UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGEd)
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

ADAILTON PEREIRA ANUNCIAÇÃO

LEITURA E LETRAMENTO: UMA ANÁLISE DISCURSIVA DA MATRIZ CURRICULAR DO SAEB

Vitória da Conquista – BA
2023

ADAILTON PEREIRA ANUNCIAÇÃO

LEITURA E LETRAMENTO: UMA ANÁLISE DISCURSIVA DA MATRIZ CURRICULAR DO SAEB

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

Área de Concentração: Formação, Linguagem, Memória e Processos de Subjetivação.

Orientador: Professor Dr. Anderson de Carvalho Pereira.

Vitória da Conquista – BA

2023

A55l

Anunciação, Adailton Pereira.
Leitura e letramento: uma análise discursiva da matriz curricular do SAEB. / Adailton Pereira Anunciação, 2023.
154f.
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, 2023.
Inclui referências. 142 – 154

.

1. Leitura e Letramento. 2. Discurso - Avaliação. 3. Políticas públicas. I. Pereira, Anderson de Carvalho. II. Programa Pós-Graduação em Educação – PPGED. III. T.

CDD 372.4

Catalogação na fonte: Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890
UESB – Campus Vitória da Conquista - BA

ADAILTON PEREIRA ANUNCIAÇÃO

LEITURA E LETRAMENTO: UMA ANÁLISE DISCURSIVA DA MATRIZ CURRICULAR DO SAEB

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

Vitória da Conquista, 18 de agosto de 2023.

BANCA EXAMINADORA

_____

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

_____

Profa. Dra. Filomena Elaine Assolini Paiva
Universidade de São Paulo – USP
(Examinador Externo)

_____

Profa. Dra. Daniele Farias Freire Raic
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB
(Examinador Interno)

Vitória da Conquista – BA

2023

ATA DE BANCA DE DEFESA DO MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Aos vinte e um dias do mês de agosto de 2023, às 14h, por videoconferência utilizando uma plataforma *online*, foi instalada a Banca Examinadora responsável pela avaliação do texto de defesa intitulado **"Leitura e Letramento: uma análise discursiva da matriz curricular do SAEB"**, apresentado pelo mestrando Adailton Pereira Anunciação, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, como parte dos requisitos para obtenção do título de **Mestre em Educação**. A Banca Examinadora foi presidida pelo Orientador Professor Doutor Anderson de Carvalho Pereira (UESB) e contou com a participação das Professoras Doutoras Filomena Elaine Paiva Assolini (USP) e Daniele Freire Raic (UESB), na qualidade de examinadoras. A sessão teve a duração de 2 horas e 10 minutos e a Banca Examinadora emitiu o seguinte parecer: O texto de dissertação de mestrado apresentado em seu formato final cumpriu as indicações feitas pela banca por ocasião do exame de qualificação, incluindo um aprofundamento no aporte teórico-metodológico e na análise do corpus. Por conta disso, trata-se de um trabalho final que permite possibilidades de aproveitamento de veiculação do trabalho na forma de publicações e de continuidade de pesquisas. O texto de defesa citado recebeu conceito final: APROVADO.

Prof. Dr. Anderson de Carvalho Pereira
(Orientador)

Profa. Dra. Filomena Elaine Paiva Assolini
(Examinadora Externa)

Profa. Dra. Daniele Freire Raic
(Examinadora Interna)

Adailton Pereira Anunciação
(Mestrando)

À grande expressão do amor de Deus por mim:

Inês Pereira dos Santos, minha mãe, meu amor.

André Lucas Cruz Anunciação, meu filho, meu amo

AGRADECIMENTOS

A Jesus Cristo, pelo seu infinito amor, por sua graça e misericórdia a cada manhã derramada sobre mim. Sim, eu amo a mensagem da cruz!

Ao meu filho, André Lucas, pela excelsa experiência de ser pai. Aos meus irmãos e irmãs, sobrinhos e sobrinhas, pelo fundamental apoio nos difíceis momentos de jornada.

A José Oliva e Mayza, meus filhos, meus amores que a vida me presenteou, provando que laços de paternidade são construídos além de fatores biológicos.

Ao prof. Dr. Anderson de Carvalho Pereira, pela maestria com a qual conduziu minha orientação, pela paciência, profissionalismo e cuidado dispensados ao meu trabalho.

À profa. Dra. Filomena Elaine Assolini Paiva e à profa Dra. Daniele Farias Freire Raic, pelo zelo e compromisso profissional dedicado à minha banca examinadora.

Aos professores e colegas da linha 03 – Formação, Linguagem, Memória e Processos de Subjetivação – do PPGED/UESB, pela troca de experiência numa jornada acadêmica que ampliou as minhas perspectivas pessoais e profissionais.

À profa. Dra. Glória de Fátima Lima – UESC, profa. Dra. Marialda Jovita - UESC e ao prof. Dr. Luiz Percival Leme Britto - UFOPA, que me apresentaram a AD e ao SAEB apontando os primeiros caminhos da pesquisa que une duas paixões: linguagem e educação.

À Flávia Lima, Cristiane Miná, Dra. Roberta, Fabrícia Keyla, Gigliola Carvalho, Mirian Moreira, Dinha Sena, pelas conversas cheias de sabedoria e experiências enriquecedoras, que me motivaram a não desistir deste sonho em meio às tempestades.

À profa Dra. Wilza Karla Leão e à profa. Ma. Sílvia Janaína Silveira, pela valorosa contribuição ao formato da presente pesquisa. Aos amigos, prof. Dr Clédson Luciano Miranda e prof. Me. Marcos Vinícius, pela amizade, pelos diálogos enriquecedores os quais foram fundamentais para que eu chegasse até aqui.

Às minhas amigas-irmãs, Érica Paraguai, Juci Barros e Cléria, companheiras neste mestrado. Minha gratidão pela força e otimismo, e por acreditar em mim, mesmo quando eu não achava que conseguiria.

À Secretaria Mun. de Educação de Itororó-BA, ao CETEP Médio Sudoeste, à Esc. Mun. Naomar S. de Alcântara, pela torcida e apoio.

“A linguagem é a morada do ser.”
Martin Heidegger

RESUMO

A presente dissertação apresenta uma análise discursiva da Matriz Curricular do SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – estabelecendo uma relação com o Referencial Curricular do município de Itororó-BA, com foco nas concepções de leitura e letramento. Apontando a importância da leitura e do letramento no contexto das relações sociais e econômicas num pais de cultura multifacetada e de diferentes grupos sociais, o texto busca responder quais discursos subjazem à concepção de leitura e letramento na Matriz Curricular do SAEB e o Referencial Curricular da cidade de Itororó-BA, bem como estabelecer as possíveis relações que podem ocorrer entre tais discursos. Partindo dos preceitos da disciplina Análise do Discurso de linha Francesa, do linguista Michel Pêcheux, que interliga o Materialismo Histórico, a Psicanálise e a Linguística, foi possível montar, como procedimento de análise, o que na AD se chama de dispositivo teórico-analítico. Com ele, é possível identificar e caracterizar o discurso, diferente do texto, como objeto de pesquisa. A pesquisa foge de uma análise superficialmente textual e, a partir da montagem de um dispositivo teórico-analítico, chega a identificar e caracterizar o discurso sobre leitura e letramento que subjaz à Matriz Curricular. Assim, o objetivo geral da pesquisa é justamente analisar o discurso sobre leitura e letramento presente na Matriz Curricular do SAEB e no Referencial Curricular do município de Itororó (BA), bem como as possíveis tensões discursivas entre tais documentos. Para tal, foi colocado como corpus de análise, recortes textuais que apresentavam os indícios, as pistas necessárias para a identificação do discurso da Matriz. A montagem do dispositivo seguiu a orientação dos objetivos específicos aqui apresentados, tais como: caracterizar as concepções de leitura e letramento da Matriz Curricular do SAEB e do Referencial Curricular à luz da Análise do Discurso, tendo em vista os objetivos dos referidos documentos; identificar, partindo dos preceitos da AD, possíveis contingências presentes no discurso da Matriz Curricular sobre leitura e letramento, considerando a complexidade do documento e seus objetivos de referenciar um processo de avaliação de proficiência em leitura em larga escala; apontar pontos de relações discursivas entre a Matriz Curricular e o Referencial Curricular sobre leitura e letramento, considerando o fundamento em comum entre estes, no propósito de subsidiar um trabalho sobre o ato de ler. Concluiu-se de que o discurso predominante na Matriz é de efeito dominante, sem espaços de ludicidade de outros discursos que tentam intervir. Isto porque a formação desta matriz e deste referencial está atrelada a uma formação discursiva maior, cuja posição-sujeito reproduz as ideias neoliberais no campo da educação, provocando, dentre outros embates, a manutenção de uma prática de leitura e letramento classificatória e excludente que limita a implementação de uma política pública mais condizente com a realidade educacional brasileira.

Palavras-chave: Leitura. Letramento. Discurso. Avaliação. Políticas Públicas.

ABSTRACT

This dissertation presents a discursive analysis of the Curricular Matrix of SAEB - the National System of Basic Education Assessment - establishing a connection with the Curricular Framework of Itororó municipality, located in Bahia, Brazil, focusing on the concepts of reading and literacy. Highlighting the significance of reading and literacy in the context of social and economic relations within a country of multifaceted culture and diverse social groups, the text seeks to address the underlying discourses related to the concepts of reading and literacy in the Curricular Matrix of SAEB and the Curricular Framework of Itororó, as well as to establish potential relationships that may occur between these discourses. Drawing on the principles of French Discourse Analysis, developed by linguist Michel Pêcheux, which interconnects Historical Materialism, Psychoanalysis, and Linguistics, it was possible to construct a theoretical-analytical framework known within Discourse Analysis as a theoretical-analytical device. This framework facilitates the identification and characterization of discourse as a research object distinct from mere text. The research moves beyond superficial textual analysis and, through the establishment of a theoretical-analytical device, manages to identify and characterize the discourse regarding reading and literacy underlying the Curricular Matrix. Hence, the overarching objective of the research is to precisely analyze the discourse concerning reading and literacy present in the Curricular Matrix of SAEB and the Curricular Framework of Itororó municipality (Bahia), as well as the potential discursive tensions between these documents. To achieve this, textual excerpts were selected as the corpus of analysis, featuring clues and necessary indicators for identifying the discourse of the Matrix. The construction of this device followed the guidance of the specific objectives presented here, such as: characterizing the concepts of reading and literacy within the Curricular Matrix of SAEB and the Curricular Framework using the lens of Discourse Analysis, considering the objectives of the respective documents; identifying, based on the principles of Discourse Analysis, possible contingencies present in the discourse of the Curricular Matrix regarding reading and literacy, considering the document's complexity and its aim to reference a large-scale reading proficiency assessment process; pinpointing points of discursive relations between the Curricular Matrix and the Curricular Framework regarding reading and literacy, considering the common foundation between these documents, with the purpose of providing support for work on the act of reading. The conclusion drawn is that the predominant discourse in the Matrix holds a dominant effect, without allowing spaces for the playfulness of other discourses that attempt to intervene. This is due to the fact that the construction of this matrix and framework is tied to a larger discursive formation, where the subject position reproduces neoliberal ideas within the realm of education, leading to, among other conflicts, the maintenance of a classifying and exclusionary reading and literacy practice that limits the implementation of a more fitting public policy aligned with the Brazilian educational reality.

Keywords: Reading. Literacy. Discourse. Assessment. Public Policies.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – *Caminhando para o SAEB* 68
Figura 2 – *Sou mais você!*.....69
Figura 3 – IDEB 2021.....70

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD	Análise do Discurso
AIE	Aparelho Ideológico do Estado
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil)
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CP	Condições de Produção
DCN's	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
DCRI	Documento Curricular Referencial de Itororó
ERCE	Estudo Regional Comparativo e Explicativo
FD	Formação Discursiva
FI	Formação Ideológica
FMI	Fundo Monetário Internacional
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MP	Medida Provisória
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PCN's	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PPP	Projeto Político-Pedagógico
Pró-Letramento	Programa de formação continuada de professores para melhoria da qualidade da aprendizagem de leitura/escrita e matemática
RCM	Referencial Curricular Municipal

RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
RD	Recorte Discursivo
SABE	Sistema de Avaliação Baiano de Educação
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEB	Secretaria da Educação Básica
SEF	Secretaria de Educação Fundamental
UESC	Universidade Estadual de Santa Cruz
Undime	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 14

CAPÍTULO I – DISCURSO, LEITURA E LETRAMENTO: a questão dos fundamentos teóricos 26

1.1 Michel Pêcheux: um contraponto ao Estruturalismo e ao Gerativismo 26

1.2 Análise do Discurso: os fundamentos de uma disciplina 28

1.3 Análise do Discurso e Psicanálise 35

1.4 Leitura, discurso, sujeito, ideologia e formação ideológica: a ótica de Michel Pêcheux 38

1.5 Concepção de letramento e SAEB: estabelecendo relações 46

CAPÍTULO II – BEM-VINDO À MATRIZ E AO REFERENCIAL NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS 57

2.1 Neoliberalismo, políticas públicas e o SAEB: embates discursivos 57

2.2 A institucionalização do SAEB no contexto das políticas públicas no Brasil 61

2.3 O SAEB e as políticas públicas compensatórias: para que serve a avaliação? 68

CAPÍTULO III – A MATRIZ CURRICULAR: o processo de delimitação do *corpus* 74

3.1 O currículo, a BNCC e a construção da Matriz como política pública educacional: em jogo as condições de produção do discurso 74

3.2 O cognitivismo presente na Matriz Curricular: implicações discursivas 80

3.3 A Matriz e os discursos sobre leitura e letramento 82

3.4 O Referencial Curricular e Matriz Curricular do SAEB: relações discursivas 84

CAPÍTULO IV – A PESQUISA EM AD: alguns conceitos fundamentais 88

4.1 Análise do Discurso e a concepção de sujeito e posição-sujeito 88

4.1.1 Sujeito e posição-sujeito 89

4.1.2 Posição-Sujeito 93

4.2 Sentido, interpretação, paráfrase e polissemia 96

4.3 A pesquisa em Análise do Discurso: o paradigma indiciário e o dispositivo teórico-analítico 103

4.3.1 O paradigma indiciário 104

4.3.2 O dispositivo teórico-analítico 110

4.4 Análise e coleta de dados: o processo do recorte 112

CAPÍTULO V – A ANÁLISE DISCURSIVA 115

5.1 Análise da Matriz Curricular do SAEB e do Referencial Curricular do Município de Itororó 115

CONSIDERAÇÕES FINAIS. 133

REFERÊNCIAS 141

INTRODUÇÃO

O ensino da leitura no Brasil possui uma intrínseca relação com as metas de qualidade projetadas para a Educação Básica, dada a importância dessa habilidade no processo de interação social e caracterização do indivíduo a partir do lugar que ocupa. Como essas metas são definidas através de ações de elaboração e implementação de políticas públicas, não é uma tarefa difícil estabelecer uma relação entre o impacto destas políticas com a visão de leitura que se deseja disseminar de acordo com os interesses dos grupos políticos e instituições financeiras dominantes.

A capacidade de ler, bem como os sentidos que são produzidos a partir das concepções que emanam de seu ensino, é bastante considerada como instrumento de manutenção/manipulação de poder entre as classes de uma comunidade. Quando falamos em manutenção de poder, colocando a habilidade da leitura no contexto, referimo-nos aos processos de exclusão que ocorrem em várias camadas da sociedade; de sujeitos que, por não deterem o conhecimento da leitura do código escrito, são deixados às margens de uma participação mais ativa em seu meio.

Essa espécie de manipulação e exclusão é mais ainda constatada quando se coloca em discussão, neste contexto, o conceito de letramento ligado às questões de diversidade sócio históricas. Normalmente, o letramento é colocado em debates de promoção e ensino de leitura como um fenômeno estritamente relacionado ao conceito de alfabetização e ao ensino do código escrito. Tal postura tem um impacto significativo no modo como as políticas públicas em torno da leitura e do letramento são construídas, pois o modo como essas dimensões são trabalhadas na escola define o tipo de leitor que os grupos políticos e econômicos têm interesse em construir.

Por esta razão, há diferentes concepções sobre esta competência presentes nas propostas curriculares dos vários níveis de ensino. Desde o início do processo de escolarização, é possível identificar várias concepções que permeiam o trabalho com esta competência. A maioria dessas concepções estão ligadas às estratégias de domínio do código escrito que, por sua vez, estão ligadas aos critérios das avaliações em larga escala do nível de proficiência em leitura.

Na Educação Infantil, por exemplo, há uma grande expectativa voltada para aprendizado dessa habilidade. O sentido de ler, muitas vezes, nessa etapa, está

ligado a um processo de decodificação de letras e palavras. Durante todo o percurso de educação institucional, outras concepções sobre leitura vão se evidenciando, como a questão da interpretação, da construção dos sentidos e da relação entre o texto, sujeito e contexto, mas a relação entre leitura e a decodificação predomina, e o letramento numa visão sócio histórica fica em segundo plano, ou não é contemplado.

Todavia, a leitura é um processo não somente de decodificação, mas também de construção de sentidos entre o texto, o sujeito e o contexto social e histórico: esta é uma visão interacionista sobre a leitura, ampliada quando se apresentam os preceitos da teoria da Análise do Discurso (AD) de Michel Pêcheux (1988). Ao trazer para esse cenário o que comumente conhecemos por leitura, texto, interpretação e sentido, esses conceitos ganham uma visão não empírica do sujeito, de um discurso que é atravessado por outras falas ideológicas provenientes do contexto histórico.

O debate nos leva a entender como a leitura se torna importante, uma vez que se constitui numa aptidão a qual se afilia a um discurso que a coloca como um indicativo sobre quem tem e quem não tem acesso ao conhecimento e aos bens culturais, sobre a definição de lugares e papéis de um indivíduo numa sociedade grafocêntrica.

Esse entendimento nos leva a olhar as políticas públicas de ensino sob outra ótica, principalmente se enxergamos que o discurso dos sujeitos que a elaboram estão filiados a uma formação ideológica maior, a qual representa os grandes interesses das politicas de financiamento da educação em todo planeta. Isso significa que a proposta sobre o ensino da leitura que chega à escola relaciona-se com uma política não só pedagógica, mas de manutenção de poder entre classes que extrapolam os limites da escola.

É partindo dessa visão discursiva e mais aprofundada sobre a linguagem que colocamos a Matriz Curricular do SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica, mais precisamente o seu discurso sobre leitura e letramento, como objeto de análise deste presente trabalho. Ela apresenta a visão do governo sobre a leitura, o que irá impactar nos modos como as práticas de leitura e letramentos são consideradas, a partir dos resultados dos alunos nos testes do SAEB elaborados de acordo com as diretrizes presentes na Matriz. É um modo de compreender a importância da leitura além dos portões da escola.

Assim, o estudo da leitura num contexto de avaliação de proficiência, elaboração de políticas públicas educacionais e de financiamento, nos leva ao desapego de concepções ingênuas que a colocam restritamente no campo do prazer, do lazer, até chegar numa postura que a concebe além de um ato de decodificação. Nesse contexto, a complexidade do estudo dessa habilidade, ancorada nas considerações da Análise do Discurso, principalmente quando esta trata de formações discursivas e ideológicas, língua e discurso, sujeito, posição-sujeito e relações de poder, permitirá uma melhor compreensão da leitura enquanto competência que permeia todas as atividades decorrentes do processo ensino-aprendizagem. Além disso, o ato de ler está diretamente envolvido com a formação do homem enquanto ser social, que interage em seu meio, ocupando lugares, posições de sujeito e se assujeitando às ideologias presentes nos discursos sobre a linguagem, principalmente quando tais discursos fundamentam a elaboração de políticas públicas.

Diante do exposto, entendemos leitura como um processo que vai além da decodificação, da interação texto-leitor. Assim, ao estudar a linguagem, podemos ultrapassar aquilo que nos é apresentado num texto e pensar nas suas condições de produção. Tal estudo somente é possível quando se coloca o discurso, e não texto, como objeto de pesquisa. Por essa razão, escolhemos como referencial teórico para fundamentar a presente pesquisa a Análise do Discurso, uma teoria sobre o funcionamento da linguagem, que considera não somente do texto, mas o discurso nele materializado. Essa escolha teórica é fundamental para compreender como será possível analisar o discurso sobre leitura e letramento materializado na Matriz do SAEB, pois a Análise do Discurso permite um conhecimento plausível das condições de produção, levando-se em conta a relação entre linguagem, história e ideologia.

A linguagem como interação é um modo de produção social, que não é natural nem neutro, sendo o local privilegiado da manifestação da ideologia. Isto é, trata-se das formações ideológicas (FI) que estão diretamente ligadas aos sujeitos, sabendo-se que as formações discursivas são elementos relacionados diretamente com as formações ideológicas. Postas essas assertivas, afirmamos que a leitura é um meio de participação social interligada às questões ideológicas que caracterizam as relações de poder nas diversas classes, o que ratifica o pensamento de Orlandi (1984, p. 8) quando afirma que “[...] a leitura é vista como produzida em condições

determinadas, ou seja, em condições sócio históricas que devem ser levadas em conta".

Justificamos, assim, uma pesquisa que se debruça sobre o discurso de dois importantes documentos que fundamentam um trabalho com a leitura. Um, em âmbito nacional, é a Matriz Curricular do SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica (Brasil, 2001); outro, em âmbito municipal, é o Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino em Itororó (BA) (2020), sendo que neste último serão analisadas as possíveis tensões que possam existir em relação ao documento do INEP/SAEB.

A pesquisa aponta para a criação do que chamamos de dispositivo teórico-analítico. Orlandi (2005, p. 77), ao explicar o processo de montagem de um dispositivo, afirma que "a analise se faz por etapas que correspondem a tomadas em consideração de propriedades do discurso, referidas ao seu funcionamento e vão cotejar as etapas com os procedimentos que dão forma ao dispositivo." Assim, para a análise da pesquisa, serão montados os dispositivos teóricos, de modo a identificar e caracterizar os discursos materializados nos documentos acima mencionados. Essa caracterização será possível por conta dos recortes que serão feitos de trechos da Matriz e do Referencial, os quais trazem indícios dos discursos que queremos identificar.

Sabendo da importância dessa habilidade no contexto da formação das políticas públicas adotadas tanto em nível municipal quando nacional, colocamos como *corpus* de analise os referidos documentos de modo a tentar compreender quais fundamentos influenciam na caracterização do perfil do leitor que se pretende apontar através dos testes de avaliação, bem como identificar como essa Matriz de Referência do SAEB, utilizada para avaliar a proficiência da leitura, influenciará a construção de outros documentos, a saber, o Referencial Curricular do município de Itororó-BA. Desse modo, nasceu o projeto de pesquisa "Leitura e Letramento: uma análise discursiva da Matriz Curricular do SAEB". A disciplina de Análise do Discurso de linha francesa, nesses termos, contempla os pressupostos para uma pesquisa sobre os discursos presentes tanto na Matriz quanto no Referencial Curricular em questão.

A escolha dos referidos documentos nasceu do interesse em conhecer as condições de produção de um referencial que propõe a avaliação dos níveis de proficiência em leitura em âmbito nacional, partindo da visão daqueles que

coordenam as políticas públicas do próprio ensino do ato de ler. No entanto, tal escolha tem um percurso que foi construído ao longo da minha carreira no magistério.

Durante a minha trajetória como professor de Língua Portuguesa, sempre me interessei pelas inúmeras atividades pedagógicas que a habilidade de leitura poderia proporcionar. No final da década de 90, participei de alguns cursos de formação docente sobre o trabalho pedagógico com a leitura em sala de aula. Os fundamentos teórico-metodológicos, na maioria das propostas, eram voltados para uma concepção de leitura atrelada ao prazer, ao passatempo, ou seja, uma abordagem mais ficcional da proposta de leitura. Neste contexto, Elias (2007, p. 18) relaciona leitura e prazer quando diz que o "prazer é fruição, alegria, contentamento, júbilo, deleite, satisfação, sensação agradável, distração, divertimento e envolvimento".

Desse modo, as atividades literárias assumiam uma posição de destaque no plano de ensino. Embora se reconheça a importância do texto literário para o processo de formação do indivíduo, instigava-me a apresentação de outras propostas que afetavam diretamente o modo de como os alunos relacionavam a leitura e seu contexto histórico e social de vida. Sobre esse meu posicionamento, reporto-me à critica de Rangel (2005), quando afirma que:

> [...] a forma com que a leitura é trabalhada, na escola ou mesmo fora dela, pode ou não favorecer a aquisição, a transformação e a produção do conhecimento não alienante, desencadeador do processo de participação crítica nas diferentes situações vividas pelo leitor. A leitura, então, envolve também um componente fundamental que é o movimento de conscientização e questionamento da realidade (Rangel, 2005, p. 35).

A partir dessa situação, tal instigação me levou a conhecer outros fundamentos teóricos sobre a leitura. Tais fundamentos foram se ampliando à medida que meu contato com os colegas de trabalho foi se estreitando, em virtude do exercício do cargo de coordenador pedagógico.

Ao compartilhar algumas concepções de leitura, percebi uma dificuldade na execução de um trabalho mais contextualizado com a inserção de gêneros textuais que não fossem ficcionais e que circulavam na comunidade escolar, no período em que exerci o referido cargo. Nesse período, tive um acesso mais aprofundado sobre alguns documentos que fundamentavam o ensino de leitura, dentre eles as DCN's – Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2013) e os PCN's – Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998) foram bastante divulgados no meio acadêmico e, até os dias atuais, influenciam a construção de diversas propostas de ensino. Foi neles que conheci o referencial que salientou ainda mais a minha concepção de trabalho com a leitura. Segundo esse importante documento:

> A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência (Brasil, 1998, p. 69).

A leitura dos PCN's me direcionou aos estudos de outros documentos oficiais que servem de respaldo para a efetivação de políticas públicas de ensino, principalmente de língua portuguesa. A ideia era compreender como um documento poderia (ou não) influenciar o modo como as atividades de leitura se realizam no contexto escolar.

Assim, já num curso de especialização *lato sensu*, tive contato com os descritores da Matriz Curricular do Sistema de Avaliação da Educação Básica, doravante SAEB (Brasil, 2001), e coloquei-os como objeto de pesquisa, no intuito de caracterizar a concepção de leitura que emana deste importante referencial que compõe as políticas públicas de avaliação de proficiência em leitura no território brasileiro.

A Proposta Curricular do Município de Itororó-BA, por sua vez, começou a ser elaborada em 2019. Nesse período, comecei a lê-la, no intuito de saber se um documento elaborado a partir do contexto de uma comunidade local sofreu influências da Matriz Curricular do SAEB, um texto de repercussão em nível nacional.

Na pós-graduação *lato sensu* realizada na UESC – Universidade Estadual de Santa Cruz, ampliei meus conhecimentos acerca dos preceitos teoria da Análise do Discurso (AD). A concepção de linguagem defendida por Pêcheux (1996) me proveu de meios para analisar com mais completude os documentos acima citados, a ponto de levar um deles, a Matriz Curricular do SAEB, como proposta de objeto de estudo no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, com o projeto "Leitura e letramento: uma análise discursiva da matriz curricular do SAEB".

No intuito de encontrar resposta para a seguinte questão: quais discursos subjazem a concepção de leitura e letramento na Matriz Curricular do SAEB e o Referencial Curricular da cidade de Itororó-BA bem como as possíveis relações que podem ocorrer entre tais discursos, esta pesquisa se fundamenta nos preceitos da AD, tendo como objetivo geral analisar o discurso sobre Leitura e Letramento presente na Matriz Curricular do SAEB e no Referencial Curricular do município de Itororó (BA), bem como as possíveis tensões discursivas entre tais documentos.

Os objetivos específicos são os seguintes: caracterizar as concepções de leitura e letramento da Matriz Curricular do SAEB e do Referencial Curricular à luz da Análise do Discurso, tendo em vista os objetivos dos referidos documentos; identificar, partindo dos preceitos da AD, possíveis contingências presentes na Formação Discursiva da Matriz Curricular sobre leitura e letramento, considerando a complexidade do documento e seus objetivos de referenciar um processo de avaliação de proficiência em leitura em larga escala; apontar relações discursivas entre a Matriz Curricular e o Referencial Curricular sobre leitura e letramento, considerando o fundamento em comum entre eles, no propósito de subsidiar um trabalho sobre o ato de ler. Assim definimos os objetivos desta pesquisa com base no que defende a AD de linha francesa. Nosso fundamento teórico será apresentado a seguir.

Sabe-se que, numa perspectiva discursiva, a língua não é transparente, unilateral; a língua é sempre afetada por uma diversidade de sentidos. A leitura, compreendida desse modo, não é o entendimento de um sentido único, pronto. Para a Análise do Discurso, ela é definida como:

> [...] 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).

Portanto, é levando em consideração o processo de leitura e letramento na perspectiva discursiva que a referida pesquisa procura trabalhar com o discurso sobre esses conceitos, presentes na Matriz, que estabelecem (ou não) uma tensão entre esse documento e o Referencial Curricular de Itororó. Isso é um convite ao entendimento de uma concepção de leitura mais ampla, pois ela não é somente decodificação, não é somente dizer o que o texto diz/o que eu digo do texto:

> A leitura é o momento crítico da constituição do texto, é o momento privilegiado da interação, aquele em que os interlocutores se identificam como interlocutores e, ao se constituírem como tais desencadeiam o processo de significação do texto. (Orlandi, 1996, p. 186).

É preciso salientar que a leitura, para a AD, não se limita aos significados enquanto processo de decodificação, apenas. Para a AD, essa competência representa algo mais profundo e significativo, uma vez que, no trato com a linguagem, é explicitada a relação entre linguagem, história e ideologia. Sobre isso, Pêcheux (1988) afirma que:

> [...] as palavras, expressões, proposições etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam, o que quer dizer que elas adquirem seu sentido em referência a essas posições, isto é, em referência às posições ideológicas [...] (Pêcheux, 1988, p. 160).

Isso implica dizer que, para Pêcheux (1988), o sentido não se constitui isoladamente ou em significados desvinculados das palavras, expressões ou proposições, mas, sim, a partir das posições ocupadas pelos sujeitos em interlocução, e essas são determinadas pelas condições ideológicas e históricas que envolvem o sujeito discursivo. Esse pensamento ratifica o quanto a ideia de leitura, ligada a um processo de decodificação, é restrita.

É preciso entender que as propostas pedagógicas as quais viabilizam as condições de acesso à leitura estão ligadas a uma ideologia política de manipulação entre os que detêm o poder e os que estão submetidos a ele. Essa questão, como já mencionamos, fica mais complexa quando trazemos para este debate o conceito de letramento.

Por essa razão, o letramento aqui defendido se afasta do conceito de alfabetização e compreende a ideia de que todos, mesmo aqueles que não passaram por um processo de escolarização, possuem um nível de letramento, mas nem toda proposta de trabalho com a leitura apresenta essa concepção. Assim, ao analisar a Matriz Curricular do SAEB, iremos entender também qual é o discurso sobre letramento que está presente na Matriz e no Referencial, além dos efeitos dessas concepções no trabalho com os resultados dos testes aplicados por aquele sistema.

É sabido que leitura e letramento são processos distintos, mas interdependentes. Há um debate amplo sobre a concepção desses termos. Segundo Soares (2002, p. 18), letramento é “o resultado da ação de ensinar ou de aprender a

ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita". Aqui, letramento está ligado à aquisição da escrita. Esta ideia tem sido bastante difundida em nossa sociedade, tanto é que alguns autores associam a habilidade de ler somente aos códigos escritos. Soares (1995, p. 8), por exemplo, afirma que:

> [...] ler, da perspectiva de sua dimensão individual, é um conjunto de habilidades e conhecimentos linguísticos e psicológicos, estendendo-se desde a habilidade de decodificar palavras escritas até à capacidade de compreender textos escritos. Não são categorias polares, mas complementares: ler é um processo de relacionamento entre símbolos escritos e unidades sonoras, e é também um processo de construção da interpretação de textos escritos (Soares, 1995, p. 8).

A aprendizagem do código escrito em nossa sociedade, vista deste modo, está ligada diretamente à ideia de que é preciso a apropriação desse conhecimento específico para uma melhor interação na sociedade. Daí o letramento se configurar, nesse contexto, como prática social da leitura da palavra escrita, pois, numa comunidade grafocêntrica, quem domina o código escrito tende a dominar os modos de produção dos bens culturais. O domínio da escrita, portanto, tende a colocar os sujeitos em posições privilegiadas e/ou de destaque nas relações de poder que caracterizam o nosso meio.

A concepção de letramento defendida por Soares (1995) associa a condição de letrado ao domínio da escrita. Tal posicionamento é refutado por Tfouni (1999), que vê o letramento como os níveis que o indivíduo possa adquirir em sua vida de acordo as suas experiências culturais – e isto inclui a escrita. Nesse contexto, a autora afirma que "pessoas que vivem em sociedades letradas, e que não sabem ler e escrever, são consideradas não alfabetizadas, mas não iletradas, pois possuem um saber sobre a escrita: o letramento" (Tfouni, 1999, p. 30).

Desse modo, Tfouni (1999) defende um posicionamento em que há uma dicotomia entre ser alfabetizado e ser letrado. Para ela não existe alguém iletrado, sem nenhuma experiência com a palavra escrita, ou seja, para ela o letramento:

> [...] não se restringe somente àquelas pessoas que adquiriram a escrita, isto é, aos alfabetizados. Buscam investigar também as consequências da ausência da escrita a nível individual, mas sempre remetendo ao social mais amplo, isto é, procurando, entre outras coisas, ver quais características da estrutura social tem relação com os fatos. Pois, a ausência tanto quanto a presença da escrita em uma sociedade são fatores importantes que atuam ao mesmo tempo como causa e consequência de transformações sociais, culturais e psicológicas às vezes radicais (Tfouni, 2006a, p. 21).

No entanto, o que percebemos é que há uma predominância do pensamento que relaciona a proficiência na habilidade da leitura com a ideia de letramento construída a partir do domínio da escrita. Assim, os testes de avaliação do SAEB, ao adotar uma concepção cognitivista, ratifica esse pensamento e descarta que os níveis de proficiência em leitura não testados representam outros níveis de letramento que fazem parte do cotidiano de milhares de indivíduos que compõem a nossa sociedade. Qual seria o impacto dessa exclusão? O documento publicado pelo INEP/SAEB, em 2001, explica que:

> Os descritores desta Matriz não contemplam todos os objetivos de ensino de leitura, mas apenas aqueles considerados mais relevantes e possíveis de serem avaliados em uma prova do Saeb, que deve possibilitar, com seus resultados, uma visão real do ensino brasileiro, sem que sejam privilegiados enfoques curriculares ou características regionais de abordagem (Brasil, 2001, p. 18).

