mundo,
Para o outro lado
De si mesma

(COUTO, 2006, p. 17)

A realização desta pesquisa sobre letramento e alfabetização partiu da necessidade de, no interior de um contexto de sala de aula, buscar condições de acessar mais conhecimentos sobre estes temas que ocupam grande parte das formações de professores oferecidas pelas secretarias municipais de educação. Alfabetizar não é tarefa fácil e torna-se ainda mais complexa quando nos deparamos com classes superlotadas, com defasagem idade/série, em que o principal suporte pedagógico é o livro didático.

Desta constatação surgiu a reflexão sobre a otimização do uso do manual, uma vez que os educandos se encontram em particularidades de aprendizagem diferentes. O manual didático do professor, anexo do livro didático do aluno, apresenta sugestões didáticas para uma turma que vislumbra homogênea e em que todos os seus componentes demonstrariam condições de realizar as atividades sugeridas sem dificuldades.

Conforme pode ser observado no contexto de sala de aula, alguns estudantes leem pequenos textos, outros palavras, enquanto outra parte apenas reconhece as letras do alfabeto, mas não consegue "juntá-las" para formar palavras. Neste contexto, educadores buscam suportes nas formações pedagógicas, e estas os convidam a se debruçar sobre as teorias que poderão contribuir com a resolução de alguns problemas.

O manual didático do professor é um exemplar do livro didático do educando acompanhado de sugestões metodológicas, que tem como objetivo auxiliar os educadores na execução das atividades dos livros didáticos em sala de aula. Além disso, os manuais dos professores também costumam apresentar textos de teóricos reconhecidos no âmbito da educação, os quais concedem, de certo modo, autoridade ao material, convidando os educadores a refletirem sobre sua prática docente. Diante disso, o objetivo desta pesquisa é compreender o sentido de letramento nestes manuais de professores, tendo em vista a necessidade de desenvolver um estudo abrangendo a temática letramento.

Com esta pesquisa, intitulada *Uma leitura discursiva de sentidos de letramento em manuais de professores*, surgiram inúmeros questionamentos que nortearam seus princípios, a saber: quais marcas ideológicas trazem as sugestões didáticas propostas em manuais de Língua Portuguesa aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)[1]. e destinados a professores do Ensino Fundamental I? E quais suas interferências no processo de letramento e alfabetização mediados pelos educadores em sala de aula?

Para isto, foi mobilizado o referencial teórico-metodológico da Análise de Discurso pecheutiana. Assim, foi montado um dispositivo teórico-analítico para explicar os sentidos de letramento presentes em manuais de professores veiculados na contemporaneidade.

Estabeleceu-se, como objetivo principal, identificar as marcas ideológicas presentes nas sugestões didáticas propostas em manuais de professores de língua portuguesa do Ensino Fundamental I e suas interferências no processo de letramento e alfabetização.

Foram eleitos como objetivos específicos: realizar recortes discursivos dos manuais de professores do Ensino Fundamental I e discutir sobre o impacto das sugestões destinadas aos educadores em suas práticas didáticas em sala de aula; verificar como os manuais de professores abordam a concepção de letramento, por meio de seus discursos e sugestões metodológicas; estabelecer relações entre as diferentes concepções de letramento existentes no campo científico e as concepções de letramento adotadas nos manuais de professores do Ensino Fundamental I.

Com esta pesquisa, pretende-se, com base na Análise do Discurso (doravante AD) e em estudos sobre letramento e alfabetização, observar essas formas discursivas dos manuais de professores de língua portuguesa aprovados pelo PNLD e utilizados no Ensino Fundamental I, levando em consideração a concepção de letramento e abordagem discursiva destes manuais, bem como suas considerações em torno do processo do letramento.

Para realização deste estudo de cunho qualitativo, recorreu-se a teóricos como Michel Pêcheux com sua contribuição da AD francesa, ao conceito de sujeito defendido por Lacan e à concepção de letramento elaborado por Tfouni.

Tfouni (2001) destaca que o problema da “aprendizagem” e do “método” de alfabetização não seria apanágio da escrita e nem estaria localizado somente nesta. Para esta

[1] O Programa Nacional do Livro Didático é uma iniciativa da esfera Federal que, como política pública, tem o objetivo de realizar a oferta gratuita de livros e manuais didáticos aos educadores e educandos da educação básica.

autora, é preciso levar em consideração as condições sócio-históricas nas quais os discursos são elaborados, e que sentidos produzem. Várias pesquisas orientadas por esta autora compartilham pressupostos em comum; aqui destaco uma destas pesquisas, a de Adorni (2010), uma vez que aborda *corpus*, o que me permite notar uma aproximação com o *corpus* desta pesquisa.

Em sua pesquisa de mestrado, Adorni (2010) parte do pressuposto de que "muitas vezes as situações de ensino-aprendizagem de ortografia em sala de aula, bem como os exercícios e atividades contidas no livro didático Caderno de Ortografia não levam em conta a bagagem cultural trazida pelo educando" (ADORNI, 2010, p. 20).

Esta atitude classifica os educandos em "aptos" e "inaptos" (expressões minhas) de acordo com as exigências do modelo educacional vigente, gerando exclusões incorrigíveis que deixam suas marcas, uma vez que a história do indivíduo é determinada pela história da educação brasileira. Para Adorni (2010), esta triste realidade tende a se estender, uma vez que o conformismo didático já está perpetuado ao longo de muitas décadas. Conforme a autora, "os alunos têm certeza que cada vez que se arrastam novamente pelo mesmo caminho, tendo que refazer a série novamente, o insucesso é destino certo" (ADORNI, 2010, p. 11).

Em meio às buscas por resoluções de alguns problemas na sala de aula, quase todos em decorrência da não aprendizagem dos educandos, deparei-me com a teoria de Letramento de Magda Soares (2003). Iniciei o estudo de sua proposta para encontrar meios que facilitassem minha prática docente. Soares (2003) é uma autora muito divulgada, tanto na área acadêmica quanto no ambiente escolar; além de muitos manuais didáticos adotarem seus textos para mediação do trabalho do professor sobre letramento e alfabetização, suas ideias também se mostram presentes em formações pedagógicas propostas por governos de esfera federal, estadual e municipal direcionadas à educação básica.

Com o tempo, fui percebendo que o problema não era apenas pedagógico, havia algo mais complexo que contribuía para que o ensino não fluísse. Comecei a observar a realidade social dos educandos, os locais em que estavam os prédios escolares e os bairros em que eles moravam. Através destas observações, passei a concluir que vários dos problemas que me angustiavam estavam muito além do contexto da sala de aula, mas perpassavam os muros da escola, uma vez que a escola recebia um público oriundo de uma realidade social que nós educadores não levávamos em consideração ao prepararmos nossas aulas. Muitas vezes, preparávamos as aulas para nós mesmos, tentando fazer uma transferência de conhecimentos, como se quiséssemos inculcar nos educandos o nosso conhecimento, acreditando que toda nossa bagagem intelectual fosse contribuir para o sucesso de nossas turmas.

Ainda com base em Adorni (2010), essa realidade pode ser expressa através da seguinte citação:

> A escola age com relação aos alunos de baixa renda que tentam se alfabetizar, partindo do princípio de que eles não tiveram um passado, não acumulam conhecimentos, habilidades e competências. Como se todos os alunos estivessem no mesmo nível, não soubessem nada e precisassem aprender, e aprender tudo da mesma forma, do mesmo jeito, esquecendo da individualidade de cada um. (ADORNI, 2010, p. 20-21)

Ao reconhecer minhas falhas, tentei buscar o meu melhoramento e comecei a perceber que as aulas ficaram mais interessantes quando comecei a levar em consideração a necessidade de ponderar que cada criança que fazia parte da turma manifestava suas peculiaridades. Neste momento, senti necessidade de adequação do material didático, inclusive dos livros presentes no planejamento diário que contemplavam todas as disciplinas do currículo.

Ao analisar os livros didáticos para realizar as possíveis adequações, percebi que havia muitas lacunas entre o que o livro oferecia e o que realmente as turmas precisavam. Aquele discurso homogêneo dos livros didáticos traçava distâncias entre nossa realidade pedagógica e social e o modo como os conteúdos se distribuíam. Nos manuais dos professores, tínhamos o passo a passo de uma “receita” feliz que jamais saborearíamos. De um lado, o desespero da professora por não conseguir alcançar os objetivos esperados de suas aulas; do outro, o desânimo e a tristeza da criança que não se sentia capaz de aprender. Percebi que aquela tristeza e o desânimo se transformavam em comportamentos rebeldes, alguns violentos, talvez esses comportamentos expressassem um pedido de socorro.

Em meio a essa realidade, matriculei-me em uma disciplina do curso de Mestrado em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) conduzida pelo orientador desta pesquisa e também pesquisador do letramento em uma perspectiva discursiva. Meu objetivo era acessar suportes teóricos que me oferecessem condições de compreender minha realidade, na condição de profissional da Educação. Tive acesso às teorias de letramento e alfabetização de Tfouni (1995), o que representou um contraponto ao que conheci sobre letramento em oportunidades anteriores, através dos livros de Soares (2003).

Enquanto Soares (2003) abordava um conceito de letramento restrito ao ambiente de sala de aula, focado na leitura e escrita, que excluía a participação do educando como sujeito ativo na sociedade, Tfouni (1995) apresentou uma visão emancipatória e politizada em torno do letramento, em que era possível a contemplação de diversos fatores que permeiam o

processo da aprendizagem, processo este que está muito além do ato de decodificar. Foi uma surpresa enriquecedora, pois pude compreender o letramento em seu contexto histórico-social, que tanto privilegiava aquelas crianças excluídas pelo próprio sistema educacional do seu direito de aprender.

Tfouni, Toneto e Adorni (2011), por sua vez, argumentam que a linguagem representa o lugar que o sujeito ocupa na sociedade em que está inserido. Isto porque, para as autoras, as escolas e suas práticas discursivas exercem domínio de memória nas formações discursivas, ousando definir o que consideram verdadeiros, e também determinam as formas linguístico-discursivas que irão estabelecer estas "verdades". Geralmente, o discurso prolixo e persuasivo esconde seu tom excludente e dominante ideologicamente, visando favorecer uma determinada classe social: aquela que dispõe dos meios de produção, e aposta na escola como um veículo colaborativo ao que lhe é conveniente.

Aliada às teorias de letramento de Tfouni (1995), na ocasião daquela disciplina tive acesso à AD francesa que permitiu um diálogo entre alfabetização, letramento e realidade social, no contexto dos manuais didáticos. A partir daí formulei o tema aqui pesquisado.

Com a concretização desta pesquisa, pretendo compreender melhor meu campo de atuação e também contribuir para que outras pessoas tenham acesso ao conhecimento científico que poderá ser utilizado como um mecanismo facilitador de práticas docentes consistentes, pautadas no compromisso com a responsabilidade de mediação de uma Educação escolar de qualidade. Esta qualidade precisa estar a serviço do melhoramento do educando enquanto pessoa livre e com autonomia para decidir sobre suas escolhas ao longo de toda sua vida.

Inicialmente, pensou-se em analisar questões relacionadas ao letramento e alfabetização por meio de um viés discursivo. Além das análises dos recortes dos manuais didáticos, também seriam feitas observações das aulas dos professores ministrando os conteúdos sugeridos pelos manuais, com objetivo de observar a postura dos educadores, bem como a conduta dos educandos diante da mediação dos conteúdos. Porém, os objetivos formulados no decorrer do projeto alcançaram dimensões reduzidas devido à abrangência dos recortes selecionados e da variedade de manuais didáticos aprovados pelo PNLD escolhidos para análise. Além dos manuais do PNLD, também foi contemplado um manual didático que faz parte do projeto "Educar prá Valer", proposta adotada pela Secretaria Municipal de Educação de Vitória da Conquista-BA.

À medida que se ampliaram os estudos para organização do referencial teórico, os textos aos quais tive acesso no decorrer desses estudos expandiram meu olhar sobre o material

selecionado para análise, proporcionando observações mais extensas e necessárias, pois acredito que o analista deve atentar-se ao material de análise minuciosamente, preocupando-se em esclarecer o que se escamoteia nas “boas intenções” do discurso.

No tocante à organização, além desta introdução, a primeira seção, “Letramento e alfabetização: aspectos teórico-conceituais”, expõe abordagens sobre o conceito de letramento e a AD francesa, bem como outros conceitos fundamentais para elaboração de uma pesquisa vinculada à análise do discurso, tais como: a concepção de sujeito e linguagem na psicanálise lacaniana. Nesse tópico, explana-se também sobre o contato da autora com a interface entre AD e Letramento, o que possibilitou o aprofundamento nos estudos sobre estas temáticas.

O primeiro capítulo, intitulado “Letramento e Alfabetização: Aspectos Teórico-Conceituais” esclarece ainda sobre os mecanismos utilizados no decorrer da pesquisa para alcançar os objetivos inicialmente traçados. Trata, portanto, da importância da mobilização de todo o referencial teórico adotado ao longo da pesquisa para mobilização do *corpus.*

O segundo capítulo, “Análise do Discurso”, concentra-se sobre os aspectos conceituais da Análise do Discurso Francesa, teoria cara aos desdobramentos deste trabalho que adentra em temáticas significativas para a compreensão do que é mediado no manual do professor.

No terceiro capítulo, “Aspectos teórico-metodológicos e constituição do *corpus* de análise”, discute-se sobre a metodologia que viabilizou este trabalho. Os aspectos teórico-metodológicos foram essenciais para a constituição e análise do *corpus*, pois o movimento do ir e vir entre teoria e análise define as conclusões do trabalho após todo seu percurso.

No quarto capítulo, “Análise dos recortes dos manuais de professores”, são apresentados os recortes extraídos dos manuais didáticos e as análises da pesquisadora, de acordo com a mobilização de todo o referencial teórico apresentado ao longo do texto. Por fim, são apresentadas as considerações finais, com a conclusão sobre os resultados obtidos pela pesquisa. Nas considerações finais é feita uma retomada de alguns pontos discutidos no texto, apresentando um parecer sobre o término da pesquisa.

1 LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO: ASPECTOS TEÓRICO-CONCEITUAIS

O contato com a interface entre AD e Letramento possibilita um estudo mais aprofundado das questões relativas ao termo, pois o letramento não consiste apenas em uma palavra isolada que se define por si só; intrínseca ao letramento é assertivo considerar uma série de questões discutidas na AD, como condições de produção, aspectos históricos e sociais e também o viés ideológico presente nos textos que circulam em todos os meios sociais. Ao se tratar de manuais didáticos direcionados a educadores, é de relevante importância que haja uma discussão ampliada, sustentada por suportes teóricos que deem enfoque científico aos assuntos abordados.

Embora haja poucos estudos sobre educação e Psicanálise, vale salientar a relevância de se desenvolver pesquisas nesta área que tanto carece de estudos mais direcionados, pois, para entender sobre questões relacionadas ao sujeito, é de suma importância que se compreenda o sujeito em sua essência.

Segundo Tfouni, Pereira e Assoline (2018), a psicanálise tem seu valor no meio científico devido a sua importância como ciência, sua negação pode gerar lacunas incorrigíveis, pois é necessário que se estabeleçam relações entre sujeito e linguagem. Há profundas divergências entre a psicanálise e a ciência positivista, visto que ambas ocupam posições antagônicas, havendo concepções diferentes quanto ao método e objeto. Para a psicanálise sujeito e objeto não se separam. Por conta disso, trataremos inicialmente da questão do sujeito na Psicanálise e em AD (1.1). Em seguida trataremos dos aspectos políticos e sociais do letramento, o conceito de sujeito: enlace entre Psicanálise e AD e das condições de produção dos discursos ao abordar o Programa Nacional do Livro Didático.

Lacan (1996) sinaliza que o sujeito em que se baseia a psicanálise é o sujeito de ciência. O autor abre um leque sobre a existência do sujeito ideológico que é constituído de acordo com as determinações da sociedade. Segundo Lacan (1998), a estrutura da linguagem descoberta pela experiência psicanalítica no inconsciente está além da fala. Para Lacan (2005) está além do falante, o falante é um já dito. O autor pauta estas descobertas na experiência bem-sucedida que alia psicanálise e linguagem.

Lacan (1999) salienta que o sujeito é um servo da linguagem e de um discurso que está em movimento. Cabe ressaltar que Lacan utilizou o termo “discurso” para mencionar um discurso que vai além de uma forma de expressão ou comunicação, uma ferramenta que faz parte da realidade do ser humano. Para Lacan (1985), o discurso neste cenário corresponde a uma estrutura necessária, ultrapassando significativamente a palavra.

Conforme o autor, a linguagem é inerente ao inconsciente e por meio dela se estabelecem algumas relações estáveis, no interior das quais certamente pode-se encontrar algo mais amplo, superando as condições enunciativas.

Além de Lacan, muitos outros teóricos se preocuparam em estabelecer ligações entre linguagem e psicanálise. Serão elencadas, a seguir, contribuições caras a esta pesquisa, como as de Longo (2006) e Voltolini (2011).

Longo (2006) informa que a linguagem e a psicanálise são domínios próximos, e não é tão simples estabelecer limites entre estes dois campos. A autora elucida que "a linguagem humana é o termo entre o eu e o outro" (LONGO, 2006, p. 7). Longo afirma que há uma espécie de muralha entre quem fala e quem ouve, mesmo que o ouvinte permaneça em silêncio, há sempre uma muralha que se ergue como uma proteção.

Para Longo (2006), todas as pessoas no mundo participam da linguagem. À medida que a palavra é dita, a realidade se expressa nela. A linguagem não é estática, e seu processo é dinâmico por conta da multidão de falantes. As forças vivas da linguagem não se fazem presentes apenas em poetas ou escritores; elas estão enraizadas nas falas de todas as pessoas.

Nesse sentido, Longo (2006) expõe que na constituição de línguas como português, francês, inglês etc. há a presença de três elementos: o eu (sujeito que fala), o tu (sujeito ouvinte) e ele, o assunto que se fala. O ele aponta para a simbolização que é peculiar à existência da linguagem; "a simbolização que está no lugar de uma essência, da falta que também é do sujeito que fala" (LONGO, 2006, p. 10).

Assim como Longo, Voltolini também se dedica a pesquisas em torno da língua e da psicanálise. Voltolini (2011) destaca que o estatuto de tema da educação no interior do discurso psicanalítico só poderá ser entendido quando levado em consideração o deslocamento do termo "educar", promovido por Freud. Voltolini (2011) elucida que o educar terá um papel importante na definição da especificidade do analisar. O autor também pontua que educar e psicanalisar podem ser flagrados no ponto exato em que se podem observar concomitantemente suas fronteiras e diferenças.

Para Voltolini (2011), a educação é um fato cultural e também campo da psicanálise; o autor explicita que a contribuição da psicologia para a educação tem como base mais perguntas do que respostas.

Vimos em Alberti e Elia (2008) que o sujeito não nasce; ele se constitui em um ser que pertence à espécie humana. Compreende-se, no entanto, que na concepção do autor o sujeito é "um ato de resposta, uma resposta dada em ato" (ALBERTI; ELIA, 2008, p. 36). Conforme o

autor, assim como em outros autores já citados, para levar em consideração a constituição do sujeito é necessária abordagem do campo da linguagem.

Este debate é aqui mobilizado porque fundamenta o dispositivo teórico-analítico, o qual é perpassado pelas noções de sujeito, sentido, memória e condições de produção, e também porque no movimento de análise, em AD, estas noções são indispensáveis para efetivação de um trabalho fundamentado com contundência.

Os discursos são elaborados por sujeitos e para sujeitos, logo não se pode estruturar nenhum trabalho científico em AD sem dedicar atenção às concepções de sujeito.

> Esta noção de sujeito é a noção que fundamenta a organização do dispositivo teórico-metodológico, que não procura delimitar representações do sujeito da consciência, e também não considera relevante descrever minuciosamente categorias sociológicas. Isto porque se trata de analisar uma tomada de posição do sujeito no discurso. (PEREIRA, 2020)[2]

Esta posição ocupa lugar importante em detrimento de outras que possivelmente poderiam ser elencadas. Isto porque os dispositivos teórico-analíticos permitem ao analista mobilizar mecanismos científicos na realização das análises dos discursos. Através do dispositivo teórico-analítico, o analista se desperta para as múltiplas leituras relacionadas aos sujeitos sinalizadas no decorrer da pesquisa. Se sujeito e discurso são conceitos entrelaçados, logo a teoria que dá suporte à pesquisa precisa estar alinhada ideologicamente a tais conceitos.

Sobre dispositivos teórico-analíticos, Orlandi (1996) discorre da seguinte forma:

> A vantagem que vejo em um dispositivo analítico com o que temos proposto no campo teórico da análise de discurso é que, como não trabalhamos só com a estrutura, mas também com o acontecimento da linguagem, esses aspectos que tocam o acaso, o equívoco e a forma histórica da interpretação são levados em conta na compreensão de cada gesto de interpretação. (ORLANDI, 1996a, p. 98)

Os dispositivos são de fundamental importância para a AD. Conforme Orlandi (2009), a leitura (interpretação) de um determinado “objeto” não se mostra como algo transparente, pois sua compreensão precisa estar vinculada aos dispositivos teóricos. É o dispositivo teórico que dá suporte à análise, fazendo ligação entre a descrição e a interpretação. Os dispositivos teóricos e analíticos permitem um entendimento que vai além da interpretação, facilitando a

[2] As citações de Pereira (2020) correspondem a comunicações orais em encontros pessoais.

compreensão dos sentidos que um objeto simbólico gera. Esta compreensão está ligada aos aportes teóricos selecionados pelo analista.

Dessa forma, serão apresentadas, a seguir, as concepções de letramento que serão a base, a fundamentação para a análise dos materiais analisados nesta pesquisa. As teorias elencadas não são homogêneas, ou seja, elas não se direcionam ao tema letramento do mesmo modo, porém dialogam entre si, proporcionando ao analista uma compreensão mais vasta sobre o assunto.

1.1 Letramento: aspectos políticos e sociais

Dentre as vertentes que discorrem sobre o tema letramento no Brasil, destacam-se algumas correntes de pensamento. De um lado, Magda Soares (2003) com o conceito de que letramento é o exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita, que implica em habilidades como capacidade de ler e escrever, dentre outras direcionadas ao mundo da leitura e da escrita, excluindo do processo sujeitos não alfabetizados. Já para Tfouni (1995), enquanto a alfabetização ocupa-se da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento enfatiza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade.

Tfouni (2010a) assim denomina o termo “alfabetização”:

> Alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. Isso é levado em efeito, em práticas, geral, por meio do processo de escolarização e, portanto, da instrução formal. A alfabetização pertence assim, ao âmbito do individual. (TFOUNI, 2010a, p. 11-12)

Para a autora, “do ponto de vista sociointeracionista, a alfabetização é um processo individual que não se finda, uma vez que a sociedade está em constante processo de transformação” (TFOUNI, 2010a, p. 14). Segundo Tfouni, “produzir ou decodificar um texto simples de uma cartilha ou material didático e um texto que descreve o funcionamento de um computador não constituem duas atividades iguais, do ponto de vista da alfabetização do mesmo indivíduo” (TFOUNI, 2010b, p. 17). Por estes motivos, é mais adequado não falar apenas em alfabetização, e sim em níveis ou graus de alfabetização.