Nesse mesmo documento, há uma justificativa de que, nos testes aplicados em 1997, ficaram de fora

> [...] - as escolas rurais da Região Norte, pela dificuldade de acesso; e - as turmas multisseriadas, pela dificuldade de aplicação dos testes. Estudos realizados em 1999 justificaram a eliminação adicional das escolas rurais de todos os Estados, excetuando-se as escolas rurais com alunos na 4ª série do Ensino Fundamental nos Estados da Região Nordeste, de Minas Gerais e do Mato Grosso do Sul (Brasil, 2001, p. 55).

Partindo do princípio de que os resultados do SAEB compõem o índice do IDEB que, por sua vez, se constitui num referencial para a descentralização de recursos para a promoção de políticas públicas, como ficam os grupos que não participam das avaliações? Se atentarmos, em tese, esses grupos que ficaram de fora abrigam sujeitos que normalmente ficam às margens das políticas públicas de promoção humana. Quem são normalmente os sujeitos que frequentam as classes multisseriadas e as escolas da região norte, dentre as quais algumas pertencem às regiões ribeirinhas? Quais experiências com os níveis de letramento e oralidade eles carregam?

A presente pesquisa não objetiva responder tais questões, mas questionar o quanto o SAEB limita as concepções de letramento e a diversidade social que ele representa. Ainda assim, promove uma avaliação em larga escala que irá representar a situação de todo o Estado brasileiro, mesmo que sua diversidade não seja contemplada.

As escolas rurais da zona norte possuem um número significativo de indígenas. Desse modo, a cultura, os usos e costumes desse povo, por exemplo, devem ser considerados, quando o assunto é nível de letramento. Seus conhecimentos elaborados e compartilhados representam o modo de como eles vivenciam o que chamamos de letramento.

O exemplo acima serve de ilustração para nos ajudar a refletir o quanto a concepção de letramento defendida por Tfouni (1995) é envolta numa complexidade mais significativa do que a defendida por Soares (2002). Ao analisar o discurso das materialidades discursivas em questão, será possível verificar qual concepção de letramento subjaz no discurso da Matriz Curricular do SAEB e na Proposta Curricular (Itororó, 2020) em evidência neste projeto, partindo principalmente do que Tfouni (1995) considera.

Esta consideração de letramento se desvincula de um compromisso com o saber que utiliza somente a escrita para determinar se um sujeito é ou não letrado. É preciso considerar que, no processo de leitura, há vários elementos a serem considerados, principalmente quando se trata da avaliação de proficiência dessa habilidade. Por essa razão, ratificamos a escolha da teoria da Análise do Discurso de linha francesa para auxiliar na compreensão desse processo.

A Matriz Curricular do SAEB, bem como a Proposta Curricular da Rede Pública Municipal de Itororó (2020), expressa uma posição ideológica sobre a leitura e o letramento construída sob o ponto de vista daqueles que são responsáveis pela elaboração dos documentos em estudo nesta pesquisa. Desse modo, tal perspectiva dialoga com as ponderações do filósofo Althusser (1992), para quem a ideologia tem existência material, e é nessa existência material que deve ser estudada, e não como meras ideias: “trata-se de estudar as ideologias como um conjunto de práticas materiais necessárias à reprodução das relações de produção” (Althusser, 1992, p. 8). Assim, identificar uma ideologia defendida em documentos que materializam políticas públicas pode revelar a intencionalidade de formação dos sujeitos – neste caso específico, a formação de leitores.

É importante situar esse fato considerando que, para a Análise do Discurso, a ideologia é um processo através do qual determinados sentidos ganham evidência dentro das relações sociais; é um processo constitutivo do funcionamento da linguagem. Deste modo, o discurso tanto da Matriz quanto do Referencial Curricular pode revelar posicionamentos políticos e intencionalidades de controle. Daí a

necessidade de analisar tais documentos, partindo de seus aspectos discursivos, e das suas concepções ideológicas. Para tal análise, a presente dissertação está deste modo organizada:

No Capítulo I – *Discurso, leitura e letramento: a questão dos fundamentos teóricos*, apresentamos os principais preceitos da corrente teórica que fundamenta o presente trabalho: a Análise do Discurso de linha francesa de Michel Pêcheux (1996). Nesse capitulo, enfatizamos o *status* do discurso como elemento principal desta pesquisa e as concepções de leitura e letramento de outros teóricos da AD como Eni Orlandi (1988) e Leda Tfouni (2006a).

No Capítulo II – *Bem-vindo à Matriz e ao Referencial no contexto das políticas públicas,* estabelecemos uma relação discursiva entre a Matriz e o pensamento neoliberal, que influenciou a formulação das políticas públicas na década de 90, com repercussão nos anos 2000. Essa repercussão colocou o SAEB no bojo das políticas compensatórias que marcam até os dias atuais a realidade educacional brasileira.

No Capítulo III – *A Matriz Curricular: o processo de delimitação dos corpora,* apresentamos a Matriz, como *corpus*, materialidade discursiva para análise. Destacamos também o seu caráter curricular, sua relação com a BNCC e o Referencial Curricular de Itororó, elucidando a filiação desta Matriz ao discurso das políticas públicas educacionais. Analisamos, também neste capítulo, as considerações que a Matriz apresenta no que se refere ao cognitivismo influenciando as concepções de leitura e letramento,

No Capítulo IV – *A pesquisa em AD: alguns conceitos fundamentais,* expomos os pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa e o funcionamento dos dispositivos teórico-analíticos montados para a coleta e análise dos dados, tendo em vista as especificidades da corrente teórica que fundamenta a dissertação.

No Capítulo V – *A análise discursiva*, realizamos a análise dos recortes da Matriz e do Referencial, de acordo com os objetivos propostos e os dispositivos montados. Analisamos também, com base nos preceitos da Análise do Discurso, o que chamamos de formas de dispersão do discurso da Matriz Curricular do SAEB. Deste modo, estão inseridos, na análise discursiva, os materiais de divulgação dos testes do SAEB, ou seja, os anúncios e propagandas que incentivam a participação dos alunos nos testes de proficiência em leitura.

CAPÍTULO I – DISCURSO, LEITURA E LETRAMENTO: a questão dos fundamentos teóricos

1.1 Michel Pêcheux: um contraponto ao Estruturalismo e ao Gerativismo

O discurso, enquanto objeto de pesquisa linguística, ganhou relevância no campo das ciências através dos estudos do filósofo francês Michel Pêcheux (1988). Até o inicio dos anos 1960, a concepção estruturalista da linguagem ainda predominava, quando Pêcheux (1988) apresentou um estudo linguístico em que a linguagem está relacionada aos conceitos de ideologia, cujos embates colaboram para o funcionamento daquele fenômeno.

Na primeira fase de seus estudos, Pêcheux (2010) faz uma crítica à visão de Saussure (2002) sobre a sua concepção de língua enquanto sistema:

> O deslocamento conceptual introduzido por Saussure consiste precisamente em separar essa homogeneidade cúmplice entre a prática e a teoria da linguagem: a partir do momento em que a língua deve ser pensada como um sistema, deixa de ser compreendida como tendo a função de exprimir sentido; ela se torna um objeto do qual uma ciência pode descrever o funcionamento (Pêcheux, 2010, p. 60).

Referindo-se ao posicionamento de Pêcheux (1988) sobre o Estruturalismo, Grigoletto (1988) faz menção a um novo estudo linguístico, ao apontar mudanças na primeira fase da Análise do Discurso. Esta já se distanciava de uma concepção estruturalista. A autora afirma que, da primeira para a segunda fase da AD, houve um:

> [...] abandono de uma posição 'estruturalista' que se traduzia, de um lado, numa rigidez na sequência das etapas da análise – que partia da análise sintática de enunciados elementares para chegar à fase interpretativa de sequências do corpus e, assim, remontar à análise dos processos discursivos (...) e, de outro, numa concepção de sujeito concebido apenas como efeito de assujeitamento à máquina estrutural (Grigoletto, 1998, p. 17).

Os estudos de Saussure (2002) deram um caráter científico aos estudos sobre a linguagem, mas, ao pensar a língua enquanto sistema, eles sofreram algumas críticas. Isso porque, embora parta dos estudos saussurianos, "Pêcheux constata que a oposição língua/fala não poderia se incumbir da problemática do discurso" (Martins, 2004, p. 3). Mazière (2011), nesse contexto, explica o porquê da AD não conceber a língua como um sistema:

> A língua da AD não é o sistema. É impossível estar na "semântica discursiva" (termo de Pécheux que Marie-Anne Paveau ressuscita) sem levantar a cada passo a questão dos espelhamentos e deslizamentos do sentido, e, depois do abandono dos primeiros-dispositivos de corpus contrastados, é impossível opor procedimentos linguísticos quer sejam sociais ou políticos (Mazière, 2011, p. 29).

Diante do exposto, apresentaremos a seguir o pensamento de Saussure que serviu de base para crítica e para o postulado de Pêcheux (1988) acerca dos estudos sobre a linguagem.

O Estruturalismo se configura como uma importante corrente de pensamento que colaborou com a revolução científica e com a evolução do pensamento filosófico no século XX. Segundo Câmara Jr. (1986), o Estruturalismo pode ser concebido como:

> […] uma nova forma de encarar os fenômenos linguísticos porque faz com que a significação dependa, completa e exclusivamente, das suas relações íntimas e liberta esta concepção de outros postulados, falsos ou unilaterais, que tinham sido explicitamente enunciados e através dos quais se devia deduzir a existência de relações vagas e indistintas (Câmara Jr., 1986, p. 110).

Ainda sobre a definição do Estruturalismo, Japiassú (2018) advoga que:

> Pode-se considerar o estruturalismo como uma das principais correntes do pensamento, sobretudo nas ciências humanas, no século XX. O método estruturalista de investigação cientifica foi estabelecido pelo linguista suíço Ferdinand de Saussurre (1857–1913), que afirma ver na linguagem “a predominância do sistema sobre os elementos, visando extrair a estrutura do sistema através da análise das relações entre os elementos” (Japiassú, 2018, p. 96).

Para Saussure (2002), a língua é um sistema em que os elementos são solidários, e o valor de um depende de uma relação simultânea com outros. Isso implica dizer que a construção do significado de um signo dependerá da relação deste com aquele.

Desta forma, embora não se fale sobre isso, se olharmos sob a ótica dessa teoria, a ideia de discurso é a de agrupamento de palavras ou sentenças, em que o sujeito reproduz um sistema linguístico, sem necessariamente influenciá-lo. Tal noção coloca discurso e texto no mesmo campo semântico, ou seja, eles se confundem. Pêcheux (1988), por sua vez, concebe o texto como uma materialização do discurso.

Em meados dos anos 50, outro estudo que também recebeu destaque no campo da pesquisa linguística foi a Teoria Gerativista, criada pelo linguista e

cientista cognitivo Noam Chomsky. Esse pensador americano defende o caráter inato da aquisição da linguagem, colocando o fator biológico como condição primaz para o desenvolvimento da língua e da fala.

> […] a capacidade humana de falar e entender uma língua (pelo menos), isto é, o comportamento linguístico dos indivíduos, deve ser compreendido como resultado de um dispositivo inato, uma capacidade genética e, portanto, interna ao organismo humano, a qual deve estar fincada na biologia do cérebro / mente da espécie que destinada a constituir a competência linguística de um falante (Chomsky,1980 p. 128-129).

É como se a língua fosse naturalmente desenvolvida e organizada por uma faculdade mental. Segundo o linguista, “existe uma gramática universal, que é uma matriz biológica responsável pela grande semelhança entre as línguas e pela rapidez com que as crianças aprendem a falar” (Chomsky, 1980, p. 208).

Em resumo, o estruturalismo linguístico concebe a linguagem como um sistema autônomo em seu funcionamento e organização, bem como a maneira como a utilizamos, está dentro de um contexto que Saussure (2002) denomina de extralinguístico. Enquanto isso, Chomsky (1980) afirma que a linguagem é uma faculdade inata da mente, o que exclui sua dependência de outros conhecimentos para a sua realização. Já na AD, a linguagem é pensada em sua prática e em sua relação com a história e a ideologia, o que a afasta do pensamento de Saussure.

A seguir, apresentamos alguns preceitos dessa teoria sobre o discurso, considerada um divisor de águas nos estudos sobre a linguagem.

1.2 Análise do Discurso: os fundamentos de uma disciplina

Michel Pêcheux (1988) formulou a Teoria da Análise do Discurso a partir da intersecção de três campos de estudos que apontavam para um novo objeto de pesquisa no campo da linguagem, o discurso. Ao relacionar a Linguística, o Marxismo e a Psicanálise, Pêcheux (2014) constrói uma epistemologia que dá conta desse objeto de estudo que não é o texto, mas que nele se materializa. Para isso, ele apresenta o materialismo histórico:

> [...] como teoria das formações sociais e de suas transformações, compreendida aí a teoria das ideologias; A linguística, como teoria dos mecanismos sintáticos e dos processos de enunciação ao mesmo tempo; a teoria do discurso, como teoria da determinação histórica dos processos semânticos. Convém explicitar ainda que essas três regiões são, de certo

> modo, atravessadas e articuladas por uma teoria da subjetividade (de natureza psicanalítica) (Pêcheux; Fuchs, 2014, p. 160).

Ao propor a articulação entre essas três áreas do conhecimento, Pêcheux (2014) amplia o debate sobre a linguagem e a construção dos sentidos e provoca uma ruptura na concepção de estudos sobre a linguagem, permitindo um estudo além da superfície textual, para que fosse possível chegar ao discurso.

Na linguística, ele faz uma releitura de Saussure, apresentando um estudo sobre a língua além da sua organização sintática, trazendo para o debate o estudo do enunciado. E no que isso implica? Flores e Teixeira (2005, p. 99) atestam que “o que caracteriza a linguística da enunciação é a abordagem do fenômeno enunciativo na linguagem desde um ponto de vista que considere o sujeito que enuncia”. Isso significa que, na AD, o sujeito é um elemento fundamental na constituição dos sentidos no processo de interação com/pela linguagem. O sujeito considerado no ato da enunciação exemplifica a sua participação nas formas de interação linguística.

No campo da leitura, este pensamento é fundamental para compreender que a posição-sujeito – conceito da AD explicado mais adiante – no processo de leitura influencia a construção dos sentidos no processamento dessa competência, a ponto de auxiliar na identificação do discurso presente no texto. O SAEB elabora testes de proficiência em leitura, o que é algo de difícil tarefa, uma vez que os sentidos construídos num processo de interpretação textual podem deslizar de acordo com o tempo e a história.(ORLANDI1997a) Como mensurar algo tão complexo faz com que os testes sejam alvos de algumas críticas no que tange à sua limitação?

Com o Materialismo Histórico, a AD traz para o interior das discussões a relação entre a língua e sociedade, em que a história é considerada um elemento constitutivo dos sentidos produzidos pela linguagem. O pensamento de Karl Marx e Frederic Engels (1998) nasce de uma reflexão sobre a organização social que caracterizava a Europa no século XIX. Para os filósofos, havia uma relação de classes baseada na exploração da mão de obra por uma classe dominante que detinha o poder e o comando dos meios de produção, e essa relação é marcada por conflitos que marcaram a história. Sobre isso, Marx e Engels (1998) afirmam que:

> [...] toda a história da sociedade, desde a dissolução do regime primitivo da propriedade coletiva sobre o solo, tem sido uma história de lutas de classe, de lutas entre classes exploradoras e exploradas, dominantes e dominadas, segundo as diversas fases do progresso social. Agora, essa luta chegou a uma fase em que a classe explorada e oprimida (o proletariado) já não se pode emancipar da classe que a explora e a oprime (a burguesia) sem

> emancipar, para sempre, a sociedade inteira da opressão, da exploração e da luta de classes (Marx; Engels, 1998, p. 7).

É interessante que, ao desconsiderar a influência da história e do contexto atual em que o sujeito está inserido durante o ato de ler, algumas teorias linguísticas negam que, nessa dinâmica, os sentidos mudam. Ao considerar o materialismo histórico-dialético, Pêcheux (2014) relaciona história e linguagem e amplia o debate sobre a complexidade que envolve a constituição dos sentidos.

Essa relação é fruto da releitura de Karl Marx feita pelo filósofo Louis Althusser, que traz uma abordagem sobre a ideologia no contexto das lutas de classes. Para Althusser (2003, p. 81) ideologia pode ser considerada “um sistema de ideias, de representações que domina o espírito de um homem ou de um grupo social”. Caregnato e Mutti (2006) explicam este conceito de Althusser (2003), quando afirmam que:

> A ideologia é entendida como o posicionamento do sujeito quando se filia a um discurso, sendo o processo de constituição do imaginário que está no inconsciente, ou seja, o sistema de idéias que constitui a representação; a história representa o contexto sócio histórico e a linguagem é a materialidade do texto gerando “pistas” do sentido que o sujeito pretende dar (Caregnato; Mutti, 2006, p. 680).

O pensamento de Althusser (2003) é também fundamental para a concepção de sujeito na Análise do Discurso. Considerado um dos maiores pensadores do século XX, o filósofo francês desenvolveu uma teoria social através da qual é possível caracterizar e identificar as relações de poder mantidas pelas lutas e conflitos de classe. Ao escrever trabalhos sobre o pensamento de Hegel a partir dos escritos de Marx, Althusser (2003) formulou uma tese consistente, dialogando com várias tendências da filosofia moderna, o que faz com que Pêcheux (1988) o considere na elaboração de sua tese, principalmente quando utiliza o conceito de ideologia interligado à constituição do sujeito no discurso.

As ideias de Althusser (2015), nesse sentido, apresentam importantes conceitos que Pêcheux utiliza no estudo sobre o discurso. No texto intitulado “Por Marx”, por exemplo, Althusser (2015) apresenta o conceito de sobredeterminação, cujo comentário é apresentado aqui por Morfino (2014):

> Quanto ao conceito de sobredeterminação, Althusser havia insistido, em dois artigos, publicados depois em *Pour Marx*, cujo o tema é a especificidade da contradição marxista em relação à hegeliana: o que o

> conceito indica é precisamente o tipo de determinação específica implicado na estrutura com dominante de um todo complexo. (Morfino, 2014, p. 104)

Althusser (2015) concebe sobredeterminação como a relação entre diferentes estruturas, na qual há sempre uma preponderância de uma sobre a outra. Partindo de um contexto histórico e de uma determinada condição de produção, podemos verificar assim que uma superestrutura influencia uma estrutura menor que se encontra na base da sociedade. Tal influência é possível mediante um processo de reprodução das condições de produção de um sistema.

É possível exemplificar esse pensamento a partir do que ocorre no processo de escolarização. A escola agrega um grupo de indivíduos que pertencem a uma estrutura dominada por uma superestrutura, que é o Estado e sua máquina de financiamento da educação.

Desse modo, o que ocorre na estrutura, no caso aqui, na escola, tem relação com o desejo da superestrutura em manter-se onde está. Não seria difícil concluir que esta posição dominante não tenha interesse que seus dominados ascendam. Por isso, para os que estão na superestrutura é interessante a promoção de uma prática de leitura que não desperte sua consciência e seu poder de crítica acerca das problemáticas coletivas.

Partindo desse exemplo, fica clara a ideia de que, no processo de organização social, vimos grupos que pertencem a uma superestrutura e mantêm sob o domínio outros grupos que não detêm tanto poder assim. Por isso, há na sociedade grupos que, para manterem-se no poder, reproduzem condições de modo que esse sistema se perpetue por um longo tempo.

Essa manutenção das relações de poder é explicada por Althusser (2008) através dos conceitos de AIE – Aparelhos Ideológicos do Estado – e ARE – Aparelhos Repressivos do Estado. Nesses conceitos, notamos a utilização dos Aparelhos Repressivos por uma classe dominante para, através dos seus mecanismos de reprodução, influenciar e/ou controlar as outras classes que, por sua vez, recebem a influência dos Aparelhos Ideológicos do Estado.

Os Aparelhos Repressivos do Estado representam um sistema institucional do Estado que utiliza a força e a violência no intuito de preservar no poder a classe dominante em relação à classe dominada. Já os Aparelhos Ideológicos do Estado referem-se a:

> [...] um sistema de instituições, organizações e práticas correspondentes, definidas. Nas instituições, organizações e práticas desse sistema é realizada toda a Ideologia de Estado ou uma parte dessa ideologia (em geral, uma combinação típica de certos elementos). A ideologia realizada em um AIE garante sua unidade de sistema "ancorado" em funções materiais, próprias de cada AIE, que não são redutíveis a essa ideologia, mas lhe servem de "suporte" (Althusser, 2008, p. 103).

Ao analisar os conceitos acima, Pêcheux (2014) enriquece suas análises sobre o discurso e revela um sujeito que não é livre e autônomo no seu dizer, pois os Aparelhos Ideológicos e Repressivos esclarecem a ideia de há um pensamento em favor da classe dominante que, através de uma prática ideológica, influencia o que deve ou não ser dito. Em outras palavras, o indivíduo manifesta a ideologia através de suas práticas, por isso a importância de se conhecer os AIE. Além disso, esta análise aproxima o conceito de sujeito ao de ideologia. Assim:

> [...] a ideologia não é um ato de pensamento solitário do "indivíduo", mas uma relação social que tem por objeto representações; e, além disso, que o objeto da representação não é a materialidade dos homens e da natureza, mas sim as relações sociais "reais", isto é, as relações práticas que põem em relação os homens entre si e com a natureza (Althusser, 2003, p. 41).

Essa concepção de ideologia construída por Althusser (2003) ao fazer a releitura da obra de Marx, enriquece estudo de Pêcheux (1988) sobre discurso. Uma vez que, para Althusser (2003), a ideologia está relacionada à prática, podemos afirmar que o discurso em sua materialidade linguística revela um sujeito interpelado por essa ideologia. Ainda em "Marxismo e Humanismo", Althusser (1967) afirma que:

> [...] uma ideologia é um sistema - possuindo a sua lógica e o seu rigor próprio - de representações (imagens, mitos, ideias ou conceitos segundo o caso) dotadas de uma existência e de um papel históricos no seio de uma sociedade dada [...] a ideologia como sistema de representações se distingue da ciência visto que a sua função prático-social tem preeminência sobre a função teórica (ou função de conhecimento) (Althusser, 1967, p. 31).

A Matriz Curricular do SAEB é a materialização linguística de um discurso no contexto das políticas públicas educacionais. Desse modo, há um sujeito que fala de uma posição que reproduz a ideologia dentro da Formação Discursiva e que vai implicar no tipo de leitor que os testes de avaliação do SAEB perfila. Assim sendo, compreender que a concepção de leitura presente na Matriz está comprometida com a ideologia daqueles que a produziram é de fundamental importância para a presente pesquisa.

Althusser (1967) apresenta ainda um conceito de grande importância para a Análise da Matriz Curricular do SAEB: o de Interpelação Ideológica, que consiste no chamado dos indivíduos para se tornarem sujeitos do discurso. Na interpelação, os indivíduos ocupam uma posição-sujeito considerando sua condição de produção, ou seja, são interpelados em sujeito pela ideologia.

Esse conceito de sujeito interpelado pela ideologia inconsciente vai totalmente de encontro ao defendido pela filosofia cartesiana. O sujeito cartesiano é o indivíduo em suas limitações, mas o sujeito interpelado transcende essa dimensão imediata e se torna mais abstrato. Sobre isso, Flores e Teixeira (2005, p. 75) afirmam que "o sujeito humano transcende seu verdadeiro estado de difusão ou descontração, e encontra uma imagem consoladoramente coerente de si, refletida no espelho de um discurso ideológico dominante". Essa tríade sujeito-discurso-ideologia se constitui num elemento importante na construção da teoria da Análise do Discurso. Concluindo esse posicionamento, podemos citar Orlandi (2005, p. 16), quando disserta que:

> [...] a Análise de Discurso critica a prática das Ciências Sociais e a da Linguística, refletindo sobre a maneira como a linguagem está materializada na ideologia e como a ideologia se manifesta na língua. Partindo da ideia de que a materialidade específica da ideologia é o discurso e a materialidade específica do discurso é a língua, trabalha a relação língua-discurso-ideologia (Orlandi, 2005, p. 16).

Sobre sujeito, Althusser (1980) defende uma concepção contrária à noção cartesiana que a filosofia moderna adotou e desenvolveu. Ele requisita uma dimensão simbólica, pois, ao ser interpelado pela ideologia, o indivíduo passa a ser um sujeito que ocupa uma posição, dadas as circunstâncias da realização do discurso. É a relação intrínseca entre sujeito e ideologia, ou, como declara o próprio filósofo (Althusser, 1980, p. 94) "é neste jogo, de dupla constituição que consiste o funcionamento de toda ideologia, pois que a ideologia não é mais que o próprio funcionamento nas formas materiais da existência deste funcionamento".

É importante ressaltar que a construção do conceito de sujeito não é de Althusser, mas sim de Lacan (2008), que faz as considerações psicanalíticas para a constituição desse conceito. Por isso, Pêcheux (1988) recorre à releitura do psicanalista Lacan (1998) sobre a obra de Freud, e a disciplina Análise do Discurso, neste contexto, passa a defender um sujeito que não é o produtor de sentido, mas é atravessado por outros dizeres que não são seus. Como afirma Henry (1992, p. 188-

189): “o sujeito é sempre e ao mesmo tempo, sujeito da ideologia e do inconsciente e isso tem a ver com o fato de nossos corpos serem atravessados pela linguagem antes de qualquer cogitação”.

Em suma, partindo da releitura de Marx realizada por Althusser (1967), das considerações sobre o pensamento estruturalista de Saussure, da teoria do discurso – principalmente sobre uma revisitação do conceito de formação discursiva de Foucault (1996) – bem como da releitura de Freud por Lacan, Pêcheux (1988) inaugura uma disciplina que estuda a linguagem em seu funcionamento.

Na década de 60, Michel Pêcheux publica a primeira edição da obra, “Análise Automática do Discurso” (1997b), uma clara apresentação da epistemologia que irá formar a teoria da Análise do Discurso: estudar como a linguagem faz/produz sentido. Ele traz para o campo da discussão a linguagem e seus efeitos de sentido, a relação da língua com o simbólico, com a prática social, e apresenta a história como um constituinte dos sentidos pela linguagem. Além da utilização do conceito de sujeito referenciado pela psicanálise, o autor faz uma opção teórica de ruptura no interior dos estudos sobre a linguagem, ao trazer a teoria psicanalítica para pensar a ideologia e a questão do sujeito. Desse modo, a Análise do Discurso formulada por Pêcheux (1997b) constitui-se num divisor de águas no que tange ao modo de conceber os estudos linguísticos.

A linguagem é a faculdade humana que possibilita a comunicação; esta é uma das rupturas com as demais teorias, além do propósito de transcender a concepção de sujeito empírico dominante em todas as áreas do conhecimento. Há, na AD, uma elevação da ideologia como constituinte do sujeito e da construção dos sentidos. Assim, temos a interligação de campos teóricos que apresentam de forma consistente o discurso como objeto de estudo:

> A análise de discurso, trabalhando na confluência desses campos de conhecimento, irrompe em suas fronteiras e produz um novo recorte de disciplinas, constituindo um novo objeto que vai afetar essas formas de conhecimento em seu conjunto: este novo objeto é o discurso (Orlandi, 2020, p. 20).

Desse modo, a Análise do Discurso traz para o debate a relação entre linguagem e seu contexto de realização, bem como os sentidos e efeitos de sentido que essa relação pode construir, tendo em visa a constituição de sujeitos e suas posições interpeladas pela ideologia. Assim, a AD amplia uma concepção de

linguagem que vai além do texto, da expressão do pensamento e da comunicação. Reforçando esse pensamento, Gregolin (1995, p. 13) considera que:

> [...] empreender a análise do discurso significa tentar entender e explicar como se constrói o sentido de um texto e como esse texto se articula com a história e a sociedade que o produziu. O discurso é um objeto, ao mesmo tempo, linguístico e histórico; entendê-lo requer a análise desses dois elementos simultaneamente (Gregolin, 1995, p. 13).

Partindo do que afirma Gregolin (1995), colocamos a seguir alguns preceitos da AD que ratificam a escolha desta teoria para o trabalho de pesquisa em torno da Matriz Curricular do SAEB. Não se trata de fazer uma análise textual, mas sim de discutir as condições de produção desse documento que se refere a uma materialidade discursiva, que revela sujeitos posicionados ideologicamente, que trata da avaliação da leitura em larga escala.

As concepções de sujeito e posição-sujeito, que se afastam do que comumente conhecemos como sujeito empírico, são frutos da consideração dos estudos da psicanálise pela AD, mais precisamente da releitura das obras de Freud, por Lacan. Vejamos, então, algumas considerações sobre a importância da psicanálise na configuração da disciplina Análise do discurso, bem como alguns preceitos sobre leitura, discurso, formação discursiva, formação ideológica e letramento a serem considerados na presente pesquisa.

1.3 Análise do Discurso e Psicanálise

Orlandi (1996) explana que, para o conhecimento do processo de produção da linguagem, usa-se o quadro epistemológico da Análise do Discurso, que se dá na articulação de três áreas do conhecimento: o Materialismo Histórico, a Linguística e a teoria do discurso. (Orlandi, 2005). De fato, “estas três regiões, são de certo modo, atravessadas e articuladas por uma teoria da subjetividade (de natureza psicanalítica)” (Pêcheux; Fuchs, 2014, p. 164).

É justamente essa teoria da subjetividade, de natureza psicanalítica, que se destaca na teoria da AD e permite a compreensão de que o texto – objeto de estudo da Linguística – e o discurso, possuem uma relação interdependente, mas distinta. Ao trazer elementos da Psicanálise para os estudos sobre o funcionamento da linguagem, Pêcheux (1975) estabelece uma diálogo fundamental entre essa teoria psicológica e a AD, algo de suma importância para que o seu objeto de estudo – o

discurso – ganhasse caracterização de objeto, para efeito de análise numa pesquisa científica.

É necessário reconhecer que o trabalho de Pêcheux (1975) em estabelecer uma relação entre a Análise do Discurso e a Psicanálise foi complexo e multifacetado. Embora sejam áreas distintas, elas compartilham alguns pontos de convergência, o que contribui significativamente para a construção da teoria pêcheutiana, considerada um divisor de águas no campo dos estudos linguísticos.

A Análise do Discurso é um campo de estudo que se concentra na análise das práticas discursivas, ou seja, na forma como a linguagem é usada para construir significados e representar o mundo (Orlandi, 2005). Ela busca examinar como as estruturas linguísticas, as relações de poder e as ideologias se entrelaçam no discurso. Desse modo, a linguagem na AD não é vista de modo estanque; os sentidos produzidos por ela não estão presos à palavra, mas derivam. Sobre isso, Pêcheux (1983, p. 53) afirma que “todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro.” Além disso, essa disciplina se preocupa com as relações entre linguagem, sociedade e poder, e busca desvendar os processos pelos quais o discurso influencia e é influenciado pelos contextos sociais (Orlandi, 2005).

Por consequência, para melhor compreender esse jogo de influências na enunciação de um indivíduo, buscou-se um novo modo de se analisar a linguagem. Esse modo peculiar de análise foi construído por Pêcheux (1975), principalmente com a intersecção de alguns preceitos defendido pela Psicanálise.

A Psicanálise é uma teoria e prática clínica desenvolvida por Sigmund Freud, que explora os processos mentais inconscientes e suas influências sobre o comportamento humano. Esse campo do saber se concentra no estudo do inconsciente, dos mecanismos de defesa, dos desejos reprimidos e das interações entre o indivíduo e a sociedade. Ela procura compreender os conflitos psíquicos e emocionais que moldam o comportamento humano (Lacan, 2008).

Embora fundada por Freud, foi na releitura dos textos fundadores feita por Lacan que Pêcheux encontrou os preceitos que aproximaram a Psicanálise da Análise do Discurso. Cabas (2009) apresenta o conceito lacaniano de sujeito como fruto da intersecção entre linguagem, ideologia e o inconsciente. Esse conceito nos

leva a crer que tanto na Psicanálise quanto na AD o inconsciente possui intrínsecas relações com a formação do sujeito e também do discurso.

Quando analisamos as palavras de Orlandi (2005, p. 34), quando afirma que "[...] o interdiscurso é da ordem do saber partilhado, memória afetada pelo esquecimento, ao longo do dizer", essa relação fica mais nítida, porque o interdiscurso mobiliza, ao mesmo tempo, o que é inconsciente. Existe, nesse caso, um apagamento enunciativo (Batista-Soares, 2016, p. 226), ou seja, a Análise do Discurso considera que os significados não são transparentes, e que muitas vezes estão enraizados no inconsciente coletivo.

Citando Cohen (2008), Batista–Soares (2016) esclarece mais ainda essa relação entre sujeito e inconsciente apresentada por Pêcheux (1975) a partir de sua leitura de Lacan:

> De acordo com Cohen (2008), Pêcheux contribui para a reflexão acerca da aproximação entre a Análise do discurso e a Psicanálise, na medida em que relaciona o Sujeito, sobre o qual teoriza, com o Outro de Lacan, recorrendo para isso ao "aforismo lacaniano" que considera o inconsciente como o discurso do outro, a fim de ligar os conceitos de recalque inconsciente da Psicanálise ao de assujeitamento ideológico (COHEN, 2008), conforme proposto em sua teoria (Batista-Soares, 2016, p. 227).

Sendo assim, a presença da Psicanálise traz, para as bases epistemológicas do pensamento de Pêcheux, uma concepção de sujeito além do que comumente conhecemos um sujeito subordinado ao inconsciente, que não é dono do seu discurso, mas é assujeitado diante das condições sócio-históricas em que aquele é produzido.

Outro ponto de diálogo entre a AD e a Psicanálise está na questão das relações de poder. Tanto a Análise do Discurso quanto a Psicanálise estão interessadas nas relações de poder presentes na linguagem e na sociedade. Elas investigam como as estruturas sociais, políticas e ideológicas se manifestam no discurso e influenciam os sujeitos (Althusser, 1996). Para isso, Pêcheux (1975) parte do trabalho de Louis Althusser, o qual faz uma releitura do materialismo Histórico, para discutir pincipalmente a relação entre linguagem e ideologia nas relações de lutas de classe.

Leda Tfouni (2005), por sua vez, apresenta a questão da Interpretação como outro ponto de convergência entre a Psicanálise a AD. Ambas valorizam a interpretação como uma ferramenta para desvendar os sentidos subjacentes no discurso. Tanto a Análise do Discurso quanto a Psicanálise enfatizam a importância

de se ir além do que é dito explicitamente, para compreender as motivações, os desejos e os significados ocultos:

> Nossa tentativa, neste trabalho, é articular a AD e a psicanálise lacaniana a partir do conceito de interpretação. Sabemos que interpretar é inerente ao homem, pois, inserido no mundo simbólico, é exigido do sujeito um dar sentido a todo o momento (Tfouni, 2005, p. 3).

A Análise do Discurso considera os fatores sociais, políticos e culturais que moldam a linguagem (Orlandi, 1996), enquanto a Psicanálise leva em conta a influência da sociedade e da cultura na constituição do sujeito (Cabas, 2009).

Em resumo, a relação entre a Análise do Discurso e a Psicanálise envolve pontos de convergência e influências mútuas, especialmente em relação ao papel da linguagem na formação dos sujeitos e nas dinâmicas sociais. No entanto, elas permanecem como campos distintos, com objetivos e abordagens diferentes para a compreensão do discurso e do sujeito.

1.4 **Leitura, discurso, sujeito, ideologia e formação ideológica**: a ótica de Michel Pêcheux

A leitura, durante muito tempo, foi considerada uma habilidade para fins específicos de comunicação, para emitir e receber informações importantes. Na história social e política do Brasil, é possível identificar essa “utilidade” nos documentos produzidos pelos viajantes no contexto das grandes navegações. Além disso, essa habilidade, por muito tempo, também passou a ser vista como uma atividade do ócio, atrelada à rotina das mulheres da burguesia, principalmente.

Para efeito de exemplificação, podemos citar o Brasil na Era Colonial, momento em que a prática de leitura era reduzida a um pequeno grupo de pessoas que produziam textos de caráter mais informativo-comunicativo, traduzidos em relatos de navegantes e autobiografias. São textos que revelavam um discurso de dominação, pertencente a uma FD – Formação Discursiva – política e de aculturação, que revela a visão exploradora de colonizador. Miotello (2006, p. 170), nessa perspectiva, afirma que a linguagem “é o lugar mais claro e completo do fenômeno da materialização do fenômeno ideológico.”

Assim, desde o Brasil Colônia, é possível notar, nesses textos chamados de oficiais, a materialização de um discurso estratificado e a presença de sujeito(s) interpelado(s) por uma ideologia dominante, a qual estabelece o que deve ser dito e

considerado numa determinada conjuntura. Da mesma maneira, a Matriz Curricular do SAEB também se inscreve nessas formações discursivas oficiais, que sinalizam preceitos e influenciam comportamentos nas relações institucionais.

Frente a isso, Cosson (2006) assevera que a leitura é uma interação, um diálogo entre autor e leitor, e que o ato de ler, mesmo realizado individualmente, torna-se uma atividade social. O significado, portanto, deixa de ser uma questão que diz respeito apenas ao leitor e ao texto; ele passa a ser resultado de práticas sociais. Deste modo:

> [...] a leitura é o resultado de uma série de convenções que uma comunidade estabelece para a comunicação entre seus membros e fora dela. Aprender a ler é mais do que adquirir uma habilidade, e ser leitor vai além de possuir um hábito ou atividade regular (Cosson, 2006, p. 40).

Outro aspecto sobre a leitura bastante difundido no meio dos estudos sobre a linguagem é sua relação com o prazer. A concepção de que ela está ligada ao entretenimento valoriza o aspecto artístico e literário da linguagem. Há estudiosos que defendem que a leitura voltada para o prazer garante o sucesso do indivíduo no campo da leitura, da escola. Geraldi (1984, p. 86), por exemplo, afirma que “recuperar na escola e trazer para dentro dela o que dela se exclui por princípio – o prazer – me parece o ponto básico para o sucesso de qualquer esforço honesto de incentivo à leitura”.

É interessante pensar no prazer da leitura, mas isso não exclui a adoção de uma concepção em que se vê sua importância na construção (ou exclusão) das práticas sociais. Esta visão crítica deve estar presente nas escolas, porque aprender a ler e ser leitor, segundo Cosson (2006, p. 40), “são práticas sociais que medeiam e transformam as relações humanas”. Com as mudanças provocadas desde a indústria cultural até o recente avanço das novas tecnologias, a visão sobre a leitura foi ratificada, e essa habilidade passou a ser considerada de extrema importância para o funcionamento e o dinamismo das relações sociais.

O ato de ler, seguramente, contribui para o desenvolvimento do intelecto, da promoção humana, para formação pessoal, crítica, e para o conhecimento de mundo em suas várias dimensões. A intensificação das relações sociais e a dinamização das formas de interação social impulsionaram a leitura a compor o cenário de formação de indivíduos críticos, de busca para a elaboração e apropriação do saber e, consequentemente, para a construção do conhecimento. Essa questão torna-se

mais evidente quando se estuda a leitura numa perspectiva discursiva. Cassano (2003), neste contexto afirma que:

> [...] a leitura está limitada pelas ideias de interpretação e compreensão, como processos de instauração de sentidos, que estarão na dependência de diferentes gestos de interpretação, compromissados com diferentes posições do sujeito, com diferentes formações discursivas, com distintos recortes de memória, tanto podendo, por isso, estabelecer como deslocar sentidos (Cassano, 2003, p. 65).

Nessa relação entre leitura e relações sociais, há um pensamento de Pêcheux (1997a, p. 160) afirmando que: “as palavras, expressões, proposições, etc. adquirem sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam”. Notamos, assim, a importância da leitura no âmbito das relações sociais, principalmente numa sociedade na qual se excluem indivíduos de uma integração maior por não dominarem a leitura da palavra escrita. De acordo com a assertiva de Pêcheux (1997b), quem interpreta, a depender da posição que ocupa, pode constituir um discurso dominante sobre aquele que ocupa uma posição considerada menor.

Como já foi dito, o ato de ler é visto também como uma habilidade política para determinar posições sociais e manter os processos de imbricamento ideológico entre as classes dominantes e as dominadas na sociedade. Dessa maneira, o campo da leitura é constituído de embates ideológicos que representam uma relação entre as esferas que compõem a sociedade. Essa ação vai além do ato de decodificar:

> Na ótica da Análise do Discurso (Escola Francesa), a leitura é delimitada pela ideia de interpretação e de compreensão, processos de instauração de sentidos. Ler, portanto, não se resume a observar um texto como um produto final, cujo sentido, às vezes supostamente oculto seja passível de ser apreendido em sua totalidade (Cassano, 2003, p. 65).

A AD, portanto, coloca a leitura num contexto discursivo que desvela as implicações ideológicas que subjazem nessa habilidade e os efeitos de sentidos provocados pelas políticas de promoção/exclusão de leitura. O presente texto ratifica a importância dessa habilidade, ao propor uma pesquisa voltada para o discurso presente na Matriz Curricular do SAEB (Brasil, 2001) e no Referencial Curricular da Rede Pública de Ensino de Itororó (BA) (2020).

O primeiro é um documento oficial que estabelece critérios para a aplicação de testes de proficiência em leitura em todo o território nacional; o segundo, um

referencial curricular no qual se prescreve o tratamento da habilidade de leitura no contexto do ensino da cidade de Itororó (BA). Buscamos analisar a relação do primeiro com os discursos que fundamentam a construção do segundo. É um trabalho que se inscreve numa concepção discursiva sobre a linguagem, mais precisamente sobre leitura e letramento, e apresenta como principal fundamento teórico a AD – Análise do Discurso de linha francesa. A razão dessa escolha teórica é porque:

> A Análise de Discurso concebe a linguagem como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social. Essa mediação, que é o discurso, torna possível tanto a permanência e a continuidade quanto o deslocamento e a transformação do homem e da realidade em que ele vive (Orlandi, 2005, p. 15).

Ao lançar mão dos preceitos da AD, a proposta vai além de uma análise linguístico-estrutural da Matriz e chega às condições de produção dos documentos, bem como à ideologia presente num discurso sobre avaliação de leitura e políticas públicas para a Educação.

O discurso, no senso comum, tem suas relações com o pronunciamento de um indivíduo em determinados eventos, uma relação com o aspecto oral da linguagem. O discurso na AD assume uma dimensão maior e mais significativa. Segundo Pêcheux (1997a), discurso é o efeito de sentidos entre locutores. Para Gregolin (1995, p. 17), “um suporte abstrato que sustenta os vários textos que circulam em uma sociedade e que permite uma análise do que o texto diz como e por que ele diz, sendo que esta análise não é superficial tampouco complexa”.

Fiorin (1990, p. 177), acrescenta ao conceito do discurso o aspecto histórico-social. Para ele:

> [...] o discurso deve ser visto como objeto linguístico e como objeto histórico. Nem se pode descartar a pesquisa sobre os mecanismos responsáveis pela produção do sentido e pela estruturação do discurso nem sobre os elementos pulsionais e sociais que o atravessam (Fiorin, 1990, p. 177).

Esse mesmo autor relaciona o estudo do discurso a um conhecimento mais profundo dos sentidos produzidos na linguagem:

> A pesquisa hoje precisa aprofundar o conhecimento dos mecanismos sintáxicos e semânticos geradores de sentido; de outro, necessita compreender o discurso como objeto cultural, produzido a partir de certas condicionantes históricas, em relação dialógica com outros textos (Fiorin, 1990, p. 177).

Ao analisarmos o discurso, estaremos inevitavelmente diante da questão de como ele se relaciona com a situação que o criou. Para Orlandi (2020), discurso não se trata de transmissão de informação; não é simplesmente um processo linear, em que um fala e o outro compreende; não é sequencial, um fala o outro decodifica a mensagem. Trata-se de palavra em movimento, prática da linguagem.

Importa, neste momento, informarmos que, na AD, o discurso é marcado por ideologias que, por sua vez, se materializam na linguagem. Quem assim o assevera é Pêcheux (1975), quando afirma que "não há discurso sem sujeito e não há sujeitado sem ideologia: o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia e é assim que a língua faz sentido". É interessante como os postulados de Pêcheux sobre as condições de produção da linguagem levaram os estudos discursivos a formular uma crítica incisiva sobre a linguagem enquanto instrumento de transmissão de informação:

> A noção de discurso, em sua definição, distancia-se do modo como o esquema elementar da comunicação dispõe seus elementos, definindo o que é mensagem. Como sabemos esse esquema elementar se constitui de: emissor, receptor, código, referente e mensagem. O sujeito discursivo funciona pelo inconsciente e pela ideologia (Orlandi, 2005, p. 20).

Fortalecendo o pensamento de Orlandi (2005), lançamos mão do conceito de discurso defendido por Michel Foucault (1960), no qual ele aponta a complexidade na constituição do discurso. Para ele, o discurso pode ser considerado "um conjunto de regras anônimas, históricas sempre determinadas no tempo espaço, que definiram em uma dada época, e para uma área social, econômica, geográfica, ou linguística dada, as condições de exercício da função enunciativa" (Foucault, 1960, p. 43).

Outro conceito que será utilizado para a análise dos documentos citados nesta pesquisa é o da formação discursiva. As FD (Formações Discursivas), considerando um contexto histórico e social, determinam "o que pode e deve ser dito a partir de uma posição dada numa conjuntura dada" (Pêcheux, 1997a, p. 160). Nesse sentido, o que se considera aqui não é necessariamente a natureza das palavras, mas como elas se organizam semanticamente e se combinam, pois "[...] as palavras 'mudam de sentido' ao passar de uma formação discursiva a outra" (Haroche; Pêcheux; Henry, 2008, p. 146).

Embora Pêcheux (1975) utilize esse conceito, é valido apontar que o conceito de Formação Discursiva é primeiramente formulado por Michel Foucault (1987). Para ele, uma FD pode ser considerada:

> [...] um feixe complexo de relações que funcionam como regra: ele prescreve o que deve ser correlacionado em uma prática discursiva, para que esta se refira a tal ou qual objeto, para que empregue tal ou qual enunciação, para que utilize tal conceito, para que organize tal ou qual estratégia. Definir em sua individualidade singular um sistema de formação é, assim, caracterizar um discurso ou um grupo de enunciados pela regularidade de uma prática (Foucault, 1987, p. 82).

Pêcheux (1975), desse modo, desenvolveu a noção de FD a partir da leitura que fez de Foucault, em paralelo à interpelação ideológica do sujeito em Althusser, que fez uma releitura da obra de Marx.

De acordo com Pêcheux (1997a, p. 160), a FD determina o "que pode e deve ser dito, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada. As palavras, as expressões etc., recebem seu sentido na Formação Discursiva na qual são produzidas" e nela mantidas. São representadas posições dos sujeitos que as empregam; elas tomam seu sentido em referência a essas posições.

Essas considerações podem auxiliar na análise documental dos objetos em estudo. Sobre o tratamento de questões sobre a linguagem, a Análise do Discurso advoga que não deve levar em consideração apenas aspectos gramaticais, ou seja, o saber linguístico, mas também aspectos ideológicos, sociais, que se manifestam através dos discursos. Segundo Orlandi (2007):

> [...] no funcionamento da linguagem, que põe em relação sujeitos e sentidos afetados pela língua e pela história, temos um complexo processo de constituição desses sujeitos e produção de sentidos e não meramente transmissão de informação (Orlandi, 2007, p. 21).

Assim, tanto a Matriz Curricular quanto o Referencial Curricular são atravessados por Formações Discursivas comprometidas ideologicamente, as quais expressam um sujeito: quem dita e determina o que pode e deve ser considerado num contexto de ensino. Isso significa que o texto desses referenciais possuem fundamentos que influenciam no que deve ser lido e o que deve ser considerado proficiência em leitura quando o assunto é a formação do sujeito-leitor, ou seja, a ideologia que emana do texto concorre para influenciar o que a escola pretende formar quando o assunto é sujeito-leitor.

> [...] as palavras, expressões, proposições etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam, o que quer dizer que elas adquirem seu sentido em referência a essas posições, isto é, em referência às posições ideológicas [...] (Pêcheux, 1997b, p. 160).

Para Pêcheux (1997b), o sentido não se constitui isoladamente ou em significados desvinculados das palavras, dos textos, mas, sim, a partir das posições ocupadas pelos sujeitos em interlocução, e essas são determinadas pelas condições ideológicas e históricas que envolvem o sujeito.

Além disso, a AD traz uma importante contribuição sobre os sentidos que são construídos a partir da relação entre texto, sujeito e leitor, tendo em vista as condições de produção de leitura. Tal conceito de sentido possui a seguinte conotação de Pêcheux (1988):

> O sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição, etc., não existe “si mesmo” (isto é, em uma relação transparente com a literalidade do significante). Mas, ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas. (Isto é, reproduzidas) (Pêcheux, 1988, p. 160).

Uma análise discursiva sobre leitura e letramento revela todo esse jogo em que linguagem e ideologia convergem. Daí a necessidade de compreendermos a noção de formação ideológica, proposta pela AD Pêcheutiana.

Michel Pêcheux (1975) desenvolveu o conceito de formação ideológica (FI) como uma ferramenta central para analisar como a ideologia se manifesta na linguagem e influencia a construção de significados. Sua obra define uma FI como sendo “aquilo que, numa formação ideológica dada, [...] determina o que pode e deve ser dito” (Pêcheux, 1975, p. 160). Esse dizer pode ser uma palestra, um sermão, um panfleto explicativo, uma aula expositiva.

A partir deste conceito, Pêcheux (1975) explica que a formação ideológica refere-se ao conjunto de conhecimentos, valores, crenças e representações compartilhadas por um determinado grupo social em um determinado momento histórico. Essa formação ideológica está enraizada nas relações sociais e políticas, e molda a maneira como os indivíduos compreendem e interpretam o mundo ao seu redor.

Colocando esta concepção no contexto de análise da Matriz Curricular, veremos que a sua proposta sustenta uma FI que privilegia a língua escrita, porque esta está associada a uma posição de destaque na sociedade. Dificilmente alguém

que não é alfabetizado consegue interagir em grandes círculos da sociedade. Tal exclusão molda o perfil da sociedade e exclui quem não domina a escrita de lugares enunciativos importantes, independentemente do seu nível de letramento e de experiência com a linguagem escrita.

Na análise do discurso de Pêcheux (1975, 1990), a formação ideológica é considerada um fator crucial na produção e interpretação dos discursos. O autor argumenta que a linguagem não é neutra, mas carregada de significados ideológicos que podem ser explorados através da análise crítica.

Pêcheux (1990) propõe que os discursos são atravessados por contradições e conflitos ideológicos. O papel do analista é, então, identificar essas contradições e revelar as relações de poder subjacentes. A formação ideológica influencia a maneira como as palavras são usadas, como os sentidos são construídos e como as posições ideológicas que são reforçadas ou contestadas. Para ele,

> [...] as formações ideológicas têm um caráter regional que elas se referem às mesmas “coisas” de modo diferente (Liberdade, Deus, a Justiça, etc.), e é porque as formações ideológicas têm um caráter de classe que elas se referem simultaneamente às mesmas “coisas” (Pêcheux, 1990, p. 259).

Ao analisar o discurso, Pêcheux (1994) enfatiza a importância de examinar não apenas o conteúdo manifesto das palavras, mas também as formações ideológicas subjacentes que moldam o discurso. Ele destaca a necessidade de desnaturalizar os sentidos aparentemente óbvios e revelar as lutas ideológicas presentes nas práticas discursivas. Isso significa que os conceitos de leitura e letramento presentes na Matriz Curricular do SAEB estão comprometidos com uma FI que revela um sujeito ou uma posição-sujeito de comando, elitista e classificatória.

Constatamos, enfim, que a formação ideológica na Análise do Discurso de Michael Pêcheux (1975) é um conceito fundamental que descreve as estruturas de conhecimento, valores e crenças que moldam a linguagem e influenciam a produção e interpretação dos discursos. Através da análise crítica, busca-se revelar as contradições e lutas ideológicas presentes nos discursos e entender como a ideologia se manifesta na linguagem.

Dessa forma, ao compreender a relevância do elemento ideologia, é possível considerar também a importância da leitura para a construção e interpretação dos

sentidos em sala de aula. Tendo isso em vista, nossa perspectiva de leitura se alinha à de Orlandi (1996), para quem:

> [...] a leitura é o momento crítico da constituição do texto, é o momento privilegiado da interação, aquele em que os interlocutores se identificam como interlocutores e, ao se constituírem como tais desencadeiam o processo de significação do texto (Orlandi, 1996, p. 16).

A visão sobre leitura proposta pela AD nos leva a rever os discursos que determinam como construir proficiência nessa competência. Sobre essa questão, Mota (2007) afirma que proficiência em leitura não é só decodificar as palavras que compõem o texto escrito, mas também construir sentidos de acordo com as condições de funcionamento do gênero em questão e mobilizar um conjunto de saberes sobre a língua.

Essa discussão sobre proficiência da habilidade da leitura será realizada durante o processo de análise dos documentos em evidência neste trabalho, principalmente quando se discutem as práticas discursivas presentes na Matriz. Entendemos por práticas discursivas os processos de identificação de sujeitos, de argumentação, de subjetivação e de construção da realidade, pois essas relações de linguagem são, na verdade, relações de sujeitos e de sentidos.

Haja vista essa assertiva, é preciso entender que a leitura não é um processo linear de via dupla, mas um constante processo de interação de sentido. Entretanto, o que colocamos como prioridade neste trabalho é a reflexão sobre a formação discursiva que subjaz a Matriz Curricular do SAEB e o Referencial Curricular da Rede Pública Municipal de Ensino de Itororó (BA).

1.5 Concepção de letramento e SAEB: estabelecendo relações

O SAEB elaborou uma Matriz de Referência para a elaboração de testes cognitivos no qual a leitura é colocada como objeto de avaliação da aprendizagem dos alunos. Esse documento tem como função:

> [...] estabelecer uma medida segura de diagnóstico de determinado estado presente (ou passado, se se considerar uma série histórica), de modo a oferecer subsídios para o estabelecimento de estratégias de intervenção e/ou gerenciamento no sistema educacional no sentido de aumentar sua capacidade. (Britto; Nóbrega, 2000, p. 65).

Compreender essa Matriz é, de certa forma, entrar em contato com uma das concepções de leitura e letramento que caracterizam um discurso oficial legitimado pelo exercício do poder público sobre aquela habilidade. Se a Matriz constitui-se numa referência, como se caracteriza o seu discurso? Se sabemos que a Matriz do SAEB "foi concebida com o objetivo de fornecer elementos para apoiar a formulação, a reformulação e o monitoramento de políticas voltadas para a melhoria da qualidade de educação no Brasil" (Brasil, 2001, p. 6), é pertinente apontar as possíveis relações entre o que advoga a Matriz Curricular e o Referencial Curricular da Rede Pública Municipal do município de Itororó-BA. É importante compreender também como a questão do letramento é considerada no discurso da Matriz e da Proposta Curricular.

Sabemos que um trabalho pedagógico com o letramento pode levar os sujeitos envolvidos no processo a perceber as relações de poder que emanam das práticas de produção dos textos que circulam na sociedade, principalmente daqueles que prescrevem regras e estabelecem princípios de ordem social.

Desse modo, Kleiman (1995, p. 19) afirma que "podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos". Nessa mesma linha de pensamento está o trabalho de Soares (2002). Para ela, letramento é "o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita" (Soares, 2002, p. 18). Aqui, letramento também está ligado à aquisição da escrita. Assim, as autoras, ao relacionarem letramento e função social da escrita, colocam esta habilidade como principal fundamento para conceituar letramento.

Caso a Matriz Curricular se aproxime mais do pensamento de Kleiman (1995) e Soares (2002), há uma probabilidade da concepção de letramento se restringir à prática da leitura da palavra escrita. Uma visão restrita, se considerarmos algumas investigações que colocam o letramento sob outro aspecto de estudo linguístico.

Podemos considerar as concepções e pesquisas realizadas por Leda Tfouni (1994, 2004). A autora amplia o debate sobre o letramento, ao considerar que letrado não é somente aquele indivíduo que possui o domínio da palavra escrita e tampouco aquele que passou por um processo de escolarização. Ela defende que o

indivíduo o qual convive numa sociedade letrada apresenta um determinado nível de letramento, uma vez que o “iletrado” não existe:

> O que se nota, portanto, é que o letramento pode atuar indiretamente e influenciar até mesmo culturas e indivíduos que não dominam a escrita. Este movimento mostra que o letramento é um processo mais amplo do que a alfabetização, mas que está intimamente relacionado com a existência e a influência de um código escrito (Tfouni, 1994, p. 13).

O pensamento de Tfouni (1994, 2006a) será de fundamental importância para compreender os níveis de letramento que foram considerados no documento de referência curricular municipal e que refletem também a concepção da Matriz. Podemos afirmar isso uma vez que Tfouni (2006a), ampliando as percepções de Kleiman (1995) e Soares (2004), assevera que letramento são as consequências sociais e históricas da introdução da escrita em uma sociedade, ou seja, “as mudanças sociais e discursivas que ocorrem em uma sociedade quando ela se torna letrada” (Tfouni, 2006a, p. 20). Seguindo esse raciocínio, o letramento atinge não somente aqueles que detêm a escrita, mas todos os que estão inseridos numa sociedade e que nela participam de espaços de interação.

Paulo Freire, na obra *A importância do Ato de Ler* (1988), ao discutir políticas sobre alfabetização, já discutia a condição de participação social dos indivíduos que não possuíam o domínio da habilidade da leitura e da escritura. É, portanto, classificatório e excludente o ato de pormenorizar o conhecimento daqueles que não possuem domínio de leitura da palavra escrita. Para Freire (1988, p. 13) “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Essa visão de alfabetização aponta para o que mais tarde chamaríamos de letramento, embora não conste em nenhuma obra do autor nenhuma referência a esse termo.

As pesquisas em torno do termo letramento ganharam importantes trabalhos de investigação científica no Brasil a partir da década de 80. Pesquisas de Kato (1986), que relacionam o sujeito letrado ao seu conhecimento da escrita; de Tfouni (1995), que evidenciam aspectos sócio-históricos do processo de aquisição do sistema da escrita por uma sociedade; os trabalhos de Soares (2003) e Kleiman (1995) sobre os aspectos sociais do uso do código escrito, todos eles fomentaram a discussão em torno do conceito e contribuíram para que esse construto fosse estudado independente do termo alfabetização, embora ambos estejam interligados. Assim, de modo a entender melhor o termo letramento, faremos uma breve

apresentação do termo alfabetização. Costa Val (2006), define o termo alfabetização como:

> [...] o processo específico e indispensável de apropriação do sistema de escrita, a conquista dos princípios alfabético e ortográfico que possibilitem ao aluno ler e escrever com autonomia. Noutras palavras, alfabetização diz respeito à compreensão e ao domínio do chamado "código" escrito, que se organiza em torno de relações entre a pauta sonora da fala e as letras (e outras convenções) usadas para representá-la, a pauta, na escrita (Costa Val, 2006, p. 19).

Em Costa Val (2006), notamos um clássico conceito de alfabetização ligado primordialmente ao processo de aquisição da habilidade da escrita e, posteriormente, da leitura. Nota-se um destaque para o domínio do sistema da escritura. Por esse conceito, o processo de alfabetização termina quando o indivíduo aprende o código escrito da língua. No entanto, Ferreiro (2003) já sinalizava que o processo de alfabetização era mais longo e sofria influências em diferentes contextos histórico-sociais:

> Alfabetização tem início bem cedo e não termina nunca. Nós não somos igualmente alfabetizados para qualquer situação de uso da língua escrita. Temos a facilidade de lermos determinados textos e evitamos outros conceitos também muda de acordo com as épocas, as culturas e a chegada da tecnologia (Ferreiro, 2003, p. 14).

Silva (2004) define alfabetização como uma aquisição das habilidades necessárias para uma boa convivência social, ou seja, ser alfabetizado significa dominar um código escrito que dará melhores condições de mobilidade social ao indivíduo:

> [...] alfabetização é um processo de aquisição individual de habilidades requeridas para o uso da leitura e da escrita nas sociedades em que isso se faça necessário. Ou seja, aprender a ler e escrever são inserir-se no uso da escrita e da leitura para o desfrute de uma maior liberdade nas sociedades que funcionam mediadas por materiais escritos (Silva, 2004, p. 316).

Os conceitos até aqui apresentados associam a aprendizagem da escrita e da leitura à participação na sociedade, uma espécie de requisito necessário. Mas a importância desse elo ganhou específica atenção a partir do surgimento do termo letramento, que fazia uma distinção do termo alfabetização. Soares (2003) aponta para uma distinção entre estes dois termos, embora condicione o estado de letramento ao domínio do código escrito:

> […] alfabetização é o processo pelo qual se adquire o domínio de um código e das habilidades de utilizá-lo para ler e para escrever, ou seja: o domínio

> da tecnologia – do conjunto de técnicas – para exercer a arte e a ciência da escrita. […] Ao exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita denomina-se letramento (Soares, 2003, p. 91).

No contexto desta distinção, Pereira (2017a) já sinaliza que essa delimitação semântica do termo “letramento” implica em posicionamentos sociopolíticos que vão além dos limites do código escrito:

> [...] a partir da década de 1980, há a marcação do termo ‘letramento’ no Brasil por estudos que começaram a apontar que o uso escolarizado e a determinação do código escrito provocam na sociedade letrada em geral decorrências de um processo mais amplo e complexo, o letramento (Pereira, 2017a, p. 176).

Tal delimitação ocorre por conta da relação interdependente dos vocábulos, pois o letramento nasce a partir das discussões sobre alfabetização. Aqui no Brasil, essa discussão se consolida na década de 80, primeiramente com os trabalhos de Mary Kato (1986) e Leda Tfouni (1988):

> A palavra letramento foi incorporada ao vocabulário educacional recentemente, fruto da necessidade de se diferenciar o conceito de letramento do de alfabetização. Segundo Soares (2004), a palavra letramento aparece pela primeira vez em um texto de Mary Kato, publicado em 1986, mas é só em 1988 que Leda Tfouni define a palavra com um significado técnico (Mota, 2007, p. 119).

No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística, obra publicada por Mary Kato em 1986, apresenta um vago conceito do vocábulo “letramento” como “processo ou efeito da aprendizagem da leitura e da escritura” (1993, p. 140). Embora seja uma definição vaga e superficial por conta da complexidade que envolve o processo de aquisição da habilidade de leitura e escrita, Kato aponta para alguns aspectos que formalizam um estudo sobre letramento, independente do termo “alfabetização”. Sobre isso, Tfouni (2002) que:

> Em Kato (1986), o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita, entre outros casos, procura estudar e descrever o que ocorre nas sociedades quando adotam um sistema de escrita de maneira restrita ou generalizada; procura ainda saber quais práticas psicossociais substituem as práticas “letradas” em sociedades ágrafas. Desse modo, o letramento tem por objetivo investigar não somente quem é alfabetizado, mas também quem não é alfabetizado, e, nesse sentido, desliga-se de verificar o individual e centraliza-se no social (Tfouni, 2002, p. 9).

O foco no aspecto sócio-histórico do letramento também foi considerado em outras obras. Bagno (2014), por exemplo, deixa claro que o letramento é uma prática social. Para ele, “letramento é um estado em consonância com o contexto social

real, em que a linguagem escrita está inserida em práticas sociais e linguísticas reais, que lhe conferem significados também reais" (Bagno, 2014, p. 6). Ângela Kleiman (2006) também apresenta uma obra significativa sobre letramento. Suas pesquisas ampliaram a discussão em torno do termo, ao mesmo tempo em que se questionavam os limites dos significados do termo alfabetização.

Ao estudar os significados do letramento, Kleiman (2006) evidencia a relação entre o uso das habilidades de leitura e escrita e as consequências disso no âmbito das relações sociais, pois, para a pesquisadora, "leitura e escrita são práticas discursivas, com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem" (Kleiman, 2006, p. 4).

Embora faça uma distinção coerente entre alfabetização e letramento, a pesquisadora condiciona o status de letrado somente aos indivíduos que passaram pelo processo de escolarização formal. Segundo Kleiman (1995), o único meio para o domínio de um nível de letramento ocorre quando o indivíduo passa pelo processo de escolarização numa instituição formal, pois é nela que o indivíduo adquirirá conhecimento necessário para batalhar uma posição social considerável. Com esse pensamento, fica claro o quanto as experiências fora das práticas escolares não são consideradas relevantes para a autora, que tem como base a teoria do Cognitivismo.

Outra reflexão importante sobre o letramento vem dos trabalhos de Brian Street (2014). No livro: *Letramentos sociais*: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação, traduzido por Marcos Bagno, o autor faz uma análise do letramento a partir da ideologia que caracteriza esse processo, ou seja, deixa em segundo plano o estudo do letramento ligado à aquisição das habilidades para entendê-lo como prática social.

Além dessa questão, Street (1984) discorre sobre os modelos de letramento ao mesmo tempo em que critica o pensamento da grande divisão, onde há uma separação da oralidade e do uso da escrita, sendo esta última mais privilegiada socialmente. No entanto, as práticas de letramento vão além da aquisição da habilidade da escrita; elas implicam também o ato de "perceber as práticas de letramento como inextricavelmente ligadas às estruturas culturais e de poder na sociedade e reconhecer a variedade de práticas culturais associadas à leitura e à escrita nos diferentes contextos" (Street, 1993, p. 7).

O termo "letramento" também é discutido nos PCN's – Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998). Seria interessante expor o conceito presente

nesse documento, uma vez que ele embasa a Matriz Curricular do SAEB. Sobre o letramento, os PCN's o conceituam como um :

> [...] produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia. São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que às vezes não envolvam as atividades específicas de ler ou escrever. Dessa concepção decorre o entendimento de que, nas sociedades urbanas modernas, não existe grau zero de letramento, pois nelas é impossível não participar, de alguma forma, de algumas destas práticas (Brasil, 1998, p. 19).

Outra grande contribuição para a discussão sobre letramento vem do trabalho da pesquisadora Magda Soares. No artigo "Letramento e alfabetização: as muitas facetas", publicado na *Revista Brasileira de Educação* em 2004, Soares aborda a perspectiva de letramento, que se funde com a problemática da alfabetização por volta dos anos de 1980.

Nesse texto, Soares (2004) atrela o letramento ao domínio do código escrito, mas sabemos que somente o domínio do código não garante o processo de letramento. Aqui ela também faz uma distinção relevante dos dois termos, apontando para um tratamento diferenciado entre alfabetização e letramento: dois processos correlacionados, mas distintos. Para tal distinção, Soares (2004) evidencia a fase histórica do letramento e afirma que cada cultura traz um sentido etimológico diferente para o termo. Aqui a autora aponta exemplos de como o termo "letramento" é concebido em diversos países.

> Assim, é em meados dos anos de 1980 que se dá, simultaneamente, a invenção do letramento no Brasil, do illettrisme, na França, da literacia, em Portugal, para nomear fenômenos distintos daquele denominado alfabetização, alphabétisation. Nos Estados Unidos e na Inglaterra, embora a palavra literacy já estivesse dicionarizada desde o final do século XIX, foi também nos anos de 1980 que o fenômeno que ela nomeia, distinto daquele que em língua inglesa se conhece como reading instruction, beginning literacy tornou-se foco de atenção e de discussão nas áreas da educação e da linguagem (Soares, 2004, p. 6).

Embora aponte aspectos relevantes no processo de distinção entre alfabetização e letramento, Soares (2004) deixa de lado o aspecto político e as práticas sociais do processo de alfabetização que se relacionam com o letramento. Essa percepção significa que seria possível acreditar que o conceito de alfabetização assim proposto já abarca a conceito de letramento.

Outro artigo publicado por Magda Soares, "Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura", no periódico *Educação e Sociedade*, em 2002, apresenta a discussão de letramento no contexto da cibercultura. Nessa obra, fica

mais evidente a concepção da autora de que o letramento está estritamente ligado ao domínio do código escrito:

> Fica assim evidenciada a função específica do letramento que é o pleno desenvolvimento do indivíduo, de modo a torna-lo capaz de interagir como pessoa, cidadão e indivíduo. Considerando que letramento designa o estado ou condição em que vivem e interagem indivíduos ou grupos sociais letrados, pode-se supor que as tecnologias de escrita, instrumentos das práticas sociais de leitura e de escrita, desempenham um papel de organização e reorganização desse estado ou condição (Soares, 2002, p. 148).

Ainda sobre o trabalho da autora, notamos uma tentativa de posicionar-se sobre o termo letramento como uma prática social. Segundo Soares (1998), a palavra letramento passa a significar estado ou condição que assume a pessoa que aprende a ler e a escrever, o que "traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usar a escrita" (Soares, 1998, p. 17). Essas consequências referem-se ao contexto social em que o letramento se realiza.