Magda Soares (2003) direciona o termo letramento ao ato de ler e escrever. Assim, considera que “letramento é a competência que o indivíduo adquire para usar a leitura e a escrita e se envolver nas práticas sociais” (SOARES, 2009, p. 39). Este letramento pautado

apenas na leitura e na escrita provoca o silenciamento dos indivíduos que não dominam tais técnicas, sendo assim, exclui um grande grupo de pessoas não alfabetizadas, privilegiando somente leitores "competentes".

Tfouni (1995) dá um sentido mais abrangente à abordagem, uma vez que a autora leva em consideração fatores políticos e sócio-históricos fundamentais na formação do sujeito e que definem a sua maneira de expressar-se e compreender a realidade na qual se insere, partindo do individual para o coletivo, do conhecimento do eu para um alcance social, estabelecendo relações de si com o mundo.

Tfouni preocupa-se em discutir a oposição entre modelo autônomo e modelo de letramento filiado às correntes ideológicas; já Magda Soares parece ignorar estes conceitos. Em seu livro *Letramento, um tema em três gêneros*, a autora tenta encontrar um sentido, um significado que abranja o termo "letramento". Após a conclusão da obra, é possível perceber que, apesar de toda busca, este significado que corresponderia à demanda do termo não foi encontrado.

Em Rojo (2009), é possível notar a preocupação da autora com a abrangência do termo letramento; a autora não encontra apenas um significado para a palavra, e sim vários, o que ela prefere denominar multiletramentos. Para Rojo, as mídias em geral, sejam elas de massa, ou seja, as digitais, não podem ser ignoradas pela escola.

A autora esclarece que a escola não deve abandonar o seu legado construído ao longo dos tempos, mas acrescentar novas descobertas que serão benéficas para o desenvolvimento de um ensino articulado às demandas da atualidade.

Rojo discorre sobre a importância de se pensar em uma pedagogia de projetos, e não de conteúdos, pois, para ela, os assuntos abordados em sala de aula precisam acompanhar a velocidade dos acontecimentos sociais e a necessidade do público da escola. Em suas palavras:

> [...] pensando na questão da formação para o trabalho, para a cidadania, para a vida pessoal, enfim. Portanto, funcionar, primeiro colaborativamente, implicaria em uma pedagogia de projeto e não em uma pedagogia de conteúdos. (ROJO, 2003, p. 2)

Segundo a autora, o significado do termo "letramento" acompanha as mudanças ocorridas na sociedade, sendo assim, varia de acordo com o tempo, havendo necessidade de novos estudos que englobem novas descobertas. Rojo pontua: "Por isso, práticas tão diferentes, em contextos tão diferenciados, são vistas como letramento, embora

diferentemente valorizadas e designando a seus participantes poderes também diversos" (ROJO, 2009, p. 99).

Observa-se em Rojo (2009) uma abordagem em torno do letramento e da alfabetização que visa estabelecer diferenças entre estas duas palavras, que para alguns autores implica apenas em sinônimos.

> [...] o termo alfabetismo tem um foco individual, bastante ditado pelas capacidades e competências (cognitivas e linguísticas) escolares e valorizadas de leitura e escrita (letramentos escolares e acadêmicos), numa perspectiva psicológica, enquanto o termo letramento busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolve a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados, locais ou globais, recobrindo contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural. (ROJO, 2009, p. 98)

A compreensão dos termos letramento e alfabetização permite o entendimento epistêmico destas duas palavras tão reverenciadas no ambiente escolar do ensino fundamental I, que geram polêmicas e discussões no decorrer das décadas. O processo de letramento e alfabetização requer compreensão política e organização didática, para que na sala de aula o ensino adquira relevância por meio de uma aprendizagem focada no desenvolvimento do educando e na valorização de suas demandas, tanto na vida escolar, como no aspecto social.

Para Tfouni (2010b), pode-se afirmar que em uma sociedade letrada as práticas sociais encontram-se inevitavelmente baseadas no letramento, sendo que a escrita passa a funcionar como mediadora entre estas e o sujeito. Deste modo, a escrita por si só não deve ocupar posição de protagonismo, uma vez que não poderão ser descartadas outras formas de comunicação e significação do saber, como a oralidade, por exemplo.

Percebe-se em Tfouni (2010b) que a autoria não se refere apenas ao discurso escrito, mas também ao oral. Pode-se incluir entre os letrados também os não alfabetizados e os alfabetizados que têm baixo grau de escolaridade.

Segundo Marcuschi (2007), mesmo os indivíduos mais letrados em uma sociedade falam muito mais do que escrevem; como expressa o autor, mesmo em realidades sociais com níveis de letramento mais elevados, tornam-se indiscutíveis a presença e a importância que a fala exerce na comunicação e nas expressões literárias, históricas e culturais.

Para Marcuschi (2001), há envolvimento significativo da língua com o letramento, mesmo ela não sendo o centro da abordagem, neste caso, compreende-se a língua como prática, atividade, ação e não instrumental.

Pautando-se na abordagem dos gêneros discursivos, Kleiman (2010), por sua vez, afirma que é preciso “ensinar o letramento”. Disso decorre a noção de que é preciso desenvolver e ensinar as habilidades e competências decorrentes do letramento, para que os educandos possam ler e compreender os diferentes gêneros que circulam não só na escola, mas na sociedade de um modo geral. É importante, também, criar situações que permitam aos educandos participar efetivamente de práticas letradas e, para isso, é necessário ter manipulado, observado, analisado e se apropriado dos mais variados gêneros.

Isto demonstra que “O letramento apresenta-se como fenômeno sócio-histórico e implica mudanças nas atividades sociais quando um código (escrita) tem uso generalizado” (TFOUNI, 1994, p. 55).

Portanto, é ilusório acreditar que todos usam a língua de forma igualitária, cada pessoa se expressa de acordo com a sua realidade sócio-histórica; as pessoas vivem em condições diversas, logo a forma como se apropriam da língua está diretamente relacionada ao seu modo de vida, a sua inserção nos meios sociais, as suas vivências culturais que perpassam toda sua existência. Segundo Tfouni e Pereira (2009), associar a língua a um modelo homogêneo significa apropriar-se dela para garantir a manutenção da “ordem social”, esta postura fortalece discursos opressores em que um indivíduo exerce poder sobre o outro por meio de seu discurso.

Como se nota, há variações sobre a abordagem do termo “letramento”. Destacaremos, aqui com mais precisão o embate entre o modelo autônomo de letramento e o modelo ideológico. Estas duas correntes de pensamento diferem-se uma da outra desde a sua essência, pois o termo “letramento” apresenta conceitos divergentes para ambas.

Althusser (1985) sinaliza que, desde a pré-primária, a Escola toma a seu cargo todas as crianças, de todas as classes sociais. Percebe-se que as instituições de ensino têm acesso a todos os indivíduos, sendo assim, a escola mantém certo controle social por meio do modelo ideológico intrínseco à mediação do conhecimento. Nesta oportunidade, os estudos sobre práticas de letramento se debruçam sob o viés ideológico que favorece o Estado.

Street (2014) demonstrou preocupação em compreender os letramentos sociais e seus impactos na sociedade. Segundo o autor, a transferência de letramento de um grupo dominante a um grupo dominado implica mais que habilidades de técnicas e transmissão de conhecimento. Aqueles que recebem o letramento novo sofrem impactos ideológicos, econômicos e culturais, e consequentemente o esmagamento de sua identidade que sucumbe aos moldes de um modelo de sociedade não correspondente à de origem.

Street (2014) também define como letramento “colonial” aquele trazido por pessoas de outras sociedades como parte de uma conquista; já letramento “dominante” é definido como o letramento imposto por membros de uma mesma sociedade e que frequentemente pertencem a diferentes classes, grupos étnicos ou localidades. O autor também alerta para a criação de falsas esperanças em relação ao que significa a aquisição do letramento para perspectivas de trabalho, mobilidade social e realização pessoal. Este nível mais “macro-estrutural” (aspas minhas) repercute em aspectos abordados pelo campo da Psicologia sócio-histórica e escolar, tal como abordarei adiante, mesmo porque para muitas queixas do plano do letramento e da alfabetização persistem explicações fundamentadas na Psicologia diferencial e no âmbito individual.

Há alguns teóricos do letramento de tradição norte-americana que relacionam a aquisição do raciocínio lógico à escrita. Para Greenfield (1972 *apud* TFOUNI; PEREIRA, 2009), por exemplo, a presença da abstração e das habilidades lógicas estaria relacionada com a aquisição da escrita na escola. Para este autor, apenas pessoas alfabetizadas possuem habilidades como abstração, simbolização e lógica formal (TFOUNI; PEREIRA, 2009).

Para Pereira (2011), não há coincidência entre as nomeações “letramento” e “alfabetização”. Está na definição de cada termo um sinal de ruptura entre as teorias reducionistas e os teóricos do letramento. Pereira (2011) em sua análise discursiva sobre teorias de escrita e de letramentos recorre em sua análise e estes dois modelos de letramento formalizados por Street (1989 *apud* PEREIRA, 2011).

Em publicação mais recente, Street (2014, p. 28) explica que:

> O modelo autônomo, por sua vez, privilegia aspectos etnocêntricos da técnica, em que se insere a mística poderosa dos livros e em que podem ser inclusos os manuais didáticos e os programas de avaliação governamental. Na contrapartida está o modelo ideológico de letramento, que teoriza a escrita como instrumento político e também como produto cultural, atravessado por processos sócio-históricos, a partir de pesquisas que fazem uso das diversas práticas da linguagem na escolarização ou fora dela. (STREET, 2014, p. 28)

A partir disto, defendo que não se pode iludir no equívoco de que a grande divisa foi superada, basta observarmos o que preconizam os livros didáticos, manuais de professores e trabalhos de teóricos atuais, para nos darmos conta de que isto efetivamente não aconteceu. Pereira (2011) discute esta questão ao analisar diversos teóricos que tratam sobre o assunto, pontuando divergências e convergências entre eles. O autor elucida que, embora existam

muitos teóricos que aderiram às questões sócio-históricas do letramento, em contrapartida, muitos deles ainda apostam em teorias excludentes que fortalecem a grande divisa.

Tfouni (1994) também critica a teoria da grande divisa por trazer consigo consequências que modificam de maneira radical as modalidades de comunicação na sociedade, existindo apenas usos orais e usos letrados da língua, e estes seriam separados e isolados, causando, assim, uma grande divisa. Já a perspectiva histórica do letramento, difundida pela autora, leva em consideração as condições de autoria, mesmo que de forma oral. "Pode haver características orais no discurso escrito, quanto traços da escrita no discurso oral" (TFOUNI, 1994, p. 19). De acordo com esta perspectiva, pessoas não alfabetizadas também podem assumir condições de autoria quando as suas falas com traços da escrita são transcritas no papel por um escriba, como o caso das narrativas de Dona Madalena[3], mulher não alfabetizada; e dos textos produzidos por internos de um hospital psiquiátrico[4].

É notório que as consequências do sentido do letramento geram decisões políticas, sejam elas conservadoras ou libertadoras. Se escolhermos uma opção autônoma do letramento, politicamente estamos favoráveis a um modelo de sociedade pautado no privilégio de alguns em detrimento da exclusão de outros. É como ter uma multiplicidade de escolhas e optar por ficar do lado de quem detém o poder que oprime e aprisiona, combatendo ações de alteridade. É, primeiramente, através do discurso que o indivíduo começa a exercer poder sobre o outro.

Street (2010, p. 7) esclarece que:

> O modelo autônomo de letramento' funciona a partir do pressuposto de que o letramento 'per se' - autonomamente - terá efeitos em outras práticas sociais e cognitivas. Entretanto, esse modelo, levando a crer que tais práticas são neutras e universais, na verdade mascara e silencia as questões culturais e ideológicas que a elas são subjacentes (STREET, 2010, p. 7).

Por conta disso, o letramento não se constitui em uma prática técnica e neutra de leitura e escrita. As práticas de letramento são aspectos da cultura e de toda conjuntura da sociedade. Alinhadas ao modelo autônomo estão as teorias a-históricas do letramento. Estas

---

[3] Dona Madalena Marques é uma mulher não alfabetizada que conta narrativas orais de ficção. Suas narrativas foram transcritas pelo grupo de pesquisa coordenado por Tfouni e aparecem em *Características de um discurso nas narrativas orais de ficção de uma mulher brasileira analfabeta* (TFOUNI, 1998).

[4] Trata-se de textos produzidos por internos de um hospital psiquiátrico e que remetem ao artigo *O caráter terapêutico da escrita: práticas de letramento em um hospital psiquiátrico (*TFOUNI et al., 2008).

teorias não levam em consideração a historicidade dos sujeitos. São usadas amplamente em textos técnicos direcionados especificamente às questões da escrita, excluindo a oralidade e o contexto histórico-social em que os indivíduos estão inseridos (TFOUNI, 1994, 2010b).

O modelo autônomo de letramento vai ao encontro ao processo de reificação da escrita. Segundo Pereira (2011), este processo de reificação enxerga o sujeito como intérprete da linguagem; linguagem esta alinhada ao modelo capitalista que mensura quantidade, produtividade e lucro, ou seja, corresponde às expectativas do mercado capitalista. Para o mesmo autor, o modelo autônomo de letramento privilegia aspectos preconceituosos quanto às diferenças étnicas, em que um determinado grupo se coloca no centro de tudo, pautando toda discussão sobre o assunto com base em um determinado modelo de perspectiva egocêntrica. Novamente, vemos a interpelação ideológica do indivíduo psicológico, o que também é discutido por Pereira (2011). Para este autor, não há coincidência entre as nomeações “letramento” e “alfabetização”. Está na definição de cada termo um sinal de ratificação do sentido dominante de escrita ou de ruptura, que perpassa as teorias reducionistas e os teóricos do letramento.

Em meio ao processo de reificação da escrita Pereira (2011) argumenta que o modelo ideológico leva em consideração as relações de poder e suas variações são consideradas, isto marca uma ruptura das posições aliadas ao modelo autônomo. O autor aponta que as rupturas nas teorias de modelo autônomo recalcam a oralidade diante da escrita.

A seguir, serão abordados alguns pontos sobre o letramento, levando em consideração os aspectos políticos e sociais que ladeiam este termo. A necessidade dessa discussão parte da premissa de que o material selecionado para análise não aparece de forma isolada nas situações elencadas pelo manual didático. Os recortes escolhidos para pesquisa não surgem em um contexto de neutralidade, eles carregam consigo mensagens ideológicas que não são casuais, e sim pensadas de acordo com o “recado” político que pretendem transmitir aos educadores e consequentemente aos educandos.

Cabe salientar que os problemas que permeiam a não aprendizagem no ciclo da alfabetização vão além de teorias ou abordagens conceituais; muitas vezes, teorias pedagógicas de viés reducionista em relação ao indivíduo psicológico apenas reforçam o que já foi enraizado ao longo do tempo.

No contexto brasileiro, por exemplo, Patto (1997) mostra que os educandos de famílias pobres sofrem preconceitos históricos nas escolas públicas brasileiras, pois as escolas reproduzem as ideologias dominantes e preconceituosas vigentes na sociedade. Selecionam,

rotulam e culpabilizam as crianças pobres e suas famílias pela não aprendizagem. Como salienta Patto:

> O que aparece como natural é social; o que aparece como a-histórico é histórico; o que aparece como relação justa, é exploração; o que aparece como resultado de deficiências individuais de capacidade é produto de dominação e desigualdade de direitos determinada historicamente. (PATTO, 1997, p. 57)

No posicionamento da autora, a realidade da escola pública brasileira é mascarada, a fim de camuflar a ineficácia do sistema de ensino. Tentam transmitir a ideia de que os governos buscam soluções para os problemas educacionais por meio da implementação de políticas públicas, mas, na verdade, estas políticas contribuem muito pouco para mudanças significativas, uma vez que são elaboradas com base no princípio da supremacia de uma classe burguesa sobre uma classe operária; neste cenário, o modelo educacional não pode ser tão eficaz ao ponto de igualar os direitos de acesso à educação de qualidade, ele oferta à criança pobre apenas o suficiente para que, quando adulto, ingresse no mercado de trabalho para servir a uma classe hegemônica.

Patto (1999), ao escrever sobre exclusão no contexto escolar, reflete sobre os discursos de psicologização que pairam nos resultados negativos nas escolas. A autora elucida que o psicólogo pode definir destinos ao diagnosticar uma criança justificando sua não aprendizagem com base em fatores psicológicos. Quando isso acontece, a responsabilidade da instituição escolar sobre a educação da criança passa a ser transferida ao educando e a sua família, absolvendo a escola de suas obrigações. Refletir sobre o fracasso escolar significa rememorar um problema antigo que se estende até os dias atuais; em busca de resoluções, os educadores se debruçam em crenças duvidosas que, na maioria das vezes, apenas reforçam os insucessos que se deseja combater.

Para Patto (1999), há uma linguagem estereotipada ao se tratar dos relatórios feitos por professores e psicólogos sobre estudantes que têm dificuldade em acompanhar os conteúdos propostos pela escola. Percebe-se uma repetição nas frases e nas palavras, o que parece ser, segundo a autora, um modelo de carimbo que determina as características dos estudantes, aproximando-os de um determinado grupo, ou seja, o grupo de educandos com dificuldades de aprendizagem.

Segundo Patto:

> A estereotipia da linguagem utilizada, a mesmice das frases, conclusões e recomendações trazem-nos à mente a imagem de um carimbo - os laudos falam de uma criança abstrata, sempre a mesma. O fato de invariavelmente aprovarem (laudare significa aprovar) a crença dos educadores de que há algo errado com o aprendiz mostra uma significativa convergência das visões técnico-científicas e do senso comum. Tudo se passa como se professor e psicólogo partissem do princípio de que o examinando é portador de alguma anormalidade. Basta consultar os testes, para supostamente descobrir qual. (PATTO, 1999, p. 6)

Para Moysés e Collares (1997), os testes de inteligência que objetivam classificar os avaliados filiam-se às ideias de eugenismo, selecionando as pessoas de acordo com as suas competências individuais, com base em parâmetros globais, não levando em consideração os aspectos histórico-culturais de cada indivíduo. Na concepção das autoras, os testes de inteligência contribuem para o fracasso escolar, uma vez que não levam em consideração as particularidades de cada pessoa. As avaliações centradas em um único modelo padronizado selecionam positivamente determinados grupos correspondentes às suas exigências e exclui os demais.

Segundo Moysés e Colllares (1997), o caráter ideológico da opção fica evidente pela constatação de que as preferências visam sempre às classes sociais mais privilegiadas. Para as autoras, o limite do olhar também limita a pretensão da avaliação. Além da exclusão, os avaliados negativamente são submetidos à medicalização do processo ensino-aprendizagem. Os educadores, sentindo-se impotentes, aliam seus discursos aos discursos dos profissionais da saúde; tem-se como resultado a constatação de problemas de saúde do avaliado, falta de estrutura familiar; assim, as histórias se repetem, enquanto as inteligências são silenciadas.

As autoras pontuam o seguinte:

> Ao assumir que as expressões das classes sociais privilegiadas são as superiores, as corretas, o que se está assumindo é uma determinada concepção de sociedade e de homem, fundada na desigualdade e no poder, em que alguns homens são superiores a outros, algumas raças são superiores a outras. (MOYSÉS; COLLLARES, 1997, p. 13)

Esta formação ideológica no campo da Psicologia exerce forte influência nas concepções de escrita elencadas neste trabalho, e essas concepções, por sua vez, interferem nas concepções a-históricas de letramento.

Esta entrada no campo da Psicologia escolar é pertinente neste momento e se deve ao fato de que para Pereira (2011, 2017) o reducionismo psicológico do modelo autônomo persiste na escolarização e tem se sustentado por meio de manobras sutis de dominação.

Em campo afim a esta crítica, Belintane (2008), por sua vez, propõe uma reflexão sobre a dificuldade de pessoas de classe pobres economicamente ocuparem os bancos da escola:

> Por quais motivos alunos oriundos das classes desfavorecidas resistem tanto à entrada na escrita? Por que preferem o duro trabalho braçal ou mesmo o risco de enfrentar a polícia no tráfico à atitude silenciosa e pacífica de se debruçar sobre letras? (BELINTANE, 2008, p. 37)

Esta resistência à entrada na escrita talvez não seja uma opção e sim um condicionamento para aqueles que, diante da estrutura frágil de suas famílias e da ausência de políticas públicas que atendam suas necessidades, evadem da escola para buscar meios de sobrevivência, e em meio às suas buscas quase sempre se tornam reféns de uma realidade dura para os que não possuem os níveis de letramento exigidos em uma sociedade que tem como base para ascensão social um modelo padronizado de "educação" que não é garantido a todos como preconizam as leis que a sustentam. Esta atitude "silenciosa e pacífica de se debruçar sobre as letras" (BELINTANE, 2008, p. 37) quase sempre é interrompida pelo próprio Estado que, pela falta de sensibilidade e de vontade política, com seus programas de "inclusão", exclui aqueles que historicamente sempre estiveram aquém de projetos que viabilizassem a ampliação do grau de letramento.

Assolini (2003) pontua que o esforço que os alunos de classe baixa fazem para conseguir acompanhar a língua falada da escola e, também, para aprender e representá-la por escrito frequentemente passa despercebido pelos agentes educacionais. Diante disso, os educadores e educadoras precisam estar atentos à realidade social e cognitiva de seus educandos e educandas para que possam corresponder às suas necessidades no campo da aprendizagem. Não é possível mudar a realidade social dos educandos, mas é executável trabalhar em consonância com tal realidade para promover avanços. A este respeito Kleiman explica que:

> [...] pode-se afirmar que a escola, a mais importante agência de letramento, preocupa-se não com o letramento, enquanto prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento: a alfabetização, entendida como processo de aquisição de códigos, (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. (KLEIMAN, 1995, p. 20)

Como se percebe, estes autores entendem que a escola deve preocupar-se não apenas com o ato de ler e escrever, mas com todo o processo de desenvolvimento do educando na

sociedade, sem rótulos ou restrições. Além de ler e escrever, o educando também precisa apresentar condições de compreender o mundo a sua volta e dialogar com ele. Apegar-se apenas aos códigos escritos significa excluir o educando dos processos de letramento como prática social.

Paulo Freire também compreendia a alfabetização numa concepção mais ampla. Em seu livro *A importância do ato de ler* (1989), o autor discute as questões relativas à leitura e define-a como um processo que vai além da significação das letras. Nas palavras do autor, "a leitura de mundo precede a leitura da palavra" (FREIRE, 1988 p. 9).

Segundo Biarnès (1998 *apud* TFOUNI, 2011), quando a criança é inserida na alfabetização escolar, ela é transportada para um mundo que até então era desconhecido. Não se pode negar que há uma imposição por parte do sistema educacional de que a criança se transfira para um mundo "novo", "letrado" e de "cultura". Sua identidade é violentamente sufocada. O alfabetizando adentra em um ambiente escolar que, ao invés de recepcioná-lo, rejeita-o e tenta inserir em sua vida uma realidade que não lhe pertence, pois sufoca-o e anula toda sua história de vida. Daí surge a angústia, o sentimento de rejeição que se expressa em seu "mau" comportamento, "desinteresse" pelas atividades propostas. E na ausência de sensibilidades acontece a fuga, a desistência; e este indivíduo, desamparado pela escola, passa a ser mais um número nos índices de insucesso das avaliações educacionais.

É fundamental que professores e professoras atentem-se para este processo de transformação ocorrido na vida dos estudantes, uma vez que a transição para os códigos escritos apresenta a eles uma realidade ainda desconhecida, que precisa ser explorada com paciência e coerência, caso contrário, causará espanto e terá como consequência o abandono da sala de aula.

Pereira (2016) pontua que a AD ajuda a entender que a interdição do dizer, marcada em uma dimensão da formulação enunciativa, produz sentido em outro nível. Não dizer também é um modo de sitiar um campo de efeitos de sentido. Minayo pontua que "há silêncios que dizem e há falas silenciadas" (MINAYO, 2013, p. 323).

Sendo assim, é preciso observar os sinais emitidos por estes estudantes, por vezes silenciosos, outrora agressivos, mas que denotam um pedido de socorro, de atenção. Pereira (2016) também assinala que o trabalho com o discurso é um trabalho de indiciar pistas. A AD facilita novas descobertas porque leva em consideração a individualidade dos sujeitos, e é na expressão espontânea de cunho pessoal que surgem minuciosas pistas, que através de uma análise respeitosa e sensível possibilita ao indivíduo uma postura de protagonismo diante de seus silenciamentos, discursos ou ações.

É importante que as instituições de ensino sejam fonte de pesquisa, oportunizando aos sujeitos a liberdade de descobrir e apropriar-se do conhecimento, de modo que se libertem de modelos previamente estabelecidos pela sociedade e pelas instituições que a compõem. Segundo Pereira (2011), para dar continuidade a estudos sobre letramento é necessário aprofundar o entendimento sobre a linguagem, à maneira do discurso.

Por também tratar disso, Tfouni (2004, p. 14) chama atenção para o fato de que:

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

Como afirma a autora, torna-se indiscutível a relevância da escrita no surgimento das civilizações modernas e também para seu desenvolvimento. Ao se tratar da escrita nos processos de letramento, é preciso levar em consideração o lugar que ela ocupa, pois intrínsecas à escrita estão as relações de poder, que merecem atenção e análises precisas.

O letramento, numa perspectiva sócio-histórica, não pode ser discutido isoladamente; questões sociais com seus fatores políticos precisam ser analisadas, daí a importância desta abordagem temática.

Vimos em Tfouni et al. (2016) que na perspectiva da interface entre AD e Psicanálise esta última compõe uma parte do dispositivo teórico. No dispositivo teórico da Psicanálise, as análises linguísticas são atravessadas pela dimensão do inconsciente. As autoras pontuam que a organização da análise, considerando estes dispositivos está relacionada ao contato com a materialidade linguística, nas fases de descrição e interpretação.

Nota-se que a escola prefere selecionar os estudantes e enquadrá-los em um determinado perfil, a assumir suas fragilidades e provocar reflexões sobre elas. É preciso levar em conta que a dificuldade de aprendizagem representa um problema que afeta muitos educandos das escolas brasileiras, mas vale salientar outro aspecto muito grave: a escola prefere taxar de dificuldade de aprendizagem o que corresponde a um problema no ensino. Conclui-se, no entanto, que grande parte do fracasso escolar é produzido pela própria instituição de ensino que não assume seu papel na mediação do conhecimento, com base em uma proposta pedagógica aliada às necessidades de todos, de modo indiscriminado.

A subseção seguinte aborda a história do livro didático na educação pública brasileira, traçando um panorama do desenrolar desta política pública ao longo dos anos, desde seu

início à atualidade. Trata-se de um panorama do que em AD se denomina condições de produção dos discursos analisados

1.2 Condições de produção: Panorama sobre o Programa Nacional do Livro Didático

Ao iniciar a explanação sobre o Programa Nacional do Livro Didático, é importante salientar sobre a importância de se levar em consideração as condições de produção que permeiam esta política pública. Quais sujeitos elaboraram estes projetos? Com que intenção e para quem? São questionamentos que poderão gerar uma discussão mais consistente sobre esta temática.

As condições de produção constituem um campo valioso para a AD. Conforme Orlandi (1987), a AD tem um modo peculiar na abordagem da linguagem, pois na AD a linguagem ocupa destaque social, com seus debates e conflitos. Um mesmo discurso poderá ter abordagens muito amplas, tudo depende do espaço de sua elaboração.

O período histórico nacional em que começou a ser pensada a distribuição gratuita dos livros didáticos em escolas públicas encontrava-se permeado de desigualdades em relação ao acesso ao ensino público. Em 1937, o Brasil vivia um momento político denominado Estado Novo e tinha como líder político o então presidente Getúlio Vargas, simpatizante de ideias ditatoriais e repressivas. Neste cenário, seria ingenuidade acreditar que a proposta do livro didático à escola pública tivesse o intuito de melhorar a educação no país.

Por meio do decreto de Lei nº 93, foi criado em 21 de dezembro de 1937 o Instituto Nacional do Livro (INL), com o objetivo de oferecer obras didáticas aos estudantes da rede pública de ensino do Brasil.

Mas somente em 1938 o Ministro da Educação e Saúde da época, Gustavo Capanema, assinou um decreto-lei com objetivo de fiscalizar a elaboração do livro didático e exercer controle das informações que circulariam dentro das escolas. Como revela Ferreira:

> O ministro do Ministério Educação e Saúde, Gustavo Capanema, durante o Estado Novo brasileiro, sugeriu a Getúlio Vargas a criação de decreto-lei para fiscalizar a elaboração dos livros didático [*sic*]. A comissão foi criada em 1938 e ‘estabelecia que, a partir de 1º de janeiro de 1940, nenhum livro didático poderia ser adotado no ensino das escolas pré-primárias, primárias, normais, profissionais, e secundárias no país sem a autorização prévia do Ministério da Educação e Saúde’. (FERREIRA, 2008, p. 38)

No ano de 1966, a preocupação em manter controle sobre os conteúdos dos livros didáticos continuava latente, comissões eram criadas apenas com objetivo de se inteirar se os conteúdos dos livros estavam de acordo aos ideais do governo.

Bezerra e Luca discorrem que:

> Em 1966, sob a égide da ditadura militar foi criada a Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (COLTED), cuja função era coordenar a produção, edição e distribuição do livro didático. Para assegurar recursos governamentais, contou-se com o financiamento proveniente do acordo MEC – USAID (United States Agency for Internacional Development). O aporte de recursos públicos garantiu a continuidade do livro didático que, a partir de então, ocupou lugar relevante nas preocupações do Estado brasileiro que, mais uma vez, pretendia ter o controle sobre o que e como se ensinava. (BEZERRA; LUCA, 2006, p. 30)

Assim como pontuam os autores citados, o acordo MEC – USAID[5] garantiu suporte financeiro, favorecendo a distribuição do livro didático. O Decreto nº 91.542, de 19/8/85, marco do surgimento do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). A partir daí começaram a surgir mudanças, tais como: indicação do livro didático pelos professores; reutilização do livro, extensão da distribuição a educandos de 1ª e 2ª séries[6], fim da participação financeira dos Estados, passando a responsabilidade financeira à Fundação de Assistência ao Estudante (FAE). A FAE foi extinta em 1997, assim o Fundo Nacional de Desenvolvimento do Livro Didático (FNDE) assume a política de execução do livro didático, favorecendo a continuação da distribuição do livro didático no Brasil. Segundo a constatação de Bezerra e Luca (2006), o livro didático continuou sendo usado como ferramenta de controle do ensino nas escolas públicas brasileiras.

Em 1995, de forma gradativa, o livro didático tem distribuição universal ao ensino fundamental. No ano de 1996, teve início a avaliação pedagógica dos livros inscritos no PNLD, surgindo o “Guia de Livros Didáticos”. Depois de aperfeiçoamentos, o PNLD vigora até a atualidade.

---

[5] Série de acordos produzidos nos anos 60 entre o Ministério da educação Brasileiro (MEC) e a United States Agency for International Development (USAID). Visava estabelecer convênios de assistência técnica e cooperação financeira à educação brasileira. (SAVIANI, 2006).

[6] O que corresponde atualmente ao 2º e 3º ano do ensino fundamental.

No decorrer dos oitenta e três anos de existência, o programa passou por aperfeiçoamentos, e atualmente chama-se Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), atendendo a educação básica e a educação infantil.

Já no século XXI, a escola torna-se responsável pela escolha do livro didático, sendo possível selecionar duas opções de livros com os quais se deseja trabalhar, prevalecendo a primeira opção sobre a segunda. A segunda opção será levada em consideração caso não haja disponibilidade da primeira no MEC.

Anteriormente ao período de escolha, o MEC envia às escolas exemplares de manuais dos educandos, junto a um "guia didático" para que coordenadores, professores e diretores optem pela proposta que mais se adéque ao modelo de educação que a instituição objetive ofertar.

A escolha do livro didático deve ocorrer com atenção às peculiaridades regionais, em suas múltiplas culturas. Esta seleção também deve estar aliada às propostas do Projeto Pedagógico da escola. Está nas mãos dos professores a decisão de usar este recurso como ferramenta pedagógica que possa contribuir com as suas aulas, e jamais direcioná-las.

Lajolo aponta que:

> A escolha e uso de livro didático precisam resultar do exercício consciente da liberdade do professor no planejamento cuidadoso das atividades escolares, o que reforçará a posição de sujeito do professor em todas as práticas que constituem sua tarefa docente, em cujo dia-a-dia [*sic*] ele reescreve o livro didático, reafirmando-se, neste gesto, sujeito de sua prática pedagógica e um quase co-autor do livro. (LAJOLO, 1996, p. 9)

A autora elucida que os educadores devem estar atentos às escolhas dos livros didáticos e que, ao planejarem as atividades que serão aplicadas em suas classes, levem em consideração a posição de sujeito que ocupam ao exercerem suas responsabilidades docentes.

Rojo e Batista apontam para a evolução na qualidade do livro didático, dissertando que:

> [...] com livros de melhor qualidade nas escolas, o PNLD vem contribuindo para um ensino de melhor qualidade: é uma referência consensual de qualidade para a produção de livros didáticos e para sua escolha, por professores; vem possibilitando uma reformulação dos padrões do manual escolar brasileiro e criando condições adequadas para a renovação das práticas de ensino nas escolas. (ROJO; BATISTA, 2003, p. 41)

Segundo os autores, os livros vêm ganhando qualidade ao longo dos tempos. Mas vale lembrar que, mesmo com atualizações mais precisas, ainda não correspondem totalmente às necessidades dos educandos; devido à grande extensão territorial do nosso país, é impossível que um livro didático abranja todas as necessidades.

Também é importante levar em consideração as condições de produção deste livro, daí surge o questionamento: quem os produziu? Que perfil de sujeito ele pretende delinear? Para favorecer quem?

Em se tratando desta questão, Grigolletto aponta que:

> Tais procedimentos, que estabelecem o livro didático como um objeto fechado à interpretação, revelam a concepção, pelo autor e editor do LD e, possivelmente, também pelos seus consumidores, de que o livro seja um lugar no qual os sentidos se fecham, se completam e aparece de forma transparente ao professor. Essa concepção é condizente, na ilusão do cerceamento do LD como um discurso de verdade. (GRIGOLETTO, 1999, p. 69)

Para realizar estas e outras análises, recorre-se às contribuições da análise do discurso francesa, conforme será apresentada na seção seguinte.

2 ANÁLISE DO DISCURSO

A Análise do Discurso surgiu na França na década de 60 e definiu-se como estudo linguístico das condições de produção de um enunciado. A noção de sujeito da psicanálise apresentada acima é usada por Pêcheux no desenvolvimento da teoria da Análise do Discurso, na filiação do autor no domínio disciplinar da psicanálise.

Orlandi, estudiosa e pioneira dos estudos da AD no Brasil, define que:

> Compreender é saber como um objeto simbólico (enunciado, texto, pintura, música, etc.) produz sentido. A compreensão procura a explicitação dos processos de significação presentes no texto e permite que se possam "escutar" outros sentidos que ali estão compreendendo como eles se constituem. (ORLANDI, 2007, p. 26)

Vimos em Orlandi (2009) que a AD surge filiada à relação de três domínios disciplinares: a Linguística, o Marxismo e a Psicanálise, propondo, assim, uma ruptura com o século XIX.

O sentido de uma palavra, expressão, proposição não existe em si mesmo (isto é, em sua relação transparente com a literalidade do significante), mas é determinada pelas formações ideológicas, colocadas em jogo no processo sócio-histórico.

Orlandi (2009) elucida que a Análise do Discurso não tem como objetivo a gramática, a língua, embora todos estes assuntos lhe interessem. A AD trata especificamente do discurso. E a palavra discurso vem etimologicamente acompanhada da ideia de curso, ou seja, algo inacabado que está em constante movimento. Logo, pode-se dizer que com o estudo do discurso torna-se possível observar o ser humano falando.

A AD preocupa-se em compreender o sentido da língua ao decorrer dos tempos, e a relação estabelecida entre esta língua e a história do ser humano. Para a autora, a Análise do Discurso entende a linguagem como veículo indispensável entre o ser humano e a realidade social. "Essa mediação, que é o discurso, torna possível tanto a permanência e continuidade, quanto o deslocamento e a transformação do ser humano e da realidade em que ele vive" (ORLANDI, 2009, p. 15). Para Courtine (1986), é fundamental a relação entre língua e história na ordem do discurso.

Orlandi afirma que a AD não compreende a língua enquanto sistema abstrato, mas na sua amplitude no mundo, com pessoas falando, considerando a produção de sentidos enquanto parte de suas vidas, tanto quanto sujeitos ou como membros de uma determinada organização social.

A AD realiza crítica à prática das Ciências Sociais e à Linguística, tecendo considerações sobre a maneira de como a linguagem se materializa na ideologia e de que modo a ideologia se manifesta na língua.

Para Pêcheux (1995), não há discurso sem a presença do sujeito e não há sujeito sem ideologia: O indivíduo é interpelado em sujeito através da ideologia, e é deste modo que a língua adquire significado.

Como conceito de ideologia e, consequentemente, de sujeito, Orlandi aponta que:

> Ideologia não se define como o conjunto de representações, nem muito menos como ocultação de realidade. Ela é uma prática significativa; tendo necessidade da interpretação, não é consciente – ela é efeito da relação do sujeito com a língua e com a história em sua relação necessária, para que se signifique. (ORLANDI, 1998, p. 48)

De acordo com a afirmação de Orlandi (1998), a ideologia não é uma prática isolada, ela está relacionada ao sujeito, às condições históricas e à língua. Daí resulta a sua significação.

Sobre Formação Discursiva (FD), Pêcheux fez as seguintes considerações:

> Formação discursiva (FD) aquilo que numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina o que pode e deve ser dito [...] isso equivale a afirmar que as palavras, expressões, preposições etc., recebem seu sentido da FD na qual são produzidas [...] diríamos que os indivíduos são "interpelados" em sujeitos falantes (em sujeitos de seu discurso) pelas FDs que representam na "linguagem" as formações ideológicas que lhe são correspondentes. (PÊCHEUX, 1988, p. 23)

O autor deixa claro que uma formação discursiva não se define por si só, o que pode e não pode ser dito é determinado através da formação ideológica que se constitui a partir da condição de uma conjuntura estabelecida, determinada pelo estudo da luta de classes, esta luta de classes determina o que pode e deve ser dito. Deste modo, pode-se afirmar que as palavras, expressões etc. adquirem sentido na formação discursiva na qual são produzidas, ou seja, os indivíduos são interpelados em sujeitos falantes que representam a formação ideológica que lhes é correspondente.

Pêcheux esclarece que a interpelação do sujeito em sujeito ideológico, ou sujeito do discurso:

> Se efetua pela identificação (do sujeito) com a formação discursiva que o domina (isto é, na qual ele é constituído como sujeito): essa identificação, fundadora de unidade (imaginária) do sujeito apóia-se no fato de que elementos do interdiscurso [...], são re-inscritos no discurso do próprio sujeito (PÊCHEUX, 1988, p. 163).

Para Pêcheux (1995), as contradições ideológicas desenvolvidas através da unidade da língua se constroem por meio de relações contraditórias que mantêm necessariamente entre si os "processos discursivos", ao decorrer do processo em que se inscrevem em relações ideológicas de classes. O autor discorre que:

> O empirismo lógico encontra todo seu vigor crítico e repete sem cansaço que, contrariamente ao mundo físico, estável e coerente, "o mundo mental" não permite assegurar uma referência, exceto pela força das ilusões que se apoderam de cada sujeito sob a forma do "consenso", do compromisso, etc. Dupla face de um mesmo erro central, que consiste de um lado, em considerar as ideologias como idéias [*sic*] e não como forças materiais e, de outro lado, em conceber que elas têm sua origem nos sujeitos, quando na verdade elas constituem os indivíduos em sujeitos. (PÊCHEUX, 1995, p. 129)

Para o autor, a constituição do sentido une-se à constituição do sujeito, não de forma marginal, como, por exemplo, em "rituais" ideológicos de leitura e escrita, mas no interior da "tese central", na figura da interpelação.

Denise Maldidier, estudiosa francesa que desenvolveu estudos com Pêcheux, expressa sua opinião sobre o discurso pecheutiano da seguinte forma:

> O discurso me parece, em Michel Pêcheux, um verdadeiro nó. Não é jamais um objeto primeiro ou empírico. É o lugar teórico em que se intricam, literalmente, todas as suas grandes questões sobre a língua, a história, o sujeito. A originalidade da aventura teórica do discurso prende-se ao fato que ela se desenvolve no duplo plano do pensamento teórico e do dispositivo da análise de discurso, que é seu instrumento. (MALDIDIER, 2016, p. 15-16)

Na compreensão da autora, o discurso para Pêcheux requer análise e dedicação para compreensão de suas nuances; não é algo claro, explícito, daí a necessidade de ser estudado criteriosamente. Neste lugar teórico que se constitui o discurso, há espaço para língua, o sujeito e as condições históricas.

Orlandi (2009) discorre sobre a diferença entre Análise do Discurso e Análise de Conteúdo. Enquanto a análise de conteúdo busca compreender o que o texto pretende expressar, a Análise de Discurso entende que a linguagem não é algo transparente. Sendo

assim, a AD busca adentrar-se no texto para descobrir os sentidos que permeiam as suas entrelinhas.

Para Pechêux (1993), o discurso sinaliza efeitos do sentido entre posições do sujeito situadas conforme o aparato sócio-histórico que os determina. O autor assegura que o discurso não consiste em expressões vazias e temporárias, ele exerce um forte elo com o contexto de vida de cada sociedade e de cada ser, e ao ser proferido constitui marcas significativas de vivências e registros, frutos das identidades individuais e sociais dos sujeitos em questão. As condições ideológicas vigentes no processo histórico no qual as palavras e expressões são produzidas são de extrema relevância na produção dos sentidos. Orlandi (1994), então, define o discurso como efeito de sentidos entre os falantes.

A análise do discurso tem função importante em uma proposta de pesquisa sobre letramento e alfabetização, visto que a atenção minuciosa voltada aos instrumentos de pesquisa e aos indivíduos envolvidos na pesquisa permite encontrar indícios que poderiam passar despercebidos se não fossem analisados de modo criterioso, voltando a atenção aos pequenos detalhes que se tornam fundamentais no processo investigativo, que é inacabado. Para Orlandi, “o sujeito da linguagem é descentrado, pois é afetado pelo real da língua e pelo real da história, não tendo controle sobre o modo como elas o afetam” (ORLANDI, 2005, p. 20).

Aliado à teoria de análise do Discurso pecheutiana, o Paradigma do Indiciário de Ginzburg (1989) baseia-se em sinais, pistas e detalhes que possibilitam reconstruir um todo. O autor também se preocupa em alcançar as pessoas que estão às margens, que não são vistas, escondidas entre fontes arquivadas que, ao serem investigadas, muito têm a revelar.

Ginzburg elucida que, quando generalizamos um conceito, deixamos de lado o elemento individual; por esse motivo, o autor propõe um paradigma diferente, o paradigma do índice, apoiado sobre o “conhecimento científico [...] do individual” (GINZBURG, 1989, p. 135). A relação entre o e o dispositivo teórico e o paradigma indiciário se dá através da necessidade de recorrer a este paradigma e suas semiologias para análise discursiva dos recortes extraídos dos manuais didáticos.

O paradigma do indiciário facilita a análise do *corpus*, uma vez que lança mão de instrumentos investigativos que permitem ao analista um olhar mais refinado e atento a tudo que está oculto ou que surge camuflado por disfarces.

Tanto a AD como o paradigma indiciário desinteressam-se pela sinonímia, pois as palavras possuem efeito de sentido. Por exemplo, se eu digo que o presidente está doente, é diferente de dizer que o presidente disse estar doente.

Orlandi (2009) elucida que a linguagem é um meio para se comunicar, e também para não se comunicar. Ou seja, só há comunicação se a linguagem estabelecer sentido entre os sujeitos. Para a autora, a linguagem é constituída pelos sentidos e ela só faz sentido devido à importância que exerce na história.

Pêcheux sinaliza que o discurso se constitui de elementos que vão além da linguística. No seguinte fragmento é possível constatar esta evidência.

> [...] os fenômenos linguísticos de dimensão superior à frase podem, efetivamente, ser concebidos como funcionamento, mas com a condição de acrescentar que esse funcionamento não é integralmente linguístico, no sentido atual deste termo, e que não se pode defini-los senão em referência à estrutura da formação social em que se encontram. (PÊCHEUX, 1967, p. 218)

Pêcheux ocupou-se em pensar a relação entre língua e discurso e concluiu que o sistema linguístico é o mesmo para todas as pessoas, independente de seus segmentos ideológicos. Já com o discurso, não ocorre da mesma forma.

Embora Pêcheux também dialogue com a linguística, ele afirma que seus conceitos não se derivam dela. Sobre o assunto, ele discorre em seu livro *Semântica e Discurso*.

> Os termos: interdiscurso, intradiscurso, efeito de pré-construído e efeito-transverso – introduzidos ao longo deste trabalho e que justamente caracterizam, segundo o que pensamos, a forma da discursividade – não correspondem, portanto, a fenômenos linguísticos: representam, em relação à base linguística, a existência determinante do todo complexo das formações ideológicas, submetido, em condições históricas sempre específicas, à lei "geral" de desigualdade que afeta essas formações no processo de reprodução/transformação das relações de produção existentes. (PÊCHEUX, 1988, p. 91)

Em Orlandi (2009), o interdiscurso se define com o que foi dito antes, em outro lugar, ou seja, denomina-se por memória discursiva. Esta memória discursiva ativa dispositivos que afetam a significação do sujeito em uma determinada formação discursiva. Segundo Courtine (1999), pode-se dizer que no interdiscurso fala uma voz anônima. "A noção de memória discursiva concerne à existência histórica do enunciado no interior de práticas discursivas regradas pelo aparelho ideológico do estado" (COURTINE, 1999, p. 52).

Já o intradiscurso visto em Orlandi (2009), representa o momento presente, o que estamos dizendo em um dado momento, em dadas condições.

Para Pêcheux (1995), a língua ocupa posição importante nos processos discursivos opostos, que estão compreendidos nela à medida que os processos ideológicos simulam os processos científicos.

3 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS E CONSTITUIÇÃO DO *CORPUS* DE ANÁLISE

Os recortes feitos nos manuais de professores foram selecionados de acordo a relação do seu conteúdo com o termo letramento. A seleção dos recortes não foi pensada com objetivo de realizar embates teóricos; a preocupação foi através de uma análise discursiva compreender a mensagem presente nos manuais didáticos. Foi constituído um dispositivo teórico analítico que "constitui um retrato do movimento de ir à teoria e voltar à análise, sair da análise e voltar à teoria mobilizando conceitos da AD para realização da análise" (PEREIRA, 2020).