Não é possível negar o legado de Magda Soares na pesquisa sobre letramento, mas pensamos que o posicionamento de Tfouni (1995) sobre o assunto constitui-se num divisor de águas fundamental para uma análise mais complexa do discurso sobre leitura e sobre letramento. Para Tfouni (1995, p. 21) discutir letramento:

> [...] não se restringe somente àquelas pessoas que adquiriram a escrita, isto é, aos alfabetizados. Buscam investigar também as consequências da ausência da escrita a nível individual, mas sempre remetendo ao social mais amplo, isto é, procurando, entre outras coisas, ver quais características da estrutura social tem relação com os fatos. Pois, a ausência tanto quanto a presença da escrita em uma sociedade são fatores importantes que atuam ao mesmo tempo como causa e consequência de transformações sociais, culturais e psicológicas às vezes radicais (Tfouni, 1995, p. 21).

Diante dessa concepção, colocamos as práticas de letramento num contexto de níveis que não desaparecem quando o indivíduo não domina o código escrito ou não participou de um processo de escolarização. Desse modo, a autora deixa evidente o espaço entre letramento e alfabetização, ao afirmar que "enquanto a alfabetização ocupa-se da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócios históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade" (Tfouni, 1995, p. 20).

A abordagem social e ideológica dada por Tfouni (1995) se aproxima mais da complexidade social na qual as práticas de letramento se realizam. Tal posicionamento afasta e diferencia a concepções de letramento de Tfouni (1995) das demais até aqui apresentadas. Ela nos convida principalmente a perceber os embates políticos que há no jogo em que se determinam posições histórico-sociais a partir do que se entende por letrados, não letrados e iletrados:

> Letramento, para mim, é um processo cuja natureza é sócio histórica. Pretendo, com esta colocação, opor-me as outras concepções de letramento atualmente em uso, que não são nem processuais, nem históricas ou então adotam uma posição fraca quanto a sua opção processual e histórica. Refiro-me a trabalhos, nos quais, muitas vezes, encontram-se a palavra letramento usada como sinônimo de alfabetização (Tfouni, 1994, p. 50).

Ao criticar essa postura, Tfouni (1994) traz uma importante reflexão sobre o termo letramento em outros países e de como eles se relacionam com a ideia de alfabetização. Chama-nos a atenção a palavra *literacy*. Na língua inglesa essa palavra significa alfabetizar, mas ali não existe a palavra iletrado.

No texto “Perspectivas históricas e a-históricas do letramento”, publicado em janeiro de 1994, a autora faz uma breve conceituação sobre o intra e o interdiscurso e, para defender seu posicionamento de que letramento é um processo que transcende o domínio do código escrito, traz para o interior das discussões os conceitos de autoria, interdiscurso e intradiscurso, que servirão também para elucidar que, dada a posição que o sujeito ocupa, ele é capaz de interagir e se expressar, mesmo que não tenha o domínio sobre o significado das letras.

O interdiscurso está associado às construções históricas relacionadas ao conhecimento e às vivências históricas. Nesse conceito, explica-se a forma pela qual o sujeito se expressa no interior dos discursos que o precedem. Já o intradiscurso, por sua vez, está associado aos fenômenos no “agora”, aos fenômenos que ocorrem na atualidade.

Evidenciamos, após a reflexão deste artigo de Tfouni (1994), a diferença entras as pesquisas de Tfouni (1994) e Soares (2002). Para a primeira, há diferença entre letramento e alfabetização; para a segunda, o letramento já ocorre no ato da alfabetização. Tfouni (1994) atesta que o letramento está ligado à autoria, e que o sujeito letrado poderia não ser alfabetizado, mas ser autor.

Em contrapartida, o sujeito alfabetizado e não letrado não desenvolveria a autoria. Para Tfouni (1994), o letramento pode acontecer independente do processo

de escolarização. Ela aponta para outra perspectiva de letramento, associada à tecnologia. O conceito está relacionado às atividades operacionais para o mundo do trabalho, e centra-se num discurso específico e científico.

Além disso, nesse texto, Tfouni (1994) critica a perspectiva cognitivista adotada para embasar o conceito de letramento. Para ela, tal adoção exclui a possiblidade de se discutir o letramento na fase adulta, ao mesmo tempo em que se ignora o fato de que o indivíduo pode ser letrado sem necessariamente ser alfabetizado. Evidenciamos aqui que, para a pesquisadora, existe uma superposição entre letramento e alfabetização.

Para verificar tal posicionamento, é preciso rever o pensamento de que a língua escrita é superior à língua oral. Desse modo, Tfouni (1994) traz para a discussão a teoria da grande divisa proposta por Street (1984), a qual trata dos usos da língua escrita e da oralidade, separados. “No primeiro caso, teríamos por trás um raciocínio emocional, contextualizado, no segundo, um raciocínio abstrato, descontextualizado” (Tfouni, 1994, p. 52).

Diante do referencial teórico aqui apresentado, salientamos que discutir e implementar uma política pública educacional privilegiando apenas uma vertente de pensamento sobre a linguagem pode apresentar resultados rasos e limitados. Não se pode falar em habilidade de leitura num contexto de avaliação sem tocar na questão das práticas discursivas e letramento. Nesse contexto, cabe um questionamento de Street (2014, p. 121): “se [...] existem múltiplos letramentos, como foi que uma variedade particular veio a ser considerada como único letramento?” Assim, avaliar, em âmbito nacional, uma habilidade inserida num contexto complexo de realização, como é o caso da leitura, pode trazer resultados que não traduzem a real situação do quadro que se quer avaliar.

Tanto a Matriz Curricular do SAEB quanto o Referencial Curricular Municipal são documentos cujas propostas costumam ser acatadas por todas as unidades de ensino, o que retifica a influência do discurso pedagógico institucional nos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Assim, é preciso averiguar suas limitações e seus propósitos ideológicos nesse jogo que define quem é ou não letrado e as consequências disso no âmbito escolar e fora dele também, principalmente. Ressaltamos novamente o pensamento de Street (2014) acerca dos programas de avaliação e financiamento de políticas governamentais na área da Educação.

Street (2014) faz uma importante reflexão sobre os grandes programas políticos internacionais que, para atender os interesses financeiros das nações dominantes, influenciam a construção das propostas pedagógicas e o formato das avaliações em larga escala. Ela fala do PISA – Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes, um indicador internacional dos níveis de ensino aplicado através de testes que, dentre outras habilidades, avaliam o nível de proficiência dos alunos numa determinada faixa etária. Esses modelos, segundo Street (2014), não contemplam a complexidade das relações que nascem das diversas estruturas e contextos sociais. Analisando sob esse prisma, fica evidente a relação desse modelo com o que propõe o SAEB no território nacional.

Street (2014) também faz uma crítica à falta de avanço nas questões sobre alfabetização e letramento apresentadas pela UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Para ele, não houve desenvolvimento nas discussões mais consistentes em torno dos usos sociais da escrita. Esses posicionamentos de Street (2014) nos elucidam sobre a complexidade que envolve a concepção de letramento, bem como a filiação dessa concepção às políticas de financiamento na área de Educação. É preciso entender que, assim como o PISA, o SAEB deveria atentar para onde aponta o modelo ideológico de letramento, de modo que as avaliações de proficiência em leitura estejam mais próximas da diversidade social que caracteriza a rede de ensino público no Brasil.

Postas estas considerações sobre a relação complexa entre o letramento e as avaliações propostas não somente pelo SAEB, mas principalmente pelos programas de avaliação internacional como o PISA, discutiremos a seguir as características da Matriz Curricular do SAEB.

Sabemos que a construção e implementação dos processos avaliativos a partir do que advoga a Matriz não se limitam a uma proposta exclusivamente nacional. Pelo contrário, o discurso desse documento está enraizado em um pensamento que extrapola os limites dos provedores da educação pública e nos aponta para um cenário de manipulação de poder, direcionador de princípios econômicos e educativos em caráter mundial. Estamos falando do neoliberalismo e sua relação com aquilo que a Matriz fundamenta. Vejamos.

CAPÍTULO II – BEM-VINDO À MATRIZ E AO REFERENCIAL NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

2.1 Neoliberalismo, políticas públicas e o SAEB: embates discursivos

A Análise do Discurso permite um estudo sobre a linguagem além daquilo proposto pelo Gerativismo e o Estruturalismo. A ampliação do conceito de sujeito a partir de preceitos psicanalíticos, a relação estabelecida entre língua, ideologia e sociedade para a formulação do objeto de estudo, bem como a diferenciação entre texto e discurso leva-nos a pensar a Matriz Curricular do SAEB numa dimensão discursiva mais ampla que a perspectiva utilizada para a construção de políticas públicas neoliberais.

Assim, a concepção da AD aponta para uma materialização linguística cuja posição-sujeito está filiada a uma concepção de governo comprometida com a ideologia do mercado. As raízes disso se encontram no pensamento liberal e nos preceitos do capitalismo. Tal constatação nos leva a situar o discurso da Matriz curricular num contexto que ultrapassa uma análise textual: o contexto discursivo das políticas públicas educacionais.

O sistema de avaliação em larga escala, proposto pelo MEC/INEP/SAEB, constitui-se numa ação oficial do governo para a implementação de seus interesses no campo da educação. Estes, por sua vez, estão atrelados aos interesses econômicos e ideológicos de grupos e instituições financeiras.

Para entendermos esse encadeamento discursivo, explicaremos como o liberalismo afeta a criação das políticas públicas no Brasil, principalmente a contar dos anos 90, a partir do movimento dos partidos políticos no comando do pais. Para traçar esse panorama, levaremos em consideração o livro de Luiz Carlos de Freitas: *A reforma empresarial da educação*: nova direita, velhas ideias (2018).

Se considerarmos a relação entre linguagem e ideologia e os impactos desta relação na forma como a sociedade se organiza, veremos o quanto o discurso neoliberal influenciou a organização de políticas governamentais no Brasil, principalmente na área da Educação. Disseminaram-se ideias de educação pública e de qualidade na educação, esconderam-se interesses em manipular as grandes massas e manter no poder quem já o detinha (Freitas, 2018). Vejamos como se iniciou este ciclo de influências neoliberais.

Freitas (2018) aponta as mudanças no cenário dos partidos políticos no Brasil, na década de 90. Ele explana sobre a colisão de partidos considerados de centro-direita – Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) e Partido da Frente Liberal (PFL) –, os quais, permitindo o avanço do pensamento neoliberal no cenário da política brasileira no período de 1995 a 2002, impactaram na efetivação de uma educação classificatória disfarçada de educação inclusiva.

Embora se tenha criado uma expectativa de interrupção deste avanço neoliberal, com a posse do governo Lula em 2003, notamos que, na verdade, houve de fato um mascaramento deste processo que permaneceu influenciando as políticas públicas, mesmo com estas se formando a partir das ideias de educação inclusiva, gratuita e de qualidade para todos. Isto significa que, mesmo sendo governado por um partido de esquerda, não houve uma interrupção do pensamento neoliberal não ações governamentais naquele período.

A prova disso é que este pensamento nunca se enfraqueceu a ponto de. em 2016, influenciar o contexto político para que, com o apoio de partidos da direita, o golpe jurídico-parlamentar contra o Governo de esquerda da presidenta Dilma fosse uma realidade plausível. (Freitas, 2018). Assim, o discurso neoliberal (re) começou a influenciar a formulação de várias políticas públicas na área da educação. Um exemplo dessa formulação encontra-se nos textos oficias dos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Básica (RCNEI's) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's). Mais tarde, os PCN'S foram utilizados como fundamento teórico da Matriz Curricular do SAEB, solidificando os processos de avaliação em larga escala e apontando para a efetivação de um sistema de ensino padronizado.

Como podemos perceber, o discurso da Matriz Curricular do SAEB tem um fundamento que extrapola os limites de uma prática pedagógica e alcança, ou é alcançado pela ideologia neoliberal, capitalista. Portanto, através de governos e instituições mundiais, financiam-se políticas educacionais que, mesmo aparentando o contrário, já nascem comprometidas com um projeto de manutenção de poder, com o fortalecimento do mercado e desqualificação do Estado, bem como com a delimitação do acesso aos meios de produção cultural pelas classes que necessitam de uma educação pública. Sobre essa força do neoliberalismo no contexto das políticas educacionais, Freitas (2018, p. 80) explica que:

> O neoliberalismo olha para a educação a partir de sua concepção de sociedade baseada em um livre mercado cuja própria lógica produz o avanço social com qualidade, depurando a ineficiência através da concorrência. Segundo essa visão, a generalização desta concepção para todas as atividades do Estado produzirá uma sociedade melhor. Os cidadãos estão igualmente inseridos nessa lógica e seu esforço (mérito) define sua posição social. É dessa visão de mundo que advêm as finalidades que ele atribui à educação.

Em 2019, o governo de Jair Bolsonaro retoma o discurso neoliberal, embebido por um discurso de extrema-direita e populista, que dividiu a nação e recebeu críticas no Brasil e o no mundo. Franco defensor de uma cultura militar, inclusive nas escolas, o bolsonarismo adotou uma política ideológica, como a militarização das escolas públicas; defendeu proposta denominada “escola sem partido”, em que se acreditava defender os alunos de uma “influência comunista”; estancou as discussões que envolviam a complexidade/diversidade da educação brasileira; e não apresentou nenhuma política pública de ensino satisfatória. Segundo o *site* da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE, 2022):

> Com Bolsonaro, o país investiu menos em educação, da creche à universidade. Somente na educação básica a queda na aplicação de recursos foi de 13%, sobretudo em investimentos. Ainda neste ano, o governo federal bloqueou R $3 bilhões para educação, provocando reação de instituições federais de ensino. Agora, mudanças nas regras do ICMS, que ainda serão apreciadas pelo Senado, podem tirar até R$ 21 bilhões da educação.

De acordo com o *site*, o Instituto de Estudos Socioeconômicos (Inesc), mostrou que, em 2021, o gasto público com a educação atingiu o menor patamar desde 2012. Segundo o levantamento, entre 2019 e 2021, a execução diminuiu R$ 8 bilhões em termos reais (CNTE, 2022).

Embora tenha sido homologada entre os anos de 2017 e 2018 no Governo Temer, é nesse cenário que o discurso da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) se filia ainda mais aos preceitos neoliberais para a educação. Trata-se, em linha gerais, de um conjunto de competências consideradas essenciais para o aprendizado em todos os níveis de ensino da educação básica (Brasil, 2018). A princípio, essas competências apontam para a efetivação de uma prática de ensino de qualidade; mas, na verdade, estão filiadas a um projeto de padronização da educação. Alinham-se, dessa maneira, as competências elencadas com a formação dos professores, materiais didáticos e com aquilo que se contempla nos sistemas de avaliação da habilidade da leitura.

Esta posição relaciona-se com o pensamento de Althusser, quando este afirma que “[..] a escola [...] ensina a ‘habilidade’, mas sob formas que assegurem a sujeição à ideologia dominante ou o domínio de sua ‘prática’” (Althusser, 1996, p. 108). Dito isso, evidencia-se a necessidade de se olhar com mais amplitude para as políticas sobre ensino e promoção de leitura que chegam nas escolas. Somente dessa maneira se pode identificar essas imposições e tentar estabelecer um contraponto discursivo. Por essa razão, a concepção de leitura e de letramento da Matriz deve ser analisada, para que se conheça sua ligações com as formações ideológicas dominantes.

Pêcheux e Fuchs (1993, p. 166) elucidam o conceito de formação ideológica (FI) quando se referem a um conjunto de representações e de comportamentos que não são exclusivamente individuais ou universais, mas que influenciam nos diferentes conflitos entres classes, partindo dos seus interesses econômicos , educacionais, dentre outros. Por consequência, quando mencionamos o domínio de uma formação ideológica, constatamos que, assim como ocorreu com os PCN’s, a BNCC também passa a servir de base para a reforma da Matriz Curricular do SAEB, alinhando as competências com as habilidades exigidas nos testes de proficiência em leitura, principalmente.

Mesmo não sendo objeto de estudo desta pesquisa, é válido registrar o quanto a BNCC, o mais novo documento de abrangência curricular nacional proposto pelo MEC, repete os discursos sobre leitura e desconsidera, assim como a Matriz, uma discussão mais ampla sobre as concepções de letramento desassociadas do conceito de alfabetização. Esse contexto é descrito por Freitas (2018, p. 80), que assim descreve:

> Bases nacionais curriculares (tanto relativas ao que deve ser ensinado aos estudantes nas escolas quanto relativas à formação dos profissionais da educação) fornecem as competências e habilidades para “padronizar” o ensino e a aprendizagem; os testes (usualmente censitários) cobram a aprendizagem especificada pela base e fornecem, por sua vez, elementos para inserir as escolas em um sistema meritocrático de prestação de contas (accountability) de seu trabalho, alimentando a competição entre escolas e professores (Freitas, 2018, p. 80).

Trata-se do chamado engessamento das políticas publicas da educação, fundamentado pelo pensamento neoliberal, que impacta diretamente os testes de avaliação da habilidade de ler e comanda a distribuição irregular dos financiamentos dos programas educacionais.

2.2 A institucionalização do SAEB no contexto das políticas públicas no Brasil

Quando falamos na execução dos projetos e das propostas educacionais vindas dos órgãos competentes dos poderes públicos, não atentamos ao fato de que tais projetos estão ligados a uma formação discursiva muito mais ampla e complexa, a qual não se pode perceber de modo simples. Estamos na outra ponta de um sistema de manutenção de poder que determina a conservação de uma estrutura social voltada para a exploração da maioria dos indivíduos e para a concentração de poder nas mãos de uma minoria. Beck, Fonseca e Santos (2019) nos lembram de que as formas de produção do conhecimento estão ligadas aos princípios do capitalismo:

> Se o conhecimento sempre foi assunto de Estado, podendo ser absolutamente funcional e subordinado à manutenção da ordem social, esse papel se intensifica com o capitalismo, sua necessidade incessante de aumento da produtividade e de aparelhos e técnicas de gestão cada vez mais sofisticado (Beck; Fonseca; Santos, 2019, p. 156).

Desse modo, as condições de produção nas diversas áreas do desenvolvimento humano obedecem a um sistema que mantém uma ordem social, de acordo com os interesses dos grupos quem detêm o poder:

> Na administração da saúde pública e da educação, no urbanismo, no policiamento, na infraestrutura energética, na logística, na ciência e tecnologia, são estabelecidas essas condições gerais de produção e reprodução integrada da ordem social, tendo nos gestores o seu corpo social, técnico e político (Beck; Fonseca; Santos, 2019, p. 156).

O Estado tem conhecimento de que a Educação é um campo em que as discussões sobre as novas tendências políticas, a caracterização das lutas de classe, além da circulação dos conhecimentos e saberes sobre poder e manutenção de poder são construídos e disseminados a ponto de se fazer base para diversos posicionamentos sociais.

A título de exemplificação, podemos citar dados do IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística que, em 2019, divulgou que:

> Apesar da proporção de pessoas de 25 anos ou mais com ensino médio completo ter crescido no país, passando de 45,0% em 2016 para 47,4% em 2018 e 48,8% em 2019, mais da metade (51,2% ou 69,5 milhões) dos adultos não concluíram essa etapa educacional [...]. No Nordeste, três em cada cinco adultos (60,1%) não completaram o ensino médio. [...] A pesquisa está divulgando pela primeira vez dados sobre abandono escolar.

> Das 50 milhões de pessoas de 14 a 29 anos do país, 20,2% (ou 10,1 milhões) não completaram alguma das etapas da educação básica [...] (PNAD, 2020)

.A partir desses dados, teremos um cenário social que deve ser alvo de políticas públicas de acessibilidade à Educação. A depender de quem estiver no controle de tais políticas, essa desigualdade será ampliada ou mantida, de acordo com o desejo de uma classe dominante e dos modos de relações em que a política se instaura.

Assim, quando se controlam as políticas de educação, controla-se, consequentemente, o processo de formação de um povo, contribuindo para que as classes dominantes permaneçam dominantes e as dominadas continuam subordinadas. Por outro lado, como forma de demonstrar interesse em promover um processo de educação que transforma cenários semelhantes a esses anteriormente descritos, os governos têm lançado programas e projetos visando fomentar uma educação de qualidade e que contribua para uma formação do indivíduo, pelo menos em tese.

A título de exemplo, os PCN's – Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998), que começaram a ser divulgados no Brasil, pelo Ministério da Educação, em 1997, chegaram no cenário da Educação Nacional com o propósito de fomentar a construção das propostas curriculares da educação básica em todo território nacional.

> Com a edição dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's – para o ensino fundamental (1995-1997), a administração federal apresentou aos professores e gestores educacionais, de todo o país, determinada concepção de avaliação, do ensino, da aprendizagem e da escola. No ensino fundamental, ela listou os conteúdos mínimos de aprendizagens essenciais quanto aos objetivos estabelecidos para cada "ciclo" e componente curricular, precisando as expectativas de aprendizagem e, por conseguinte, o que seria aferido mediante avaliação. No ensino médio, as expectativas de resultados a serem aferidos pela avaliação foram expressas em termos de competências e habilidades (Freitas, 2004, p. 674).

Mais de duas décadas depois, esse referencial ainda é utilizado como embasamento teórico para muitas práticas pedagógicas. Citamos aqui os PCN's porque estes subsidiam a construção da Matriz Curricular do SAEB que, por sua vez, orienta a elaboração dos testes de avaliação em larga escala propostos pelo INEP. O INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – é um órgão subordinado ao MEC – Ministério da Educação – voltado para a criação, coordenação e difusão de pesquisas em diversas áreas educacionais. O

acervo do INEP funciona como um suporte para pesquisadores em todo território nacional, pois é um órgão do Ministério da Educação que tem por finalidade a coordenação, o estimulo e a difusão da pesquisa educacional no país, bem como visa a prestar serviços de documentação e informação nessa área. O intercâmbio entre pesquisadores das diversas regiões brasileiras é também uma de suas atribuições, e se efetiva na realização de inúmeros encontros e seminários.

Desde a sua criação, sob o nome de Instituto Nacional de Pedagogia na década de 30, o INEP já passou por várias fases. Durante esse percurso, sofreu alterações em suas responsabilidades para atender aos interesses do governo vigente, mas, mesmo assim, configurou-se como instituição voltada para contribuir com a efetivação de um programa nacional de educação e com a formação eficaz dos indivíduos:

> Tanto a entrada em funcionamento do INEP em 1938, como a criação dos Centros de Pesquisas Educacionais em 1955, pode ser interpretada como eventos que fazem parte de uma longa série de medidas que foram sendo tomadas pelo Estado brasileiro, sobretudo a partir de 1930, com o propósito de afirmar-se perante a sociedade como responsável pela educação, entendida como um problema nacional, ou seja, como um problema relacionado à formação da nacionalidade brasileira e à organização de um Estado moderno no país (Ferreira, 2008, p. 280).

Esta configuração do INEP, no entanto, vai de encontro ao cenário do investimento do Estado na Educação. Há índices baixíssimos que comprometem a qualidade de efetuar uma educação de qualidade em larga escala. Segundo dados do INEP, no ano de 2000, o investimento público direto representava 3,9% do PIB brasileiro. A crescente foi até o ano de 2011, em que o gasto chegou ao 5%, chegou a 5,1% em 2013 e voltou a 5% em 2014. Quanto ao investimento total, 2014 apresentou 6% do PIB (Cavalcanti; Nobrega; Campos Junior, 2018).

É evidente que esse cenário coloca o governo brasileiro dependente de financiamentos do Banco Mundial. Como parte do organograma de execução das Políticas Públicas Nacionais para a Educação, pressionado pelos compromissos firmados com o orçamento do Banco Mundial, o Governo Federal, nas últimas décadas, formulou e implementou vários modelos de programa de inclusão e acesso escolar, de acesso a equipamentos das novas tecnologias e, principalmente, de avaliação educacional em larga escala, pois estes estavam diretamente atrelados aos benefícios gerados pela parceria (Coelho, 2008).

Em 1987, por exemplo, entrou em cena o SAEP – Sistema Nacional do Ensino Público do 1.º grau. O propósito desse sistema era apresentar indicadores para a criação de projetos educacionais. Em 1988, criou-se o SAEB – Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Básico, extinguindo o antigo SAEP. Nesse novo formato, o governo compilava dados de escolas da rede pública e particular, tendo como amostra algumas séries, para um diagnóstico da situação educacional brasileira. Em 1990, ano em que ocorreu a Conferência Mundial de Educação para Todos, esse sistema passa a se chamar Sistema de Avaliação da Educação Básica constituindo-se no maior processo oficial de avaliação educacional no território brasileiro (Coelho, 2008).

> No Brasil, os mecanismos de aferição da qualidade educacional tiveram início no final da década de 1980. Em 1987, o Ministério da Educação instituiu o Sistema Nacional (SAEP), como uma das exigências do Banco Mundial, para prover financiamentos para projetos educacionais a serem executados no Brasil. Em 1990, o SAEP foi substituído pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), com o objetivo de monitorar o sistema e subsidiar políticas públicas para a área da educação (Coelho, 2008, p. 8).

As informações concatenadas através do sistema de avaliação permitem a criação de diversas políticas públicas educacionais, desde a organização de gestão numa unidade escolar, passando por diretrizes estaduais, até a fomentação de pesquisas em instituições de nível superior. Desse modo, com base no que diz o SAEB, ações voltadas para a manutenção de interesses no âmbito das políticas públicas são construídas e aplicadas com influência indiscutível. A consolidação do SAEB como instrumento eficaz de avaliação em larga escala deu-se no final dos anos 80, após o processo de reformulação nas avaliações educacionais:

> [...] a “avaliação nacional” da educação básica existiu, de 1987 a 1990, na forma de programa do Ministério da Educação – MEC – denominado Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau – Saep. A partir de 1992, com alterações, esse programa deu origem ao Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb. Essa atuação do MEC prescindiu de regulamentação legal até a edição da Medida Provisória n. 661 de 18.10.1994 (Ferreira, 2002, p. 667-668).

Mas é no Governo de Fernando Henrique Cardoso que o SAEB se reestrutura e se consolida como uma política pública na área educacional, com mais proximidade do cenário da Educação Brasileira e também dos interesses da classe política dominante, principalmente após a reedição de algumas Medidas Provisórias:

> A configuração inicial do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – Saeb – teve lugar no fim da década de 1980, vindo a consolidar-se na segunda metade dos anos de 1990, quando foi também reestruturado e "modernizado" o sistema de estatísticas e indicadores educacionais. Nesse período, foram ampliados os meios operacionais de centralização da avaliação educacional com a inclusão de exames nacionais: o Exame Nacional do Ensino Médio – Enem – e o Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos – Encceja (Ferreira, 2002, p. 664).

A Medida Provisória nº 711/1994 (Brasil, 1994) é fruto de uma reedição de MP anteriores que normatizavam algumas diretrizes de avaliação. Essa reedição iniciou um processo de Institucionalização do SAEB e colocou seu discurso como protagonista tanto na elaboração de diretrizes quanto na sua influência nas políticas de financiamento de projetos educacionais. Sobre esta questão Bonamino e Martinez (2002), com base em Ferreira (2002), explicam que:

> A eficácia dessa Medida Provisória foi assegurada com sua reedição sob o n. 711, em 17/11/1994, e n. 765, em 16/12/1994. Somente nesse momento o MEC tomou medidas que visaram a formalizar o Saeb fundando-o em base legal. Tomando como fundamento legal essa Medida Provisória reeditada, o Ministro da Educação instituiu uma comissão especial encarregada de providências com vistas à criação formal desse programa. Tal comissão propôs uma estrutura para o Saeb que propiciava sua execução descentralizada, com um núcleo técnico e diretivo no MEC e nas Secretarias Estaduais de Educação, encarregado de supervisionar o desenvolvimento do sistema e assegurar a relação avaliação–formulação de políticas (Ferreira, 2002 *apud* Bonamino; Martínez, 2002, p. 668).

O SAEB, com o tempo, foi se estruturando e atualizando seus instrumentos de coleta de dados, no intuito de se firmar como importante processo de avaliação. Já nos anos 2000, o Ministério da Educação criou a ANRESC – Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – ou Prova Brasil, cuja avaliação por amostragem possibilitava uma visão mais ampla das práticas pedagógicas adotadas nas escolas participantes:

> A partir das informações do Saeb e da Prova Brasil, o MEC e as secretarias estaduais e municipais de Educação podem definir ações voltadas ao aprimoramento da qualidade da educação no país e a redução das desigualdades existentes, promovendo, por exemplo, a correção de distorções e debilidades identificadas e direcionando seus recursos técnicos e financeiros para áreas identificadas como prioritárias. [...] No caso da Prova Brasil, ainda pode ser observado o desempenho específico de cada rede de ensino e do sistema como um todo das escolas públicas urbanas e rurais do país (Brasil, 2011).

Deste modo, o objetivo da Prova Brasil é:

> [...] a) avaliar o nível de alfabetização dos alunos nos anos iniciais do ensino fundamental; b) oferecer às redes de ensino um resultado da qualidade da alfabetização, prevenindo o diagnóstico tardio das dificuldades de

> aprendizagem; c) concorrer para melhoria da qualidade de ensino e redução das desigualdades, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional (Brasil, 2012, p. 4).

Em 2017, os resultados obtidos pelo SAEB ganharam mais relevância quando se tornaram referência para a criação do IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica –, que cruza os percentuais obtidos na aplicação dos testes do SAEB com os do Censo (Inep, 2021). Assim, o discurso político presente na Matriz Curricular do SAEB já se firmava como importante referência no contexto da avaliação da habilidade de leitura.

Dessa maneira, os testes do SAEB precisavam de uma fundamentação que direcionasse a sua elaboração. Então, o INEP elaborou uma Matriz de Referência que dialogava com os PCN's, bem como com as Propostas Curriculares construídas nos diferentes estados. O intuito era chegar a um resultado mais próximo da diversificada realidade educacional do Brasil.

Com isso, os testes do SAEB foram gradativamente se estabilizando. Em 1995, foram aplicados nos últimos anos dos ciclos de escolaridade, os antigos 4°e 8° do Ensino Fundamental e 3° do Ensino Médio. Em 1996, além dos testes de conhecimentos nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, um questionário socioeconômico também foi aplicado no intuito de colher mais informações sobre as condições de ensino de onde foram aplicados.

Nesse mesmo ano, consolidou-se a conexão entre a Matriz de Referência e os PCN's (Brasil, 1998). Embora a Matriz tenha sido elaborada com vários componentes curriculares, o foco da avaliação era a área de Língua Portuguesa e Matemática. Em 2018, a BNCC (Brasil, 2018) – Base Nacional Comum Curricular – foi levada em consideração para se discutir possíveis alterações na Matriz de Referência do SAEB. Em 2019, as nomenclaturas ANRESC e prova Brasil foram extintas, e a sigla SAEB passa a ser referência de todo o processo de avaliação. Em 2021, a utilização da BNCC pelo SAEB teve uma importância fundamental para a aplicação dos testes no Ensino Médio.

Com a elevação da importância dos testes do SAEB para a descentralização de verbas públicas que visam o financiamento da Educação, o discurso do SAEB em nível nacional se repetiu em alguns estados da Federação, principalmente naqueles onde o resultado dos testes não impactou satisfatoriamente na elevação do IDEB. O estado da Bahia, por exemplo, pressionado pelos últimos resultados nas avaliações

propostas pelo MEC/INEP/SAEB, criou o SABE – Sistema de Avaliação Baiano de Educação, implementado em 2011. O SABE é constituído por dois programas de avaliação: Avalie Alfa e Avalie Ensino Médio.

Na Bahia, vemos que o Sistema de Avaliação Baiano de Educação (Bahia, 2013) – SABE – se configura como uma importante política pública de avaliação, ao produzir informações significativas, visando a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, promovendo um diagnóstico mais preciso do desempenho dos estudantes do estado da Bahia, subsidiando a (re)formulação, o monitoramento de políticas educacionais e a implementação de ações no âmbito escolar. A reprodução do discurso do SAEB pelo SABE é evidente tanto na constituição dos objetivos quanto no formato da organização das provas:

> Nos anos 2011 a 2013 o Avalie Ensino Médio aplicou provas nas áreas de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e suas Tecnologias com os estudantes da 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio Regular e da 2ª, 3ª e 4ª séries da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio, respectivamente (Bahia, 2013, p 11).

A partir das informações apresentadas acima, é possível verificar que a ideia da avaliação consiste em aproximar os estudantes da metodologia exigida nos testes de nível nacional. A questão é que, ao eleger os testes do SAEB, essa reprodução do discurso enunciado pelo AVALIE evidencia o quanto é importante refletir sobre os efeitos das políticas públicas na formação dos indivíduos que frequentam a escola.

Althusser (2003) desvela, por parte dessas instituições, um jogo ideológico que mobiliza diferentes classes sociais, no intuito de manter sempre no auge os interesses de um grupo dominante. Ao fazer essa leitura, o filósofo nos convida a refletir sobre o que se pretende estabelecer com a concepção de leitura proposta na Matriz e por que esse documento desconsidera outras visões acerca do letramento. A quem, dentro do Estado, essa prática favorece?

É evidente que, à proporção que as políticas de avaliação do SAEB se estabeleciam, surgiam alguns embates discursivos que questionavam seus fundamentos e sua relação com as políticas públicas em diversas esferas governamentais. Tais críticas se fortaleceram quando o SAEB passou a influenciar diretamente o sistema de financiamento da educação pública e estabelecer, no cenário da educação brasileira, uma política compensatória que distorcia os reais

propósitos da Educação e dificultava a efetivação de ações em prol de uma educação mais condizente com o cenário nacional. Desse modo, importa-se perguntar: para que serve a avaliação neste contexto de política compensatória? Vejamos.

2.3 O SAEB e as políticas públicas compensatórias: para que serve a avaliação?

O mosaico que se cria a partir dos dados obtidos com os testes do SAEB permite uma operacionalização de ações de cunho governamental capazes de influenciar diretamente o processo educacional desde uma unidade escolar a uma rede de ensino.

Nesse sentido, a questão política de condicionar a descentralização de verbas a partir desses índices classificatórios modificou o modo de se organizar o processo de ensino-aprendizagem na escola. A partir dessa mudança, o que se nota é uma avaliação atrelada mais ao discurso do desempenho no IDEB do que a efetivação de uma aprendizagem significativa. Para que tenhamos uma noção da força desse condicionamento, apresentamos, a seguir, alguns exemplos de como a escola e/ou sua entidade mantenedora sentem o impacto das políticas de avaliação em proficiência de leitura que afetam o cotidiano escolar.

No primeiro exemplo, temos uma capa de um documento expedido pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará, em 2019, cujo título é *Caminhando para o SAEB* (Figura 1).

Figura 1 – *Caminhando para o SAEB*

Fonte: SEC/CE (Ceará, 2019).

Trata-se de um fascículo de língua portuguesa destinado para o 5º ano, com uma série de atividades baseadas nos descritores da Matriz de Referência do SAEB. A elaboração dessas atividades segue a necessidade de reforçar o desempenho dos alunos a partir dos descritores nos quais tiveram um baixo rendimento. O fascículo é distribuído pelo setor de coordenação pedagógica, em meio a um processo de formação continuada e com um calendário específico para aplicações.