Para Tfouni et al. (2016, p. 1257), "a interpretação do pesquisador não é vista como problema, mas tomada como parte do processo de investigação e, por isso deve ser considerada, inclusive, no que se refere à dimensão inconsciente".

As teóricas discorrem que o inconsciente é o objeto de pesquisa da psicanálise; tanto o inconsciente quanto a psicanálise podem ser considerados disciplinas indiciárias, pois é impossível entrar em contato direto com o objeto de pesquisa. Não se pode investigar o discurso e o inconsciente como objeto pertencente à realidade, mas é possível realizar a análise de seus feitos, como formação do inconsciente e formações discursivas. No paradigma indiciário, a subjetividade ocupa importante papel no processo de pesquisa, o rigor e o uso da lógica permanecem preservados, tendo por objeto formas de linguagem, ou seja, objetos simbólicos.

Dissertaremos, a seguir, sobre a constituição do *corpus*, bem como a elaboração de seus conceitos, traçados de acordo com o referencial teórico adotado para sustentação desta pesquisa.

Para Orlandi (1998), ao pensarmos na análise, temos que considerar como um dos principais pontos a constituição do *corpus*. Em Courtine (2009), o conceito de *corpus* define-se através de um conjunto de sequências discursivas, sejam elas orais ou escritas, cuja dimensão seja maior que a frase. O autor descortina a ideia de que formação discursiva seria algo pré-estabelecido, sem conexão com outros discursos.

Em consonância com Pêcheux, "o dizer do sujeito é, por indicação constituído mesmo por aquilo que o sujeito não conhece, mas está presente em seus discursos" (PÊCHEUX, 1978 apud ORLANDI, 2009, p. 13).

Conforme Orlandi (2009), no esquecimento número um o sujeito é marcado pelo inconsciente. Ele pensa ser o criador de tudo que diz, acreditando na autenticidade de sua fala,

mas, na verdade, seu discurso é apenas um retorno a sentidos que já existiam antes dele se expressar.

Já no esquecimento número dois, o sujeito tem a ilusão de que tudo que ele diz tem apenas um significado, e que todos os interlocutores receberão a sua fala do mesmo modo, sem suas próprias interpretações. Quando, na verdade, dizer algo significa adequar-se a uma formação discursiva diretamente relacionada a uma formação ideológica. Em Orlandi (2009), observa-se que:

> O esquecimento número dois está relacionado à ordem da enunciação. Ao longo de nossas falas formam-se famílias de paráfrases, e nos faz pensar que nosso dizer é único, incomparável, isso significa que nem sempre temos consciência daquilo que dizemos. Quanto ao esquecimento número um que também pode ser chamado de esquecimento ideológico, é resultado da maneira que a ideologia nos afeta. Temos a impressão que o que falamos se origina em nós, mas na verdade, retornamos a sentidos que já existiram. (PÊCHEUX, 1975 *apud* ORLANDI, 2009, p. 35)

Por meio das condições de produção, torna-se possível perceber que não podemos atribuir ao sujeito tudo que ele diz, pois ele sofre interferências sócio-históricas e de aspectos ideológico que condicionam a sua forma de expressão.

Sobre condições de produção, Orlandi (1984) assinala que todo dito estabelece relação com o lugar em que a fala acontece, ou seja, as condições de produção de um discurso com o desenvolvimento que se estabelece com outros discursos já produzidos, ou que se produzirão.

Para Orlandi (1978), os estudos só darão conta de que os conhecimentos não são partilhados pelos agentes do discurso, e sim socialmente distribuídos, se levarem em consideração as condições de produção.

Orlandi (2009) também expõe sobre as formações imaginárias que se definem por meio do jogo de imagens, que estabelece a posição do falante e do ouvinte através do sujeito que expressa a fala. Pelas condições de produção estas formações imaginárias são matizadas com a situação historicamente constituída. “O sujeito A cria a imagem do B para inconscientemente falar quem ele é da maneira que fala e vice-versa” (ORLANDI, 2009, p. 39).

Orlandi (1996a) também se preocupou em denominar os tipos de discurso que variam devido ao objetivo que o sujeito deseja alcançar: o lúdico aponta para o jogo; o polêmico é um convite ao debate; e o autoritário visa à “ordem” estabelecida pelo sujeito que o profere. A autora caracterizou minuciosamente os três tipos de discursos. O discurso autoritário é descrito como um discurso que tem tendência à paráfrase, em que a polissemia é evitada,

objetivando impor um só sentido; já o discurso polêmico apresenta um tenso equilíbrio entre polissemia e paráfrase em que os atributos se apresentam sob condições de disputa. Por fim, o discurso lúdico, que tende para a total polissemia e o objeto do discurso se mantém com força no discurso. A autora pontua que no modelo de sociedade atual o discurso autoritário ocupa um espaço muito amplo, sendo dominante; o polêmico tem suas possibilidades e o lúdico seria a ruptura entre ambos.

Segundo Orlandi (2014), uma das características marcantes na AD é a sua relação com a língua, seja ela escrita ou oral. E, nesta relação, a AD se preocupa em analisar a diversidade de discursos que circulam na sociedade. Como pontua a autora, na conjuntura que a sociedade se apresenta, o discurso autoritário vem ocupando cada vez mais espaço, já o discurso polêmico é marcado pela disputa, havendo presença de tensões e disputas pelos interlocutores, enquanto o discurso lúdico seria a ruptura entre o discurso autoritário e o discurso polêmico.

A autora define que:

> A questão crucial para AD é a do estatuto do sujeito enunciador, na fala e na escrita, na escuta e na leitura: Na medida em que ele se alinha entre as disciplinas de interpretação, colocando em causa a existência de um metadiscurso do sentido sob os discursos, a AD não pode se contentar com a concepção do sujeito cognitivo epistêmico “mestre em seu domínio” estratégico em seus atos; ela supõe a divisão do sujeito como a marca da sua inscrição no campo do simbólico. (ORLANDI, 2014, p. 229-230)

Orlandi elucida sobre a importância que a AD atribui ao sujeito enunciador através das suas variadas expressões, ressaltando a importância de levar em consideração o metadiscurso, ou seja, a relação estabelecida de quem produz o texto com seu discurso e o discurso do interlocutor. É pontuado que a AD não se satisfaz com a concepção do sujeito cognitivo epistêmico, ela busca um sujeito que imprime suas marcas no campo simbólico.

À luz da AD foram analisados nesta pesquisa recortes teóricos de manuais didáticos de professores, que apresentam trechos referentes ao termo letramento; os trechos foram contemplados, independente da filiação ideológica em que o termo estava pautado.

Houve a opção, como sustentação teórica, da definição de letramento difundida por Tfouni desde a década de oitenta. Nessa concepção, o termo “letramento” alcança um sentido abrangente. Ou seja, deixa de ser uma palavra isolada e passa assumir uma posição sócio-histórica, de teor crítico e ideológico.

Os manuais compõem o que se chama em AD de materialidade discursiva. Assim, a partir desta materialidade discursiva foi formado um *corpus*, de onde também foram realizados os recortes.

Como menciona Orlandi (1984), pretende-se que a ideia do recorte vá de encontro à polissemia e não à informação. A autora entende polissemia como um processo que anda ao lado da paráfrase e, na linguagem, representando o “novo”, o “diferente”. Este processo possibilita a aprendizagem e a relação desta entre o ser humano e o mundo.

Courtine (2009) define *corpus* como um conjunto de sequências discursivas orais ou escrita mais extenso que a frase e extraído de um campo discursivo. O autor afirma que “há discursos que jamais serão objeto de análise alguma, outros, ao contrário, pelos quais os analistas do discurso são ávidos” (COURTINE, 2009, p. 55). Por fim, o autor descarta o entendimento de que as formações discursivas seriam blocos isolados, sem ligação entre si.

Em Análise do Discurso teoria e análise não se dissociam. À medida que forem analisados os recortes que formam o *corpus* desta pesquisa, serão retomados os referencias teóricos de suporte, os quais facilitarão ao analista um estudo mais contundente sobre o material analisado.

Neste contexto, foi desenvolvida uma análise dos manuais de professores, numa perspectiva qualitativa, sobre os discursos abordados nesses manuais.

Minayo (2003) estabelece a diferença entre pesquisa qualitativa e pesquisa quantitativa da seguinte forma:

> A diferença entre qualitativo-quantitativo é de natureza. Enquanto cientistas sociais que trabalham com estatística apreendem dos fenômenos apenas a região “visível, ecológica, morfológica e concreta”, a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações médias e estatísticas. (MINAYO, 2003, p. 22)

Como descreve a autora, a pesquisa qualitativa não se incube de quantificar, mas, sim, de buscar a significação do objeto a ser estudado. Nesse modelo de pesquisa, leva-se em consideração o modo como as relações humanas se estabelecem; o que não se capta através de uma natureza matemática, mas que se alcança por meio da sensibilidade que o método exige.

Uma pesquisa que visa a uma análise discursiva de manuais de professores, com considerações sobre letramento e alfabetização, é também investigativa, porque busca compreender o que se camufla por trás dos discursos.

Ademais, foi realizado um levantamento bibliográfico, a fim de identificar as principais concepções sobre letramento, os conceitos de análise do discurso pecheutiano e, com base nesses estudos, estabeleceram-se relações com pesquisas já desenvolvidas sobre o assunto abordado.

Os aspectos metodológicos que norteiam os rumos deste trabalho foram desenvolvidos ao longo da pesquisa bibliográfica que compõe o referencial teórico. Ao analisar publicações sobre análise do discurso, letramento e alfabetização, foi possível estabelecer critérios que facilitaram o cumprimento dos objetivos estabelecidos.

Na revisão bibliográfica, ao dissertar-se sobre "letramento e "alfabetização", preocupou-se em evidenciar os conceitos atribuídos a estes termos, fazendo abordagens com base nos seguintes teóricos: Tfouni (1994, 1995, 2004, 2009, 2010a, 2010b), Pereira (2011, 2016, 2017), Tfouni e Pereira (2009), Rojo (2009), Marcuschi (2001, 2007), Kleiman (2010).

Conforme já indicado, na Análise do Discurso, teoria e análise não se dissociam, uma vez que se utilizam da fundamentação teórica para análise do *corpus*. Inicialmente foi montado o dispositivo teórico analítico que deu sentido à pesquisa. Logo depois, foram selecionados os manuais didáticos analisados, visando à compreensão dos significados atribuídos à palavra letramento.

Sobre AD, Orlandi descreve que:

> A análise de discurso não é um método de interpretação, não atribui nenhum sentido ao texto. O que ela faz é problematizar a relação com o texto, procurando apenas explicitar os processos de significação que nele estão configurados, os mecanismos de produção de sentidos que estão funcionando. Compreender, na perspectiva discursiva, não é, pois, atribuir um sentido, mas conhecer os mecanismos pelos quais se põe em jogo um determinado processo de significação. Desse modo, podemos dizer que a análise de discurso visa à compreensão na mesma medida em que visa explicitar a história dos processos de significação, para atingir os mecanismos de sua produção. O que temos a dizer, finalmente, é que, ao acolher a compreensão entre seus objetos de reflexão, a análise de discurso pode fornecer uma contribuição substancial para o trabalho sobre leitura. (ORLANDI, 1996a, p. 117)

Orlandi explica claramente o papel que a AD exerce em uma pesquisa cujo foco seja a análise de textos. Não é um método de interpretação, nem atribui sentidos. A preocupação é conhecer os mecanismos de produção de sentidos.

Em relação à pesquisa em AD, Pereira discorre que "o gesto interpretativo do caráter, do gênero, da pista, da marca, da rasura incomoda porque lida com o imprevisto, com o imponderável que rompe com a tradição racionalista, fechada à lógica dedutiva" (PEREIRA, 2017, p. 177). O autor também pontua sobre as hipóteses como prescrições a serem abrangidas, sobre a importância do olhar diferenciado, direcionado ao que poderia ser desprezível e também sobre a importância das pistas, marcas, traços de diferença que direcionam as revelações.

Pereira (2017) elucida que materiais didáticos e outras materialidades discursivas, como legislação e programas governamentais sobre o tema letramento, dão visibilidade a aspectos de reificação da escrita. O autor também evidencia que, no processo de reificação, a escrita é vista como algo comum, sem grande significação.

Pereira (2019) destaca que um dos pressupostos da AD é que a materialidade discursiva já produz sentido à medida que é coletada, havendo, neste momento, interpretação. O autor pontua que em AD a teoria deve ser ressignificada para que não se tenha uma aplicação automática e linear desta.

O paradigma indiciário, de grande contribuição para esta pesquisa, foi proposto pelo historiador italiano Carlo Ginzburg na década de 1980 e início do século XXI. Ginzburg contou com a contribuição da história, antropologia, linguística criminalística, medicina, Freud e sua metodologia de psicanálise. Este pensador italiano idealizou a construção de um projeto intelectual diferente do que se fazia na época; não mediu esforços para investir em um método milenar fundamentado em "pistas", "indícios", ou "sinais" que visavam revelar fenômenos da realidade. Este método foi o método do indiciário.

Para o autor, o método indiciário também consiste em: "[...] entrevê-se, talvez o gesto mais antigo da história intelectual do gênero humano o do caçador agachado na lama, que escuta as pistas da presa" (GINZBURG, 2003, p. 154).

Ginzburg explica que não há um termo muito rígido para designar o método. Pode-se falar em paradigma indiciário ou divinatório e define que: "Trata-se, como é claro, de adjetivos e não sinônimos, que remetem a um modelo epistemológico comum, articulados em disciplinas diferentes, muitas vezes ligados entre si pelo empréstimo de métodos ou termos chaves" (GINZBURG, 2003, p. 170).

Para Tfouni e Pereira (2018), o paradigma indiciário é um convite ao debate sobre a relação entre sujeito e interpretação no que diz respeito à natureza do conhecimento humano. Os autores enfatizam que:

> A reflexão sobre Morelli no âmbito da História da Arte versando sobre a ruptura com categorias artísticas já estabelecidas, bem como o estreitamento com Sherlock Holmes e a criminologia, em uma época conturbada de fascínio com a fisiogonomia, com o biotipo criminoso em Lombroso e com a antropometria e Craniometria de Broca e Gall, acarretou uma narrativa deslocada sobre a ciência e seu domínio político. (TFOUNI; PEREIRA, 2018, p. 121)

Dessa maneira, não se trata de atribuir a Ginzburg a criação do paradigma indiciário, mas, sim, de reconhecer a importância de seu trabalho para um pesquisador de indícios.

Tfouni e Pereira (2018) descreveram os quatro pressupostos do paradigma indiciário, que se dividem da seguinte forma: o sujeito não é um ser quantificável, empírico que se pode descrever por meio de critérios sociológicos. O sujeito nesta perspectiva é considerado uma posição discursiva que depende de diversos fatores, ou seja, ele não é algo isolado. Desse modo, não existe sujeito, e sim posições de sujeito. O analista não tem acesso direto aos sentidos do enunciado, para acessar estes sentidos ele precisa do acesso às referências teóricas. Neste modelo de pesquisa, o papel do analista é investigar as determinações históricas e inconscientes que diferem os discursos uns dos outros. "Trata-se, portanto, de uma análise do tipo qualitativa, que não requer critérios matemáticos ou estatísticos, visto que não almeja uma generalização dos resultados, mas sim uma topologia das singularidades" (TFOUNI; PEREIRA, 2018, p. 128-129).

Tfouni e Pereira (2018) salientam que a importância que se dá à subjetividade inerente ao processo de pesquisa no Paradigma Indiciário não diminui o rigor da pesquisa, uma vez que o trabalho se pauta em um método sistematizado e estruturado pela teoria consolidada.

Segundo Tfouni et al. (2016), em se tratando do paradigma indiciário, a análise aponta para particularidades e indícios reveladores, tais como: pistas, dados e signos. Estes indícios revelam uma realidade complexa, que não se experimenta diretamente, pois se apoia na possibilidade de inferi-la e interpretá-la a partir de seus efeitos.

A psicanálise ocupa destaque importante nesta pesquisa, uma vez que, aliada ao paradigma indiciário e a AD, exerce seu importante papel. Sobre Psicanálise e AD, Tfouni e Pereira pontuam que:

> A psicanálise tem como objeto de pesquisa o inconsciente, e a AD, o discurso; ambas podem ser consideradas disciplinas indiciárias, pois não há possibilidade de entrar em contato direto com os objetos de pesquisa. Não há possibilidade de investigar o discurso e o inconsciente como um objeto da realidade; o que é possível é a análise de seus efeitos; formações do inconsciente e formações discursivas (TFOUNI; PEREIRA, 2018, p. 126).

Segundo os autores, em uma linha de pesquisa que une AD e psicanálise permite estruturar um trabalho incorporando as duas linhas teóricas, uma vez que uma dá suporte à outra mantendo suas particularidades, viabilizando a efetivação de um trabalho investigativo.

Sobre material de análise, Orlandi (2009) ressalta que depende de como cada analista formula sua questão e mobiliza seus conceitos. Logo, percebe-se que nenhuma análise será igual à outra, pois os conceitos mobilizados se diferem de acordo com os diferentes recortes.

O alcance das conclusões da pesquisa depende de como o pesquisador construiu seu dispositivo teórico. Dispositivo teórico corresponde, em discurso, a ideologia, sujeito etc.

A AD não para na interpretação, ela se lança na busca por outros sentidos. "Não há uma verdade oculta atrás do texto. Há gestos de interpretação que o constituem e que o analista, com seu dispositivo, deve ser capaz de compreender" (ORLANDI, 2009, p. 26).

Vale salientar que interpretação de um texto se constitui em algo diferente de análise. Na interpretação, busca-se o sentido do texto, pensa-se com ele. A AD busca entender qual a significância de um objeto simbólico que produz sentidos; e qual importância este objeto simbólico possui para os sujeitos. De acordo com Orlandi (2009), esta compreensão visa explicar como o texto organiza os gestos de interpretação que aproximam sujeito e sentido.

Segundo Orlandi (2001), os sentidos atribuídos a um texto dependem das posições que os sujeitos leitores assumem no momento da leitura. Um mesmo texto poderá despertar múltiplos sentidos, levando em consideração sua diversidade de leitores e as posições que estes leitores ocupam na condição de sujeito. Na compreensão da autora,

> [...] trabalho simbólico no espaço aberto da significação que aparece quando há textualização do discurso. Há, pois muitas versões de leitura possíveis. São vários os efeitos-leitor produzidos a partir de um texto. São diferentes possibilidades de leitura que não se alternam, mas coexistem assim como coexistem diferentes possibilidades de formulação em um mesmo sítio de significação. (ORLANDI, 2001, p. 71).

Levando em consideração o processo de leitura na perspectiva discursiva, o trabalho com o manual didático do professor, cujas situações discursivas compõem o *corpus* desta pesquisa, requer um olhar atento às condições de produção e ao lugar que o sujeito leitor, no caso o educador e o educando, ocupa nesse contexto.

O acesso ao livro didático é importante para as escolas públicas, por ser um mecanismo pedagógico que auxilia na mediação dos conteúdos em sala de aula. Mas, em contrapartida, os professores não opinam na elaboração dos livros, uma vez que os exemplares de amostra só são disponibilizados depois da análise e aprovação do PNLD, não sendo permitida nenhuma alteração.

A produção do livro didático envolve relações de poder; os exemplares sofrem influências externas que se interessam pelo modo como esta produção intelectual é concebida.

Serão apresentadas, a seguir, as análises dos recortes, contemplando toda a literatura revisada no decorrer desta pesquisa.

4 A ANÁLISE DOS RECORTES DOS MANUAIS DE PROFESSORES

Para este trabalho de pesquisa, foram escolhidos manuais didáticos do Ensino Fundamental I de Língua Portuguesa, aprovados pelo PNLD e destinados aos professores, e também o manual do projeto de intervenção adotado pela Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista-BA, o "Novo lendo, você fica sabendo". Estes "guias" de orientações didáticas do professor têm o objetivo de tecer orientações pedagógicas aos professores, para o melhor aproveitamento do material, neste caso, o livro do aluno.

Estes manuais se apresentam com o livro didático destinado ao aluno em anexo. Ao decorrer de suas páginas, é apresentada uma página do manual do aluno, e ao lado, as orientações didáticas destinadas aos professores.

Estão representados no Quadro 1, adiante, os manuais didáticos. Estes manuais foram selecionados por contemplarem o tema da pesquisa, elencando em seus textos destinados aos educadores a palavra letramento.

Quadro 1 – Descrição dos manuais didáticos

Livros	**Autores**	**Editora**	**Localização do manual de orientações de uso para o professor**
Akapalô Língua Portuguesa	Maria Rute Galvão	Editora do Brasil, 2017	As orientações encontram-se ao lado das atividades do livro didático do educando que são expostas no manual do professor.
Viver Valores	Maria Regina Centeno Giesen	Editora Construir, 2017	As orientações encontram-se ao lado das atividades do livro didático do educando que são expostas no manual do professor. No final do manual, há sugestões de atividades lúdicas.
Novo lendo você fica sabendo: Letramento e alfabetização	Daniela Macambira	Aprender, 2018	As orientações didáticas encontram-se no início do livro.
Vem Voar	Alice Ribeiro Silvestre	Scipione, 2018	As orientações didáticas encontram-se no início e ao lado das atividades do livro didático do educando.

Fonte: Produzido pela pesquisadora.

Percebe-se que o manual do professor, assim como o livro didático do aluno, possui um caráter homogeneizante, ou seja, tanto educadores quanto educandos são idealizados como se fossem uniformes. Professores são levados a fazer as mesmas leituras, tirar as

mesmas conclusões e reagir de uma única forma à proposta do manual; do mesmo modo acontece com o aluno em relação ao livro didático.

"Akapalô", segundo a revista digital intitulada *Akapalô*, é uma palavra nagô e significa "contador de histórias, aquele que guarda e transmite a memória de seu povo". Nagô, de acordo com o dicionário digital Aurélio, é "adjetivo, substantivo masculino. Diz-se de, ou uma raça de negros iorubanos originários do Sudão".

Embora o livro exponha em sua capa esse nome tão decisivo em uma rede de sentidos em termos de memória discursiva de assertividade e resistência da cultura afro-brasileira, no decorrer de todo o manual não é apresentado sequer um texto ou frase com referência a esta palavra africana. Pereira (2015) tece críticas à rigidez do ensino da língua materna em que se privilegia o código escrito normativo, que em muitos casos consiste na desvalorização da tradição oral brasileira. Este uso "da língua materna ainda hegemônica, em que os trocadilhos ficam no recôndito do exótico, do burlesco, não integrando uma escuta atenta do cotidiano" (PEREIRA, 2015, p. 136).

Pereira (2015) também salienta sobre a importância de uma perspectiva discursiva de letramento contrapor o mecanismo ideológico do ensino instituído da língua materna no contexto de escolarização em relação aos aspectos da oralidade do sujeito do letramento. Para o autor, a inspiração nos instrumentos linguísticos, tais como: manuais, livros didáticos, e dicionários, reforçam o poder exercido pela escrita que sentencia o erro e define os acertos, partindo, deste modo, para um processo de reificação da escrita que ignora o diálogo entre oralidade e prática pedagógica, e os aspectos da subjetividade dos sujeitos intérpretes de suas localidades e seus aspectos culturais. "Escolas ainda marcadas pela repetição de cópias prescritas, em que as vozes são silenciadas pela leitura monótona, silenciosa e isolada do outro" (PEREIRA, 2015, p. 143).

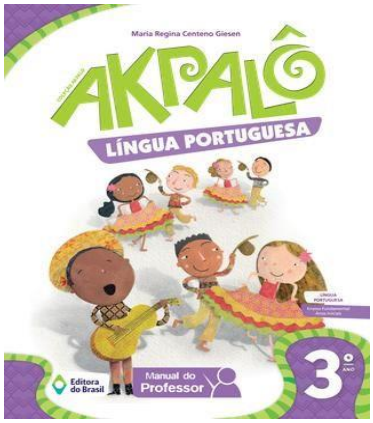
Quando o manual didático de língua portuguesa *Akpalô* apresenta um título sem estabelecer nenhum tipo de relação com o seu conteúdo, cabe recorrer a Belintane ao elucidar que "uma bela escrita se faz com o corpo" (BELINTANE, 2008, p. 11). Percebe-se, no manual, uma escrita sem corpo, despida dos traços culturais e linguísticos do continente africano do qual a palavra *Akpalô tem* sua origem.

Sobre silenciamentos, Belintane faz o seguinte questionamento: "não teríamos dois momentos de um tipo de escritura com suporte corporal preparando as bases de uma outra escritura (a alfabética) que, para existir precisa barrar o corpo, calar a voz e o movimento?" (BELINTANE, 2008, p. 45).

Santos (2009), em sua dissertação de mestrado, com o tema *Análise dos discursos sobre relações interétnicas em entremeio com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC*, expõe sobre os silenciamentos dos dizeres e dos saberes referentes à história do continente africano. Para a autora, este apagamento e ocultação é um empecilho para que se possa ter conhecimento sobre as contribuições no campo das ciências que o continente africano deixou como legado para humanidade.

O manual didático *Akpalô Língua Portuguesa* (Figura 1) apresenta, logo após sua introdução, considerações que a autora elegeu como pertinentes na formação dos educadores de ensino fundamental I. Com o subtítulo *fundamentação teórico-metodológica,* são elencados temas como: Alfabetização e letramento, concepção de linguagem, oralidade, gêneros textuais, variação linguística, leitura e escrita, entre outros.

Figura 1 - Manual didático Akapalô Língua Portuguesa



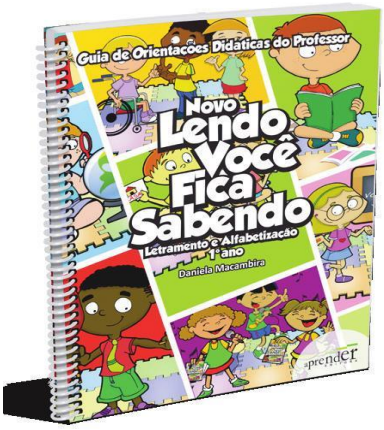
Fonte: Galvão (2017).

Seguindo o foco da pesquisa, optou-se por selecionar recortes referentes aos temas letramento e alfabetização.

Novo lendo você fica sabendo: Alfabetização e letramento, ilustrado na Figura 2, a seguir, é um manual didático do professor que, diferentemente dos outros livros, não faz parte das coleções aprovadas pelo PNLD.

Este manual integra uma coleção do Projeto “Novo Lendo Você Fica Sabendo”, o material didático recebe o mesmo nome do projeto do qual faz parte. Em Vitória da Conquista-BA, este projeto atende a educandos de 1° e 2° ano do ensino fundamental, disponibilizando aos educandos um livro didático de Língua Portuguesa que contempla a temática do projeto, isto é, alfabetização e letramento.

Figura 2 - Manual Novo lendo você fica sabendo: Alfabetização e letramento



Fonte: Macambira (2018).

A Aprender Editora, assim como informa o próprio manual didático, atua na educação desde o ano de 2005, produzindo, editando e publicando materiais didáticos associados a programas de formação contínua direcionado aos educadores.

A escolha de recortes destes manuais foi motivada devido ao fato de o município de Vitória da Conquista ter adotado manuais e livros didáticos desta editora, bem como cursos de formação continuada direcionada aos professores.

Diante do baixo índice do IDEB apresentado pelo município no ano de 2017, a gestão pedagógica e a gestão municipal decidiram recorrer à editora *Aprender* para tentar elevar o índice de aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental do respectivo município.

A sede da editora que desenvolve o projeto de alfabetização encontra-se em Sobral, no Ceará. A cidade de Sobral vem tendo os melhores índices no IDEB em nível nacional. Este fato motivou a gestão da Secretaria Municipal de Vitória da Conquista a recorrer aos suportes pedagógicos da editora.

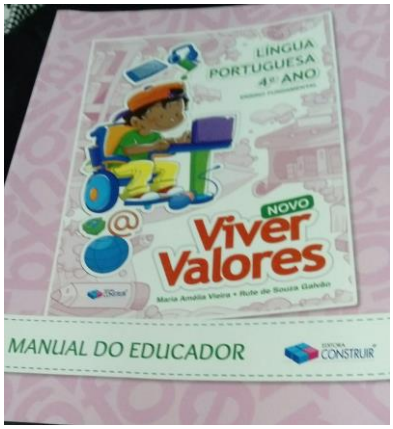
Ao desembolsar valores significativos, comprando uma proposta constituída longe da realidade pedagógica do município, ignoram-se os fatores locais que provocam a não aprendizagem. Observam-se escolas com classes de anos iniciais do ensino fundamental superlotadas, com infraestruturas precárias, professores angustiados por não conseguirem alcançar os índices de aprendizagem almejados pelo município – todos estes fatores influenciam negativamente na aprendizagem das crianças.

Recorrer a um projeto pedagógico externo significa anular estes sujeitos e suas bagagens culturais que os constituem ao longo de sua existência. Além de índices elevados, precisamos também de qualidade, e esta qualidade da educação precisa suprir as necessidades destes indivíduos, e não se reduzir a números que pouco se expressam.

O título do manual apresenta ao leitor um “novo” modo de ler, para, assim, saber sobre alfabetização e letramento. Fica explícita em sua capa a ideia de que o leitor fará leituras nunca antes feitas e que aprenderá muitas novidades sobre o tema que o livro contempla. Observa-se também, na ilustração de sua capa, crianças bem pequenas realizando leituras de livros, ao associar às imagens ao título, entende-se que o manual propõe que para se ter acesso ao conhecimento é preciso aprender a ler o quanto antes, ignorando deste modo a infinidade de conhecimentos mediados através da oralidade.

O manual *Viver Valores*, na Figura 3, adiante, contém orientações didáticas direcionadas aos professores em quase todas as suas páginas, ao lado das atividades do livro didático do educando são apresentadas as orientações didáticas. Percebem-se fragmentos de renomados teóricos que discorrem sobre educação, em citações que aparecem de forma isolada e entre aspas; as aspas tentam passar um sentido de assertividade sobre o assunto apresentado. Na maioria dos casos, as citações não estabelecem conexão umas com as outras; em outros, aparecem juntas tentando passar ideia de complementação, mesmo que pertencentes a teóricos que divergem entre si.

Figura 3 - Manual Viver Valores



Fonte: Giesen (2017).

O tema do livro apresenta várias leituras sobre os sentidos que o manual pretende produzir no leitor. Quais são estes valores? Quais condições de produção mobilizam este sujeito autor? Que leitor imaginário ele pensa alcançar? Ao longo da análise, estes questionamentos serão discutidos e investigados.

O critério para escolha dos recortes foi selecionar citações que discorressem sobre letramento e alfabetização. Após esta seleção foi realizada uma análise de cada um dos recortes escolhidos; após esta análise, houve uma comparação entre os textos selecionados,

visando pontuar convergência ou divergências entre eles. Também foram analisadas as mensagens que estes textos tentam “transmitir” aos educadores através dos seus posicionamentos ideológicos enviesados nas escolhas teóricas.

Vem Voar, conforme ilustração na Figura 4, que se segue, é uma coleção destinada ao 1° ano do ensino fundamental, da editora Scpione. Esta coleção foi aprovada no ano de 2017 pelo PNLD. O manual didático destinado ao professor contém textos em seu início, abaixo de um título, cujo nome é *Orientações Gerais.*

Figura 4 - Vem Voar

Fonte: Ribeiro (2018).

São diversos textos contemplando temas muito diversos no que tange à prática pedagógica. Ocupamos-nos em escolher um recorte de um texto que trata de questões referentes à alfabetização e ao letramento. Neste manual didático, assim como nos demais, as orientações envolvendo textos sobre a temática *educação* encontram-se nas primeiras páginas. As demais páginas contêm um anexo do livro didático do educando, com sugestões de trabalho com as atividades ao lado, destinadas aos professores.

Sobre o caráter do livro do professor, Grigoletto expressa que:

> É digno de nota o fato de o livro do professor trazer prefácios curtos, nos quais o autor geralmente não se estende em justificativas sobre a metodologia adotada ou os conteúdos privilegiados, como se tais aspectos estivessem legitimados a priori. O professor recebe um “pacote” pronto e espera-se dele que o utilize. Ele é visto como um usuário, e não como analista. Ele é um consumidor do produto, seguindo as diretrizes ditadas pelo autor. (GRIGOLETTO, 2006, p. 67-70)

Estes textos tão pequenos e resumidos apresentados nos manuais expressam um apagamento do Outro, neste caso, os professores devem aceitar, sem oportunidade para questionamentos, o que já se apresenta como algo concluído e pré-estabelecido.

Foram realizadas nos parágrafos anteriores análises gerais dos manuais didáticos utilizados nesta pesquisa. Na sequência, serão analisadas partes específicas dos recortes contemplados para realização deste estudo.

Pereira (2012) elucida que há uma legitimação atribuída à posição social que detém os recursos da escrita, este poderio decorre da sua associação à cartilha escolar. O discurso pedagógico do manual impossibilita aos professores a polissemia dos discursos e a autoria, pois os textos dos manuais são conclusivos.

A legitimação conferida aos sentidos dos manuais situa-os em uma posição pedagógica isenta de equívocos. Seu modelo de escrita tenta exprimir um efeito de completude e o indivíduo tem a ilusão de exercer controle sobre a linguagem, como se esta fosse um objeto acabado em si mesmo.

Os manuais analisados já antecipam, logo no início, qual o sentido sobre escrita que os educadores devem trabalhar com seus educandos. Percebeu-se que os textos destinados aos educadores adotam sequências repetitivas, insistindo incansavelmente na reprodução de informações e ideias.

Orlandi define recorte como “um fragmento da situação discursiva” (ORLANDI, 1984, p. 14). A autora entende unidade discursiva como fragmentos correlacionados entre linguagem e situação. Conclui-se, no entanto, que o recorte consiste em uma parte da situação discursiva. Para Orlandi (1984), através do recorte, pode-se determinar como as relações textuais são representadas. Certamente, esta representação não constituirá a frase como todo.

A SD1, a seguir, contempla um fragmento de texto de Magda Soares, retirado do manual do professor Viver Valores, em que a autora tece comentários sobre os temas alfabetização e letramento.

SD1

> [...] Um indivíduo alfabetizado, não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais da leitura e da escrita. (SOARES, 2005 apud VIEIRA; GALVÃO, Viver Valores 2018, p. 37)

Trata-se de uma citação que se encontra à margem do manual didático *Viver Valores*, ladeando a atividade que é destinada ao educando. Ela tem como objetivo convidar os professores a adentrarem o discurso intelectual. A citação tenta convencer os educadores de que a atividade proposta é diferenciada e moderna, embora não apresente nada de inovador em seu conteúdo.

No trecho transcrito anteriormente, a autora apresenta um conceito de letramento excludente ao afirmar que *um indivíduo alfabetizado, não é necessariamente um indivíduo letrado, alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever,* considerando letradas apenas as pessoas que sabem ler e escrever. Questionamos: em uma sociedade em que há presença da escrita, todos os seres humanos lidam diariamente com códigos escritos, logo estas pessoas não podem ser consideradas letradas? Pegam ônibus, taxi, pagam contas, visualizam propagandas, sacam dinheiro, fazem uso de receitas ao comprar remédios, usam o raciocínio lógico, entre tantas outras atividades cotidianas.

Tfouni (2010) defende que, embora os níveis de letramento sejam desiguais nas sociedades letradas, todos são letrados devido ao convívio diário com os códigos escritos. O manual didático apresenta a exposição de Soares (2005) como autoridade que jamais deverá ser questionada, tentando deslegitimar o que é defendido por Tfouni. Cabe salientar que há interesse do manual em reafirmar sua eficácia para convencer educadores e educandos a acatarem seus posicionamentos como novidades que só poderão ser acessadas por meio deles.

Para Pereira (2019) o texto entre aspas fortalece um discurso científico que tenta legitimar as informações contidas no conteúdo, tentando passar a ideia de veracidade daquilo que está sendo afirmado. Quando a autora afirma que “o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita”, reforça o posicionamento de que o letramento é condição daquele que tem domínio das práticas de leitura e de escrita, deixando à margem os não alfabetizados, considerando-os incapazes de pensar de acordo com a estrutura exigida em textos escritos. “Neste prisma a alfabetização é entendida como uma questão de atos e de relações de poder” (PEREIRA, 2011, p. 72).

Ao selecionar o trecho do texto apresentado na SD1, em sua formação imaginária, a editora que produziu o manual visualiza um interlocutor que ainda não está familiarizado com as funções da leitura e da escrita, mas que, por meio do *letramento* e suas múltiplas possibilidades, poderá ir ao encontro de descobertas, até então, muito distantes. Ao escolher determinado trecho de um livro que apresenta conceitos sobre letramento, a editora que elaborou o manual didático pode ter antecipado erroneamente que o público ao qual o

material está sendo apresentado não tenha competência acadêmica para discussões teóricas mais aprofundadas, necessitando de algo já estabelecido por autores renomados.

Há uma expectativa de que os professores não saibam ou não estejam preparados para lidar com oralidade e com outras questões pertinentes ao ensino da língua portuguesa, neste caso, precisam de instruções para exercer a sua função em sala de aula.

A SD1 legitima certo autoritarismo na abordagem do assunto letramento, ao definir as características de uma pessoa "letrada". Para Minayo, "a fala autoritária visa a impedir que as pessoas se revelem, mas também quer coagi-las e dizer o que não pretendem pronunciar" (MINAYO, 2013, p. 323).

No fragmento "responde adequadamente às demandas sociais da leitura e da escrita", fica explícito que há um modelo pré-estabelecido para os usos da leitura e da escrita. Este modelo é imposto por um sujeito que está inserido em contexto sócio-histórico e cultural próprio, distante dos leitores. Neste caso, fica evidente o apagamento e o silenciamento do outro. Um determinado sujeito fala a outro que deve acatar o que está sendo afirmado.

A experiência em escrever livros didáticos no mercado editorial supera a experiência docente, percebe-se uma desvalorização dos professores e de suas práticas pedagógicas. Os autores de livros didáticos atuam como técnicos que atendem as exigências do PNLD. Há um confronto entre os saberes editoriais e o saber dos alunos e professores, neste caso, prevalece a supremacia das editoras que violam o conhecimento dos docentes e discentes, impondo informações que o mercado editorial considera necessárias.

Street (2014) entende que as transferências de letramento de grupos dominantes para aqueles que até então tinham pouca experiência com a leitura e com a escrita implica mais que transmitir habilidades técnicas superficiais. Em consonância com o autor, chega-se à conclusão de que a transferência de letramento de grupos dominantes a grupos menos letrados implica também no apagamento de uma cultura prevalecente à inserção de outra que corresponda às finalidades ideológicas do grupo sobre o qual pretende exercer seu domínio. Percebe-se, neste prisma, o uso da língua como instrumento de dominação cultural.

Quando a autora pontua "indivíduo letrado, indivíduo que vive em estado de letramento", fica subentendido que há nas sociedades em que a escrita está presente pessoas em estado de "iletramento", totalmente distantes, desconectadas da presença da escrita; como já pontuamos, isto é um grande equívoco.

Tfouni (1998) elucida que indivíduos não alfabetizados são capazes de estruturar um pensamento organizado. Ao realizar um trabalho de autoria com uma mulher não alfabetizada, a Dona Madalena, foi possível perceber características linguístico-discursivas apontadas por

muitos como exclusivas da língua escrita, e que, no entanto, estão presentes em discursos orais de pessoas não alfabetizadas. O conceito de autoria pecheutiano foi utilizado como referência para sustentar o trabalho realizado por Tfouni (1998) ao registrar textos narrados por uma mulher não alfabetizada que era capaz de produzir narrativas densas de ficção. Segundo a autora, estas narrativas, em sua maioria, são longas, apresentando uma estrutura temática variada. O imaginário de Dona Madalena perpassa as suas vivências biográficas, partindo para estórias imaginárias, desde contos, fábulas a temas bíblicos; sempre acompanhados com traços de humor e mistério. É inegável o princípio de autoria empregado nos discursos dessa senhora que, embora não seja alfabetizada, demonstra um elevado grau de letramento ao compor narrativas tão complexas e bem fundamentadas, deixando óbvio que é errôneo afirmar que os discursos compostos oralmente não possuem autoria definida. Para Tfouni (1998), o autor é aquele que estrutura seu discurso oral ou escrito de acordo com um princípio organizador contraditório, porém necessário e desejável.

A SD1 se alinha assim como associam Tfouni, Pereira e Assolini (2018), ao citarem o Pró-letramento, que foi um programa de formação de professores, a um perfil de professor alfabetizador que valoriza a norma culta da língua em detrimento da língua materna do educando, optando por apagamentos de sentidos. As práticas locais já existem, independente do que se traz de fora pela escolarização formal. Há uma formação cultural que não deverá ser apagada para ceder lugar às relações de poder, tanto dos participantes locais quanto dos que vêm de fora. O apagamento dos valores individuais na comunidade escolar gera relações de exploração que perpassam os muros da escola, surtindo efeito no contexto social em que educandos e educadores estão inseridos.

Tfouni, Pereira e Assolini (2018) questionam sobre os diferentes efeitos de sentidos sobre leitura, escrita, alfabetização e letramento veiculados nas legislações e nos manuais didáticos e o lugar da escrita que os sujeitos ocupam nestes espaços. Vistas estas considerações, cabe salientar que os manuais didáticos ocupam uma base material da ideologia que pode privilegiar determinadas evidências de sentidos, suprimindo outras em relação aos estudos sobre letramento.

As Políticas Públicas imprimem esforços na formação de professores, como se estes fossem os responsáveis pelo fracasso escolar. Cabe salientar que o insucesso da escola pública tem raízes milenares, e não é o educador responsável por este déficit na aprendizagem.

No decorrer das observações e análise feitas no manual de Língua Portuguesa “Viver Valores”, percebe-se o uso dos conceitos científicos direcionados ao sujeito-professor de modo vulgarizado. A autora do livro pautou-se na premissa de que os educadores que fazem

uso do manual não possuem competência científica para analisar as vertentes teóricas que são citadas no livro, vertentes estas que não dialogam entre si. O livro pretende destacar-se no ambiente pedagógico, passando a ideia de um aspecto moderno, inovador, convidando o leitor a reflexões científicas e filosóficas em torno da língua e da sociedade; mas, ao analisá-lo, nota-se através das propostas de atividades que ele ainda conserva características próprias das cartilhas, pois recorre a métodos de repetição, com palavras soltas e descontextualizadas.

É notório como as classes privilegiadas economicamente dominam as formas de alfabetização. Isso ocorre porque as crianças da elite aproximam-se mais do padrão cultural valorizado pela escola. Sendo assim: "Descreve-se por essa trilha, o processo pelo qual a leitura e a escrita passam a ser vistas no discurso científico, como atividades centradas em habilidades autônomas fora do contexto de uso" (NESPOR, 1991 apud PEREIRA, 2011, p. 43).

Segundo Pereira (2017), os discursos sobre letramento compõem um movimento que, mesmo sendo caro à realidade brasileira, por conta da sua complexidade, tem dispersado para o lado de mais um modelo de "avanço" na educação, dissimulando o retrocesso que se alia aos programas de educação no país. E parte deste mascaramento político coaduna com ideologias dominantes que exercem poder sobre os que têm níveis mais baixos de letramento.

No trecho "um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado", Soares (2005 apud VIEIRA; GALVÃO, 2017, p. 37) afirma que, mesmo a pessoa sabendo ler e escrever, ela pode assumir a posição de uma pessoa iletrada, ou seja, que não dialoga com as funções sociais da escrita. A autora defende que para se afirmar em um contexto de letramento, o indivíduo precisa demonstrar encantamento e envolvimento com os textos que lê e escreve. Em outro trecho, acrescenta: "o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais da leitura e da escrita". É notório que neste trecho Soares associa o letramento à habilidade de ler e escrever, excluindo todas as demais aptidões desenvolvidas pelo indivíduo ao longo da sua vida, olvidando experiências cotidianas indispensáveis à formação identitária de todo ser humano, afinando deste modo com a definição autônoma do letramento.

Fica evidente em Pereira (2017) que o modelo autônomo de letramento privilegia aspectos preconceituosos quanto às diferenças étnicas, regionais e de classe. Um determinado grupo coloca-se no centro das atenções, pautando discussões sobre o assunto com base em um determinado modelo individualista com perspectivas egoístas. Neste modelo está inserida a "mística" poderosa dos livros e manuais didáticos; acrescentam-se também, aqui, as

formações continuadas direcionadas aos alfabetizadores de todo país, que apresentam "receitas" pré-construídas, na promessa de que, se seguidas à risca, serão a chave para o sucesso a ser constatado nas avaliações que também se simpatizam com esta visão ideológica e pedagógica de modelo de ensino.

Segundo Pereira (2011), não há coincidência entre as nomeações "letramento" e "alfabetização". Está na definição de cada termo um sinal de ruptura entre as teorias reducionistas e os teóricos do letramento. Para Tfouni (2010), a definição autônoma do letramento é uma posição "fraca" quanto à sua preferência processual e histórica. Em muitos trabalhos, encontra-se a palavra letramento como equivalente à alfabetização. De acordo com Tfouni (1995), pode haver características do discurso oral na escrita, tanto quanto características da escrita na oralidade. Logo, uma pessoa que nasce em uma sociedade em que há presença da escrita, mesmo não sabendo ler ou escrever, terá em sua fala traços da escrita. "Estamos lendo e/ou escrevendo direta ou indiretamente, desde que inseridos em uma sociedade letrada" (TFOUNI; PEREIRA; ASSOLINI, 2018, p. 19).

Percebe-se uma vulgarização do termo científico na organização do discurso direcionado ao sujeito-professor. O livro faz uso de recortes desconexos ideologicamente, que apresentam abordagens diferenciadas sobre os assuntos contemplados. Certamente, a autora espera que o púbico ao qual este livro seja direcionado não possua formação intelectual suficiente para perceber estas discrepâncias.

O segundo recorte evidencia primeiramente um fragmento de um texto de Tfouni e, logo em seguida, uma citação de Rossini. O fragmento de Tfouni apresenta considerações sobre alfabetização e letramento; já o de Rossini descreve sobre a efetivação da aprendizagem.