Não é objetivo de nosso trabalho analisar detalhadamente as atividades do fascículo, mas somente apontar, com base nos elementos textuais da capa, o que foi dito acima sobre a relação entre o SAEB, o IDEB e as políticas públicas educacionais. Nota-se que o título já sinaliza para o objeto do documento. Ao apontar o SAEB como meta para um caminho, a avaliação recebe a mesma proporção semântica de educação, ou seja, caminhar para o SAEB, é caminhar para a Educação.

Por fim a *hashtag* #todospeloideb, faz uma alusão ao *slogan* "todos pela educação" adotada em vários programas estaduais e municipais, para representar o conceito de educação integrada, democrática. Esse "todos" remete a uma posição-sujeito política que determina o objetivo da educação: o alcance dos índices do IDEB. Quem está fora desse "todos" não está fazendo "educação"

Outro exemplo é um cartaz promocional das provas de avaliação do SAEB no estado da Bahia. Nesse texto (Figura 2), o aluno é apontado como o sujeito responsável pelo sucesso (ou não) da escola:

Figura 2 – *Sou mais você!*

Fonte: SEC/BA (Bahia, 2019).

Esse *slogan*, divulgado pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia em 2019, tem um caráter motivacional, mas também impositivo. Os verbos no imperativo parecem convocar o aluno para uma batalha em que ele é o responsável pela vitória da escola, pela escola. A expressão “sou mais você” evoca uma esfera de otimismo, que tenta tranquilizar o aluno diante da difícil e importante tarefa que o aguarda. A questão é: em quais condições essa tranquilidade foi construída? Caso o aluno “fracasse”, será considerado culpado por não ter tido/incorporado a confiança que o *slogan* sugere? Poderíamos fazer outros questionamentos, mas o texto analisado aqui representa, por um caráter ilustrativo, como uma proposta de educação padronizada influencia na estrutura e na organização das atividades escolares.

O último exemplo parte de um cartaz que divulga o resultado de uma escola nos testes de avaliação:

Figura 3 – IDEB 2021

Fonte: SEC/PA (Santa Bárbara, 2021).

O *card* acima, divulgado pela Secretaria de Educação do Município de Santa Bárbara, no Pará, ratifica a análise feita da capa do fascículo do documento da Figura 1. Aqui também a meta da Educação é o alcance do índice do IDEB. A Educação caminha somente se os índices do IDEB, atrelados ao desempenho do município na Prova Brasil, apontar o caminho. É um discurso reducionista, que tira o foco de uma aprendizagem mais significativa e instaura um ambiente de

competitividade e meritocracia nas escolas – nada de anormal, se consideramos a influência de preceitos do mercado financeiro em tais propostas.

A partir dos exemplos acima, notamos o quanto a política de avaliação do SAEB se insere em todos os setores das atividades escolares, definindo quem fracassa ou que vence, pelo menos aparentemente. Tal situação revela uma prática de política compensatória, que tem relação com os interesses das classes dominantes em manter determinadas estruturas que vão muito além da escola.

Assim sendo, a avaliação proposta pelo SAEB se inscreve no interior de uma formação discursiva em que se destaca um discurso político capaz de incluir ou excluir indivíduos nas interações sociais – partindo, a título de exemplo, de uma concepção limitada sobre letramentos –, bem como de desconsiderar as especificidades de cada contexto escolar em que os testes são aplicados. Sendo assim, por não considerar tais especificidades, esses tipos de testes recebem constantes críticas.

O SAEB, por exemplo, tem sido alvo de críticas, já que seu propósito resulta em repetir certa ordem mundial que utiliza modos de avaliação em larga escala. A partir dos resultados, portanto, são direcionados investimentos, os quais atendem aos interesses das classes que detém o poder, o Capital.

Nos Estados Unidos foi publicado, em 1966, o relatório Coleman, no qual constava um perfil socioeconômico de diversas regiões daquele país (Bonamino; Franco, 1999). Esse relatório apresentou o resultado da aplicação de testes de competências linguísticas, realizados em diferentes contextos socioculturais. Assim, o documento ganhou relevância por subsidiar políticas públicas cujo discurso era de qualificar a Educação:

> O Relatório Coleman (Coleman, 1966) foi, provavelmente, uma das mais influentes pesquisas de levantamento na área de educação. Para estudar em que medida as diferenças de raça, cor, religião, origem geográfica e origem social afetariam as oportunidades de educação, o governo americano realizou uma pesquisa a partir de uma amostra de 645 mil alunos, distribuídos por cinco níveis de estudos diferentes, e coletou dados sobre as características das escolas frequentadas, do corpo docente, dos alunos e suas famílias. Através da aplicação de cinco grupos de testes, que objetivavam medir competências verbais e não verbais, procurou-se conhecer a variabilidade entre as escolas, de modo a subsidiar a implementação de políticas de melhoria escolar (Bonamino; Franco, 1999, p. 102).

Segundo Pêcheux (1975), um discurso sempre está relacionado a outro discurso. Os discursos se repetem, ou as repetições produzem discursos. Assim,

considerando os preceitos do relatório Coleman, notamos que, no Brasil, o discurso utilizado pelo SAEB acaba por repeti-los, visando a caracterizar a diversidade socioeducacional e, a partir da aplicação de testes, colaborar na implementação de políticas educacionais para esta realidade. No entanto, esses discursos de qualidade mascaram os interesses ideológicos de alguns grupos econômicos.

Assim, levando em consideração que um dos objetivos da teoria da AD é o conhecimento das condições de produção do discurso, podemos pensar sobre as condições nas quais se determina que um teste acerca das competências verbais possa enquadrar escolas em padrões de qualidade. A indagação é significativa, visto que tal teste tenta mensurar somente a competência linguística, desconsiderando outros elementos da educação.

Sabemos que muitas situações as quais colaboram para o processo educacional ficam de fora nesse processo de avaliação, mas o que se vê é um discurso de melhorias pautadas somente nos resultados desses testes. Assim, tentam-se embasar políticas que irão compensar o fracasso escolar com uma proposta de educação que oportunize o acesso à escolarização, mas mantém-se firme o interesse em criar uma escola de pobres para pobres e de ricos para ricos, legitimando, dessa forma, os interesses das classes que detêm o poder, principalmente numa sociedade capitalista.

> [...] a educação compensatória foi uma estratégia de indisfarçável intenção de dar uma política educacional pobre para pobres, com baixo investimento, baseada exclusivamente na premissa de que “para alguns”, para aqueles que padeciam “privação cultural”, o que estava em questão era uma escola-hospital, uma escola-merenda, uma escola-albergue, para compensar os efeitos de uma desigualdade desumanizadora (Freitas, 2011, p. 88).

Esse acesso à escolarização de uma parcela da sociedade menos favorecida trouxe, ao longo dos tempos, um grande problema para a classe dominante: ela viu uma população dominada ter acesso à Educação Institucionalizada Pública. Era preciso controlar os mecanismos de oferta da escola pública, de modo que esta continuasse subserviente aos interesses da classe dominante.

> O IDEB é parte integrante do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Decreto n.º 6.094/07), dispositivo legal que coloca em ação as 28 propostas contidas no PDE, cujo eixo principal é a qualidade educacional, bem como a mobilização social para atingir as metas estabelecidas pelo plano. Para tanto, empreende-se uma articulação entre União, Estados, Distrito Federal, Municípios e sociedade civil em prol da qualidade da educação (Chirinéa; Brandão, 2015, p. 464).

Neste contexto, os testes de avaliação aplicados em larga escala ganham uma relevância muito grande no cenário do financiamento das políticas educacionais, porque eles estão comprometidos com o discurso da classe dominante e, ao serem considerados na determinação do IDEB, por exemplo, mantêm uma prática compensatória, na qual o interesse da elite, da aristocracia, sobrepõe-se ao das classes trabalhadoras dentro de um contexto de normalidade. É como se a escola e a educação pudessem ser feitas somente desse modo. Ponce (1998) faz uma importante reflexão sobre estas práticas:

> Nem tudo que a educação inculca nos educandos tem por finalidade o bem comum, a não ser na medida em que “esse bem comum” pode ser uma premissa necessária para manter reforçar as classes dominantes. Para estas a riqueza e o saber; para as outras, o trabalho e a ignorância (Ponce, 1998, p. 28).

Considerando os preceitos da Análise do Discurso, podemos perceber, a partir da fala de Ponce (1998), que existe uma formação discursiva política dominante no contexto das lutas de classes. Althusser (2003), ao afirmar que o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia, ajuda-nos a compreender que os fundamentos ideológicos do discurso desses testes de avaliação estão a serviço de uma ideologia dominante que não ignora as classes trabalhadoras, mas as mantém distante de uma ascensão, ofertando às mesmas uma política compensatória.

Tal pensamento nos leva a pensar na importância de se perceber a relação entre a ideologia, linguagem e história. Orlandi (1988) afirma que tal relação é fundamental para que haja a construção de sentidos. Assim, a ideologia influencia diretamente o modo como os testes de avaliação são vistos e considerados na própria escola. Quando alguns índices não são atingidos, a educação escolar é colocada como culpada pelo próprio fracasso, como se o processo de escolarização dependesse exclusivamente de seus agentes.

CAPÍTULO III – A MATRIZ CURRICULAR: o processo de delimitação dos *corpora*

3.1 **O currículo, a BNCC e a construção da Matriz como política pública educacional**: em jogo as condições de produção do discurso

As políticas públicas educacionais são diretrizes e decisões tomadas por governos e autoridades educacionais para orientar e regular o sistema educacional de um país ou região. Essas políticas podem influenciar uma ampla variedade de áreas, como currículo, avaliação, financiamento, formação de professores, inclusão educacional, entre outras.

No caso da Matriz Curricular do SAEB, temos o exemplo de uma diretriz com impacto em todas as áreas citadas. Por essa razão, torna-se necessário analisarmos esse caráter curricular que um sistema de avaliação outorga a um documento que servirá de base para os testes da habilidade de proficiência em leitura, além de influenciar as politicas públicas de financiamento na Educação.

Ao elaborar a Matriz, o SAEB coloca à disposição um documento com características curriculares que, ainda que não seja seu objetivo oficial, infuencia a construção dos currículos para o ensino na educação básica em todo o território nacional. Ao conceder à Matriz um aspecto de currículo, é importante fazermos uma reflexão sobre o que seja currículo e sobre sua importância no contexto das políticas públicas.

É sabido que a concepção de currículo não é única. Para compreendermos melhor, podemos citar o trabalho de Purificação (2022) no artigo “Políticas Educacionais e Currículo: perspectivas do desenvolvimento profissional de professores em contexto brasileiro”, o qual apresenta diferentes concepções de currículo ao longo do tempo. Nessa investigação, afirma-se que o currículo escolar refere-se ao conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e competências que são ensinados nas escolas e que se espera que os alunos aprendam. O currículo, como já foi dito, pode ser influenciado por uma série de fatores, incluindo as políticas públicas educacionais (Purificação, 2022).

Numa concepção tradicional o currículo consistia numa organização de conteúdos e objetivos de ensino de forma neutra e mecânica, com foco no processo ensino-aprendizagem. Numa abordagem crítica, a neutralidade é criticada, porque há um entendimento de que a construção de currículo refere-se também às relações de política e de poder. O enfoque é dado na ideologia, identidade, poder, saber-

poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto e resistência (Silva, 2009).

Por último, numa visão pós-crítica, o currículo se volta em defesa do desenvolvimento cultural e da valorização de alguns grupos étnicos. Há uma flexibilidade no conhecimento. A ênfase é em identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, representação, gênero, raça, etnia, sexualidade e multiculturalismo (Purificação, 2022).

Das mudanças no formato de sua organização, percebe-se que o currículo deve estabelecer um vínculo com a realidade sobre a qual pretende intervir. Essa intervenção tem um caráter oficial, já que a Constituição de 1988 (Brasil, 1988), no seu artigo 210, estabelece como dever do Estado o estabelecimento de fixar "conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar a formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais".

Assim, partindo do que prescreve a Constituição, diríamos que os os currículos, construídos em diferentes áreas do país, em tese deveriam atender ao artigo 210. No entanto, partindo do que advoga a BNCC (Brasil, 2018), há uma tentativa de tornar os currículos cada vez mais padronizados. Sobre a cautela de padronização curricular, lembramos uma importante reflexão feita por Dalila Andrade Oliveira (2012), no artigo “Reduzir a liberdade é proposta elitista”, publicado na *Folha de São Paulo*:

> A padronização curricular foi, durante séculos, responsável pela expulsão de importantes segmentos sociais da escola. O critério de justiça que orienta os sistemas escolares, apesar de repousar no ideal de igualdade de oportunidades, promove injustiça ao tratar o diferente como igual, pode torná-lo também desigual. Não se pode negar as diferenças sociais, econômicas e culturais entre os indivíduos. A retomada da defesa do currículo único na atualidade no Brasil se deve a setores que concebem a educação somente como fator de produção [...] (Oliveira, 2012).

A BNCC pertence à mesma formação discursiva que a Matriz Curricular do SAEB. Considerando as colocações de Mainardes (2006) sobre a organização do processo político de Ball & Bowe (1992) , diríamos que tanto a BNCC quanto a Matriz se encaixam na “política de fato”, “constituída pelos textos políticos e textos legislativos que dão forma à política proposta e são as bases iniciais para que as políticas sejam colocadas em prática” (Mainardes, 2006, p. 3, grifo nosso).

Desse modo, a Matriz, mesmo não sendo uma base curricular, dialoga diretamente com aquilo que, através do currículo escolar, será ensinado na escola

para atender às suas exigências, através dos testes elaborados a partir dos seus descritores de leitura. Aos impactar a escola com os resultados dos testes, os responsáveis pelo ensino – ou seja, a escola – serão pressionados a considerar os que se cobra nos textos para a formulação de sua proposta pedagógica.

Ressaltamos que o fortalecimento da Matriz, nesse contexto, se iniciou com as considerações do PCN's, na década de 90 e agora, em 2021, com o alinhamento à BNCC. Esse alinhamento não é uma estratégia ingênua; pelo contráro, faz parte de um pensamento hegemônico neoliberal que tenta padronizar o ensino, excluindo as diferenças e culpabilizando cada vez mais o Estado e os professores quanto à problemática da falta de qualidade no ensino público.

Por essa razão, Silva (1996) esclarece a importância que tem um currículo na efetivação de uma política e na proliferação de ideias e pensamentos das classes dominantes que permanecem no poder. Segundo ele:

> O currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais (Silva, 1996, p. 23).

Desse modo, o autor aponta para a Matriz e consegue nos ajudar a compreender que a escolha de uma única concepção de leitura, bem como a de letramento subordinado à alfabetização, tem a ver com o tipo de leitor que as politicas públicas pretendem formar. Mesmo que o próprio documento advirta que não abarca todo o currículo, ele não foge das características de ser um instrumento regulador e de manutenção de poder.

O discurso que subjaz à Matriz Curricular do SAEB se filia a uma posição-sujeito governamental, ou seja, ela se inscreve numa formação discursiva política, comprometida com grupos que articulam o funcionamento das esferas de poder social e econômico. Desse modo, compreender o documento como parte de uma política de governo torna-se fundamental para a caracterização do seu discurso e o seu embate na discussão sobre as práticas de leitura e letramento.

Um trabalho que auxilia nessa caracterização é o artigo de Jefferson Mainardes "Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais." Nesse texto, Mainardes (2006) apresenta uma significativa reflexão sobre o processo de construção de uma política pública, a partir da obra

dos pesquisadores ingleses Stephen Ball e Richard Bowe (*apud* Mainardes, 2006). O autor apresenta a ideia do “ciclo de políticas”, um conjunto de facetas pelas quais um processo de construção da política pública passa. De início, apresenta esse ciclo composto por três estágios: a política proposta, a política de fato e a política de uso. O primeiro ciclo refere-se à intencionalidade do governo e das instituições responsáveis pela elaboração das políticas públicas; o segundo, às formas oficiais que disseminam as ideias oficiais através de textos, documentos; e o último é a operacionalização, a prática desses textos realizadas pelos agentes responsáveis pela implementação das políticas educacionais (Mainardes, 2006).

Se analisarmos a Matriz por essa ótica, podemos afirmar que ela se enquadra no segundo ciclo, sendo o SAEB responsável pela realização do último ciclo. No entanto, essa formulação, mais tarde, é deixada para trás.

Logo em seguida, Mainardes (2006) afirma que Stephen Ball e Richard Bowe romperam com essa formulação inicial, porque a linguagem utilizada apresentava algumas limitações e “propuseram um ciclo contínuo constituído por três contextos principais: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática” (Mainardes, 2006, p. 4).

Analisando esse ciclo contínuo, mais precisamente o contexto da influência, constatamos, mais uma vez, que a elaboração da matriz reproduz um discurso sobre avaliação de leitura em larga escala comprometido com interesses de grupos econômicos que atendem às exigências de um mercado capitalista. Mainardes (2006) afirma que “os trabalhos mais recentes de Ball contribuem para uma análise mais densa das influências globais e internacionais no processo de formulação de políticas nacionais” (Mainardes, 2006, p. 5).

Sobre essa influência, o autor cita o Banco Mundial, a UNESCO e o Fundo Monetário Internacional (FMI) como potentes instituições que influenciam a criação e implementação de políticas públicas educacionais na maioria dos países (Mainardes, 2006). Através de um jogo de interesses econômicos, essas instituições orientam a criação de metas para a educação, condicionadas às descentralizações de verbas. No entanto, sabendo que tais instituições adotam uma concepção política neoliberal, mesmo que aparente o contrário, tais políticas sempre estarão a serviço da manutenção de um grupo restrito no poder.

Dito isso, evidenciamos o porquê de a Matriz Curricular do SAEB, ao subsidiar um sistema de avaliação em leitura, adotar uma única concepção teórica

sobre a linguagem, descartando os “desvios” que possam surgir e desconsiderando autores que estudam as práticas de letramento de modo diverso e complexo, sob uma perspectiva sócio-histórica.

Mas é claro que a Matriz não é o primeiro documento oficial que sofre com as influências de interesses econômicos. Na década de 90, com a expansão do pensamento neoliberal na educação brasileira, tivemos a disseminação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN’s. O que se vê acontecendo na Matriz é mais uma reprodução discursiva que já ocorria em governos anteriores ao da esquerda quando esta assumiu o poder.

No final de década de 90, o Governo Federal lançou os PCN’s (Brasil, 1998) – Parâmetros Curriculares Nacionais – como política pública para fomentar em todos os níveis as Propostas Curriculares até então consideradas defasadas para o enfrentamento dos desafios educacionais nas instituições de ensino em todo Brasil:

> Uma versão preliminar do documento foi elaborada em dezembro de 1995 por um grupo de professores e especialistas reunidos pela Secretaria de Educação do Ministério da Educação – MEC – e, em seguida, encaminhada para análise por especialistas de universidades e secretarias de educação municipais e estaduais. Uma nova versão foi apresentada em agosto de 1996 e discutida em reuniões regionais com professores, especialistas e equipes de secretarias estaduais e municipais de educação. Finalmente, em setembro de 1996, nova versão foi apresentada ao Conselho Nacional de Educação CNE para deliberação. Então, em outubro de 1997, o então Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, anunciou que todos os professores do Brasil receberiam o material produzido, para o Ensino Fundamental I. O material referente ao Ensino Fundamental II foi disponibilizado pouco menos de um ano depois (Galian, 2014, p. 651).

Embora oficialmente os PCN’s (1998) não sejam uma obrigatoriedade dentro do plano de ensino, eles pertencem a uma formação ideológica política que influencia as ações de cunho capitalista, que aproxima o sistema educacional dos interesses do mercado econômico. Assim, esses parâmetros são inseridos no contexto escolar sob o discurso de uma nova concepção para a formulação de propostas de ensino. Constitui-se, portanto, numa materialidade linguística de um discurso político que revela os interesses de uma classe interessada em comandar as políticas de financiamento do sistema educacional.

Orlandi (1999) afirma que é no discurso que se dá o encontro entre língua e ideologia. Portanto, os PCN’s constituem uma materialidade discursiva que revela um sujeito, não empírico, mas uma posição social que, interpelada por uma ideologia dominante, influencia a construção das propostas de ensino na educação

básica. É no contexto dessa importância que os PCN's se constituem no principal embasamento teórico da Matriz Curricular do SAEB.

O referencial teórico dos PCN's, alinhado ao contexto de combate ao analfabetismo e aos resultados insuficientes dos alunos nos testes de avaliação, permitiram ao INEP a formulação de uma matriz curricular que colaborasse significativamente para a identificação e possíveis resoluções dos problemas na área de leitura enfrentados pelas instituições públicas. Era necessário criar uma base teórica para a elaboração de testes eficazes.

Desse modo, as avaliações do SAEB partiriam do discurso de uma política educacional já implementada em outros países e consolidada no Brasil através da adoção dos PCN's. Com claras referências às habilidades cognitivas, as matrizes se diferenciam de uma proposta curricular, mesmo que haja afinidades em suas constituições.

> Essas Matrizes têm por referência os Parâmetros Curriculares Nacionais e foram construídas a partir de uma consulta nacional aos currículos propostos pelas Secretarias Estaduais de Educação e por algumas redes municipais. O Inep consultou também professores regentes das redes municipal, estadual e privada e, ainda, examinou os livros didáticos mais utilizados para essas séries, nas citadas redes (Brasil, 2008, p. 17).

Embora as matrizes cheguem com essa importância no cenário das avaliações do SAEB, advertimos que o próprio documento sinaliza uma limitação: "as matrizes não englobam todo o currículo escolar e não devem ser confundidas com procedimentos, estratégias de ensino ou orientações metodológicas [...]" (Brasil, 2008, p. 17).

Não podemos observar essa limitação de modo ingênuo. Ao eleger certas habilidades para a avaliação, partindo do que prescreve o cognitivismo, a Matriz Curricular do SAEB destaca um modelo de leitura a ser considerado como referencial padrão nos testes e, consequentemente, nas propostas de ensino de leitura em diversas escolas que, por sua vez, lutam para conseguir uma posição decente no IDEB. Sobre este posicionamento, Moysés e Collares (1997, p. 18) advogam que:

> [...] 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 dos autores, os testes de inteligência contribuem para o fracasso escolar, uma vez que não levam em consideração as particularidades de cada pessoa ou de cada grupo de indivíduos que participa do processo em diferentes regiões. As avaliações centradas em um único modelo padronizado selecionam positivamente grupos correspondentes às suas exigências e excluem os demais.

Colabora para essa padronização a exclusiva escolha do cognitivismo como teoria de aprendizagem de base para o constructo dos descritores presentes na matriz. Desse modo, a matriz reproduz um discurso, dadas as condições de produção, comprometido com um contexto educacional atrelado aos interesses de uma classe dominante que deseja ofertar e ampliar o ensino público, mas mantê-lo ao mesmo tempo numa posição de subserviência.

Ao se colocar como elemento propulsor do SAEB, as matrizes direcionam os testes e revelam a intenção do sujeito-autor. A seguir, passaremos a analisar como a escolha do cognitivismo na Matriz, bem como a desconsideração de uma concepção de letramento além desse contexto, ratifica o que foi dito sobre os programas de avaliação atrelada a uma concepção neoliberal de educação.

3.2 O cognitivismo presente na Matriz Curricular: implicações discursivas

O documento *Saeb 2001* – Novas Perspectivas, publicado pelo MEC (Brasil, 2001), aponta o cognitivismo como corrente teórica que fundamenta a construção dos descritores da Matriz Curricular do SAEB a serem considerados no processo de avaliação dos teste de leitura. Segundo o documento, a opção teórica, de natureza cognitivista, adotada nas Matrizes de Referência do SAEB para a construção dos descritores, prioriza "[...] a avaliação de conteúdos na perspectiva das competências e habilidades neles implícitas" (Brasil, 2001, p. 7). O documento ainda aponta algumas dessas habilidades, tais como: abstração, memória, raciocínio, pensamento.

O cognitivismo, defendido por teóricos, como Piaget (1896-1980), Wallon (1879-1962) e Vygotsky (1896-1934), apresenta o processo da aquisição do conhecimento e da construção da aprendizagem através do estudo das estruturas mentais, considerando o papel do sujeito nesse contexto (Lakomy, 2008). Tal concepção teórica, que leva em conta as habilidades mentais no processo da

construção da aprendizagem, fundamenta não somente a Matriz Curricular do SAEB, mas também outros documentos oficiais que auxiliam na operacionalização das políticas públicas na educação.

A opção pelo cognitivismo não é aleatória tampouco ingênua, como aponta Pereira (2017b) no artigo “As marcas do cognitivismo psicológico no jogo político e discursivo dos programas governamentais para letramento e alfabetização”. Nesse texto, o autor faz uma reflexão da manutenção dos preceitos cognitivistas no PNAIC (Pacto pela Alfabetização na Idade Certa) e no Pró-Letramento, um programa voltado para a formação dos professores visando a otimização do ensino de língua materna. Tal manutenção desconsidera a complexidade que envolve a habilidade da leitura, ficando mais evidente quando se discute o conceito de letramento fora de uma perspectiva sócio-histórica.

Segundo Pereira (2017b) há um “equívoco” no uso do termo letramento, justamente por conta do predomínio da concepção cognitivista nesses dois documentos oficiais, o que colabora para a manutenção de uma perspectiva que o desconsidera enquanto um fenômeno sócio-histórico intrinsecamente ligado às transformações pelas quais uma sociedade letrada passa. Por isso, o autor aponta que existe um

> [...] incômodo de vários pesquisadores com a continuidade do predomínio do uso do termo letramento ainda voltado à perspectiva utilitarista da escrita, baseado na crença na escrita como tecnologia atrelada somente a um suposto avanço cognitivo e aprimoramento de habilidades psicológicas (Pereira, 2017b, p. 3).

É evidente que esse vestígio de uma concepção de letramento como sinônimo de alfabetização pode trazer consequências muito sérias no processo de implementação de uma política pública. Para Pereira (2017b), tanto o PNAIC quanto o Pró-Letramento promovem uma “[...] redução dos aspectos sócio históricos e políticos e culturais que atravessam o fenômeno da alfabetização à categoria do indivíduo à periodização de suas etapas individuais de desenvolvimento, de que resulta um reducionismo psicológico” (Pereira, 2017b, p. 14).

Partindo das reflexões de Pereira (2017b), constatamos que o que ocorre nos documentos acima citados não difere do que percebemos na Matriz Curricular do SAEB. A opção da Matriz pelo cognitivismo aponta para uma avaliação engessada, que eleva o código escrito como parâmetro para quem está dentro ou fora de círculos privilegiados na sociedade. Essa escolha não é ingênua, pois está

intimamente ligada às ideologias que pormenorizam os aspectos sócio-históricos do letramento face à complexidade social que envolve as condições de acesso à leitura num contexto de desigualdade educacional.

Por essa razão, Pereira (2017b), ao apontar um breve histórico dos estudos sobre o letramento entendido como um fenômeno relacionado porém distinto da alfabetização, comenta importantes produções que fundamentam o seu posicionamento. Além disso, o autor ratifica a necessidade de se opor a uma concepção de linguagem comprometida com uma política educacional estratificadora e excludente.

A concepção de letramento da Matriz, assim como se nota no PNAIC e no Pró-Letramento, também sofre um “equívoco” que a coloca como parte do processo de alfabetização, sendo que esse processo, a partir das concepções de teóricos como Soares (2004), relaciona-a com a apropriação do código escrito.

3.3 A Matriz e os discursos sobre leitura e letramento

A Matriz Curricular do SAEB, como já se mencionou, se caracteriza por ser uma materialização de um discurso oficial produzido por locutores que ocupam uma posição-sujeito de comando, de governança. Se classificarmos a Matriz discursivamente, deve-se levar em consideração a tipologia defendida por Eni Orlandi (2005), quando apresenta três tipos de discursos diferenciados a partir de suas formas de organização e funcionamento, bem como suas condições de produção e de efeitos de sentido. São esses discursos: o lúdico, o polêmico e o autoritário. Segundo Orlandi (2005, p. 86) tal tipologia “obedece aos princípios discursivos, pois não se faz a partir de categorizações externas e apriorísticas, mas internas ao funcionamento do próprio discurso: a relação entre os sujeitos, a relação com os sentidos, a relação com o referente discursivo.”

É nessa perspectiva que podemos caracterizar a tipologia predominante da Matriz Curricular do SAEB. Mas, antes disso, passamos a conhecer as características dessa tipologia. A autora parte da polissemia para caracterizar os discursos. No polêmico, a polissemia é controlada, o referente é disputado e há tensão pelo controle dos sentidos; normalmente é um discurso de embates, de enfrentamento e resistência. No discurso lúdico, a polissemia é aberta, não há disputa pelo controle dos sentidos e o referente, embora presente, não se refere ao

ato de brincar – a ludicidade se caracteriza pelo jogo de linguagens. Já no discurso autoritário, a polissemia é contida, controlada, o referente e o interlocutor se apagam pela predominância do locutor (Orlandi, 2005, p. 86).

A partir disso, constatamos que há, na Matriz, uma filiação predominante com o discurso autoritário. A Matriz determina os critérios que irão definir, a partir de seus descritores e de sua utilização na produção dos testes do SAEB, o perfil do leitor ideal para a sociedade cuja tradição grafocêntrica é considerada como parte de um mecanismo de estratificação social. Não existe disputa pelos sentidos, pois as concepções de leitura e letramento da Matriz são incorporadas nos testes que, por sua vez, definem o perfil do leitor sem considerar qualquer outro discurso que permita outros sentidos – diferentemente dos discursos lúdico ou polêmico, que admitem os enfrentamentos. Essa predominância de sentido, porém, não é absoluta. Sobre esta questão, Orlandi (2005) afirma que:

> Em uma sociedade como a nossa, pela sua constituição, pela sua organização e funcionamento, pensando-se o conjunto de suas práticas em sua materialidade, tende a produzir a do0minância do discurso autoritário, sendo o lúdico o que vaza, por assim dizer, nos intervalos, derivas, margens das práticas sociais e institucionais. O discurso polêmico se configura como discursos de resistência, de afrontamento (Orlandi, 2005, p. 87).

A partir das considerações de Orlandi (2006) sobre a predominância do discurso autoritário, fica fácil constatarmos o quanto a Matriz Curricular do SAEB embasa, sem muita resistência de um discurso polêmico, os testes de avaliação que definirão os níveis de proficiência em leitura de alunos em diversas unidades de ensino. Por essa razão, o que esse importante referencial considera sobre o significado de leitura e de letramento terá uma influência direta no modo como os resultados dos testes serão analisados e utilizados.

A concepção de leitura presente na Matriz Curricular do SAEB, bem como as devidas considerações sobre o letramento, revela um discurso de uma posição-sujeito que conhece a importância dessa habilidade para a manutenção das interações sociais e a definição de maiores limites entres as classes sociais. Isso porque, numa sociedade como a nossa, o ato de ler tem sérias implicações. Existe uma definição de lugares na sociedade, e as formas de controle são exercidas por aqueles que dominam a habilidade em detrimento do outro, cuja posição é anulada/intimidada. Essa anulação ocorre juntamente com outras formas de expressão, a oralidade, por exemplo.

A Matriz Curricular do SAEB, através dos seus testes de proficiência, é considerada, nas formações discursivas e imaginárias, como importante política pública, a qual busca equacionar os efeitos dos diversos problemas educacionais. É sabido que as concepções de leitura e letramento que embasam as políticas públicas na Educação Pública estão atreladas aos interesses econômicos de grupos e Instituições que financiam tais políticas.

Nesse contexto, Street (2014) faz uma crítica ao modelo autônomo de letramento, o qual valoriza o conhecimento científico utilizado para estratificar a sociedade de acordo com os interesses econômicos de um grupo dominante. Esse grupo aponta, a partir de quem domina a habilidade, quem pode ou não participar ativamente da sociedade. Tal forma de manutenção do poder é relacionada com a escolha do modelo de letramento.

Segundo o autor, este modelo aponta para “uma única direção em que o desenvolvimento do letramento pode ser traçado e associa-o a progresso, civilização, liberdade individual e mobilidade social [...]” (Street, 2014, p. 44). É preciso, diante disso, ter cuidado com o discurso pedagógico que emana da supervalorização dos testes do SAEB, pois assim a escola acaba reproduzindo, em sua comunidade de impacto, uma ideologia de sociedade cada vez mais classificatória e excludente.

Essa visão tecnicista da habilidade de letramento criticada por Street (2014) também se aplica à visão restrita de alfabetização que muitas vezes é concebida como um processo com início e fim extremamente definidos. É preciso pensar quais são os impactos no financiamento dos programas de alfabetização a partir de visões como essa. Para Pereira (2017a) “é preciso compreender a alfabetização como algo bem maior, pois reduzi-la denota um gesto discursivo amparado no reducionismo psicológico.”(Pereira, 2017a, p. 92)

Desse modo, considerando que a Matriz Curricular do SAEB apresenta um discurso sobre alfabetização, leitura e letramento filiado a uma posição-sujeito totalmente comprometida com interesses econômicos de uma esfera social que desejam manter a estrutural social vigente, passamos agora a refletir sobre como se dão alguns embates discursivos entre esse documento e o Referencial Curricular do Município de Itororó (BA).

3.4 O Referencial Curricular e Matriz Curricular do SAEB: relações discursivas

Construído no período de 2020 a 2021, por diversos profissionais da rede municipal de ensino, sob a orientação da Undime – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação –, o Referencial Curricular de Itororó apresenta uma série de princípios sobre ensino e educação a serem consideradas pelas Unidades Escolares da Rede para a formulação do Projeto Pedagógico no Ensino Fundamental.

No que se refere ao trabalho com a leitura, o documento faz uma reprodução do discurso dos PCN's e, mesmo defendendo uma educação autônoma e diversificada, não deixa claro como essa autonomia e essa diversidade se realizam através das práticas de leitura. Quanto ao letramento, mesmo ao tratar dos usos sociais da leitura, o texto não define princípios específicos que auxiliariam na elaboração de um trabalho mais consistente com essa habilidade.

O Referencial Curricular do Município de Itororó, já na introdução, foi construído, em tese, para fomentar a construção dos currículos das instituições que compõem a rede municipal de ensino. Nele, predomina um discurso sobre a oferta de educação pública de qualidade e de diálogo entre as unidades de ensino e a comunidade na qual estão inseridas. Assim, haveria a elaboração e a implementação de um currículo diversificado capaz de colaborar eficazmente com a formação dos estudantes. Assim:

> O documento será referência para revisão e reorganização dos currículos de todas as instituições de ensino de Educação Infantil e de Ensino Fundamental de Itororó- BA e, caberá a rede e a cada escola orientar a revisão de seus documentos (Regimento Escolar, Projeto Político Pedagógico) relativos ao currículo (Itororó, 2020, p. 12).