> SD2
>
> Enquanto a alfabetização ocupa-se da aquisição da escrita, o letramento concentra-se nos aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade. (TFOUNI, 2006 apud VIEIRA; CARVALHO, 2018, p. 38)
>
> A criança aprende efetivamente quando relaciona o que aprende com seus próprios interesses. (ROSSINI 1997, apud VIEIRA; CARVALHO, 2018, p. 38)

Embora as autoras não possuam afinidade em suas abordagens teóricas, a SD1 e a SD2 aparecem juntas no manual didático, induzindo o leitor a entender que estas citações são convergentes do ponto de vista teórico. Basta ter informação sobre os teóricos que escrevem

sobre alfabetização e letramento, para concluir que há distanciamento teórico entre Soares e Tfouni.

Tfouni (2010) denomina a perspectiva de letramento focado unicamente na aquisição da escrita como individualista, restritiva, literacy. Neste caso a escrita constitui apenas em um código do ponto de vista do indivíduo que aprende. Há um encaixe forçado das ideias das autoras. "Este 'forçado' é um efeito ideológico do encaixe, um uso da sintaxe conforme Pêcheux"[7] (PEREIRA, 2020).

As citações são posicionadas no manual como forma de lembretes, passando a noção de chamado a um professor que, por ora, pode estar desatento às questões teóricas relacionadas à sua prática.

A segunda citação, de Rossini, não possui nenhuma ligação com a citação de Tfouni. Uma citação oculta a outra, uma vez que elas não dialogam entre si, e passa a ideia de uma "falsa" afinidade teórica. Percebe-se, no entanto, que não há preocupação por parte do manual de promover uma discussão em torno das teorias de letramento e alfabetização, uma vez que as citações das autoras são usadas apenas como "enfeite".

> Em uma perspectiva de letramento que rompe com o modelo autônomo, as raízes populares podem fortalecer a alfabetização, já que são lugares onde as vozes dos alunos podem ser aproveitadas como fonte alfabetizadora, no que se refere a um paradigma eminentemente cultural (WILLINSKY, 1991 apud PEREIRA, 2011, p. 44).

Nesta perspectiva, o letramento e a alfabetização ocupam uma posição ideológica de cunho político e social contrária ao "modelo autônomo" de exclusão às classes não escolarizadas. A oralidade é a expressão através da língua daqueles que não sabem ler e escrever. Para Tfouni (2010b), os sons da fala não são produtos neutros; são antes resultado das relações de poder e dominação que existem em toda sociedade.

Sabemos que Tfouni (2010b) associa a alfabetização à aquisição da escrita; por sua vez, o letramento está relacionado aos aspectos sócio-históricos do sistema de escrita da sociedade. Tfouni (2010b) afirma que todas as pessoas que vivem em uma sociedade em que há presença da escrita são letradas, logo não existem pessoas iletradas, mas o nível de letramento pode variar de acordo ao uso das práticas escritas.

[7] Informação de comunicação oral.

Ao observar os recortes de Soares e Tfouni no manual didático *Viver Valores*, percebe-se um embate ideológico ao se tratar do conceito de letramento. Enquanto para Soares o letramento está diretamente relacionado às práticas escritas, Tfouni (2006) atribui o exercício da leitura e da escrita à alfabetização, concedendo ao letramento um sentido histórico-social que está além e independente dos códigos escritos, pois é preciso que se leve em conta a oralidade dos sujeitos e seus aprendizados ao longo da vida, independente de dominarem os códigos escritos.

O discurso de Magda Soares está direcionado às pessoas que já se encontram inseridas em contextos de leitura e alfabetização, enquanto Tfouni atenta-se àquelas que estão à margem das discussões pedagógicas e da conjuntura de sala de aula. A SD1 expressa uma preocupação apenas grafocêntrica, enquanto a SD2 demonstra inquietação com a situação de camadas mais populares da sociedade. Esta preocupação fica clara no momento em que a autora aborda a questão sócio-histórica da aquisição de um sistema da escrita.

Cabe retomar a citação anterior que se refere ao encaixe de concepções antagônicas sobre letramento, ou seja, "o 'forçado' é um efeito ideológico do encaixe, um uso da sintaxe conforme Pêcheux"[8] (PEREIRA, 2020).

Percebe-se que na SD1 e na SD2 os discursos trilham caminhos diferentes, com vieses ideológicos distintos. Para Orlandi (2001), o discurso é o ritual da palavra. Ainda, para a autora, o trabalho simbólico do discurso está na base da produção da existência humana. Pode observar-se no discurso uma clara relação entre língua e ideologia, o que nos leva a compreender como a língua produz sentidos por/para os sujeitos.

Orlandi (1998) salienta que a ideologia não se define como ocultação da realidade, ela é uma prática significativa que necessita de interpretação, é inconsciente, e efeito da relação do sujeito com a língua e com a história em sua relação necessária, para que se signifique.

Na SD2, percebe-se que Tfouni (2010b) se opõe ao processo de reificação da escrita que, para Pereira, é

> o processo de reificação da escrita, a princípio, uma "coisa", um "objeto" visível e de uso comum, e, ainda, tal como veremos, interfere nos atos do sujeito interditando-lhe os usos da escrita como prática social e discursiva e admitindo a postura do sujeito em sua relação indireta de intérprete da linguagem. (PEREIRA, 2017, p. 179)

[8] Informação de comunicação oral.

Ao afirmar que “a alfabetização ocupa-se da aquisição da escrita” e “o letramento concentra-se nos aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade”, Pereira deixa claro que alfabetização e letramento são palavras distintas e não sinônimos.

As citações correspondentes à SD1 e SD2 são inseridas no livro didático ao lado das atividades direcionadas aos educandos. Neste caso, o manual apresenta exercícios já com a resposta “correta” para auxiliar o professor na correção da atividade. Percebe-se a preocupação em apresentar um manual com características intelectualizadas, passando a ideia de que estes suportes teóricos citados favoreceram na elaboração das atividades para o livro didático do estudante. São apresentadas aos professores citações de escritores renomados para que eles se sintam inseridos nesta “cultura acadêmica”, mesmo que por meio de pequenos fragmentos que não apresentam conexão uns com os outros. Há uma ligação com o discurso pedagógico citado anteriormente, uma vez que apresenta um material didático que tenta inserir na cultura local valores impregnados em outras culturas, as quais se apresentam numa realidade social divergente à realidade das escolas públicas brasileiras.

Nota-se, também, que o manual didático tenta induzir o professor a convencer o educando de que seu livro didático é uma ferramenta que possibilita-lhe adentrar em um processo de cultura “letrada” facilitada com o uso deste livro.

A apropriação do livro didático sem uma análise crítica direcionada à realidade do educando provoca um processo de assujeitamento, uma vez que não leva em consideração as particularidades do público consumidor deste material didático.

Consoante Street (2014), as transferências de letramento de um grupo dominante para aqueles que, até então, tinham pouca experiência com a leitura e a escrita implicam muito mais do que simplesmente transmitir algumas habilidades técnicas superficiais. Analisando a citação do autor, é possível estabelecer um elo com o processo de dominação linguística e ideológica que as transferências de ideias pré-concebidas causam nos grupos sociais. A língua passa a ser utilizada como mecanismo de assujeitamento, quando ela é usada para desconstruir uma realidade a fim de imperar outra que seja favorável às ideologias dominantes.

Althusser (1996) destaca que o discurso é uma das formas de sujeição pelo mecanismo que leva o indivíduo interpelado em sujeito a reconhecer o seu lugar. Segundo Althusser (1992), toda ideologia interpela os indivíduos enquanto sujeitos.

Conforme o autor, o sujeito não é consequência de escolhas pessoais, como também não é resultado do caráter ou da moral. Ele é um sujeito natural, pois suas características de sujeito estão relacionadas ao que ele é submetido através dos aparelhos do estado.

Michel Pêcheux (1995) adota o conceito de ideologia althusseriano para denominar a condição de sujeito assujeitado, que não produz sentido, perpassando por diversas formações discursivas este sujeito interpelado ideologicamente não exerce controle sobre o que diz ou pensa. Pêcheux salienta que "toda formação discursiva dissimula, pela transparência do sentido que nela se constitui" (PÊCHEUX, 1995, p. 162).

Pêcheux (1975) elucida a ideia de tomada de consciência da posição-sujeito, que idealiza uma ilusão de completude em seu dizer; assim, as palavras e expressões adquirem novos sentidos segundo as posições sustentadas por quem as emprega. Para Pêcheux, "é impossível analisar um discurso como um texto, isto é, como uma sequência linguística fechada sobre si mesma, mas que é necessário referi-lo ao conjunto de discursos possíveis a partir de um estado definido das condições de produção" (PÊCHEUX, 1969, p. 79).

Na sequência, expomos a SD3, com o título "Alfabetização e Letramento". Em contrapartida, o texto expõe considerações sobre aprendizagem, escrita e alfabetização. Neste caso, a autora entende que letramento e alfabetização são sinônimos. Ao considerar os termos alfabetização e letramento como unidade, exclui-se qualquer tipo de inovação em torno da palavra letramento. Se letramento e alfabetização são sinônimos, porque tentar "embelezar" um termo em detrimento do outro?

> SD3
>
> Alfabetização e letramento – A respeito de alguns fatos de ensino e da aprendizagem de leitura da escrita pelas crianças na alfabetização.
>
> As atividades de leitura e de escrita tem sido objeto de estudo de muitos pesquisadores, sobretudo, nas últimas décadas. Tem-se estudado o fenômeno de muitos pontos de vista, trazendo-se assim, contribuições para melhor compreensão de assuntos envolvendo estas temáticas e, consequentemente, para uma melhor atividade escolar. Pretendo, assim, ampliar um pouco um tipo de discussão que provavelmente levará ao debate dessas questões a um melhor entendimento do processo de aquisição de leitura e de escrita na alfabetização. (MACAMBIRA, 2018, p. 78)

Neste recorte, cujo tema é "Alfabetização e Letramento", todo o texto está diretamente relacionado ao processo de alfabetização. Neste caso, a autora entende que "letramento" é sinônimo de "alfabetização", uma vez que se apega apenas à leitura e à escrita, ignorando os conhecimentos prévios e as questões sócio-históricas dos sujeitos. O tema da SD3 é

“Alfabetização e letramento - A respeito de alguns fatos de ensino e da aprendizagem de leitura da escrita pelas crianças na alfabetização”.

Embora o anúncio traga o significante letramento, o texto correspondente sequer menciona este termo, limitando-se apenas em abordar sobre alfabetização, leitura e escrita. Logo, é possível questionar: como trabalhar concepções de letramento com os professores, se os manuais adotados pela escola continuam apostando apenas nas propostas de leitura e escrita? Estaria o termo “letramento” sendo usado de modo banalizado, sem convite à reflexão? Percebem-se, nestes casos, abordagens teóricas rasas que não direcionam o discurso pedagógico rumo à criticidade e a reflexão. Inovam-se os termos, repetem-se os modelos previamente estabelecidos desde décadas passadas.

Sob esta ótica, a prática pedagógica do educador reduz-se apenas às experiências adquiridas, e os educandos ficam à mercê dos “velhos” modelos, repetindo fracassos que não se superam por ausência de discussões sólidas e abrangentes. O discurso que tenta sustentar um efeito de sentido de “inclusão” e reduz-se a mecanismos ultrapassados que rememoram o passado.

Sobre alfabetização, Giroux faz uma reflexão crítica em torno do reducionismo que envolve o termo, por meio do seguinte fragmento:

> A alfabetização é um tema que, no atual debate sobre o papel e o objetivo da escolarização parece ter “escapado” às ideologias que o informam. À primeira vista há um curioso paradoxo no fato de que, embora a alfabetização tenha se tornado outra vez um item educacional em evidência, o discurso que domina o debate distancia-se de uma análise significativa da questão, representando um retrocesso conservador. (GIROUX, 1983, p. 57-58)

Embora haja um avanço no interesse pelas questões relacionadas à alfabetização, as discussões sobre a temática carecem de diálogos mais elaborados; os estudos ainda são rasos e não correspondem às necessidades do assunto demandado. Por ora, os manuais de professores apenas reproduzem o que há em evidência sobre o assunto, ausentando-se da preocupação que o ato de alfabetizar exige, sobretudo ao se tratar das classes menos favorecidas que usufruem do material didático oferecido pelas instituições públicas de ensino.

Os livros dos quais foram selecionados os recortes tentam controlar a interpretação do interlocutor em torno de um sentido de “modernidade” das atividades propostas aos educandos, envolvendo o sujeito-leitor com fragmentos de escritores renomados, com

objetivo de evidenciar intelectualidade e engajamento, através de uma “renovação” metodológica que possibilite aos educandos estarem no centro das abordagens.

Ao tentar defender a ruptura com propostas de alfabetização baseadas no método fônico, o manual didático convida o educador a uma discussão teórica que possa dar suporte ao seu trabalho em sala de aula, porém este chamado à intelectualidade encontra-se desatento a um referencial que dialogue entre si. Para Orlandi (2001), trata-se de material didático que tem esse caráter de mediação, e cuja função sofre o processo de apagamento (como toda mediação) e passa de instrumento a objeto. Enquanto objeto, o material didático anula sua condição de mediador. A autora expõe ainda que “muitas vezes, a estratégia dos manuais didáticos visa o esmagamento do outro” (ORLANDI, 2001, p. 87).

Sobre manuais didáticos, Marcuschi argumenta que:

> Os autores de manuais didáticos, em sua maioria, ainda não sabem onde e como situar o estudo da fala. A visão monolítica da língua leva a postular um dialeto de fala padrão calcada na escrita, sem maior atenção para as relações de influências mútuas da fala e escrita. Certamente não se trata de ensinar a falar. Trata-se de identificar a imensa riqueza e variedades de usos da língua, talvez, a melhor maneira de determinar o lugar do estudo da fala em sala de aula seja especificando os aspectos nos quais tal estudo tem a contribuir. (MARCUSCHI, 2001, p. 24)

Ao se posicionar sobre o manual didático, o autor discorre que os livros didáticos não se atentam às peculiaridades dos educandos; assim, definem um modelo de sociedade, e através deste modelo traçam um perfil imaginário de público, seja ele educador ou educando. O manual do professor surge como algo que embeleza uma proposta, na tentativa de convencer o educador de que ele tem em mãos o que há de mais eficiente no processo educativo.

Pereira (2019) salienta que os manuais recorrem a um prisma individualista em toda sua configuração. Para o autor, “conhecer como os livros circulam materializando sentidos sobre leitura também é um modo de conhecer processos ligados à interpretação e a relação do sujeito com a linguagem” (PEREIRA, 2019, p. 20).

Na compreensão de Pereira (2012), o livro didático, muitas vezes, ratifica a crença em sua supremacia por meio da promessa antecipada em seus prefácios, de que haverá somente progresso, formação cumulativa, caso o aluno domine o código escrito. Este progresso supostamente assegurado pelo livro didático leva em consideração um modelo de sociedade em que quanto mais acúmulo de informações tenha o indivíduo, mais possibilidade de ascensão social ele terá.

Em um país com uma diversidade cultural abrangente, é impossível que se tenha um modelo educacional homogêneo. A língua, os costumes e as crenças populares em suas especificidades precisam ser contemplados, e o livro didático necessita incluir em seu contexto uma abordagem abrangente e respeitosa que vá ao encontro das demandas sociais.

Registra-se, a seguir, a SD4, que contempla um texto a respeito da importância do acesso ao livro didático pela escola e comunidade escolar. Este recorte foi cuidadosamente analisado, visando encontrar em suas entrelinhas a mensagem que o texto passa ao leitor a quem o manual didático é destinado.

SD4

> O livro didático, <u>além de trazer a cultura letrada</u> para escola, possibilitando aos alunos o acesso a ela, também permite que inúmeras <u>famílias usufruam</u> de uma diversidade de textos aos quais não teriam acesso por outro meio. (GIESEN, 2017, p. 5)

No manual didático, o sujeito imaginário, no caso educandos e educadores, são vistos através de um olhar antecipado do seu autor, que se estabelece de acordo com as condições de produção de quem o elabora. Não se pode considerar que há diversidade de textos em manuais didáticos, visto que as editoras compartilham pontos de vistas convergentes, logo a sua materialidade discursiva traça sempre os mesmos posicionamentos, compartilhando os mesmos modelos ideológicos.

Orlandi afirma que “o sujeito que produz uma leitura a partir de sua posição, interpreta. O sujeito que se relaciona criticamente com sua posição, que problematiza, explicitando as condições de produção da sua leitura, compreende” (ORLANDI, 1988, p. 74).

Tanto o livro do educando, quanto o manual didático do educador, apresentam uma lacuna de sentido entre o que significa como sendo o universo para “que inúmeras famílias usufruam”. O modelo de família imaginado no manual não corresponde às múltiplas realidades familiares que protagonizam as escolas públicas, não existem culturas familiares inferiores ou superiores, existem, sim, sujeitos que compõem núcleos diversos, com suas individualidades que não correspondem aos padrões estabelecidos pelos manuais e pelas políticas educacionais de tais construções. Não há déficit cultural e afetivo nas camadas populares, é preciso que as esferas públicas admitam os descasos do modelo da educação destinado a esta camada social que constitui maioria na sociedade brasileira.

Ao afirmar que o livro didático proporciona às famílias “usufruir de uma diversidade de textos que não teriam acesso por outro meio”, a SD4 expressa sobre uma condição familiar

que precisa dos suportes textuais dos livros didáticos para se constituir como família que agrega valores culturais indispensáveis à sua existência, valores aos quais só terão acesso por meio do livro didático do educando inserido em seu núcleo.

Vimos em Sarti (1994) que “a família não é apenas o elo afetivo mais forte dos pobres, o núcleo da sua sobrevivência material e espiritual, o instrumento através do qual viabilizam seu modo de vida, mas é o próprio substrato de sua identidade social” (SARTI, 1994, p. 61). Para a autora, a família constitui uma condição para existência do ser para os mais pobres, sendo o parâmetro moral de condição humana. Quando o manual didático propõe transportar a “cultura letrada” para o ambiente escolar, há desrespeito ao modelo familiar já existente no contexto de vida dos educandos.

Foi publicado em outubro de 2019, na página do MEC, um chamado à leitura com o título *O papel da família no letramento e na alfabetização*, enfatizando a importância do papel que a família exerce no letramento e na alfabetização de suas crianças. Abaixo do título apresentado aparece a foto de uma família branca constituída por um pai e duas crianças, confortavelmente posicionados em um quarto, o pai lê com as crianças que parecem interagir com a leitura.

O texto abaixo da foto contempla o artigo 3º do caderno da Política Nacional de Alfabetização (PNA), em que um de seus princípios é destacar a “centralidade do papel da família na alfabetização”. O texto também ressalta que ao longo do documento de cinquenta e três páginas a palavra família é citada cinquenta e cinco vezes.

Aparece como um dos subtítulos da página “o incentivo da educação familiar”, frisando que esta é uma das bandeiras do governo Bolsonaro, defensor da regularização da educação familiar.

É notória nesta iniciativa do MEC a transferência da educação escolar às famílias das crianças, apresentado um modelo familiar muito aquém aos que se apresentam nas escolas públicas, cuja gestão cabe ao órgão. É para esta família imaginária que é articulada a educação pública do país. Seria ingênuo afirmar que as esferas públicas desconhecem a realidade da escola pública brasileira e do público que a constitui; percebe-se em iniciativas como estas uma segregação social institucionalizada que visa reforçar paulatinamente a negação do direito de acesso à educação pública de qualidade oferecida à população como um todo. Assim como os manuais e livros didáticos, iniciativas como esta na página do MEC reforçam a transferência de valores culturais das classes dominantes às menos favorecidas, viabilizando a desigualdade social entre ricos e pobres.

Diante de tais informações, fica evidente que o caráter de transferência de conhecimentos presentes nos manuais didáticos não é um acontecimento isolado, mas concretização de um projeto social que perpassa os muros das escolas em todo país.

No fragmento da SD4 “trazer a cultura letrada para a escola, possibilitando aos alunos o acesso a ela”, o texto deixa explícito através do seu viés ideológico que a escola é um lugar “inculto” e “iletrado”, e que o livro didático é o responsável por “trazer” esta cultura até os alunos. Nota-se a filiação deste texto ao modelo autônomo de letramento que, ao contrário do modelo ideológico, não se atenta às questões sócio-culturais dos indivíduos que compõem o âmbito escolar. O fragmento também exprime a ideia de que a comunidade escolar está sendo convidada a conhecer algo que está distante da sua realidade; uma “cultura letrada” pré-estabelecida que surge para romper com a “ignorância” de uma parcela da população que está à margem desta cultura.

A SD4 também chama atenção pelo fato de prever um sujeito pré-estabelecido na enunciação, um sujeito imaginário. Ao afirmar que “o livro didático traz a cultura letrada para a escola”, fica subentendido que educadores, educandos e pais de educandos têm acesso a uma cultura que não é letrada. Ou seja, estas pessoas estariam imersas em uma realidade cultural que muito se distanciaria da escola e do mundo da escrita. Neste caso, cabe questionar como viver em uma sociedade grafocêntrica e estar inserido em uma cultura que não há presença da escrita? Estariam estes sujeitos isolados, sem nenhum contato com o mundo exterior? Como já foi mencionado anteriormente, estes equívocos conduzem a escola a trilhar um caminho contrário às demandas do público que atende, fortalecendo a exclusão e o isolamento da comunidade escolar de forma institucionalizada.

A SD4 tenta passar um efeito de completude, para que os leitores possam acreditar na sua transparência e veracidade, como se sua escrita não deixasse nada por dizer. O padrão da escrita do texto procura contemplar aquilo que a autora acredita que os leitores precisam saber; no caso, trata-se de educadores que devem estabelecer confiança na proposta do manual didático, para que esta confiança possa favorecer a mediação da proposta pedagógica presente no manual.

“Se sua cultura e conhecimento são ignorados, seu modo de falar e vocabulário são ridicularizados; desse estado de coisas decorrem colocações e crenças, às vezes desastrosas sobre a importância do letramento para crianças pobres” (TFOUNI; PEREIRA; ASSOLINI, 2018, p. 19). Estas crenças desastrosas influenciam os programas educacionais a mudarem suas propostas de ensino para fortalecerem a mesma realidade caótica que permeia a educação brasileira ao longo dos tempos.

Segundo Sawaya (2006), na década de 60, período em que as crianças de classes populares passaram a ter mais acesso à escola pública, pesquisas feitas por estudiosos tentaram mostrar que o baixo rendimento dos educandos na escola seria consequência da precariedade em sua alimentação. O fracasso escolar era visto como um problema da criança e não do sistema educacional. Quase sessenta anos depois, continuamos responsabilizando as classes operárias pelo seu baixo nível de letramento e pela dificuldade que as crianças oriundas destas classes apresentam. Teorias filiadas ao modelo autônomo do letramento enxergam a escrita como um processo neutro, distante do contexto social e com foco em produções textuais abstratas. Logo, o fracasso escolar pode estar associado a este distanciamento do local de fala dos educandos que não se sentem representados pelas instituições de ensino que copiam modelos impostos por outras instituições governamentais que apresentam maior detenção de poder.

O manual didático apresenta um discurso imaginário, ou seja, o sujeito que escreve atribui outro, posições ao decorrer do processo discursivo. Estes manuais demandam um modelo de aluno "ideal", um aluno que corresponda às expectativas do mercado competitivo; ao idealizar este sujeito, o manual didático se distancia dos educadores e dos educandos, visto que cada um possui sua individualidade.