Na introdução, a Matriz Curricular apresenta seus objetivos e evidencia que os resultados dos testes elaborados a partir do presente documento irão colaborar com a construção de políticas públicas de qualidade. O que se observa é que, em ambos os documentos, o discurso político de colaborar com uma educação com equidade se evidencia ao se analisar a construção curricular de cada unidade de ensino.

Partindo do pensamento de Pêcheux (1997b, p. 77), quando este afirma que um discurso "[...] é sempre pronunciado a partir de condições de produção dadas [...]", temos aqui um exemplo de um discurso enquanto prática política, uma reprodução de um discurso de autoridade que se inicia nos documentos oficiais e se

repete no currículo que será usado nas unidades de ensino. Desse modo, tanto o discurso da Matriz quanto o Referencial convergem para a manutenção de uma política de controle dos modos de produção.

O Referencial Curricular, dadas as suas condições de produção, faz uma apresentação do sujeito empírico do discurso ao afirmar que: “este documento é uma versão elaborada por profissionais competentes, e compromissados com a educação escolar do município” (Itororó, 2020, p. 13). Porém, devemos considerar que, para a Análise do Discurso, o sujeito diz respeito a um lugar, a uma posição construída pela história e pela ideologia.

O discurso é de uma posição-sujeito que é competente, ou seja, o sujeito não é um incompetente, um incapaz. Ele é um autor que legitima seu lugar de construtor de um importante documento. Por esta razão, Orlandi (2020, p. 42) afirma que “[...] as palavras mudam de sentido segundo as posições daqueles que as empregam. Elas ‘tiram’ seu sentido dessas posições, isto é, em relação às formações ideológicas nas quais essas posições se inscrevem”. Dessa maneira, o documento em questão também é comprometido com a realidade na qual se inscreve. No documento de apresentação do PDE/Prova Brasil emitido pelo MEC em 2009, o sujeito apresentado na Matriz de Referência do SAEB não é empírico, mas remente a uma posição sujeito cujo discurso revela um lugar político:

> Essas matrizes têm como referência os Parâmetros Curriculares Nacionais e foram construídas a partir de uma consulta nacional aos currículos propostos pelas Secretarias Estaduais de Educação e por algumas redes municipais (Brasil, 2009, p. 17).

Ao citar os Parâmetros Curriculares e as Secretarias de Educação, a Matriz Curricular do SAEB aponta não para um sujeito empírico, mas uma posição-sujeito que determina e orienta políticas públicas sob o ponto de vista de quem domina as relações de construção.

O Referencial Curricular, dentro dos seus objetivos gerais, apresenta um discurso que remete sempre à fala de educação, autonomia e diversidade. É um discurso presente na maioria dos documentos de referência para políticas educacionais. Embora existam falhas no modo como foram concebidos, os Referenciais se inscrevem numa importante posição que, em tese, norteiam as propostas de ensino na rede municipal a partir da conexão com o que, na psicanálise lacaniana (Lacan, 1996), denominamos de o Grande Outro.

> O Documento Curricular Referencial de Itororó (DCRI) levando em consideração a diversidade que possui nosso município apresenta princípios norteadores que considerem e valorizem a autonomia de suas escolas como representantes legítimas do seu território com a intenção de garantir a sua identidade e suas especifidades (Itororó, 2020, p. 15).

O Grande Outro dos Referenciais é a Matriz Curricular do SAEB e/ou os PCN's. É o Grande Outro que justifica a aceitação dos referenciais como um documento a ser considerado na rede municipal de ensino. Isso significa que o Referencial projeta o que se diz e o que não se diz sobre leitura e letramento. É um jogo metafórico que auxilia na manutenção de certos dizeres nas políticas norteadoras do ensino e da promoção da leitura.

Uma das propostas do DCRI é a valorização da diversidade partindo dos elementos locais onde a escola se inscreve. Tal valorização aponta para a prática de um projeto pedagógico mais autônomo: "o DCRI tem o intuito de garantir a autonomia das unidades escolares, favorecendo o seu desenvolvimento político no sentido de tomar suas decisões garantindo assim a participação social de espaço de intervenção" (Itororó, 2020, p. 16).

No entanto, quando notamos os resultados dos testes do SAEB, perguntamos onde ficou a valorização dessa autonomia que orientasse um trabalho com as habilidades específicas dos alunos de determinado local. A leitura, por exemplo, constitui-se numa habilidade complexa cujas características podem variar de região pra região, dada a diversidade. Tal diversidade, porém, não aparece no resultado do SAEB. O DCRI enfatiza a necessidade de se contemplar as características locais no processo de ensino:

> As escolas e os gestores públicos têm a capacidade de criar ambientes cooperativos entre sujeitos sociais levando em consideração as potencialidades socioeconômicas locais a partir deste Referencial Curricular que visa as aprendizagens que deem legitimidade às iniciativas locais. Para isso, as características locais deverão ser contempladas no DCRI, nos Projetos Político-Pedagógicos das escolas da mesma maneira deverão ser considerados nos programas de formação dos educadores (Itororó, 2020, p. 19).

Como essa questão é contemplada em um teste de avaliação? Não objetivamos responder a essa indagação. Ela só ilustra o quadro complexo que envolve a habilidade de leitura e as possíveis formas de mensuração de sua qualidade. Tal complexidade muitas vezes não encontra respaldo e/ou representação em documentos que direcionam e/ou orientam as avaliações da

competência leitora, e essa situação fica mais evidente quando trazemos para a discussão um posicionamento teórico que respalda o que foi discutido até então.

Por essa razão, apresentamos a seguir alguns preceitos da Análise do Discurso que auxiliaram o desenvolvimento da pesquisa.

CAPÍTULO IV – A PESQUISA EM AD: alguns conceitos fundamentais

4.1 Análise do Discurso e a concepção de sujeito e posição-sujeito

A concepção de língua da AD mescla preceitos histórico-sociais e ideológicos, o que coloca o discurso como objeto de estudo desta teoria. É somente com essa concepção de linguagem que a AD extrapola os limites do estudo do texto proposto pela linguística e aponta para o discurso. Assim:

> A AD não constitui metodologia ou técnica de pesquisa, mas uma disciplina de interpretação constituída na intersecção de epistemologias distintas, pertencentes a áreas da linguística, deslocando-se a noção de fala para discurso; do materialismo histórico, do qual emergiu a teoria da ideologia; e da psicanálise, de onde veio a noção de inconsciente, abordada pela AD como o descentramento do sujeito (Orlandi, 2005, p. 34).

A AD é um campo de pesquisas que não possui uma metodologia pronta/acabada. Isso quer dizer que, ao lançar mão dos elementos constitutivos do delineamento teórico que balizarão suas análises, o analista do discurso estará ao mesmo tempo alçando os dispositivos metodológicos.

São o objeto (*corpus*) e os efeitos de sentido que vão impondo a teoria a ser trabalhada, pois, em AD, teoria e metodologia caminham juntas, lado a lado, uma dando suporte à outra, não se podendo separá-las. A esse caminhar, Orlandi (2009, p. 62) denomina de “exaustividade vertical”, que caracteriza o que na AD é chamado de dispositivo analítico, ou seja, o instrumento utilizado para a análise do objeto de pesquisa que, por sua vez, não precisa ser analisado em sua totalidade. Entra em cena o que chamamos de recorte.

Em análise, o recorte de uma materialidade linguística não consiste em retirar um fragmento aleatoriamente. Recortar um fragmento para análise já revela um posicionamento do pesquisador. Fazer um recorte não é uma manobra aleatória; pelo contrário, consiste na seleção de uma parte do objeto que permite a análise sem transparecer uma ideia de incompletude. Segundo Orlandi (1984, p. 14) “os

recortes são feitos na (e pela) situação de interlocução, aí compreendido um contexto (de interlocução) menos imediato: o da ideologia".

Sobre esse entendimento, Beck, Fonseca e Santos (2019) fazem o seguinte comentário:

> [...] o que se recorta extrapola um conjunto de formulações linguísticas, demandando um esforço – e uma grande responsabilidade política e científica do analista – de compreensão de determinadas relações textuais incidentes em uma interlocução, relações entre textos realizados numa cadeia significante recuperável por amostragem imagética, escrita ou sonora, e textos não realizados nessa cadeia, mas evocados no acontecimento histórico de sua significação e interpretação (Orlandi, 1984 *apud* Beck; Fonseca; Santos, 2019, p. 11).

4.1.1 Sujeito e posição-sujeito

O termo Sujeito é abordado de diferentes formas teóricas no campo das pesquisas científicas. Comumente falando, o sujeito é um termo muito utilizado na linguagem coloquial para se referir a alguém que não sabemos o nome ou não conhecemos, como em "*aquele sujeito costuma tratar mal os seus clientes*." Há contextos em que o termo é utilizado de modo pejorativo, visando diminuir a importância de quem se fala, deste modo: "*Quem aquele sujeito pensa que é*?". O dicionário *on-line* de português (Ribeiro, 2021) traz o seguinte conceito do termo sujeito: "qualquer pessoa sobre a qual nada se sabe. Ex.: *Um sujeito está à sua procura*." Nota-se que, deste modo de uso, é um termo que sempre se refere a um individuo do sexo masculino.

Temos ainda a concepção trazida pelos estudos estruturalistas da gramática normativa, em que o sujeito aparece como o ser que sempre diz algo. Orlandi (2005, p. 50), afirma que "o sujeito gramatical cria um ideal de completude, participando do imaginário de um sujeito mestre de suas palavras: ele determina o que diz". Esse pensamento já aponta para uma definição contrária defendida pela AD.

No campo das ciências, da produção do conhecimento em outras áreas, o termo sujeito foi concebido de diferentes modos. Na filosofia medieval, Aquino (1973) relaciona sujeito a substância. Na Idade Moderna, com Descartes (1979), temos o sujeito único, racional chamado de cartesiano. Na atualidade, Jean Piaget (1970) nos apresenta o sujeito epistêmico, que se constitui a partir do modo como as estruturas mentais são organizadas (Fernandes, 2010).

Temos, então, o sujeito psicológico com intrínsecas relações com o sujeito cognitivo que, segundo Becker (1999) “não existe puro, isolado do sujeito psicológico, do indivíduo. Ao contrário, o sujeito psicológico é a condição de possibilidade do sujeito cognitivo. [...] O sujeito cognitivo compreende, toma consciência, aprende, raciocina” (Becker, 1999, p. 79).

Não obstante essas teorias tenham contribuído para definir o sujeito, sua importância e função dentro das pesquisas e elaboração do conhecimento científico, a Análise do Discurso precisou lançar mão de outra concepção que se afastasse da visão empírica do sujeito para que fosse possível colocar o discurso – não o texto – como objeto de pesquisa. Sendo assim, o indivíduo, aquele que assume a autoria, a responsabilidade sobre o discurso, não é o mais importante nos estudos da AD, mas, sim, as condições de produção de um discurso, o lugar do indivíduo na história, do papel social que desempenha.

Partindo da premissa de que o indivíduo pode produzir diferentes discursos, tendo em vista os diferentes lugares que ele ocupa, o conceito de sujeito em AD está ligado a uma posição onde o discurso “sofre” uma influência de um contexto histórico e social permeado por uma Formação Ideológica. Assim, partimos para a compreensão que, na AD, o sujeito não é empírico como postulado em outras teorias, mas refere-se a uma posição em que o indivíduo, ao contrário do pensamento cartesiano, não é o ser responsável pelo seu dizer. Pêcheux (1988) postula que:

> [...] o sujeito se constitui pelo esquecimento daquilo que o determina. Podemos agora precisar que a interpelação do indivíduo em sujeito de seu 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 da unidade (imaginária) do sujeito, apoia-se no fato de que os elementos do interdiscurso que constituem, no discurso do sujeito, os traços daquilo que o determina, são reinscritos no discurso do próprio sujeito (Pêcheux, 1988, p. 163).

Essa concepção de sujeito, explicada mais adiante, tem suas raízes no campo da psicanálise. O autor utiliza-se da leitura do filósofo Althusser (1958) sobre a obra de Freud e nos apresenta uma concepção de sujeito que vai além do que comumente conhecemos. Assim, para o melhor entendimento desta concepção de sujeito enquanto posição, analisaremos a contribuição de Lacan para concepção de sujeito defendida na AD, tendo como base o estudo de Althusser (1958).

A tentativa de caracterizar o viés psíquico do ser se esbarra na predominância do conceito defendido pelo método cartesiano – o de sujeito dono de si, movido pela razão. É nesse limiar que Lacan (2008) adentra a obra de Freud e amplia o conceito de sujeito, ligando-o ao inconsciente não dono de si, mas submetido às condições de existência, ao meio. Mais tarde, a Análise do Discurso, através de Pêcheux, utiliza desses preceitos para a formulação da sua teoria, na qual o sujeito não é dono de si e tampouco do discurso. Para tal formulação, utiliza-se tanto dos estudos de Lacan (2008) sobre o inconsciente quanto dos de Althusser (1958) sobre ideologia:

> Na ótica da AD, o sujeito é atravessado tanto pela ideologia quanto pelo inconsciente, o que produz não mais um sujeito uno ou do cogito como em algumas teorias da enunciação, mas um sujeito cindido, clivado, descentrado, não se constituindo na fonte e origem dos processos discursivos que enuncia, uma vez que estes são determinados pela formação discursiva na qual o sujeito falante está inscrito. Contudo, esse sujeito tem a ilusão de ser a fonte, origem do seu discurso (Orlandi, 1988, p. 7).

Vejamos então como Lacan (2008) contribuiu para a formulação dos preceitos da Análise do Discurso, ampliando a noção de sujeito iniciada na obra de Freud e de como a ideologia constitui o sujeito.

A assertiva de Lacan (2008, p. 203), a qual afirma que “um significante representa um sujeito para outro significante”, perpassa o conceito empírico defendido pelo método cartesiano e traz uma ideia sobre o sujeito postulado na psicanálise. Essa perspectiva alia-se ao estudo do inconsciente (Freud) e ao Estruturalismo (Saussure), no que tange aos seus estudos sobre o signo – significante e o significado deste –, constituindo o sujeito lacaniano. Essa ideia nos leva a crer que não temos um controle sobre o que queremos ou pensamos ser, pois dependemos do Outro para significar. Em outras palavras, para Lacan (2008), é a partir do Outro que os significantes que nos determinam são constituídos. Essa concepção somente é possível porque o psicanalista concebeu o estudo do inconsciente a partir de uma estrutura similar à utilizada no estudo da linguagem:

> O inconsciente é uma cadeia de significantes que em algum lugar se repete e insiste para interferir nos cortes que lhe oferece o discurso efetivo e na cogitação a que ele dá forma; nessa fórmula que só e nossa por ser conforme ao texto freudiano quanto a experiência que ele inaugurou. O termo crucial é o significante, ressuscitado da retórica antiga pela linguística moderna nua doutrina cujas etapas não podemos assinalar aqui, mas da qual os nomes de Ferdinand Saussure e Roman Yakobson indicarão a aurora e a culminância atual (Lacan, 2008, p. 813).

Ele redimensiona o sujeito que comumente conhecemos – que ocupa um determinado lugar na sociedade e acredita que é dono de um discurso. Na verdade, partindo da consideração dos estudos lacanianos por Pêcheux (1988), o sujeito é falado, pois recupera vozes que não são suas. Desse modo, Lacan apresenta preceitos para a AD definir o sujeito como uma posição significativamente constituída pela história e pela ideologia. Essa posição é construída pelo esquecimento, como advoga Pêcheux (1988):

> [...] o sujeito se constitui pelo esquecimento daquilo que o determina. Podemos agora precisar que a interpelação do indivíduo em sujeito de seu 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 da unidade (imaginária) do sujeito, apoia-se no fato de que os elementos do interdiscurso que constituem, no discurso do sujeito, os traços daquilo que o determina, são reinscritos no discurso do próprio sujeito (Pêcheux, 1988, p. 163).

Tal pensamento se embasa na relação estabelecida entre o inconsciente e o sujeito. Em Lacan (2008), é no inconsciente que o sujeito se confirma. Desse modo, distancia-se da concepção empírica de sujeito e apresenta-se um conceito mais subjetivo, concebido mais como uma posição dada. Sobre isso, Tfouni (2016) afirma que o sujeito para a psicanálise lacaniana é da ordem do inconsciente, diferente do sujeito empírico.

Assim, Tfouni (2016) explicita o pensamento de Lacan – estreitando a relação entre sujeito e inconsciente. Paralelamente, Althusser (2008) apresenta um sujeito que, dada sua posição, é interpelado pela ideologia. Orlandi (2005), por sua vez, afirma que o sujeito não é dono do seu dizer, já que ele é assujeitado por uma posição interpelada pela ideologia e pela história. Pêcheux (1988), por sua parte, explica que o sujeito se constitui pelo esquecimento, ou seja, pelo interdiscurso. Todo esse processo permite que o sujeito se aproprie de uma posição dissimulada, a qual encobre seu *status* de sujeito assujeitado, tornando-o sujeito-autor do discurso dentro de uma FD, embora não saindo desse status. Temos, então, o desenho completo da noção de sujeito defendida pela Análise do Discurso.

> O sujeito é compreendido como ser assujeitado, como efeito de linguagem; constituído pela língua, atravessado pelo inconsciente, portanto, dividido, clivado, heterogêneo; nele, a contradição, a dispersão, o equívoco, a descontinuidade, a incompletude e a falta são estruturantes (Orlandi, 2005; Pêcheux, 1997 *apud* Silva, 2009, p. 40).

Tal preceito foi fundamental para Pêcheux (1988) colocar o discurso como objeto de análise, pois, partindo dessa visão, a teoria faz uma análise do discurso não somente a partir do que um texto diz, mas sob quais condições ele diz, considerando os significados que se repetem dentro de um contexto social, histórico e ideológico. Assim, se do mesmo modo que o sujeito, enquanto posição, redimensiona/amplia a nossa visão sobre o sujeito empírico, o discurso amplia nossa visão sobre o texto, colocando este como uma materialização daquele.

Partimos agora para a compreensão do que seria uma posição-sujeito, e para uma reflexão do quanto esse conceito é fundamental para analisar a Matriz Curricular do SAEB e o Referencial Curricular do Município de Itororó. É pela posição do sujeito que conhecemos a ideologia da qual emanam esses documentos que "nascem" já interpelados por uma ideologia, isso porque "não existe prática, a não ser através de uma ideologia" (Althusser, 1996, p. 131). Dito isso, vejamos como se situa, sob a ótica da AD, o conceito de sujeito enquanto posição.

4.1.2 Posição-Sujeito

Pêcheux (1975), ao trazer os estudos do inconsciente para o centro das discussões sobre a concepção de sujeito, de início afasta a noção deste enquanto indivíduo com nome e/ou razão social que ocupa um lugar específico na sociedade e nela exerce papeis diversos. O sujeito, em AD, é discursivo, constituído a partir do seu lugar social e dos atravessamentos da história e da ideologia.

Então, se o sujeito em AD se faz a partir do ato de se situar, temos aí um sujeito que é uma posição. Pêcheux (1975) define Posição-Sujeito como a relação de identificação estabelecida entre "aquele que anuncia" e "aquele que sabe", ou seja, o sujeito enunciador e o sujeito do saber. O primeiro refere-se àquele que diz algo, que enuncia o discurso. O segundo é aquele que detém um saber específico de uma determinada área do conhecimento.

Partindo desse preceito, notamos que o sujeito discursivo da Matriz Curricular do SAEB, atravessado por uma ideologia política dominante, aponta para a leitura como instrumento de definição de lugar social para os indivíduos nela inseridos. Não há outra forma de identificar esta posição quando se nota a predominância do discurso voltado para a valorização "daquele que sabe", daquele que domina o código escrito da língua portuguesa. Essa predominância foi cristalizada por uma

posição que levou a construção desse sentido, dessa concepção em que o domínio do código escrito separa, na sociedade, os que sabem dos que não sabem.

Diante do exposto, para uma análise discursiva mais contundente da Matriz, a compreensão da concepção de sujeito defendida pela AD e sua relação com a produção de sentidos será de suma importância. Vejamos.

Orlandi (2005), analisando o pensamento de Pêcheux (1975), explica que o sujeito, por ser afetado pela história e pela ideologia, ocupa uma posição que torna possível a construção dos sentidos:

> O modo como o sujeito ocupa seu lugar, enquanto posição, não lhe é acessível, ele não tem acesso direto à exterioridade (interdiscurso) que o constitui. Da mesma maneira, a língua também não é transparente nem o mundo diretamente apreensível quando se trata da significação, pois o vivido dos sujeitos é informado, constituído pela estrutura da ideologia (Orlandi, 2005, p. 49).

Dada a assertiva, conclui-se que os sentidos não são uma produção de responsabilidade exclusiva do sujeito, como se este fosse o dono do seu dizer, mas esse sentido é produzido a partir da relação entre a ideologia, o sujeito e a posição que este ocupa, que podem ser várias. Considerando a complexidade no processo de construção e deslizamentos de sentidos, indagamos se os testes de proficiência em leitura elaborados com base na matriz do SAEB atingem satisfatoriamente seus objetivos, quando elegem apenas um sentido como o correto nos exercícios propostos.

Outra contribuição para a discussão sobre o sujeito enquanto posição histórico-ideológica parte de Courtine (1982), que coloca a Formação Discursiva (FD) como importante aspecto na constituição do sujeito. Para o autor há uma significativa influência da FD no lugar em que o sujeito ocupa. Ele também defende que o sujeito pode ocupar posições distintas dentro de uma única Formação, e afirma que é possível fazer uma “descrição de um conjunto de diferentes posições de sujeito em uma FD como modalidades particulares de identificação do sujeito da enunciação com o sujeito do saber, considerando os efeitos discursivos específicos que aí se relacionam” (Courtine, 1982, p. 252).

Essa diversidade na posição do sujeito também é defendida por Foucault (1987). Ele afirma ser possível encontrar o sujeito “nos diversos lugares, nas diversas posições que o sujeito pode ocupar ou receber quando exerce um discurso, na descontinuidade dos planos de onde fala” (Foucault, 1987, p. 61). Desse modo, o

autor apresenta um sujeito que é fruto de suas interações sociais, dos valores culturais que caracterizam uma comunidade. Assim concebido, o sujeito é “efeito de partido, o pertencimento a um grupo, a uma escola, [...] tudo nos remete às condições de formação do sujeito [...] pensadas, porém, em termos sociais” (Foucault, 1996, p. 40).

No entanto, é no pensamento de Pêcheux (1988) sobre o sujeito que encontramos algumas colocações as quais nos auxiliarão com mais nitidez na análise da concepção de leitura e letramento da Matriz Curricular do SAEB. Para efeito de exemplificação, apresentamos os comentários de Lucena (2017) sobre Pêcheux (1995) e a noção de posição-sujeito. Para Lucena, ele:

> [...] traz a noção de posição-sujeito como um objeto imaginário ocupando seu espaço no processo discursivo. Essa posição-sujeito é a relação de identificação entre o sujeito que enuncia e o sujeito do saber (forma-sujeito). Nesse caso, o sujeito não é um, pois apresenta diferentes posições-sujeito, que variam de acordo com as formações discursivas e ideológicas em que o sujeito se inscreve (Lucena, 2017, p. 137).

Esta relação entre o sujeito enunciador e o sujeito do saber revela uma relação de poder no processo de construção do discurso. Um determinado discurso terá valor e/ou domínio sobre outros discursos, considerando o lugar de onde o sujeito fala. A manutenção desse domínio emana da formação ideológica que interpela o sujeito e determina as posições, revelando quem controla e quem é controlado. Considerando, então, que o discurso da Matriz sobre leitura mostra uma concepção que valoriza esta habilidade associada ao domínio da escrita, seria válido refletir sobre os efeitos desse domínio que são desconsiderados – questões referentes à oralidade e à concepção de letramento defendida por Street (2014) e por Tfouni (2006a), exposta no capítulo anterior desta dissertação.

Não é de se assustar que o modelo de leitura proposto pelos resultados da Matriz Curricular do SAEB influencia os modos de produção da leitura. É a repetição do discurso, da leitura de único sentido, que mostra “ [...] escolas ainda marcadas pela repetição de cópias prescritas, em que as vozes são silenciadas pela leitura monótona, silenciosa e isolada do outro” (Pereira, 2011, p. 143). Qual seria o sentido disso?

Tendo em vista que os sentidos no processo de leitura são construídos numa relação que se dá entre o sujeito e a exterioridade, a perspectiva apresentada por Pereira (2011) pode ser um aporte para que se analisem os efeitos desse

silenciamento no processo de avaliação da habilidade da leitura. Então, se o sujeito do discurso ocupa um lugar numa determinada formação discursiva, qual seria a FD de onde o sujeito fala na Matriz e que determina um discurso sobre leitura e letramento associado ao domínio do código escrito?

Analisando Pêcheux (1995), vimos que os preceitos da AD nos permitem verificar que a Matriz não é somente um texto. Seu discurso, portanto, revela a posição ideológica de um sujeito que não é empírico, mas que ocupa um lugar interpelado pela história e pela ideologia.

Destarte, essa perspectiva nos convida a não assumirmos uma postura ingênua acerca do ato de ler, pois o papel da Matriz Curricular do SAEB e seus efeitos nas políticas de promoção e avaliação da habilidade de leitura têm uma grande relevância no processo de construção dos sentidos em torno dos testes e da própria concepção de leitura. Não é somente um teste. Não é somente uma avaliação. Ao revelar que há um sujeito que, dentro de uma FD, ocupa uma posição de predomínio sobre as atividades de leitura, veremos que há a possibilidade de se analisar a quem interessa as concepções de leitura e letramento que emanam da Matriz. Vejamos agora os conceitos de quatro constituintes da AD utilizados principalmente nas análises discursivas.

4.2 Sentido, interpretação, paráfrase e polissemia

É sabido que a AD estabelece um contraponto entre a visão estruturalista e a visão discursiva da linguagem. Esta última, leva-nos para o interior da complexidade que é a linguagem, suas formas de funcionamento e construção de sentidos. Quem estabelece esse contraponto entre as duas visões é Pêcheux (1995), autor que concebe a linguagem como um fenômeno em movimento, não estagnado.

Ao trazer para esta concepção preceitos como: o sujeito do discurso não empírico (mas referenciado por uma posição interpelada pela história e pela ideologia) e o texto como materialidade linguística de um discurso, o autor nos convida a rever o modo como consideramos a habilidade de leitura e as considerações em torno dos sentidos construídos a partir dela, bem como o modo como concebemos o letramento. A partir dessas concepções, a teoria de Pêcheux (1995) nos auxilia na construção de uma crítica à univocidade das atividades de

interpretação textual, que apontam muitas vezes para um único sentido, prática muito comum nos testes de avaliação em larga escala – a saber, os testes do SAEB.

Sendo assim, no intuito de elucidar esta visão complexa da AD sobre a linguagem e a construção dos sentidos, apresentamos a seguir algumas considerações sobre sentido, interpretação, paráfrase e polissemia que Pêcheux (1995) utiliza em sua tese sobre a Análise do Discurso.

Como surge/nasce o sentido na/da linguagem? Ao tentar responder tal questão, reportamo-nos ao pensamento de Pêcheux (1995), o qual afirma que o sentido, para existir, depende de uma posição ideológica tomada por um sujeito que sofre a influencia de um contexto social e histórico. Então, uma palavra ou expressão, para ter sentido, deve ser considerada no contexto de sua utilização, bem como no lugar de fala dos sujeitos que a utilizam, ou seja, o sentido de uma palavra não está em si e não se faz por si. Nesse contexto, Caregnato (2006) nos alerta que:

> A língua é considerada opaca e heterogênea, consequentemente, ela não é transparente e homogênea como muitas vezes aparenta ser; isto faz com que ela seja "capaz de equívoco, de falha, de deslizes". O equívoco é contra a ideia do sentido único do enunciado; este permite leituras múltiplas. O sentido não está "colado" na palavra, é um elemento simbólico, não é fechado nem exato, portanto sempre incompleto; por isso o sentido pode escapar (Caregnato, 2006, p. 681).

É interessante essa colocação de Caregnato (2006) porque, como afirmamos antes, faz-nos pensar na complexidade/mutabilidade da língua e na gramática normativa, quando esta propõe o ensino dos sentidos denotativo e conotativo da palavra. As palavras mudam de sentido consoante as mudanças das formações ideológicas com o passar dos tempos. Análise do Discurso, portanto, não considera que o sentido da palavra seja construído por si.

Há uma relação entre a palavra, o sujeito e o contexto no qual ela se inscreve, que permite a criação do sentido. No campo das teorias linguísticas, nem sempre o sentido foi considerado fruto dessa tríade. O Estruturalismo de Saussure, por exemplo, atribuía a construção de um sentido entre a linguagem e o contexto, somente.

> Saussure define o **s**igno como a união do sentido e da imagem acústica. O que ele chama de "sentido" é a mesma coisa que *conceito* ou *idéia*, isto é, a representação mental de um objeto ou da realidade social em que nos situamos, representação essa condicionada pela formação sociocultural que nos cerca desde o berço. (Carvalho, 2003, p. 72).

Lançada em 1916, a obra *Curso de Linguística Geral*, de Ferdinand Saussure, apresenta uma compilação de algumas palestras ministradas pelo linguista entre 1907 e 1910. Essa compilação apresenta alguns conceitos relacionados à sua concepção de linguagem, dentre eles o da linearidade dos signos, em que ele fala dos sentido construídos a partir da relação entre o objeto e a palavra; ou seja, de início, o Estruturalismo aponta a construção do sentido como fruto da relação entre o objeto e a palavra:

> O estruturalismo linguístico teve a sua gênese a partir das convicções de Ferdinand de Saussure, e teve seu marco inicial no século XX. O estruturalismo nesta visão é uma teoria que considera a língua como um conjunto estruturado de elementos linguísticos, em que há um sistema abstrato, cujos elementos que o constitui são interdependentes e que possuem ordenação e dinamismo próprios (Saussure, 2002, p. 16).

No Estruturalismo, a construção de sentidos está ligada à ideia de representação. Ela nasce da junção de uma imagem acústica a um conceito. Porém, na AD, essa relação é tratada em sua complexidade, pois na teoria de Saussure a relação entre o signo, a imagem acústica e seu conceito geralmente aponta para um sentido, o que é refutado pela teoria de Pêcheux. Sobre isso, Orlandi (1996) afirma que:

> [...] há muitos modos de significar e a matéria significante tem plasticidade, é plural. Como os sentidos não são indiferentes à matéria significante, a relação do homem com os sentidos se exerce em diferentes materialidades, em processos de significação diversos: pintura, imagem, música, escultura, escrita etc. (Orlandi, 1996, p. 9).

Pêcheux, na obra *Semântica e Discurso* (1988), parte do pensamento de Saussure para formular a ideia de que os sentidos não existem na palavra em si, mas além da relação linguagem e contexto. Ele considera o sujeito no processo da constituição dos sentidos; pensar desse modo coloca a construção dos sentidos subjacente também à história, dando-lhe um caráter de mutabilidade e complexidade. O sentido, assim, é constituído a partir das condições de produção dessa palavra, da posição do sujeito e das instituições envolvidas.

Foucault (1997) afirma que os sentidos emergem das relações de poder entre os sujeitos. Ele aponta para uma mobilização de forças sociais, culturais e econômicas que determinam o lugar dos sujeitos no contexto e caracterizam os discursos ali utilizados. Nesse cenário, o discurso dominante está ligado ao sujeito

que, a partir da mobilização destas forças, dita o que é considerado/definido como verdade, como o aceitável. O sentido, assim, nasce do embate pelo poder.

Essa questão de poder tem espaço no pensamento de Pêcheux (1983) quando este traz as concepções de Althusser (1996) sobre a ideologia. Ideologia, aqui, é vista como um sistema de representações não conscientes, que funcionam como estrutura capaz de determinar a posição de um sujeito numa determinada formação discursiva.

Tais estruturas são estudadas em Althusser através do que ele denomina de Aparelhos Ideológicos do Estado – AIE. Os AIE estão ligados aos modos de reprodução das relações de produção que caracterizam a luta de classes entre a burguesia e o proletariado no contexto capitalista.

Partindo da premissa de Althusser (1996), de que as pessoas são sujeitos interpelados pela ideologia de forma inconsciente, podemos dizer que, a partir da manifestação dos AIE, teremos um discurso dominante sobre o outro. Em outras palavras, o modo de funcionamento de um discurso, além de determinar quais sentidos serão considerados superiores a outros num determinado momento da história, muda de acordo com os modos de produção da sociedade.

Essa reflexão significa que a construção de sentido de uma palavra, de um discurso, não se dá de modo superficial, não somente a partir daquilo que o texto revela. Sobre isso é valido lermos Orlandi (2001, p. 27), quando afirma que:

> [...] no movimento de renovação e mobilização de sentidos, a AD abandona a posição que privilegia a hipótese de um sentido central, mais importante hierarquicamente (sentido literal) em detrimento de outros (efeitos de sentido). Assim, todos os sentidos são em princípio, sentidos possíveis (Orlandi, 2001, p. 27).

Nesse contexto, ao falar de avaliação de leitura através de um teste como o SAEB, torna-se importante compreendermos como os sentidos são considerados e como eles afetam os resultados de proficiência. Um texto pode ter seus sentidos afetados por seus contextos de produção e de leitura em um dado momento da história, pois as condições de produção também são constitutivas do sentido, ou seja, “o sentido não existe em si, mas é determinando pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo histórico em que as palavras são produzidas” (Orlandi, 2005, p. 42).

Quando mencionamos condições de produção que constituem os sentidos, estamos tratando de um contexto social e histórico influenciado por uma

representação ideologicamente dominante e pelo indivíduo interpelado em sujeito por essa ideologia. Desse modo, um texto apresenta a materialização de tal processo de construção de sentido, considerando o contexto e o sujeito em sua posição.

Orlandi (1996, p. 17) afirma que “a linguagem não é transparente e os sentidos não são conteúdos”. Assim sendo, não dá pra afirmar que de um texto possa se depreender somente um sentido. Neste contexto, a autora (Orlandi, 1996, p. 28) critica o que comumente chamamos de sentido literal, o sentido primeiro. A autora faz uma relação entre este e a habilidade da leitura.

> [...] a leitura é o momento crítico da produção da unidade textual, da sua realidade significante. É nesse momento que os interlocutores se identificam como interlocutores e, ao fazê-lo, desencadeiam o processo de significação do texto (Orlandi, 1996, p. 28).

Esse ponto da vista de Orlandi (1996) nos ajuda a compreender o papel da leitura na dinâmica de funcionamento linguístico para o processo de construção de sentido, considerando a posição do sujeito-leitor e o contexto em que a leitura se realiza. Tal processo se justifica, inclusive, na perspectiva de que, para Orlandi (2001, p. 62), “ler é saber que o sentido pode ser outro”.

Orlandi (2001) nos ajuda a entender sobre a complexidade que envolve a leitura e a construção dos sentidos a partir dessa habilidade. Além disso, a autora pode amparar reflexões sobre o quanto a linguagem é desconsiderada quando o assunto é avaliação de proficiência, mais precisamente se comparada às dimensões da linguagem fora dos testes de avaliação do SAEB. Esse fato ratifica a ideia de que a concepção de leitura a qual embasa tais avaliações se restringe aos interesses daqueles que utilizam os resultados dos testes para fins de efetivação de políticas públicas que nem sempre se aproximam da nossa realidade diversa.

Nesse contexto, se considerarmos ainda a concepção de letramento de Tfouni (1995), iremos notar que a multiplicidade de sentidos que a linguagem pode construir afeta a proposta de identificação de um único sentido, visto comumente nas avaliações de proficiência de leitura.

Em resumo, afirmamos que um sentido também é constituído, ideologicamente, pela posição de um sujeito dentro de uma condição específica do uso da linguagem. Em outros termos, a condição de produção interfere significativamente na construção do sentido, o qual pode ser ampliado, modificado a

partir das diferentes posições que o sujeito pode ocupar. Podemos ressaltar também que uma formação discursiva pode ampliar as opções de produção de sentidos. Como temos várias FD, teremos também uma variedade de discursos que, por sua vez, irão produzir diferentes sentidos.

Assim, os sentidos escapam, o que aponta para a ideia de incompletude, outra condição para que a linguagem possa, segundo Pêcheux, produzir sentidos; essa proposta aponta também para a questão da interpretação, que diz respeito ao modo como o sentido é visto a partir de uma posição histórico-ideológica. No entanto, na AD, além desses conceitos, para uma melhor elucidação do processo da constituição dos sentidos recorre-se aos conceitos de paráfrase e polissemia. Orlandi (1996, p. 84) define paráfrase como “formulações diferentes para o mesmo sentido” e a polissemia como “multiplicidade de sentidos.”

Ao trazer o sujeito, a história e a ideologia como constituintes dos sentidos na linguagem, Pêcheux (1995) amplia o pensamento de Saussure e aponta para a importância de se pensar a linguagem além do texto, como um processo discursivo no qual o velho e o novo constroem sentidos e dinamizam o que chamamos de interpretação. Esse novo e velho, neste contexto, é estudado pela AD através dos conceitos de paráfrase e polissemia, que funcionam como mecanismos associados que colocam num mesmo contexto o velho e o novo para a deformação de novos sentidos além daqueles estabelecidos. Sobre isto Orlandi (2009) afirma que:

> [...] todo o funcionamento da linguagem se assenta na tensão entre processos parafrásticos e processos polissêmicos. Os processos parafrásticos são aqueles pelos quais em todo dizer há sempre algo que se mantém, isto é, o dizível, a memória. A paráfrase representa assim o retorno aos mesmos espaços do dizer. Produzem-se diferentes formulações do mesmo dizer sedimentado. A paráfrase está do lado da estabilização. Ao passo que, na polissemia, o que temos é deslocamento, ruptura de processos de significação. Ela joga com o equívoco (Orlandi, 2009, p. 36).

Outro conceito que Pêcheux (1995) utiliza para fundamentar a constituição dos sentidos é o da incompletude. É através da incompletude que os sentidos escapam e tornam o discurso aberto às novas possibilidades e os sentidos múltiplos e deslocados. Os sentidos, por questões históricas, mudam e deslizam, tornando a linguagem um fenômeno de constante ressignificação. Sobre essa questão, Orlandi (2001) afirma que a condição para que os sentidos ocorram na linguagem é a incompletude:

> A condição da linguagem é a incompletude. Nem sujeitos nem sentidos estão completos, já feitos, constituídos definitivamente. Constituem-se e funcionam sob o modo do entremeio, da relação, da falta, do movimento. Essa incompletude atesta a abertura do simbólico, pois a falta é também o lugar do possível (Orlandi, 2001, p. 52).

Desse modo, a visão de linguagem como uma estrutura única e limitada – a produção de um único sentido – revela o quanto essa estrutura pode estar a serviço de uma determinada ideologia dominante. Assim, é possível que, ao tentar estabelecer um único sentido através dos testes de avaliação, o SAEB evidencie uma posição-sujeito dominante que determina quem é ou não letrado.

É como se esses testes ignorassem que todo sentido produzido "[...] é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para outro" (Pêcheux, 1988, p. 53). Em outras palavras, os sentidos, dentro de um processo de leitura e de avaliação de proficiência em leitura, sempre podem vir a ser outros. Se isso ocorre com a produção de sentidos, fica evidente que a interpretação pode variar de acordo com os sentidos estabelecidos/construídos. Na verdade, como afirma Orlandi (1996), sentidos coexistem numa relação de interdependência. Desse modo, ela afirma que:

> A interpretação está presente em toda e qualquer manifestação da linguagem. Não há sentido sem interpretação. Mais interessante ainda é pensar os diferentes gestos de interpretação, uma vez que linguagens, ou as diferentes formas de linguagem, com suas diferentes materialidades, significam de modos distintos (Orlandi, 1996, p. 9).

Se os sentidos decorrem de uma interpretação, e a leitura, para que se construa sentido, passa pelo crivo da interpretação a partir da interferência de um sujeito, pode-se constatar que a interpretação engloba o processo de leitura. Orlandi (1996) explica essa questão fundamental e, a partir disso, podemos entender como de fato ocorre um engessamento da concepção de leitura e letramento provocado pela concepção defendida pelo SAEB sobre essas habilidades. Para Orlandi (1996):

> [...] leitura e interpretação não se recobrem. A noção de interpretação é mais ampla, sendo a leitura função da interpretação com suas características particulares. Os gestos de interpretação são constitutivos tanto da leitura quanto da produção do sujeito falante. Isto porque, quando fala, o sujeito também interpreta (Orlandi, 1996, p. 88).

A Análise do Discurso desempenha um importante papel para compreender "como um objeto simbólico produz sentidos, com ele está investido de significância para e por sujeitos" (Orlandi, 2002, p. 26). Isso implica, por parte desta teoria, uma

atenção peculiar aos gestos de interpretação, pois, como destaca Orlandi (1997b, p. 24), “face a qualquer objeto simbólico, o sujeito é instado a interpretar, pois ele se encontra na necessidade de ‘dar’ sentido. O que é dar sentido? Para o sujeito que fala, é construir sítios de significação, é tornar possíveis gestos de interpretação”.

4.3 **A pesquisa em Análise do Discurso**: o paradigma indiciário e o dispositivo teórico-analítico

A habilidade da leitura certamente é um dos aspectos da linguagem mais colocados como objeto de pesquisa no contexto das correntes teóricas sobre a linguagem, principalmente as pós-estruturalistas. A linguística textual, por exemplo, trouxe para o campo das análises linguísticas a multimodalidade dos textos, que nasceram em consonância com a dinâmica de interação verbal e não verbal das sociedades contemporâneas.

Criada na década de 60, tendo o linguista Eugênio Coseriu como um expoente, a Linguística Textual chega ao Brasil na década de 80. Nomes como Antunes (2003), Cagliari (2009), Fávero (2003), Koch (2004, 2014), Marcuschi (2008, 2012) nos ajudam a perceber que, dada a complexidade que envolve a construção da textualidade, a habilidade da leitura não deve ser vista apenas como um processo de decodificação. Ela envolve, além da palavra, o contexto, os sujeitos envolvidos no ato, bem como as condições sociais e históricas dessa realização.

Essa percepção sobre a linguagem e sobre a leitura fica mais evidente quando a Análise do Discurso extrapola os limites do estudo do texto e coloca em foco algo maior, que precede o texto: o discurso. Desse modo, a leitura e os sentidos que são construídos a partir desse processo são estudados além da superficialidade do texto, mas levando também em consideração as condições de produção do texto. Concluindo, apontamos o posicionamento de Orlandi (2001) de que o texto não é o foco da pesquisa para a AD, mas este se constitui no caminho para se chegar ao discurso.

O analista utiliza-se do modo como o texto se organiza para chegar ao discurso e à formação ideológica. Por essa razão, no intuito de compreender melhor o discurso que emana da Matriz Curricular do SAEB, cuja concepção de leitura e letramento norteia a formulação e aplicação de testes de avaliação de proficiência em leitura, consideraremos os preceitos da AD para que tal objetivo seja alcançado.

A Análise do Discurso apresenta uma metodologia de pesquisa bastante peculiar, mas que permite o conhecimento do discurso, cuja materialidade é o texto. A partir disso, podemos afirmar que a leitura de textos escritos é um dos processos fundamentais na aprendizagem e no desenvolvimento cognitivo. No entanto, a multimodalidade textual que caracteriza as sociedades contemporâneas demanda habilidades de leitura para variados tipos de textos, verbais e não verbais.

Esses textos têm em comum a existência de um contexto de produção e os fatores que os caracterizam como textos: sua textualidade e a necessidade de serem lidos, ou seja, a exigência de um contexto de recepção. Em função disso, evidenciamos a necessidade de se refletir sobre a leitura de forma mais ampla do que o processo de decodificação, tornando-a um objeto de conhecimento em si. Essa reflexão, por seu turno, possui o objetivo de identificar o quanto as etapas e habilidades requeridas podem ser aplicáveis aos diferentes tipos textuais resultantes do desenvolvimento das tecnologias da informação.

Normalmente uma pesquisa é embasada em métodos experimentais que seguem um procedimento rígido e, muitas vezes, imutável. Na Análise do Discurso, o objeto não precisa ser analisado em sua totalidade. A análise segue um procedimento chamado de recorte. Para melhor conhecimento dessa estratégia de identificação do objeto de pesquisa, faz-se necessário conhecer as formulações de Ginzburg (1990) sobre o paradigma indiciário, método de análise historiográfica e de formulação do dispositivo teórico-analítico, ferramenta de análise da AD.

4.3.1 O paradigma indiciário

Carlo Ginzburg, antropólogo e historiador italiano nascido no final da década de 30, foi um dos fundadores da micro-história: uma espécie de gênero onde o pesquisador faz um recorte do objeto para análise, sem que se perca a qualidade e a visão do todo. Esse recorte proporcionava condições para que uma realidade fosse interpretada a partir de elementos menos evidentes, uma interpretação heurística, realizada a partir de indícios, de fragmentos, que receberia o *status* de afronta ao pensamento racional predominante nos modos de produção científica.

Por essa razão, Ginzburg (1989, p. 143) defende que a análise desse paradigma, amplamente operante de fato, ainda que não teorizado explicitamente, talvez possa ajudar a sair dos incômodos da contraposição entre “racionalismo” e

“irracionalismo”. Essa posição incômoda entre racionalismo e irracionalismo se justifica pela dificuldade em se propor algum modelo de trabalho que não fosse legitimado pelo pensamento científico em voga no século XIX. Havia uma resistência ao paradigma indiciário de Ginzburg. Ele mesmo assim argumenta, quando fala sobre o pensamento racional de Galileu colocado em confronto com o seu:

> O grupo de disciplinas que chamamos indiciárias (incluía a medicina) não entra absolutamente nos critérios de cientificidade deduzíveis do paradigma galileano. Trata-se, de fato, de disciplinas eminentemente qualitativas que têm por objeto casos, situações e documentos individuais, enquanto individuais, e justamente por isso alcançam resultados que têm uma margem ineliminável de casualidade (Ginzburg, 1989, p. 156).

Para entendermos melhor o modelo epistemológico de Ginzburg (1990), apresentaremos a seguir algumas ideias e experiências que fundamentaram seu pensamento. Tal concepção de análise, que estabelece um contraponto com os métodos já instaurados no campo científico, tem suas origens a partir dos estudos de outras formas de se perceber e analisar um objeto de pesquisa. Essa posição nos alerta para a ideia de que o paradigma indiciário pode ser aplicado em diferentes áreas do conhecimento. Desse modo, para elucidar as raízes do paradigma indiciário, Carlo Ginzburg (1990) apresenta os trabalhos de Giovanni Morelli, de Arthur Ignatius Conan Doyle (criador de Sherlock Holmes) e de Freud.

Ginzburg (1990) apresenta o trabalho do pintor Morelli, que consistia na identificação dos traços genuínos de obras de arte originais, a fim de não se confundirem com cópias. Morelli apresentava um método de análise que fugia dos procedimentos mais usuais os quais identificavam falsificações. Assim, ele propunha a caracterização da obra através dos detalhes, dos sinais, de traços que passariam despercebidos, mas que trazem marcas do modo peculiar do artista na produção.

> [...] é preciso não se basear, como normalmente se faz, em características mais vistosas, portanto mais facilmente imitáveis, dos quadros... Pelo contrário, é necessário examinar os pormenores mais negligenciáveis, e menos influenciados pelas características da escola a que o pintor pertencia: os lóbulos das orelhas, as unhas, as formas dos dedos das mãos e dos pés. Dessa maneira, Morelli descobriu, e escrupulosamente catalogou a forma de orelha própria de Botticelli, a de Cosme Tura e assim por diante: traços presentes nos originais, mas não nas cópias (Ginzburg, 1990, p. 144).

É claro que, embora tenha devolvido a obra ao nome de seus verdadeiros autores, o método proposto por Morelli sofreu duras críticas. Alguns estudiosos da época classificaram-no como imediatista e superficial. Em Morelli existia, segundo

Wind, “uma exacerbação do culto pela imediaticidade do gênio, assimilado por ele na juventude...” (Wind, 1963 *apud* Ginzburg, 1990, p. 145).

Por outro lado, o método indiciário de Ginzburg recebeu comentários bem distintos dos realizado por Wind (1963). Outro historiador, Enrico Castelnuevo (2006), por exemplo, aproxima o modelo indiciário de Morelli de uma investigação criminal, em que se percebe a identificação e concatenação de detalhes para se chegar a um veredicto. Castelnuevo (2006) ilustra seu comentário citando o famoso personagem do escritor Ignatius Conan Doyle, detetive Sherlock Holmes, e seu peculiar e indiciário método de investigação e organização de pistas:

> Essa comparação foi brilhantemente desenvolvida por Castelnuevo, que aproximou o método indiciário de Morelli ao que era atribuído, quase nos mesmos anos, a Sherlock Holmes pelo seu criador, Arthur Conan Doyle. O conhecedor de arte é comparável ao detetive que descobre o autor do crime (do quadro) baseado em indícios imperceptíveis para a maioria (Ginzburg, 1990, p. 145).

O discurso sobre o papel dos sinais e dos detalhes como referências importante numa análise de pesquisa ou numa investigação ganhou relevância a partir da contribuição de Sigmund Freud acerca dos estudos sobre o inconsciente. O autor identificou essa instância psíquica como uma espécie de compartimento mental capaz de registrar sentimentos, emoções e pensamentos ao longo da nossa vida, e que estão fora do acesso da nossa memória imediata, ou seja, do nosso consciente.

Dessa maneira, Freud desenvolve uma teoria capaz de acessar o inconsciente através dos escapes desse compartimento, a fim de caracterizar e identificar as raízes de certos comportamentos que fazem parte da nossa personalidade. Por essa razão, Ginzburg (1990, p. 146) afirma que “os nossos pequenos gestos inconscientes revelam o nosso caráter mais do que qualquer atitude formal, cuidadosamente preparada por nós”, ou seja, é a partir das pistas deixadas pelo inconsciente que podemos conhecer o interior do ser humano de maneira mais profunda e mais verdadeira, pois, às vezes, a realidade imediata mascara algumas verdades que só podem ser descobertas quando se acessa o inconsciente, através de método interpretativo proposto pela Psicanálise:

> [...] a proposta de um método interpretativo centrado sobre os resíduos, sobre os dados marginais, considerados reveladores. Desse modo, pormenores normalmente considerados sem importância, ou até triviais,

> “baixos”, forneciam a chave para aceder aos produtos mais elevados do espírito humano (Ginzburg, 1990, p. 149-150).

É interessante a observação de Ginzburg (1990) sobre os estudos desses três estudiosos em suas respectivas áreas, os quais já apontavam para uma pesquisa indiciária, contrapondo o pensamento científico predominante, o galileano.

> Vimos, portanto, delinear-se uma analogia entre os métodos de Morelli, Holmes e Freud... Nos três casos, pistas ifinitesimais permitem captar uma realidade mais profunda, de outra forma inatingível. Pistas: mais precisamente, sintomas (no caso de Freud), indícios (no caso de Sherlock Holmes), signos pictóricos (no caso de Morelli) (Ginzburg, 1990, p. 150).

Esse método indiciário, que valoriza a pesquisa pelas vias do não usual, pelo detalhe, pelo despercebido, constitui-se como elemento fundamental no interior da formação dos dispositivos teóricos de AD. Assim, esses dispositivos podem analisar o discurso e sua relação com um sujeito que ocupa um lugar dentro de uma formação discursiva.

Os sinais, os deslizes no contexto das condições de produção de um discurso, têm um papel fundamental para identificar a posição na qual o sujeito se inscreve. No primeiro momento, o autor faz uma analogia entre os métodos de Morelli, Holmes e Freud, e descreve as pistas que permitem captar a realidade de outra forma. Atribuem *pistas* nos casos de Freud, *indícios* no caso de Sherlock Holmes e *signos* no caso de Morelli. A proposta, nesses casos, é apresentar outra forma de interpretar a realidade. O método está centrado em detalhes pouco explorados. A relação é posta entre os diversos saberes indiciários e a semiótica médica.

Essas características do paradigma indiciário podem auxiliar na configuração de uma análise discursiva da Matriz Curricular do SAEB, uma vez que o discurso presente nesse documento revela pistas de que somente uma metodologia de análise textual não contemplaria. No caso desta presente pesquisa, o paradigma indiciário se configura no contexto da formação metodológica para a análise da Matriz. No entanto, antes de apresentar estas questões através dos dispositivos teóricos, vamos ainda elucidar o modelo de Ginzburg (1990) através do pensamento de alguns estudiosos da linguagem.

No artigo “Recortes Discursivos, Paradigma Indiciário e Procedimentos Contraindutivos”, Beck, Fonseca e Santos (2019) estabelecem uma relação entre o pensamento de Michel Pêcheux e Carlo Ginzburg. Além disso, ao tratar do

paradigma indiciário, fazem uma crítica ao pensamento de Noam Chomsky. Para Ginzburg (1990), o linguista não dá o devido valor a alguns elementos constituintes da linguagem, os quais são considerados, na teoria gerativista de Chomsky fatores externos à língua e à construção dos significados com/pela linguagem. Nesse contexto, Beck, Fonseca e Santos (2019) salientam que:

> [...] o desvio, a falha, o furo, o equívoco, o sem-sentido, o agramatical, o impossível, a poesia, não são exteriores à língua e, além disso, têm especial relação com os saberes (dos) subalternos, com o burburinho cotidiano das massas, a existência mais palpável do real da língua e desses saberes (Beck; Fonseca; Santos, 2019, p. 156).

Notamos, ainda, na citação acima, que os autores estabelecem uma relação desses desvios com os usuários da linguagem que passaram, ou passam pouco tempo no processo de escolarização e que, por isso, têm seu modo de dizer marginalizado. Algo semelhante acontece com o debate sobre letramento proposto por Tfouni (2005), cuja discussão leva em consideração as diferentes posições sociais dos falantes relacionadas ao letramento no contexto de ensino.

Fica evidente que o posicionamento de Beck, Fonseca e Santos (2019) sobre o paradigma indiciário de Ginzburg. Para eles, trata-se de uma importante teoria dentro dos estudos da linguagem, dos seus significados e saberes. Além disso, acrescenta-se a ideia de que esses detalhes revelam uma diversidade linguística fruto das diferentes posições sociais. Trata-se, portanto, da discussão voltada para a relação entre linguagem e sociedade, que a teoria de Chomsky parece não considerar. Eis o motivo da crítica.

Além do posicionamento próprio, Beck, Fonseca e Santos (2019) apresentam a perspectiva de Pêcheux (2011 [1982]) sobre o ato de combater o pensamento hegemônico na esfera das pesquisas cientificas. Para o autor da Análise do Discurso, ao se descartar o equivoco, as falhas, deixa-se de enxergar a importância desses elementos na constituição dos sentidos da linguagem e do conhecimento não somente linguístico, mas também de sociedade:

> Deve-se questionar essa fragilidade do pensamento, que não vem “de cima”, na consciência das “elites intelectuais”, que acredita se dirigir ao privilégio das proposições (conceituais, claras e distintas), mas sim, “de baixo” de atos incontáveis, contraditórios, que encontram sua via e sua voz nos campos intermediários... Uma roda de diferentes matérias brutas ideológicas do cotidiano, que podem trazer à tona diferentes acontecimentos, movimentos e intervenções de massa, mas que sempre fazem fronteiras provisórias, sem garantias, e sem demarcações a priori (Pêcheux, 2011 [1982] *apud* Beck; Fonseca; Santos, 2019, p. 156).

Outro posicionamento positivo sobre a teoria de Ginzburg é apresentado por Coelho (2014). Segundo ele:

> O paradigma indiciário se mostra uma metodologia fecunda para a micro história, desembocando em grandiosos estudos. Vainfas aponta que não é a natureza dos temas nem a relevância deles que define o campo temático da micro história, mas a redução da escala de observação, a exploração exaustiva das fontes, a descrição etnográfica e a preocupação com a narrativa literária (Coelho, 2014, p. 2).

Partindo do pensamento de Coelho (2014), podemos afirmar que Ginzburg nos apresenta uma metodologia que escapa às convenções preestabelecidas e coloca em evidência elementos marginais dentro de um procedimento de pesquisa, elementos que são descartados por não serem considerados substanciais para dar suporte a uma pesquisa. Mas são esses elementos que assumem o protagonismo e se constituem no cerne do paradigma indiciário, a saber: o gesto, os sinais, os vestígios, os detalhes. Pensamentos que os consideram são diferentes daqueles que não veem em tais elementos um objeto para a pesquisa científica. Tfouni (2016) nos apresenta essa distinção proposta pelo paradigma indiciário. Segundo a autora:

> Ginzburg (1986) compara alguns métodos de investigação e propõe um novo paradigma no âmbito das ciências humanas: o indiciário. Esse modelo de investigação surge como uma alternativa ao paradigma galileano, configurando-se como um modo de pesquisar aquilo que escapa à noção tradicional de ciência. Contrapondo-se à generalização, objetividade e quantificação, próprios de um modelo positivista de ciência, o paradigma indiciário traz para o campo das pesquisas a singularidade (Tfouni, 2010, p. 2).

Essa singularidade permite a configuração de um objeto de pesquisa baseado num recorte, em aspectos “que apontam para uma realidade complexa não experimentável diretamente, apoiando-se na possibilidade de inferi-la e interpretá-la a partir de seus efeitos” (Tfouni, 2010, p. 2).

Diante dessas reflexões, podemos afirmar que Ginzburg (1990) propõe um modelo de metodologia que coloca o detalhe, o sinal, como protagonista na análise qualitativa. Desse modo, as ciências que seguem o pensamento de Galileu, valorizando as estatísticas, os dados obtidos através de uma coleta completa e incisiva, afastam-se do pensamento do autor do paradigma indiciário, que aponta os indícios como substancial objeto de pesquisa. Desse modo, Ginzburg (1986) põe em questionamento a necessidade de validação de uma pesquisa tendo a quantidade dos dados como fator exclusivamente determinante para a qualidade. Essa

característica do modelo de Ginzburg (1990) abre um leque para sua aplicação em vários campos da ciência.

4.3.2 O dispositivo teórico-analítico

A forma como se faz a análise dos dados da pesquisa constitui-se numa importante etapa no processo de produção da dissertação. A análise necessita estar estritamente entrelaçada com a concepção teórica escolhida para a pesquisa, bem como com seus objetivos. Essa conexão será de suma importância para que o trabalho seja efetuado com clareza. É sabido que a Análise do Discurso nasce da intersecção de três diferentes teorias – a Linguística, o Materialismo Histórico e a Psicanálise – para eleger como objeto de estudo algo além do texto: o discurso.

Essa manobra um pouco complexa para a identificação do objeto também repercute na abordagem metodológica a ser adotada. Desse modo, apresentamos, a partir do que advoga Ginzburg (1990) em seu paradigma indiciário, o caminho que percorreremos para identificar o nosso objeto de pesquisa – o discurso da Matriz Curricular do SAEB – intencionando compreendê-lo.

A presente pesquisa, visando à compreensão do fenômeno discursivo a partir de sua identificação e caracterização, tem um caráter qualitativo. Esse tipo de investigação evidencia a importância da interpretação e da subjetividade na análise dos dados. A subjetividade abre portas para as nuances, os lapsos, os vestígios não quantificáveis, para a construção dos sentidos, identificação do sujeito e da ideologia que o interpela.

Essa trajetória não é tão simples, pois ela não se realiza na superfície do texto, mas perpassa por ele. Para que isso ocorra, a AD propõe a criação dos dispositivos teórico-analíticos que permitem uma análise nessa conjuntura, o que nos remete ao pensamento de Pereira (2017a, p. 178) quando assegura que analisar um texto não é analisar uma materialidade linguística como um “código material em si, mas as condições de produção (sócio-históricas), onde os discursos escritos são produzidos e lidos, e nos efeitos de sentido que eles produzem”.

Esses dispositivos se caracterizam por não obedecer a um formato padrão, ou seja, não existe uma espécie de dispositivo universal que possa ser aplicado em todas as análises. O que norteia a montagem de um dispositivo e o trajeto de leitura

a ser seguido é a questão da pesquisa, bem como as marcas discursivas no *corpus* de análise. Isso certamente torna o dispositivo uma ferramenta metodológica única.

Tfouni (2016) enfatiza essa peculiaridade do dispositivo ao colocá-lo como uma rede encadeada de formulações e conceitos que será utilizada pelo analista de acordo os objetivos da análise. Ao analisar a Matriz, montamos um dispositivo que seja capaz de desvelar as concepções ditas e não ditas sobre leitura e letramento, a fim de se chegar aos posicionamentos discursivos que emanam do texto, comprometidos com o discurso político do INEP/MEC.

Segundo Orlandi (2007), para que o dispositivo se estabeleça, é necessária uma articulação da teoria com os objetivos propostos, e a questão a ser respondida na pesquisa explica que há um dispositivo teórico e um analítico coexistindo numa constante relação de interdependência. Orlandi (2007) também aponta uma característica do dispositivo relacionada ao deslocamento de uma leitura tradicional para uma sintomática. Essa leitura, durante a análise da Matriz Curricular do SAEB, permitirá o estabelecimento de uma relação entre o que é dito sobre a leitura e letramento com outros discursos em outros documentos oficiais.

O trabalho com o dispositivo, conforme descrito acima, só é possível porque a linguagem não é opaca. Há uma movimentação enunciativa que permite o escape dos sentidos e a incompletude da língua, o que concede espaço para a construção dos múltiplos sentidos. Desse modo, como afirma Petri (2006), o dispositivo teórico irá trabalhar com o detalhe, com as particularidades do objeto de pesquisa, para se chegar ao discurso sem a preocupação com a totalidade, com a verdade absoluta. Assim, a Matriz não será analisada em sua totalidade, mas nos detalhes que revelam os indícios dos posicionamentos dos sujeitos que a constituem.

A peculiaridade no processo de análise de *corpus* em AD é que não há muita distinção entre a teoria e o método de análise. Existe um entrelaçamento no qual, muitas vezes, esses elementos se confundem, mas Orlandi (2005) explica essa movimentação no intuito de mostrar como funciona o dispositivo teórico-analítico. Segundo a autora:

> [...] inicia-se o trabalho de análise pela configuração do corpus, delineando-se seus limites, fazendo recortes, na medida […] em que se vai incidindo um primeiro trabalho de análise, retomando-se conceitos e noções, pois a análise de discurso tem um procedimento que demanda um ir-e-vir constante entre teoria, consulta ao corpus e análise. Esse procedimento se dá ao longo de todo o trabalho (Orlandi, 2005, p. 66-67).

Para Orlandi (2005), a partir das considerações sobre o dito e o não-dito, a Análise do Discurso defende sempre a presença da interdiscursividade no processo de construção dos sentidos. Para ela, o discurso sempre existe numa relação com outro já dito em outra circunstância. Esse pensamento é sustentado pela ideia de Pêcheux (1983) sobre discurso, quando afirma “[...] é sempre pronunciado a partir de condições de produção dadas” (Pêcheux, 1983, p. 77).

Dito isso, a partir da perspectiva de Pêcheux (2014a, p. 76), quando afirma que “um discurso se conjuga sempre sobre um discursivo prévio, ao qual ele atribui um papel de matéria-prima”, exemplificamos a relação que há entre a Matriz de Referência do SAEB e o Referencial Curricular Município de Itororó. Evidenciamos, assim, qual será a materialização discursiva a ser analisada.

No entanto, partindo da contribuição teórica de Ginzburg (1989), temos o entendimento que não é necessária uma análise integral dos referidos textos. Um recorte desse material dará condições de realizar uma análise satisfatória do objeto de pesquisa, principalmente nas pesquisas fundamentadas pela AD, cuja questão do recorte apresenta peculiaridades.

4.4 Análise e coleta de dados: o processo do recorte

A metodologia que define o *corpus* a ser analisado dentro de uma proposta de pesquisa cuja fundamentação teórica é a Análise do Discurso assume uma dimensão bastante característica:

> [...] a AD enquanto metodologia, se trata exatamente da forma pela qual o analista compreende o objeto através dos pressupostos teóricos da AD. E outras palavras, a AD funciona como um dispositivo teórico para organizar um dispositivo analítico e, portanto, metodológico (Andrade, 2022, p. 68).

Tendo em vista o pensamento de Andrade (2022), entendemos que não há padrão nessa definição de *corpus* de análise, pois ela toma forma a partir dos objetivos propostos. É interessante que, ao selecionar um recorte dentro do texto para a análise, o pesquisador não o faz de modo aleatório; pelo contrário, ele realiza um movimento que revela o posicionamento do analista ao mesmo tempo em que evidencia as relações textuais e os discursos que os sustentam. Deve refletir como identificar naquele material de coleta o que é real e o que é economicamente satisfatório. Nas palavras de Beck, Fonseca e Santos (2019):

> [...] o que se recorta extrapola um conjunto de formulações linguísticas, demandando um esforço – e uma grande responsabilidade política e científica do analista – de compreensão de determinadas relações textuais incidentes em uma interlocução, relações entre textos realizados numa cadeia significante recuperável por amostragem imagética, escrita ou sonora, e textos não realizados nessa cadeia, mas evocados no acontecimento histórico de sua significação e interpretação (Beck; Fonseca; Santos, 2019, p. 163).

Esse recorte funciona como um indício impregnado de sentido, capaz de fornecer dados que caracterizam o texto como um todo. Essa percepção somente é possível com a consideração do pensamento de Ginzburg (1989) sobre o paradigma indiciário. Ele auxilia no entendimento da identificação do recorte e a relação deste com os objetivos de pesquisa e com o contexto da pesquisa. Sobre isso, Orlandi (1996, p. 139) conceitua recorte como “unidade discursiva: fragmento correlacionado de linguagem e situação”. Beck, Fonseca e Santos (2019) elucidam esse pensamento ao afirmar que:

> [...] a noção orlandiana de recorte se avizinha dos procedimentos de atenção a pormenores em geral bastante negligenciáveis, aos pequenos gestos inconscientes, às particularidades tomadas por insignificantes, aos “refugos” de nossa observação que configuram uma semiótica médica (BECK; FONSECA; SANTOS, 2019, p. 164).

Esse recorte não se refere a um fragmento retirado aleatoriamente, pois estamos falando de um processo metodológico cujas raízes se firmam no postulado de Ginzburg (1989) acerca do paradigma indiciário. Tal postulado se torna um elemento de relevante importância dentro da formulação da teoria de Análise do Discurso de Pêcheux (1988), principalmente quando, nessa teoria, discutem-se questões voltadas para sentido, construção de sentido e interpretação.

Os desvios, os equívocos, os deslizes na AD são constituintes do significado produzido na/pela linguagem, de modo que não podem ser ignorados. Nesse contexto, Tfouni (2016) afirma que:

> No âmbito desse paradigma a análise visa às particularidades, os indícios reveladores (pistas, dados vestigiais, signos etc.) que apontam para uma realidade complexa não experimentável diretamente, apoiando-se na possibilidade de inferi-la e interpretá-la a partir de seus efeitos (TFOUNI *et al*., 2016, p.1257).

Essas particularidades que, segundo Tfouni *et al.* (2016), permitem a interpretação numa prática de análise podem ser vistas a partir dos preceitos do paradigma indiciário. Para Ginzburg (1989, p. 150), “pistas talvez infinitesimais

permitem captar uma realidade mais profunda, de outra forma intangível". Essas pistas ajudam na definição e caracterização do *corpus,* que será analisado a partir da montagem do dispositivo teórico-analítico.

O *corpus* discursivo para uma análise é, portanto, constituído a partir de um processo um pouco complexo. Courtine (2014, p. 54) define *corpus* discursivo como "um conjunto de sequências discursivas, estruturado segundo um plano definido em relação a certo estado das CP do discurso".

Dado o esclarecimento do que seja *corpus* discursivo e a definição/caracterização do *corpus* após a realização dos recortes, passa-se a organizá-lo, levando-se em consideração o dispositivo teórico-analítico montado especificadamente para a análise do *corpus*. Andrade (2022, p. 63) sugere a realização desta análise em três etapas, sendo a primeira a da superfície linguística para o objeto teórico; a segunda, a do objeto teórico para o processo discursivo; e, a última, a da formação discursiva para a formação ideológica.

Para a análise da Matriz Curricular do SAEB, será adotado um processo semelhante ao apontado por Andrade (2022), uma vez que esse procedimento auxiliará na identificação do discurso que subjaz ao referido documento. A realização dessas etapas de análise, como afirmam Beck, Fonseca e Santos (2019), é de inteira responsabilidade do analista, o qual deve estabelecer um dispositivo que permita a exploração do enunciado em estudo.

Dadas as considerações acima sobre os procedimentos de análise metodológica, apresentaremos a seguir a análise discursiva da Matriz Curricular do SAEB, bem como do Referencial Curricular do Município de Itororó-BA. Os referidos documentos se inscrevem no contexto de um discurso político, e servem de base para a formulação de projetos de ensino, formação e avaliação institucional em massa. Isso significa que suas raízes não se encontram no solo da escola, mas em instâncias maiores que controlam os interesses educacionais num contexto mundial. A seguir, então, apresentamos a análise da Matriz a partir dos preceitos da AD aqui já discutidos.