Pêcheux discute o conceito de formação imaginária expressando que cada sujeito enuncia a partir dos lugares sociais que ocupa; para autor, "o que funciona nos processos discursivos é uma série de formulações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a si e ao outro, a imagem que eles fazem do seu próprio lugar e do outro" (PÊCHEUX, 1993, p. 82).

Alguns trabalhos suscitam a existência de uma engrenagem no sentido dominante de letramento. Vimos em Fontes (2018) os sentidos de alfabetização e letramento nos Planos Nacional de Educação e no Plano Municipal de Educação de Vitória da Conquista-BA. Este trabalho evidencia que, assim como outros programas educacionais públicos, o Plano Nacional de Educação e o Plano Municipal de Educação de Vitória da Conquista reforçam as relações de poder e dominação que marcam a produção de sentido sobre os aspectos de letramento e alfabetização. Para Fontes, "as evidências de sentidos encontrados nas análises de materialidades discursivas da política pública nos levam a crer nas falhas e na falta do Estado como sujeito histórico social da alfabetização e do letramento" (FONTES, 2018, p. 120).

Seguindo a mesma linha de pensamento, a dissertação de mestrado de Lima (2018) aborda o letramento e suas diversas concepções. Observa-se que a polissemia existente no

campo teórico dificulta a definição do termo letramento e gera uma utilização demasiada deste termo no campo da educação. A pesquisa aponta a utilização frequente do termo letramento relacionada à aquisição de conhecimentos escolares (leitura e escrita), havendo uma associação ao desenvolvimento cognitivo.

Ferreira (2018) analisou recortes extraídos dos Programas Pró-letramento e Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)[9]. A exposição foi realizada por meio de um embate discursivo, em que foi demonstrado que o letramento ofertado enquanto política pública educacional "é respaldado por vozes do discurso científico que sugestiona por vinculação ao domínio e uso da competência técnica da escrita" (FERREIRA, 2018, p. 56). A autora também destaca que não se despreza a necessidade de que o sujeito aluno domine a competência técnica da escrita; o ensino das habilidades deve ser oferecido e avaliado. O que se discorda é que o não desenvolvimento das habilidades dos educandos seja visto como motivo exclusivo, que sirva à qualificação do atual fracasso escolar.

A BNCC em seus aspectos referentes ao ensino fundamental apresenta um texto que aponta preocupação quanto à elaboração de um currículo que corresponda às mudanças relacionadas aos aspectos físicos, cognitivos, afetivos, sociais, emocionais, entre outros. Segundo o documento, estas mudanças demandam a elaboração de um novo currículo para esta etapa de escolarização.

Diante dos aspectos levantados por este documento, cabem as seguintes perguntas: o problema da educação básica está associado a fatores individuais do sujeito? Estaria o Estado se eximindo das suas responsabilidades?

Considera-se, no entanto, que a BNCC não apresenta propostas significativas para a educação básica, e sim reproduz teorias educacionais que transferem o insucesso da educação pública aos educandos e suas famílias.

Para Tfouni, Assoline e Pereira (2019), o discurso pedagógico escolar se sustenta através da ilusão de que exista efetivamente a democratização do ensino. Os autores salientam que não há uma distribuição equânime do conhecimento acumulado, são ignoradas as singularidades das crianças desde o início da escolarização.

[9] O PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um compromisso formal e solidário assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios, desde 2012, para atender à Meta 5 do Plano nacional de Educação (PNE), que estabelece a obrigatoriedade de Alfabetizar as crianças, no máximo, até o final do 3° (terceiro) ano do ensino fundamental.

Frisa-se que “a aspiração a um ensino único, o mesmo para todos, supõe que todas as crianças sejam semelhantes e estejam em nível zero de alfabetização e letramento. A partir desta hipótese se uniformiza o conhecimento escolar e se enrijecem programas de ensino” (TFOUNI; ASSOLINI; PEREIRA, 2019, p. 22).

O trecho citado acima contempla satisfatoriamente o que propõe a BNCC. Uma educação que acredita no sujeito que se desenvolve de forma homogênia, que em muito se distancia da realidade do cenário social.

Felizmente, as salas de aulas estão repletas de crianças que questionam, se expressam e estabelece paralelos entre o que propõem os livros e os programas educacionais, sendo assim, torna-se possível estabelecer um diálogo mais coerente com as vivências dos educandos e educandas, quando se debruça um olhar crítico sobre a sala de aula e o processo de ensino-aprendizagem é possível romper paradigmas, valorizando o protagonismo de cada sujeito.

Destaca-se, adiante, a SD5, presente no manual didático e extraído da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), ao descrever letramento, alfabetização e as relações grafofonêmicas.

> SD5
>
> [...] o letramento é condição para a alfabetização, para o domínio das correspondências entre grafemas e fonemas, mas a alfabetização e a exploração sistemática dessas relações grafofonêmicas são também condição para o letramento. (BNCC, 2017, p. 69 apud GIESEN, 2017, p. 10)

A Base Nacional Curricular Comum (BNCC) foi aprovada e homologada em dezembro de 2017 para Educação Infantil e Ensino Fundamental. Já o documento para o Ensino Médio foi aprovado e homologado em dezembro de 2018.

Define-se em sua apresentação que a BNCC foi “elaborada por especialistas de todas as áreas do conhecimento, sendo um documento completo e contemporâneo, que corresponde às demandas do estudante desta época, preparando-o para o futuro” (BNCC, 2018, p. 7).

Em sua introdução, o documento é definido como um “documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BNCC, 2018, p. 9).

Nota-se na SD5, a diminuição das funções do letramento, reduzindo-o apenas a uma condição para alfabetização. Na abordagem do manual didático a alfabetização ocupa lugar de

destaque. O letramento, nesta condição, reduz-se a um mero mediador do processo de alfabetização.

O texto também afirma que a alfabetização e suas "relações grafofonêmicas são também condição para o letramento". Ou seja, é letrado o indivíduo que é alfabetizado. A afirmação presente na SD5 não abre nenhum debate para outro tipo de discussão que não adote esta crença como ideia central.

Para Tfouni (2010a), os estudos sobre letramento não devem restringir-se apenas às pessoas que dominam a escrita. É preciso levar em consideração as mudanças sociais que acontecem em uma sociedade quando ela se torna letrada. Buscar investigar as consequências da ausência da escrita a nível individual, sempre remetendo ao social de modo mais amplo, também deve ser preocupação dos estudos sobre letramento.

As abordagens sobre letramento não devem promover meios de exclusão para aqueles que não tiveram oportunidade de adquirir o domínio da escrita. Estas abordagens também têm o dever de investigar o porquê de grupos sociais estarem aquém do domínio destas habilidades; preocupar-se com os "excluídos" é um meio de garantir a efetivação de políticas públicas sobre alfabetização que não repitam erros do passado marcado pela exclusão, mas que abram portas para que todas as pessoas tenham garantidos o direito e a oportunidade de frequentarem a escola.

A SD6, também extraída da BNCC, retoma novamente as questões sobre letramento e alfabetização, ressaltando a dependência que um exerce sobre o outro.

SD6

> Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividade de leitura e escrita – o letramento. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto de e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização. (BNCC, 2017, p. 69 *apud* GIESEN, 2017, p. 10-11)

Conforme o recorte extraído da BNCC (2017), presente no manual didático da coleção "Akpalô", é impossível dissociar alfabetização e letramento, pois estão entrelaçados em concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas no campo da leitura e da escrita. Fica

evidente no fragmento que, assim como a alfabetização, o letramento também está relacionado ao uso da escrita de modo individual.

Quando o trecho da SD6 explicita que o letramento "por sua vez, só se pode desenvolver no contexto de e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema", fica evidente que, mais uma vez, assim como em recortes anteriores, o termo letramento está sendo utilizado apenas como sinônimo de alfabetização. Compreende-se, no entanto, que a discussão gira em torno da alfabetização, logo, a palavra "letramento" surge apenas como sinônimo; neste prisma, ela se torna desnecessária.

Vimos em Pereira (2017) que há uma ambivalência que se preocupa em marcar posição diante do uso dissimulado do termo letramento. Para o autor, "mesmo sendo caro à realidade brasileira, dada a sua complexidade, tem debandado para o lado de mais uma espécie de 'avanço' na educação, mas que camufla o retrocesso da maneira pela qual parte deste jogo político é conduzida pelos discursos dominantes" (PEREIRA, 2017, p. 12).

Sobre os processos de letramento e alfabetização, é possível notar que

> a aspiração a um ensino único, o mesmo para todos, supõe que todas as crianças sejam semelhantes e estejam em nível zero de alfabetização e letramento. A partir dessa hipótese se uniformiza o conhecimento escolar e se enrijecem programas de ensino. Em decorrência disso, as diferenças são apagadas, a diversidade é negada e a homogeneização é impingida aos alunos, tornando seus discursos e produções semelhantes e, portanto, passíveis de domínio e controle. Do mesmo modo, a aquisição da escrita segue o preceito de que ela deve ser "ensinada" (fato que não ocorre com a língua oral) e também isolada de toda influência da oralidade. (TFOUNI; ASSOLINI; PEREIRA, 2019, p. 3)

Para Tfouni, Assolini e Pereira (2019), alguns professores se alinham à ideologia do modelo autônomo e, muitas vezes, em um discurso bem-intencionado, cometem fragilidades sem se darem conta. Acredita-se que isto ocorra devido à insistência dos sistemas de ensino nas reproduções das mesmas fontes teóricas constantemente, aproveitando a oportunidade das formações continuadas para disseminar teorias pedagógicas sem a realização de um estudo aprofundado. Nestes casos, os educadores, carentes de uma formação profissional consistente, adotam o que lhes é ofertado, sem a proposição de questionamentos.

A renovação metodológica que o manual do professor afirma contribuir para um ensino diferenciado e abrangente encontra-se disfarçada de teorias e de discursos que em nada pretendem inovar, esta "renovação metodológica" não passa de uma propaganda estratégica das editoras, que com o aval do governo faturam altas quantias oriundas dos recursos públicos.

As condições de produção dos que concretizam o material didático apresentam um distanciamento significativo da realidade das escolas públicas e dos seus sujeitos. Logo, seria improvável que houvesse aproximação dos conteúdos de livro didático e dos manuais de professores da realidade de seus consumidores.

Será apresentada, a seguir, a SD7, que discorrerá sobre os contrastes, em pequeno recorte, ao abordar o tema letramento.

SD7

> Reconhecemos, portanto, que a criança já traz uma série de conhecimentos que a insere em algum nível de letramento (mesmo que ainda não tenha o domínio do Sistema da Escrita Alfabética- SEA) e se expressa oralmente em diferentes situações. Essa situação nos fez refletir sobre o processo de aquisição da escrita tanto do aluno que não vem do mundo letrado quanto do que dele faz parte, reconhecendo que será mais árduo para aquele do que para este. Entendemos então, que é mais fácil alfabetizar letrando praticando a leitura e produção de textos reais (GALVÃO, 2017, p. 11)

A SD7 contempla um fragmento de texto presente na apresentação do manual didático do professor da editora Akapalô destinado ao 2º ano do ensino fundamental. O objetivo do texto é apresentar o livro ao educador, esclarecendo sobre questões relacionadas ao letramento e alfabetização, visto que é um manual de Língua Portuguesa. O texto tenta demonstrar clareza sobre concepção de letramento, alfabetização, leitura e escrita, mas apresenta dificuldades ao abordar aspectos relacionados ao letramento.

O trecho “essa situação nos faz refletir sobre o processo de aquisição da escrita tanto do aluno que não vem do mundo letrado quanto do que dele faz parte, reconhecendo que será mais árduo para aquele do que para este” reforça a tese de que há dois mundos: o letrado e o iletrado. Desse modo, o processo de aquisição da escrita torna-se mais difícil para aqueles que vêm de situações em que não há presença de letramento. O texto em si apresenta uma forte contradição, uma vez que afirma no parágrafo anterior que “a criança traz uma série de conhecimentos que a insere em algum nível de letramento (mesmo que ainda não tenha domínio do Sistema da Escrita Alfabética - SEA)”; na sequência, afirma que há crianças que vêm de contextos não letrados e passam por dificuldades para se inserirem no processo de escrita. Percebe-se uma confusão no campo das ideias, pois a autora não consegue estabelecer definições claras para seus argumentos.

Em seguida, o mesmo texto expõe a seguinte citação: “Defendemos, então, que é preciso alfabetizar letrando, ou seja, praticar leitura e produção de textos reais”. Ao fazer uso

do termo “alfabetizar letrando”, a autora deixa clara a concepção de que o letramento é intrínseco à alfabetização.

Ao citar que para “alfabetizar letrando” é preciso “praticar leitura e produção de textos reais”, o texto também levanta uma dúvida: o que seriam textos reais? Em que contextos estes textos ditos “reais” seriam inseridos no contexto de sala de aula? De acordo com que aspecto? Seria possível alfabetizar “letrando” crianças que já estão inseridas em uma cultura letrada?

Segue a SD8, pertencente a uma coleção didática de outra editora.

SD 8

> Nesta coleção, as atividades relacionadas à alfabetização letrada foram pensadas para garantir que o aluno domine um bom conhecimento teórico e prático da Língua Portuguesa. (Vem Voar, SILVESTRE, 2017, p. 7)

Há um forte apelo, uma verdadeira chamada, para que os professores e os sistemas de ensino alfabetizem “letrando”, pois só assim haverá garantia de que o educando seja inserido no mundo extraordinário da “cultura letrada”.

Ao longo das análises, fica evidente que não apenas os manuais e livros didáticos, mas também os sistemas de ensino oferecem um modelo de alfabetização nas escolas públicas desrespeitoso à identidade cultural das crianças. A realidade social em que as crianças estão inseridas fica à margem de tudo que o ensino proporciona; este distanciamento entre a escola e a realidade das crianças provoca estranhamento entre escola e educando, como se ambos se posicionassem em diferentes direções. A escola e o sistema de ensino projetam uma criança imaginária e constroem sua proposta pedagógica visando à construção pela escola de um adulto também imaginário. Quando isso ocorre, as instituições de ensino reprimem qualquer tipo de manifestação do educando que seja autêntica, que expresse suas necessidades e intenções, assim as crianças se esforçam para encaixar-se em um modelo padrão que em nada corresponde àquilo que verdadeiramente eles são.

SD9

> Para realizar essa atividade, retome com os alunos a receita e releia-a chamando a atenção para os trechos em que os utensílios são mencionados. Aproveite para verificar se eles conhecem todos os utensílios que são solicitados na receita e já tiveram contato com eles. Se eles tiverem dúvida sobre o significado de “forma refratária”, explique que este tipo de recipiente suporta altas e baixas temperaturas, podendo ser levado ao forno, ao micro-ondas e ao *freezer*. (Vem Voar, SILVESTRE, 2017, p. 145)

O recorte da SD9 aparece no manual do professor ao lado de uma receita de bolos. O texto sugere ao educador que sejam apresentados às crianças os utensílios necessários para a realização da receita. No trecho em que a autora explica ao professor o que é uma “forma refratária”, fica evidente na posição do discurso que houve a constatação de um sujeito imaginário que precisa de explicações minuciosas para conseguir mediar o processo didático. Há uma série de verbos no imperativo, “retome”, “releia”, “aproveite”, “explique”. É definido o passo a passo de como a atividade deve ser mediada pelos professores em suas classes. Foram excluídas todas as possibilidades do interdiscurso, ou seja, o discurso do sujeito é suprimido por um já dito associado a condições de produção muito distantes do lugar em que se encontra o sujeito-aluno e o sujeito-professor.

Vimos em Pêcheux (1988) que toda formação discursiva pode dissimular “na transparência do sentido que nela se forma a objetividade material contraditória do interdiscurso que determina essa formação discursiva como tal, objetividade material essa que reside no fato que algo fala antes em outro lugar e independentemente” (PECHÊUX, 1988, p. 149).

A orientação didática do manual parece estar preocupada em explicar ao sujeito aluno sobre a utilidade de uma “forma refratária”, em discutir sobre o conceito do verbo refratar e suas implicações físicas e químicas. É predominante um discurso pedagógico descritivo que se prende a orientações explanadas pela repetição da partícula “se”, oferecendo várias possibilidades discursivas aos educadores.

Estas citações curtas como a SD9, em que o autor não apresenta justificativas sobre a metodologia e os conteúdos escolhidos, constituem, segundo Grigoletto (2006), um “pacote” fechado. Diante de tudo que já se apresenta definido, é esperado pela editora que os educadores utilizem o manual sem fazer questionamentos, visto que ele representa uma autoridade que define a postura didático-metodológica docente.

Na sequência, será apresentada a SD10 que aborda sobre as implicações da neurociência no processo de ensino-aprendizagem.

SD10

> Estudar a Neurociência aplicada à Pedagogia é fazer uma releitura dos teóricos da educação que tanto auxiliam no fazer da sala de aula. De que maneira? Reconhecendo que a Neurociência é uma ciência que trata do desenvolvimento químico, estrutural funcional, patológico, comportamental do sistema nervoso para poder ter uma visão sistêmica e integrada do aluno.
> A aprendizagem escolar se dá pela ativação do córtex cerebral. Quando estimulado, o cérebro provoca alterações em outras áreas, pois ele não

> funciona como região isolada, é semelhante a um circuito integrado. (Viver valores, GALVÃO, 2017, p. 318)

A SD10 afirma que “estudar a neurociência aplicada à pedagogia é fazer uma releitura dos teóricos da educação”. A colocação aparece de forma isolada, sem ao menos citar com quais teóricos da educação estão alinhados à Neurociência.

Apontar para a neurociência as demandas inerentes à educação escolar significa isentar o poder público da responsabilidade em cumprir o seu papel na qualidade da oferta da educação básica.

Quando se afirma que o desenvolvimento dos alunos é impedido por questões de desenvolvimento químico, estrutural, funcional, patológico e comportamental, fica subentendido que as escolas são excelentes e que a não aprendizagem é consequência de fatores externos à escola que precisam ser resolvidos pelos familiares dos educandos.

Para a psicologia cognitivista, o desenvolvimento linguístico está relacionado ao desenvolvimento cognitivo. Acredita-se que a aprendizagem é alcançada através da estimulação das conexões neurais que podem se fortalecer a depender da qualidade da intervenção pedagógica.

De acordo com Pereira (2017), o sentido de letramento e alfabetização está sujeito à interpretação dominante, com fortes heranças no psicologismo que atribui um reducionismo nestas teorias da educação.

O mecanismo discursivo que tenta resgatar parte da memória sobre o tema letramento e alfabetização esclarecendo o leitor sobre a problemática social “se apóia na ilusão de equivalência entre a realidade e um suposto fato social que a designa a partir de uma parte da realidade e da experiência” (PEREIRA, 2017, p. 96). Este mecanismo discursivo é um efeito de exterioridade que atribui sentidos sobre letramento e alfabetização em torno da esfera das Políticas Públicas.

A SD10 se sustenta em um psicologismo que acredita conseguir definir os bons rendimentos na aprendizagem dos alunos. Filiada a esta crença está a teoria de Inteligências Múltiplas de Joward Gardner (1995). Este teórico conceitua a inteligência como a capacidade de resolver problemas e fazer elaborações de produtos que são fundamentais em uma cultura. A teoria das Inteligências Múltiplas encontrou espaço no campo da psicologia cognitiva, afirmando que a noção comum de inteligência varia de acordo a cada indivíduo. Gardner propôs identificar os variados tipos de inteligências existentes em cada pessoa, tais como: linguística, lógico-matemática, espacial, corporal, corporal- cinestésica, musical, interpessoal,

intrapessoal e naturalística. Para o autor, cada inteligência estaria relacionada às diferentes demandas de competências e habilidades.

Posicionando-se criticamente em relação a esta postura reducionista, Patto (199) discorre que quando o psicólogo apresenta um diagnóstico à criança, ele pode estar definindo destinos, fortalecendo a crença de que sua não aprendizagem se dá por fatores individuais. A autora alerta que é preciso que os educadores tenham um olhar crítico sobre estas teorias duvidosas, para que não caiam no engodo de cometer erros que poderão ser irreversíveis na vida das crianças, dificultando sua situação de ensino-aprendizagem. A relação que aparece como justa é resultado de exploração, dominação e produto de desigualdades com razões históricas.

Pereira (2011), ao relatar que a grande divisa não foi superada, aborda estas teorias que ignoram as questões sócio-históricas dos sujeitos e fortalecem as exclusões no contexto da escola pública brasileira.

Estas teorias excludentes se associam ao modelo autônomo de letramento que "privilegia aspectos etnocêntricos da técnica em que se insere a mística poderosa dos livros e que podem ser inclusos os manuais didáticos e os programas de avaliação governamental" (STREET, 2014, p. 28).

Pacífico (2010) salienta que os livros e manuais didáticos ignoram o interdiscurso no intradiscurso "não coloca em curso a constituição dos sentidos, pois nestes materiais encontramos resumos, textos, recortes e frases descontextualizadas, preenchimento de lacunas, atividades que criam a ilusão de ser possível esgotar determinado conteúdo, em cada capítulo ou unidade." (PACÍFICO, 2010, p. 223). Para a autora, os manuais e livros didáticos sempre representarão a classe dominante, e a vulgarização do discurso científico ocorrerá porque não há interesse das políticas públicas em educação na distribuição equânime do conhecimento.

Pacífico (2010) também elucida que manuais e livros didáticos, professores e autores consagrados atribuem e distribuem sentidos, produzindo ilusoriamente uma voz social homogenia que controla o que o sujeito pode ou não produzir. Há neste cenário, um processo de silenciamento ecoado através destes "mediadores". Este controle social tem suas falhas e graças a estas falhas os indivíduos se libertam optando por outras buscas que se aproximam mais de sua realidade.

Vimos em Pacífico (2010) que assim como um jornalista ao escolher qual notícia deve destacar e como apresentá-la, os manuais didáticos se posicionam baseados na formação imaginária de seus leitores, buscando uma suposta relação de sinonímia usada

coloquialmente, aproximando o discurso científico do senso comum, transformando ou deformando o discurso científico.

A autora discorre que “há uma interdição do sujeito-leitor à formação discursiva própria do discurso científico do senso comum, transformando ou deformando o discurso científico ao colocar em funcionamento sentidos construídos pelo discurso de divulgação científica” (PACÍFICO, 2010, p. 225).

A vulgarização científica que circula no ambiente de sala de aula é um “acesso a um dizer transformado e simplificado sobre os resultados do que foi pesquisado” (PACÍFICO, 2010, p. 224). È importante que os educadores se posicionem acerca desta situação, fazendo valer sua “voz de autoridade que determinará o que pode ou deve circular em sala de aula” (PACÍFICO, 2010, p. 224).

Ao assumir autoria, o sujeito-professor e o sujeito-aluno teriam oportunidade de trabalhar a estrutura da língua e sua historicidade, sustentando a construção de sentidos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização da pesquisa *Uma leitura discursiva de sentidos e letramento em manuais de professores* originou-se das minhas inquietações na condição de professora do ensino fundamental I, a fim de acessar conhecimentos mais significativos sobre a atuação na sala de aula.

Diante da importante função de alfabetizar, entristeci-me ao perceber o quanto os educandos apresentavam dificuldades em torno da leitura e da escrita. Daí, então, percebi que poderia alcançar novas descobertas se começasse a investigar minha prática docente.

Nesse sentido, em busca de respostas para as perguntas: *que marcas ideológicas trazem as sugestões didáticas propostas em manuais de Língua Portuguesa aprovados pelo PNLD e destinados a professores do Ensino Fundamental I? E quais suas interferências no processo de letramento e alfabetização mediados pelos educadores em sala de aula?* iniciou-se uma pesquisa de cunho qualitativo. Para investigar as questões pontuadas acima, foi mobilizado um referencial teórico-metodológico da análise do discurso pecheutiana e montado um dispositivo teórico-analítico para esclarecer os sentidos de letramento presentes em manuais de professores usados na contemporaneidade.

O objetivo geral desta pesquisa foi *identificar as marcas ideológicas presentes nas sugestões didáticas propostas em manuais de professores do Ensino Fundamental I e suas interferências no processo de letramento e alfabetização.* Este objetivo foi alcançado por meio das análises dos dez recortes teóricos que compõem o *corpus* deste texto, mobilizado também pelos objetivos específicos.

Identificar as marcas ideológicas presentes em manuais de professores do ensino fundamental I é relevante na prática docente devido à importância de se construir um ambiente pedagógico em sala de aula que estabeleça conexão com as necessidades dos educandos, satisfazendo seus anseios, com respeito e valorização da sua história de vida, relacionada ao seu ambiente familiar, social, que se misturam ao ambiente da escola. Neste prisma, o manual didático do professor jamais poderá influenciar nos temas que carecem de ser abordados nas aulas, pois estes manuais trazem sugestões de trabalho muito abrangentes e que, na maioria dos casos, não se adéquam às primordialidades dos educandos em questão.

O primeiro objetivo específico referiu-se a *realizar recortes discursivos dos manuais de professores do ensino fundamental I.* Estes recortes foram realizados minuciosamente, de modo que atendessem à inquietação da pesquisadora em pesquisar sobre os processos de letramento nos anos iniciais da educação básica.

O outro objetivo consistiu em *discutir sobre o impacto das sugestões destinadas aos educadores em suas práticas didáticas em sala de aula.* Este ponto foi atendido no decorrer das análises do *corpus*, com a apresentação de posições ideológicas impactantes. Cada palavra, frase e abordagem constitui-se em silenciamento, apagamento ou em uma projeção imaginária dos sujeitos que fazem uso dos manuais: educadores e educandos.

Outra finalidade ocupou-se em *verificar como os manuais de professores abordam a concepção de letramento por meio de seus discursos e sugestões metodológicas.* Percebeu-se, por meio dos recortes, que os manuais pesquisados abordam o termo *letramento* como se este constituísse um sinônimo da palavra alfabetização. Notou-se, também, que em algumas situações os manuais apresentam abordagens opostas da palavra *letramento*, como se estas abordagens estabelecessem complementos entre si.

Por fim, o último objetivo traçado visou *estabelecer relações entre as diferentes concepções de letramento adotadas nos manuais de professores do ensino fundamental I.* No material investigado, verificam-se denominações sobre letramento correspondentes às duas filiações ideológicas de propósitos contrários. Descortinou-se, então, que os manuais de professores vulgarizam termos científicos, porque, em seu imaginário, os professores possuem formação intelectual rasa e apresentam frágeis condições para duvidar da proposta das editoras, com seus "célebres" profissionais de robusta formação científica.

A hipótese levantada inicialmente de que havia distanciamento entre as instituições de ensino e o público a que estas instituições atendiam, partindo da vivência da prática docente e dos desafios de mediar o conhecimento, confirmou-se no decorrer da concretização da pesquisa, pois foi possível verificar que o ambiente escolar é pensado de acordo com as condições de produção dos que ocupam altas patentes administrativas nas esferas do Governo, e também pelas editoras que dominam o mercado de livros do MEC.

Descobriu-se que nas condições em que se encontra a educação básica brasileira é impossível que se construa um ambiente pedagógico favorável à mediação democrática do conhecimento. Há uma espécie de seleção entre os que se desenvolvem na aprendizagem e aqueles que ficam à margem, quase sempre os excluídos são aqueles que detêm menos condições econômicas – estes simplesmente são ignorados por governos, programas e escolas.

Educadores e educadoras que escolheram estar prestando seu trabalho no ambiente da escola deveriam estabelecer como propósito permanente a busca por melhores condições de ensino destinadas a seu público. É preciso atentar-se ao silêncio, às inquietações, ao conformismo, à rebeldia, ao comportamento e às falas e expressões de cada criança que ocupa as cadeiras escolares, no intuito de compreender os chamados expressos através dos

comportamentos plurais. Em muitos casos, os professores entendem a necessidade de seus educandos, mas faltam-lhes mecanismos de ação diante de uma equipe escolar tão desvinculada da sua real função.

Educandos e educadores precisam escrever e verbalizar muito além do que está contemplado no livro; foi visível através dos fragmentos analisados nos manuais que o que precisa ser feito não está escrito pelas editoras e pelas inúmeras políticas públicas. Cabe aos educadores indagar suas práticas, suas crenças e suas "verdades". O livro didático pode sim contribuir com a mediação do conhecimento, mas seus conteúdos podem em muito ser acrescentados ou descartados, e esta decisão está na incumbência de professores e gestores escolares, pois são eles os mais próximos das realidades das crianças e do ambiente social do qual faz parte a escola.

É fundamental que se tenha convicção de que todas as crianças que compõem o público escolar são inseridas em processos de letramento desde o momento de seu nascimento, e que estas crianças possuem condições de desenvolver suas habilidades conforme suas escolhas e seus desejos. Neste âmbito, é imprescindível que professores e gestores de escolas cumpram seu papel, de modo que se distanciem do que é preconizado pelos discursos dominantes, que suprimem os sujeitos e ocultam suas identidades, fazendo prevalecer o que sustenta os mecanismos de exclusão.

No decorrer do percurso, surgiram dificuldades quanto a uma compreensão clara do dispositivo teórico-analítico, mas foram sanadas com a intensificação dos estudos dos textos que referenciam a pesquisa. Um bom embasamento científico é de grande significação na prática da docência, pois através das leituras surgem os questionamentos que nos inquietam a buscar soluções para dificuldades que, até então, eram vistas como algo sem resolução.

Os temas *letramento e análise do discurso* são dignos de diversas abordagens no campo da pesquisa, pois há muito a ser discutido e descoberto. Ambos também constituem um campo vasto de considerações. A realidade na qual estamos inseridos possui uma infinidade de incertezas; nada está acabado, tudo está em constante construção, o que percebemos e acreditamos são apenas percepções de algo abrangente para se discutir e conhecer.

Diante das dificuldades dos educadores em terem acesso a pesquisas científicas que correspondam às suas necessidades, propomos que seja implementado um curso de extensão na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia para que gestores e professores que tiverem interesse possam realizam estudos que facilitem as análises de manuais e livros didáticos.

Acreditamos que esta iniciativa poderá fortalecer os professores da rede municipal de ensino em seu protagonismo político e pedagógico nas escolas em que atuam.

REFERÊNCIAS

ADORNI, A. **Ciclo escolar e letramento:** uma análise discursiva. 2010. 105f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2010.

ALBERTI, S.; ELIA, L. Psicanálise e Ciência: o encontro dos discursos. **Rev. Mal-Estar Subj.**, Fortaleza, v. 8, n. 3, p. 779-802, set. 2008. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-61482008000300010&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 16 abr. 2020.

ALTHUSSER, L. Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado (notas para uma investigação). In: ZIZEK, S. et al. (Org.). **O Mapa da ideologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1992. p. 105-142.

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de estado**: Nota sobre os aparelhos ideológicos de estado. 3. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

ALTHUSSER, L. Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado. In: ZIZEK, S. (Org.). **Um mapa da ideologia**. Rio de Janeiro: Contraponto.1999.

ASSOLINI, F. E. P. **Interpretação e letramento**: os pilares de sustentação da autoria. 2003. 269f. Tese (Doutorado em Ciências – Área Psicologia) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2003.

BATISTA, A. A avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa nacional do Livro Didático (PNLD). In: ROJO, R.; BATISTA, A. **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

BELINTANE, C. Vozes da escrita: entre crianças e menestréis. **Estilos da clínica**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 36-51, 2008.

BEZERRA, H. G.; LUCA, T. R. de. Em busca da Qualidade PNLD – História – 1996 – 2004. In: SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão (org). **Livros Didáticos de História e Geografia.** Avaliação e Pesquisa. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006. p. 27-53.

BIARNÉS, J. O ser e as Letras: da voz à letra, um caminho que construímos todos. **Rev. Fac. Educ**. vol. 24, n. 2, p. 38-63, São Paulo, July/Dec. 1998.

BRASIL. **Decreto-Lei Nº 93 de 21 de dezembro de 1937**. Cria o Instituto Nacional do Livro. Disponível em: planalto.gov.br/cci. Acesso em: 17 de dezembro, 2019.

CORACINI, M. J. R. F. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático:** Língua materna e língua estrangeira. 1. ed. Campinas, SP: Pontes, 1999.

COUTO, M. **O Outro Pé da Sereia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

COURTINE, J. J. **Análise do discurso político**. O discurso comunista endereçado aos cristãos. São Carlos: Edufscar, 2009.

COURTINE, J. J. **O chapéu de Clémentis:** observações sobre a memória e o esquecimento na enunciação do discurso político. Ensaios, 12, Porto Alegre: Sagra-Luzzardo, 1999. p. 15-22.

EVARISTO, C. **Poemas da recordação e outros movimentos**. Belo Horizonte: Nandyala, 2008.

FERREIRA, M. A. **As materialidades discursivas da sociedade letrada**: efeitos de sentidos sobre letramento e seus determinantes políticos. 119f. 2018. Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd, 2018.

FERREIRA, R. de C. A. **A Comissão Nacional do Livro Didático durante o Estado Novo (1937-1945)**. 2008. 139f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", 2008.

FONTES, V. L. **O Plano Nacional de Educação (PNE) e Planos Municipais de Educação (PMEs)**: paráfrase, polissemia e sentidos de alfabetização e letramento. 132f. 2018. Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Vitória da Conquista, 2018.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989

GARDNER, H. **Inteligências Múltiplas** - a Teoria na Prática. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 1995.

GIESEN, M. R. C. **Akapalô Língua Portuguesa, 3º ano**. 4. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2017.

GINZBURG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In.: GINZBURG, C. **Mitos, emblemas e sinais:** morfologia e História.SP/SP: Cia das Letras, 1989.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais:** morfologia e história. 2. ed. Tradução de Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

GIROUX, P. **Pedagogia radical**. São Paulo: Cortex – Autores Associados, 1983.

GRIGOLETTO, M. Leituras sobre a identidade: Contingência, negatividade e invenção. In: MAGALHÃES, I.; CORACINI, M. J.; GRIGOLETTO, M. (Org.). **Práticas identitárias:** Língua e Discurso. São Carlos: Editora Claraluz, 2006. p.15-18.

GRIGOLETTO, M. Leitura e funcionamento discursivo do livro didático. In.: CORACINI, M. J. F. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático:** língua materna e língua estrangeira. Campinas/SP: Pontes. 1999. p. 67-77.

KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os Significados do letramento**. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2016. – (Coleção Letramento, Educação e Sociedade.

LACAN, J. (1957-58). **O Seminário, livro 5:** as formações do inconsciente. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999, p.440.

LACAN, J. (1962-63). **O Seminário, livro 10:** a angústia. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005, p.440.

LACAN, J. **Escritos**. São Paulo: Perspectiva, 1978.

LACAN, J. (1972-73). **O Seminário, livro 20:** mais, ainda. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.

LACAN, J. (1967). "Proposição de 9 de outubro de 1967 sobre o psicanalista as Escola". **Opção Lacaniana – Revista Brasileira Internacional de Psicanálise**, n. 17, 1996.

LACAN, J. Agressividade em psicanálise. In: LACAN, J. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1998. p. 104-126.

LAJOLO, M. Livro Didático: um (quase) manual do usuário. **Em Aberto**, Brasília, v. 16, n. 69, p. 3-9, 1996.

LIMA, V. S. S. **Letramento em discurso:** repetições e deslocamento de sentidos. 2020. 75f. – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, Bahia, 2020.

LONGO, L. **Linguagem e psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

MACAMBIRA, D. M. da C. **Novo lendo você fica sabendo:** Letramento e alfabetização: Guia de orientações didáticas do professor. 2. ed. Fortaleza: Aprender, 2018.

MALDIDIER, D. A inquietude do discurso. Um trajeto na história da Análise do Discurso: o trabalho de Michel Pêcheux. In: PIOVENAZI, C.; SARGENTINI, V. (Org.). **Legados de Michel Pêcheux**: inéditos em Análise de Discurso. São Paulo: Contexto, 2003. p. 39-62.

MALDIDIER, D. **A Inquietação do Discurso:** (Re)ler Michel Pêcheux hoje. 1. ed. Campinas: Pontes, 200.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para escrita:** Atividades de retextualização. 2 ed. Cortez. São Paulo, 2001.

MARCUSCHI, L. A. Concepção de Língua falada nos manuais de 1º e 2º graus: Uma visão crítica. In: **49ª reunião anual da SBPC**. Belo Horizonte. Mimeo, 2007.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 22. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2013.

MOYSES, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. Inteligência Abstraída, Crianças Silenciadas: as Avaliações de Inteligência. **Psicol. USP**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 63-89, 1997. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65641997000100005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 27 mar. 2020.
DOI: https://doi.org/10.1590/S0103-65641997000100005

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

ORLANDI, E. P. Discurso, imaginário social e conhecimento. Brasília. **Em aberto**, ano 14, n.61, jan/mar. 1994. Disponível em: www.emaberto.Inep.gov.br. Acesso em: 02 jan. 2020.

ORLANDI, E. P. **Interpretação e autoria:** leituras e efeitos do trabalho simbólico. Rio de Janeiro: Vozes, 1996a.

ORLANDI, E. P. **A Linguagem e seu funcionamento:** as formas do discurso. Campinas, SP: Pontes, 1996b.

ORLANDI, E. P. **As formas do silêncio.** No movimento dos sentidos. Campinas: EDUNICAMP, 1997.

ORLANDI, E. P. Para quem é o discurso pedagógico? In: ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento:** as formas do discurso. 4. ed. Campinas/SP: Pontes. 2001. p. 35-40.

ORLANDI, E. P. Segmentar ou recortar? **Linguística: Questões e controvérsias**. Uberaba, n. 10, 1984, p. 9-26.

ORLANDI, E. P. **Discurso e texto:** formulação e circulação de sentidos. 2. ed. Campinas: Pontes, 2005.

ORLANDI, E. P. Formação ou Capacitação: duas formas de ligar sociedade e conhecimento. In: FERREIRA, E. L.; ORLANDI, E. P. (Org.). **Discursos sobre a Inclusão.** Niterói: Intertexto, 2014.

ORLANDI, E. P. Discurso e argumentação: um Observatório do Político. **Fórum Lingüístico**, Florianópolis, n. 1, p. 73-81, jul.-dez. 1998.

ORLANDI, E. P. **Semântica e discurso**. Campinas: Pontes, 1988.

ORLANDI, E. P. **Discurso e texto**. São Paulo: Pontes, 2001.

ORLANDI, E. P. **O sujeito discursivo contemporâneo:** um exemplo. 2007. Disponível em: www.emaberto.inep.gov.br. Acesso em: 22 dez. 2019.

ORLANDI, E. P. **O que é Linguística**. São Paulo: Brasiliense, 2009.
PACÍFICO, S. M. Professores em movimento discursivo: espaços para interpretação e autoria. **Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**, n. 5, p. 218-234, 29 abr. 2015.

PACÍFICO, S. M. Professores em movimento discursivo: espaços para interpretação e autoria. **Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**, n. 5, p. 218-234, 29 abr. 2015.

PATTO, M. H. S. Para uma Crítica da Razão Psicométrica. **Psicol. USP**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 47-62, 1997. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65641997000100004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 25 mar.2020. DOI: https://doi.org/10.1590/S0103-65641997000100004.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar:** histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz, 1999.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso:** uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas: Editora da Unicamp, 1988.

PÊCHEUX, M. [1969]. Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, Françoise; HAK, Tony (Org.). **Por uma análise automática do discurso:** uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1997. p. 61-161.

PÊCHEUX, M. Discurso e ideologias. In: M. PÊCHEUX. **Semântica e Discurso:** uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas/SP: Ed da UNICAMP, 1993. p. 251-279.

PÊCHEUX, M. Especificidade de uma disciplina de interpretação (A análise de discurso na França). In: ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso:** Michel Pêcheux – textos escolhidos por E. P. Orlandi. Campinas: Pontes, 1995. p. 13-35.

PEREIRA, A. C. **Mito e autoria nas práticas letradas**. 2009. 332f. Tese (Doutorado em Psicologia). – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2009.

PEREIRA, A. C. **Letramento e reificação da escrita**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011.

PEREIRA, A. C. Letramento: o alcance político de uma questão. **Revista Acta Scientiarum Education**. Maringá, v. 39, n. 2, p. 175-184, Apr.-June, 2017.

PEREIRA, A. C. Memória discursiva em manuais de leitura de meados do século XX. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 19, p. e019046, 31 jul. 2019.

PEREIRA, A. C. **Políticas educacionais e programas de governo** – aproximações e contradições. Organizador: Cláudio Pinto Nunes. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2017.

PEREIRA, A. de C. P. Prefácios de livros didáticos e o imaginário da leitura: do dado marginal à legitimação de um lugar da escrita. **Revista Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa**, Brasil, São Paulo, volume 1, nº. 11, pp. 146-148, Set.. 2011.

PEREIRA, A. C. Oralidade e letramento entre remanescentes quilombolas do sudoeste da Bahia. **Revista de Educação Popular**, v. 14, p. 134-146, 2016.

ROJO, R. Letramento escolar, oralidade e escrita em sala de aula: diferentes modalidades ou Gêneros do discurso? In: SIGNORINE, I. (Org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas: Mercado das letras, 2001. p. 13-21.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, R. Gêneros discursivos do círculo de Bakhtin e múltiplos letramentos. In: ROJO, R. (Org.). **Escola Conectada:** Os multiletramentos e as TICS. São Paulo: Parábola 2003.

SANTOS, R. de J. **Análise dos discursos sobre relações (inter)étnicas em entremeio com a Base Nacional Comum Curcciular**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2019.

SAVIANI, D. **O legado educacional do século XX no Brasil**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. – (Coleção Educação Contemporânea)

SAWAYA, A. L. Desnutrição: conseqüências em longo prazo e efeitos da recuperação nutricional. **Estud. av.**, São Paulo, v. 20, n. 58, p. 147-158, dez. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142006000300016&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 31 ago. 2020. DOI: https://doi.org/10.1590/S0103-40142006000300016

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO – SEEDF. **PNAIC** – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Atualizado em 3/07/18. Disponível em: http://www.educacao.df.gov.br/pnaic-pacto-nacional-pela-alfabetizacao-na-idade-certa/. Acesso em: 04 dez. 2020.

SILVESTRE, A. R. Vem Voar. **Língua Portuguesa, 1º ano:** ensino fundamental, anos iniciais. 1. ed. São Paulo: Scipione, 2017.

SOARES, M. **Letramento:** Um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOARES, M. A reinvenção da Alfabetização. **Revista Presença Pedagógica**, volume 9, n. 52, jul/ ago de 2003. Disponível em: https://ria.ufrn.br/jspui/handle/1/122. Acesso em: 04 dez. 2020.

STREET, B. V. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas. In: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (Org.) **Cultura, escrita e letramento**. Belo horizonte: Ed. UFMG, 2010.

STREET, B. V. **Letramentos Sociais:** abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola Editora, 2014.

TFOUNI, L. V. **Adultos não-alfabetizados:** o avesso do avesso. 1996. 239f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem). IEL-Unicamp, 1986.

TFOUNI, L. V. **Adultos não alfabetizados:** o avesso do avesso. Campinas: Pontes, 1988.

TFOUNI, L. V. **Letramento e analfabetismo**. 1992. Tese (Livre docência em Estudos da Linguagem). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 1992.

TFOUNI, L.V. **Letramento e alfabetização**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

TFOUNI, L.V. Características do discurso escrito nas narrativas orais de ficção de uma mulher brasileira analfabeta. **Itinerários**, v. 12, p. 77-89, 1998.

TFOUNI, L. V. A dispersão e a deriva na constituição da autoria e suas implicações para uma teoria do letramento. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001. p. 77-97.

TFOUNI, L. V. Letramento e autoria: uma proposta para contornar a dicotomia entre oral/escrita. **Revista da ANPOLL**, 2005a.

TFOUNI, L.V; PEREIRA, A.C. Letramento, heterogeneidade e alteridade: análise de narrativas orais produzidas por uma mulher não-alfabetizada. **Alfa** (ILCSE/UNESP), v. 49, n.1, p. 31-49, 2005.

TFOUNI, L.V. **Adultos não-alfabetizados em uma sociedade letrada**. Campinas/SP: Pontes, 2006.

TFOUNI, L. V. Autoria e contenção da deriva. In: TFOUNI, Leda Verdiani (Org.). **Múltiplas faces da autoria**. Ijuí: RS: Editora Unijuí, 2008. p. 141-158.

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

TFOUNI, L.V.; PEREIRA, A. de C.; MILANEZ, Nilton (orgs.). **O paradigma indiciário e as modalidades de decifração nas Ciências Humanas**. São Carlos: EdUFSCar, 2018.

TFOUNI, L. V.; TONETO, D. J. M.; ADORNI, A. A dimensão político-pedagógica da ‘comunicação sem equívocos’ frente aos desafios da escola para todos: novos lugares interpretativos para a prática docente. **Linguagem e ensino**, Pelotas, v. 14, n. 2, p. 427-453, jul./dez. 2011.

TFOUNI, L. V. Letramento -Mosaico Multifacetado. In: TFOUNI, L. V. (Org.). **Letramento, escrita e leitura**: questões contemporâneas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010a. p. 217-228.

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

TFOUNI, L. V. A escrita no oral, o oral na escrita: ler vozes e ouvir letras. **EntreLetras**, [S.l.], v. 2, n. 2, set. 2014. ISSN 2179-3948. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/handle/11449/122381. Acesso em: 12 dez. 2019.

TFOUNI, L. V.; SANTOS, K. A. dos; BARTIJOTTO; J.; SILVA, J. C. O paradigma indiciário e as ciências humanas: psicanálise e análise do discurso, 2016, **EntreLetras**, Ribeirão preto.

TTFOUNI, L. V.; ASSOLINI, F. E. P.; PEREIRA, A. de C. Letramento: é possível uma escrita despida da oralidade? **Pro-Posições** [online]. 2019, vol. 30

TFOUNI, L. V. et al. O caráter terapêutico da escrita: práticas de letramento em um hospital psiquiátrico. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, Ribeirão Preto, v. 18, n. 39, p. 101-110, 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2008000100010&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 31 ago. 2020. DOI: https://doi.org/10.1590/S0103-863X2008000100010.

TFOUNI, L. V. (Org.). **Letramento, escrita e leitura:** Questões contemporâneas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010

TFOUNI, L. V.; PEREIRA, A. de C.; ASSOLINI, F. E. P. "Letramento e Alfabetização e o Cotidiano: Vozes Dispersas, Caminhos Alternativos." **Calidoscópio**, 16.1, 2018.

VOLTOLINI, R. **Educação e Psicanálise**. Rio de janeiro: Zahar, 2011.