CAPÍTULO V – A ANÁLISE DISCURSIVA

5.1 Análise da Matriz Curricular do SAEB e do Referencial Curricular do Município de Itororó

O SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica –, operacionalizado pelo INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira –, desde o início da década de 90 é o responsável por efetuar, em todo território, testes de avaliação. Estas aplicações pretendem promover e articular políticas públicas na educação básica, com o objetivo de diagnosticar a realidade de ensino a partir dos resultados obtidos nos referidos testes. A realidade educacional brasileira é muito complexa, dadas as condições em que as propostas se realizam. Por isso, algumas políticas recebem críticas por não se atentarem para uma participação que contemple essa diversidade:

> A política educacional vigente, no entanto, não contempla a participação da escola e dos professores como elemento de construção e de elaboração de propostas, programas e projetos. Dá-se prioridade ao caráter meramente executor da escola, sendo constantes as iniciativas centralizadas que limitam os professores a agentes operativos, desprezando e sua capacidade crítica, reflexiva e criativa (Abicalil, 2002, p. 154).

O fato é que os dados compilados legitimam o discurso do SAEB, que aponta o que é ou não é de qualidade e/ou eficiência no ensino, tendo em vista o desempenho dos alunos. Por meio desse sistema, busca-se identificar a eficiência das redes escolares brasileiras, valendo-se, para isso, da avaliação do desempenho dos alunos em momentos conclusivos das diversas etapas do percurso escolar; ao mesmo tempo, busca-se a contextualização das condições em que ocorre o processo de ensino-aprendizagem.

Contudo, é evidente que um sistema criado com essas proporções é alvo de muitos estudos e, consequentemente, de muitas críticas:

> Seja no sentido da seleção, da comparação, da certificação, da classificação, do diagnóstico ou do controle, é indispensável considerar a centralidade do INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, a megaestrutura disposta pelo MEC – Ministério da Educação e do Desporto – e sua (o) posição ante o horizonte utópico de construção de um sistema nacional de educação (Abicalil, 2002, p. 154).

Com base no pensamento do autor, o INEP está longe de ofertar, de fato, um sistema educacional que reflita a nossa realidade e promova mudanças eficazes na estrutura do SAEB. Por outro lado, é impossível negar que os resultados dessas

avaliações causem um impacto em nossa educação, principalmente no que tange ao financiamento, o qual está ligado aos interesses do Banco Mundial e de seus parceiros, o que faz com que o discurso das políticas de avaliação seja aceito sem maiores resistências.

> O SAEB é um importante subsídio para o monitoramento das políticas gerais de desenvolvimento educacional. Com base nas informações coletadas por ele, o MEC e as secretarias estaduais e municipais de Educação devem definir ações voltadas para a correção das distorções e debilidades identificadas, de modo a orientar ações de apoio técnico e financeiro para o crescimento das oportunidades educacionais, da eficiência e da qualidade do sistema educacional brasileiro, em seus diferentes níveis (Castro, 2009, p. 278).

O discurso da autora revela que o formato de avaliação proposto pelo INEP atua diretamente na reformulação da oferta de educação na esfera municipal, não somente para a promoção de qualidade de ensino, mas para manter um financiamento necessário à manutenção de tais ofertas. Sendo assim, as avaliações – mais ainda seus resultados – passaram a ser um processo discutido com mais próxima do contexto.

O SAEB chega com o status de “verdade absoluta”, e seus preceitos geralmente não são questionados. Assim, quais efeitos um discurso de uma avaliação nacional gera na formulação de práticas pedagógicas? Qual o impacto dos financiamentos na emancipação dos municípios no contexto da efetivação da qualidade de ensino?

O discurso do SAEB é constituinte do IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica –, ou seja, os testes de avaliação têm uma influência direta na formulação das práticas pedagógicas, das formações iniciais e continuada dos professores, da seleção e aquisição de materiais didáticos e equipamentos. A esse respeito, Castro (2009) aponta como o IDEB, validado pelos testes do SAEB, impactam o modo como a escola articula suas ações pedagógicas:

> A relevância do IDEB pode ser atribuída a dois fatores. De um lado, o desenho do indicador evita que os sistemas de ensino direcionem suas ações para um dos seus componentes. Ou seja, uma escola que reprova sistematicamente, fazendo que muitos alunos abandonem os estudos antes de completar a educação fundamental, não é desejável mesmo que os poucos alunos sobreviventes tenham bom desempenho nas provas nacionais. Também não é desejável uma escola que aprova em massa, sem dar atenção à qualidade da aprendizagem de seus alunos, pois não adianta alcançar taxas elevadas de conclusão do ensino fundamental e médio, se os alunos aprendem pouco na escola. (Castro, 2009, p. 278).

Posicionamentos como este nos fazem refletir o quanto o discurso do SAEB provoca a manipulação e preservação de um poder dominante. O Estado, nesse sentido, revela a posição de um sujeito que ratifica os interesses de uma política neoliberal, a qual comanda a Educação a partir dos interesses de seus financiadores:

> O Estado, enquanto representante máximo do poder imanente do povo administra essas relações de poder, confiando posições aos sujeitos, de acordo com a "capacidade" de cada um. [...] Isso tem relação com o SAEB, uma vez que ele determina quais sujeitos são mais aptos ou não, podendo contribuir bastante com a manutenção das relações de poder que geram desigualdade (Sousa, 2012, p. 19).

Essa postura é tão significativa que permite aos municípios e às unidades escolares vivenciarem conflitos para a obtenção de um índice satisfatório. Esse jogo os faz esquecer que são "peças" num jogo de realidade e manutenção de poder estrutural, o qual perpassa os muros da escola e suas ações pedagógicas.

O mascaramento da realidade nos faz receber a proposta do SAEB como completa, mas muitos de seus aspectos podem ser discutidos para sua otimização. A exemplo, a visão desse documento a respeito da concepção de leitura, que será analisada através da Matriz Curricular, bem como considerações sobre o currículo, como aponta Abicalil (2002):

> O currículo é peça fundamental para a avaliação que poderia apontar outro horizonte. Partir da desigualdade e da diversidade, com base na análise de experiências, pela crítica de estudiosos e dos movimentos sociais, pelo exame das propostas originadas nos ambientes educativos, pela análise da literatura, pela crítica dos programas internacionais contemporâneos. Estes pressupostos exigem uma ampla consideração das condições objetivas de trabalho, do acesso a informações e conhecimentos continuadamente, duma nova divisão dos tempos e dos espaços do trabalho profissional, duma concepção ampliada dos diversos campos profissionais da educação (Abicalil, 2002, p. 266).

O autor coloca o currículo e as considerações desse documento como fundamentais para a formulação de testes mais condizentes com a diversidade da realidade educacional brasileira. Nesse contexto, ressaltamos que o SAEB, desde a sua criação, vem sofrendo alterações na tentativa de fomentar uma avaliação mais sólida.

Em 2018, extinguiu-se a Portaria Ministerial nº 931, de 21 de março de 2005, que formalizou o processo avaliativo chamado Prova Brasil. Diante de tal mudança, a avaliação passa a se chamar SAEB. Já no início dos anos 2000, com a ampliação

do público participante do processo de avaliação, o SAEB inova e divulga os resultados dos testes por escola e por município.

Em 2020, foi discutido o novo SAEB, no qual uma das metas propostas é atingir a Educação Infantil com aplicação anual. Paralelo a estas alterações, destacamos o papel das matrizes curriculares. Elas trazem os fundamentos teórico-metodológicos dos testes, bem como as habilidades cognitivas a serem analisadas na aplicação destes. Esse importante documento do SAEB também sofreu mudanças para melhor subsidiar as avaliações.

Em 1997, foram desenvolvidas as Matrizes de Referência. Tais documentos apontam as competências que os alunos deveriam construir ao final de cada etapa de ensino submetido à avaliação. Em outros termos, ele traz uma concepção de leitura que seria disseminada em todo território nacional através dos testes, já que estes apontavam para um perfil de leitor e um perfil de leitura.

Em 2001, como parte dos compromissos com financiadores das políticas públicas, as matrizes foram reformuladas a partir das diretrizes estabelecidas nos PCN's – Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998). A utilização desse documento está atrelada às metas da Conferência Nacional da Educação para Todos, em 1990, promovida pelo Banco Mundial, UNICEF, dentre outras entidades de influência internacional.

Com a criação da Base Nacional Comum Curricular (doravante, BNCC), através da Resolução CNE/CP nº 02 de dezembro de 2017, o INEP teve de apresentar, em 2021, uma proposta de alinhamento da Matriz Curricular do SAEB ao que advoga a BNCC. Podemos considerar esse alinhamento como uma proposta de fortalecimento do discurso da Matriz a respeito de uma realização eficaz dos testes de proficiência em leitura. Isto porque a BNCC tem a função de direcionar a construção e a reformulação de currículos e projetos pedagógicos das escolas das redes públicas em todo território nacional.

A própria BNCC vem ancorada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB) (Brasil, 2013), bem como endossa o processo de construção dos Referenciais Curriculares dos municípios em todo país. Logo, o INEP/SAEB não deixaria de ajustar as matrizes de referência à BNCC para que seus objetivos ficassem mais consolidados.

Tendo em vista a importância da Matriz Curricular do SAEB no procedimento de avaliação em larga escala deste, é valido analisar alguns aspectos que nos

permitem apontar algumas características dessa avaliação, sobretudo a respeito da leitura. A concepção de leitura defendida/colocada pela/na Matriz revela o tipo de leitor que é considerado proficiente. Assim, à luz dos preceitos da Análise do Discurso de linha francesa, analisaremos alguns trechos desse importante documento para que possamos entender a concepção de leitura e letramento que permeia tal documento.

Partimos dos preceitos da Análise do Discurso de Pêcheux por entendermos que este estudo não se trata de uma análise unicamente textual. Orlandi (2003, p. 72) adverte que “um texto é só uma peça de linguagem de um processo discursivo bem mais abrangente e é assim que deve ser considerado”.

É preciso uma teoria que concebe o texto como a materialidade de algo bem maior. Os testes do SAEB realizam a avaliação da leitura através de questões interpretativas, nas quais há jogos semânticos em que a resposta das questões tem íntima relação com a questão dos sentidos. Como os testes são de múltipla escolha, há uma tendência do SAEB em limitar/enquadrar os sentidos, de modo a controlar o processo de avaliação. Essa pode ser uma tarefa bastante difícil, já que a interpretação e os sentidos não são construídos numa linearidade. Há questões muito complexas que atravessam esses significados, e tais testes não dão conta disso.

Assim sendo, elegemos a AD como fundamento teórico desta pesquisa por apresentar caminhos de acesso, não somente na superficialidade do texto, mas no discurso que o fundamenta; na condição de uma disciplina que manuseia o simbólico, que amplia os significados do que comumente conceituamos “interpretação” e “sentidos”; por valorizar na pesquisa aquilo que não está na superfície do texto, mas está na sua margem, os detalhes. Assim, ela permitirá a compreensão do discurso sobre leitura e letramento que emana da Matriz, bem como do Referencial Curricular do Município de Itororó-BA. Vejamos então algumas considerações sobre a Matriz e alguns recortes que auxiliarão na discussão que caracterizam o seu discurso.

Se considerarmos o pensamento de Orlandi (2001, p. 62), quando afirma que o discurso “[...] se estabelece na relação com um discurso anterior e aponta para outro”, veremos que a Matriz Curricular do SAEB revela um sujeito que fala de uma posição que reitera um dizer oficial e político de pouca abertura e flexibilidade. Na sua apresentação, a Matriz remete à Constituição e a outros documentos oficiais

que fundamentam uma organização educacional no país. A priori, ela traz a Constituição Federal, em seu artigo 206, que aponta alguns princípios que norteiam o ensino, dentre os quais destacamos os incisos I, II e III:

> O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino (Brasil, 1988, p. 281).

A Matriz traz esse artigo para caracterizar a visão do Estado sobre o ensino que, em tese, possui oferta da educação em instituições públicas e privadas como uma atividade que atende a diversidade e o respeito à pluralidade e que caracteriza a prática de educação no território brasileiro. Há, porém, de se questionar: os testes do SAEB expressam esta pluralidade ou impõem um modelo hegemônico de proficiência em leitura?

Outro subsídio teórico apresentado pela Matriz é a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) que, em seu artigo terceiro, reitera exatamente o que prescreve a Constituição:

> O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas (Brasil, 1996, p. 2).

Além da Constituição Federal e da LDB, a Matriz se sustenta no Plano Nacional da Educação e na BNCC. Há, então, uma articulação do discurso oficial do Estado que legitima suas concepções acerca do ensino, da promoção da educação, bem como da leitura e avaliação da leitura. É um discurso que pertence a uma formação discursiva da lei, da norma e do poder dominante, sendo, portanto, difícil de ser refutado.

A formação discursiva é entendida na AD como “[...] 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” (Pêcheux, 1988, p. 160). Ao trazer estes preceitos para Matriz, o sujeito define quem diz e o que diz para manter a posição no papel de predominância. Partindo dessa situação, apresentaremos, a seguir, a análise de alguns recortes discursivos (doravante RD) da Matriz Curricular.

Comecemos por dois recortes que tratam do termo “alfabetização”. Embora não seja a concepção desta habilidade que protagoniza a presente pesquisa, o termo “alfabetização” está intimamente ligado ao discurso a respeito do letramento. Por vezes, alguns teóricos os colocam num mesmo campo semântico a ponto de considerá-los sinônimos.

Neste primeiro recorte, o termo “alfabetização” aparece como o foco das avaliações:

> RD 1 – O foco da ação pedagógica nesses anos, portanto, é a alfabetização. Assim sendo, uma avaliação ao final desse período visa aferir os níveis de alfabetização em Língua Portuguesa dos estudantes matriculados no 2° ano em escolas públicas (Brasil, 2008, p. 49, grifos nossos).
>
> RD 2 – o sujeito alfabetizado é aquele que consegue “codificar e decodificar os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras)” [...] isso envolve o desenvolvimento da consciência fonológica, o conhecimento do alfabeto do português do Brasil em seus vários formatos, bem como o estabelecimento de relações grafofônicas (Brasil, 2008, p. 49, grifos nossos).

Ao tratar do termo “foco”, relaciona-o com prioridade. Assim, os testes elaborados a partir da Matriz para o segundo ano do Ensino Fundamental (anos iniciais) teriam um fim específico de diagnosticar os níveis de alfabetização dos alunos. Sendo assim, questiona-se: quais os impactos de se eleger uma concepção de alfabetização que prioriza a escrita e limita o alcance do significado do termo “letramento”? De qual posição-sujeito se discursa esta limitação sobre o conceito de letramento na Matriz? Quem valida esse discurso?

A expressão “níveis de alfabetização” se enquadra no campo semântico dos “níveis da escrita”, descritos no livro *Psicogênese da Língua Escrita* (1984), de Emília Ferreiro e Ana Teberosky. A grande contribuição dessa obra está na descrição de como o sujeito, na infância, se apropria da escrita e, à proporção que interage com a escrita, gradativamente toma posse de suas regras e convenções.

Assim, as autoras apresentam os níveis de aprendizagem da escrita: o nível pré-silábico (no qual a criança evolui do desenho para a escrita), o nível silábico (no qual se começa o registro das diferentes formas da escrita – distinção entre desenho e escrita) e o nível silábico alfabético (no qual se dá a conexão entre a escrita e a fonética, ou seja, a relação entre o som e a letra) (Ferreiro; Teberosky, 1984).

A relação entre o termo “alfabetização” e a escrita fica evidente já neste primeiro recorte. Se o foco da Matriz é a alfabetização, de modo a diagnosticar a

passagem da criança nos níveis de escrita, conclui-se que a aprendizagem da leitura estará fortemente associada ao domínio da língua escrita.

Tal noção de alfabetização, centrada no domínio da palavra escrita, remonta os primeiros passos da criança no processo de escolarização. Vygotsky (1984) alude à necessidade de promover situações em que a criança tenha contato significativo com a cultura escrita. Isso nos ajuda a compreender o quanto está posto que o domínio da escrita, em nossa sociedade, é fundamental para a manutenção do processo de ensino-aprendizagem no contexto escolar, bem como para a conservação da estrutura social vigente.

Em contrapartida, Tfouni, Assolini e Pereira (2019, p. 3) nos advertem sobre essa supervalorização da escrita como efeito quase único do processo de alfabetização. Eles trazem uma reflexão sobre a negação da diversidade. Em RD 2, temos um recorte que revela uma posição contrária à defendida por estes três autores. A questão é que tal pensamento sobrepõe a escrita e inferioriza outras competências de comunicação (como a oralidade) na busca da implementação de um ensino padronizado, fechado:

> 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).

Segundo a BNCC, “[...] alfabetizar é trabalhar com a apropriação pelo aluno da ortografia do português do Brasil escrito, compreendendo como se dá este processo (longo) [...]” (Brasil, 2018, p. 90). Ao ser atravessada pelo discurso da BNCC, a Matriz Curricular do SAEB associa alfabetização ao domínio do português-padrão, do domínio da ortografia, e desvaloriza o conceito de “letramento”, que traria para o contexto das avaliações a realidade multifacetada da proficiência em leitura das redes de ensino avaliadas.

Essa validação exclui a compreensão de que a “alfabetização” contempla a complexidade proposta pela avaliação do SAEB, principalmente por este conceito não conseguir dar conta do que concebemos como “letramento”. Tal compreensão, no entanto, é legitimada por uma posição-sujeito que se valida através dos discursos oficiais como o único, correto e, portanto, irrefutável.

O cumprimento da implementação dos testes de avaliação de proficiência em leitura do SAEB, em consonância com a BNCC, é instaurado por um discurso consolidado por uma formação discursiva que coloca o discurso das políticas públicas como o ideal a ser reproduzido e aceito. É preciso entender que algumas considerações sobre letramento devem ser discutidas na Matriz – e isto não ocorre.

O letramento, partindo de uma concepção relacionada, mas independente do processo de alfabetização, possibilita a análise da proficiência em leitura a partir da inclusão dos fenômenos que ocorrem de sujeitos que, mesmo sem passarem por um processo de escolarização, têm familiaridade com a escrita e, consequentemente, com experiências de leitura.

Para a BNCC (2018, p. 63),

> [...] aprender a ler e escrever oferece aos estudantes algo novo e surpreendente: amplia suas possibilidades de construir conhecimentos nos diferentes componentes, por sua inserção na cultura letrada, e de participar com maior autonomia e protagonismo na vida social (Brasil, 2018, p. 63, grifos nossos).

A Matriz utiliza o trecho acima, da BNCC, em que aparece o termo “cultura letrada”, cujo acesso se dá pelo aprendizado da leitura e da escritura. Assim, seguindo esse raciocínio, um sujeito é considerado “letrado” após iniciar seu processo de escolarização rumo ao aprendizado da leitura e da escrita.

Esse posicionamento desconsidera que os indivíduos pertencentes a uma comunidade grafocêntrica tenham experiências com a leitura e a escrita fora do contexto escolar, as quais permitam que o sujeito interaja em sociedade, resolva e participe de alguns entraves que a vida em grupo oferece. O texto sinaliza, no entanto, que o protagonismo e as melhores posições sociais estarão com aqueles que detêm o conhecimento da leitura e da escritura, e quem não o tem está fadado a uma posição de coadjuvante nas relações sociais.

A associação entre ser letrado e ser alfabetizado é fruto de uma visão que considera os termos sinônimos, ao mesmo tempo em que restringe e/ou condiciona essa associação ao aprendizado da escrita. Há autores que defendem essa concepção. Soares (1995, p. 16), por exemplo, afirma que “[...] o termo *alfabetização* não ultrapassa o significado de ‘levar à aquisição do alfabeto’, ou seja, ensinar o código da língua escrita, ensinar as habilidades de ler e escrever”. Posto dessa maneira, o letramento se torna uma condição da aquisição da habilidade da escrita. Assim, para a autora, “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).

Nesse contexto, a Matriz afirma que ser alfabetizado é uma condição para ser inserido na cultura letrada. Então, quem não é alfabetizado também não é letrado, segundo essa assertiva. Afirmar, pelo princípio do domínio da língua escrita, que um sujeito não alfabetizado, é afirmar que ele estará às margens do protagonismo social, da inconstância ou ausência de um papel social capaz de promover ações significativas em seu meio. Daí a ênfase na citação da BNCC (Brasil, 2018, p. 16) por parte da Matriz, quando afirma o domínio da escrita como pré-requisito para o indivíduo "participar com maior autonomia e protagonismo na vida social".

Portanto, para a autora, o letramento não pode ser discutido em um contexto que desconsidera a palavra escrita:

> [...] a percepção que se começa a ter, de que, se as crianças estão sendo, de certa forma, letradas na escola, não estão sendo alfabetizadas, parece estar conduzindo à solução de um retorno à alfabetização como processo autônomo, independente do letramento e anterior a ele (Soares, 2003, p. 11).

Tfouni (1994) apresenta um firme posicionamento teórico em que o letramento pode ser discutido de maneira independente da alfabetização. Ela defende a ideia de que o letramento tem diferentes níveis que passam ou não pelo processo de aquisição da habilidade da leitura/escritura. Então, ser letrado, para a Tfouni, não significa ser alfabetizado. A autora apresenta críticas consideráveis aos autores que colocam alfabetização e letramento como termos sinônimos ou completamente interdependentes.

> Pretendo, com esta colocação, opor-me as outras concepções de letramento atualmente em uso, que não são nem processuais, nem históricas ou então adotam uma posição fraca quanto a sua opção processual e histórica. Refiro-me a trabalhos, nos quais, muitas vezes, encontram-se a palavra letramento usada como sinônimo de alfabetização (Tfouni, 1994, p. 50).

Embora se admita que exista uma relação entre o que significa "ser letrado" e "ser alfabetizado" no contexto das experiências com os atos de ler e escrever, Tfouni (1994) afirma que letramento está ligado aos modos de utilização da leitura e da escrita. Ela parte da influência dos aspectos sociais e históricos que permeiam o tratamento desses atos pelos indivíduos, afirmando que ser letrado excede a prática da leitura da palavra escrita, além de constituir-se num elemento caracterizador da

sociedade: “O que se nota, portanto, é que o letramento pode atuar indiretamente e influenciar até mesmo culturas e indivíduos que não dominam a escrita. Este movimento mostra que o letramento é um processo mais amplo do que a alfabetização [...]” (Tfouni, 1994, p. 13). Desse modo, o pensamento da autora colabora para refutar a ideia da Matriz Curricular que desconsidera as múltiplas experiências de letramento e trata como letrados somente aqueles que dominam a leitura da palavra escrita.

Assim, a avaliação da proficiência em leitura do SAEB irá apontar os alunos com maior domínio dessa habilidade, de acordo os critérios estabelecidos a partir das concepções acima discutidas. Esse processo avaliativo, porém, não contempla o que advoga Tfouni (1994), cujo pensamento nos adverte que “o letramento pode atuar indiretamente e influenciar até mesmo culturas e indivíduos que não dominam a escrita” (Tfouni, 1994, p. 13).

No próximo recorte, a Matriz continua enfatizando a alfabetização como domínio do sistema da escrita:

> RD 3 – a noção de alfabetização assumida nesta proposta de avaliação trata a apropriação do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao domínio progressivo de habilidades de leitura e produção de textos com autonomia (Brasil, 2008, p. 49, grifos nossos).

O termo “alfabetização” aparece novamente nesse recorte, definido como uma etapa fundamental para a habilidade da escrita e da leitura. Segundo Soares (2002, p. 18), letramento é “o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”. Alfabetização e letramento, aqui, aparecem como sinônimos, e ambos se referem à aquisição da escrita. Apropriar-se do estado de alfabetizado/letrado, para a Matriz e para Soares (2002), é adquirir o conhecimento/domínio do sistema da escrita, mas o documento não explica a quais domínios progressivos da leitura aquele estado se refere. Ainda, essa concepção de alfabetização abarca toda a complexidade que envolve a habilidade da leitura? Ler é uma atividade que envolve somente a palavra escrita? A autonomia à qual o documento se refere é o domínio da escrita para que a leitura se realize? Ser autônomo equivale a ser letrado?

Street (2014) faz uma reflexão sobre a importância predominante da escrita. Para ele, o ensino e os modos de conhecimento que circulam no corpo social a partir

da habilidade de escrever relacionam-se a um jogo político de disputa de poder que determina lugares na sociedade. Quem não a detém será colocado numa posição antagonista, coadjuvante. Dessa maneira, a Matriz, ao colocar as concepções de leitura e letramento atreladas à aquisição da habilidade da escrita, poderá fomentar, a partir dos resultados dos testes do SAEB, uma desvalorização de um saber social e histórico referendado pela tradição oral. Esse saber reflete um conhecimento produzido fora das experiências escolares, mas que permite aos sujeitos a leitura do seu espaço para suas possíveis interações.

Por sua vez, o Referencial Curricular do Município de Itororó-BA (RCM) constitui-se num documento norteador das práticas pedagógicas nas unidades de ensino. Essas práticas se organizam através do plano pedagógico das aulas, com base na prescrição daquele documento, o qual, por sua vez, remete à BNCC. O Referencial também reúne um arcabouço teórico que guia as orientações didáticas para a elaboração do plano de curso nas unidades escolares. Mas seu propósito tem fins mais amplos. Ao construir o RCM, o propósito foi:

> [...] apresentar um Referencial Curricular que considere o contexto sócio histórico e as múltiplas identidades culturais na comunidade, na perspectiva de valorizar os conhecimentos tradicionais do seu povo, incentivar e potencializar as produções de conhecimentos elaboradas pelas unidades escolares do Munícipio para garantir o direito de aprendizagem e de desenvolvimento dos estudantes, transformando realidades e fazendo valer a justiça social com mais igualdade de oportunidades (Itororó, 2019, p. 24).

Embora explicite as suas pretensões, o Referencial toca superficialmente em questões importantes que deviam nortear a elaboração dos planos de ensino, como, por exemplo, o trabalho com a leitura, suas concepções, bem como um debate mais considerável em torno do letramento. É ponto pacífico que a BNCC (Brasil, 2018) esteja fundamentando o Referencial, uma vez que a Base não se constitui num currículo, mas sim num documento que irá apontar quais objetivos uma proposta curricular deve ofertar para as redes de ensino.

Sobre a BNCC, o Referencial afirma que:

> Não há imposição de metodologias nem obrigatoriedade de uma forma específica de organização, ainda que o trabalho por áreas, com maior integração entre os saberes, seja proposto. A BNCC determina o que deve ser ensinado, mas não diz como: são os currículos e os Projetos Pedagógicos (PP's) das escolas que detêm esse papel (Itororó, 2020, p. 20, grifos nossos).

Temos, portanto, uma contradição a partir dos termos em destaque. Embora não haja uma imposição de metodologias, há uma determinação do que deve ser ensinado, ou seja, quem determina o que deve ser ensinado subordina qualquer metodologia a tais intenções de ensino, mesmo que estas práticas não estejam explícitas no documento. Desse modo, nota-se que o discurso do Referencial reproduz, sem muita criticidade, o discurso da BNCC, com efeito de validação desse discurso no contexto da educação municipal.

Dito isso, apresentaremos quais considerações o Referencial apresenta sobre leitura e letramento e a relação desse discurso com o que prescreve a Matriz Curricular do SAEB.

A leitura está sempre associada a um *status* de participação social. Há um consenso de que a capacidade de ler a palavra escrita estabelece limites e lugar nas relações entre os indivíduos. A efetivação de uma política pública que torne a leitura uma habilidade acessível a todos pode colaborar para o surgimento de uma sociedade com seus diversos segmentos cada vez mais participativos e conscientes dos lugares que ocupam. Inclusive, os indivíduos podem se libertar de práticas de subordinação à esfera dos sujeitos que detém o poder.

É um ato perigoso, a promoção da leitura; talvez por isso seja válido, para os financiadores das políticas públicas para a educação, estabelecer um discurso de valorização da leitura da palavra escrita e a desconsideração do nível de letramento de um sujeito que não passou pelo processo de escolarização mas vive numa sociedade de cultura grafocêntrica.

Embora traga relevante contribuição para o campo das discussões em todos dos aspectos sociais e históricos que envolvem o ato de ler, Britto (2003, p. 100) afirma que esse ato se constitui numa “ação intelectual, através da qual os sujeitos, em função de sua experiência, conhecimentos e valores prévios, processam informação codificada em textos escritos”.

A Matriz de Referência do SAEB, publicada em 1999, apresenta uma concepção de leitor que relaciona com o pensamento de Britto (2003) acima citado. O documento assevera que “um bom leitor é exatamente aquele que lança mão de seus conhecimentos linguísticos no próprio ato de ler, sendo capaz de perceber os sentidos do texto e os recursos que o autor utilizou para significar” (Brasil, 1999, p. 14). O Referencial Curricular segue essa linha de raciocínio presente na Matriz. Vejamos:

> RD 4 – Em uma sociedade onde comunicação e informação são cada vez mais valorizadas, a capacidade de ler e compreender bem um texto, e saber se expressar com qualidade, tanto na escrita quanto oralmente, torna-se cada vez mais importante na formação escolar dos brasileiros (Brasil, 2008, p. 113, grifos nossos).

Neste sentido, a habilidade da leitura está inserida num contexto de "comunicação e informação", ou seja, a sociedade exige cada vez mais um sujeito que saiba ler a palavra escrita para que seja possível sua interação com os demais de sua convivência. Assim, o indivíduo fará utilização da leitura para aquisição de informação necessária, no intuito de se orientar, de interagir em diversos espaços físicos e virtuais que a sociedade promove.

Cosson (2006, p. 40) afirma que "a leitura é o resultado de uma série de convenções que uma comunidade estabelece para a comunicação entre seus membros e fora dela". Partindo desse pensamento, de que a comunicação é composta por uma série de convenções, quais seriam as convenções estabelecidas por aqueles que não possuem domínio da escrita mas interagem em comunidade? O que seria uma comunicação "com qualidade"? Qualidade na comunicação estaria ligada ao domínio do código escrito? Qual concepção de letramento subjaz à ideia de comunicação eficiente? É possível se comunicar com qualidade sem dominar o código escrito? Embora possamos encontrar, na Matriz, algumas respostas para essas perguntas, "ler, [..] não se resume a observar um texto como um produto final, cujo sentido, às vezes supostamente oculto seja passível de ser apreendido em sua totalidade" (Cassano, 2003, p. 65).

Na sociedade, é possível encontrar pessoas que não dominam o código escrito, mas têm uma experiência satisfatória com as práticas de letramento que as permitam estabelecer comunicação e aquisição de informações necessárias. Essas pessoas são chamadas de analfabetas ou não letradas, mas Tfouni (1994) defende que não existem pessoas que interagem numa sociedade grafocêntrica sem nenhum nível de domínio da leitura da palavra escrita. Para a autora, "[...] existe um conhecimento sobre a escrita que as pessoas dominam mesmo sem saber ler e escrever, que é adquirido desde que estas estejam inseridas em uma sociedade letrada" (Tfouni, 1994, p. 35).

Isso significa que falar de qualidade de comunicação atrelada ao domínio da leitura (que, por sua vez, precisa da escrita para a sua realização), pode acentuar as

práticas de exclusão social das pessoas não escolarizadas e, consequentemente dos saberes que construíram em suas relações sociais. Essa exclusão, aliás, já existe no processo de seleção dos participantes da avaliação do SAEB, pois há um recorte que retira alguns participantes do processo.

Quem são eles? Segundo um documento de 2001, publicado pelo MEC/INEP,

> Em 1997 foram excluídas da investigação:
> - as escolas federais, por serem em número muito reduzido;
> - as escolas rurais da Região Norte, pela dificuldade de acesso; e
> - as turmas multisseriadas, pela dificuldade de aplicação dos testes (Brasil, 2001, p. 55)..

Quais são os efeitos dessa desconsideração na montagem do cenário da educação brasileira, a qual necessita de financiamento público para a sua promoção?

É inegável o valor da leitura e da escritura no contexto das relações sociais, mas não se pode ignorar o discurso daqueles que fazem a leitura da palavra escrita a partir de um nível de letramento que não foi adquirido num processo de escolarização. Assim, no cenário da educação brasileira, qual o impacto dessa concepção grafocêntrica na formatação de uma política de ensino “de qualidade”?

Seja qual for a concepção, é preciso levar em conta a complexidade que envolve as práticas de linguagens, principalmente na elaboração de testes de avaliação em larga escala. Belintane, no livro *Oralidade e Alfabetização* (2013), por exemplo, ao perceber os efeitos das padronizações produzidas por esses testes, faz uma reflexão precisa e consistente sobre esses testes elaborados a partir da Matriz de Referência e sobre as atividades de leitura de alguns manuais didáticos escolhidos pelo PNLD – Programa Nacional do Livro Didático. Suas análises concentraram-se principalmente no trato do texto literário, cujo significado geralmente escapa das alternativas elaboradas para a escolha do aluno e, no caso dos livros, ele faz uma crítica à escolha de textos não condizentes com o público infantil. Além disso, há uma falta do trabalho com a oralidade. Essa perspectiva dialoga com a que defendemos aqui, e que se atualiza em outros RD’s coletados.

Nesse contexto, a seguir apresentamos outro recorte da Matriz que trata da importância da escrita para as outras formas de linguagens.

> RD 5 – No Ensino Fundamental Anos Iniciais, a compreensão dos códigos escritos será importante dentro de um contexto para a ampliação das possíveis linguagens. Junto a esse processo, devem acontecer as práticas sociais de leitura (Brasil, 2008, p. 116, grifos nossos).

Podemos afirmar que há uma força mantenedora do discurso, a qual vê o domínio da escrita como fundamental para todo o funcionamento das estruturas sociais. É importante ressaltar que não há intenção em desconsiderar e eleger a oralidade como a redentora das habilidades no contexto da inclusão daqueles que não dominam a escrita; trata-se, antes, de esclarecer que há níveis de domínio sobre a escrita que devem ser, no seu contexto, valorizados.

O RD 5 apresenta esse exemplo quando coloca a escrita como elemento fundamental para a ampliação das possíveis outras linguagens. No entanto, o que está implícito é o conhecimento da norma-padrão sobre o código escrito, pois é ele permite acesso a alguns bens culturais, segundo a formação ideológica dominante e presente nas formações discursivas. Sobre formação ideológica, entendemos que

> [...] são os posicionamentos de classe a partir dos quais nossa sociedade se organiza, os quais se materializam nas formações discursivas que podem ser consideradas 'regionalizações' do interdiscurso, ou seja, agrupamentos, em função de alguma regularidade, de discursos que circulam culturalmente (Orlandi, 2007, p. 8).

Colocamos esse conceito de formação ideológica para compreendermos o que a Matriz de Referência apresenta como "práticas sociais da leitura", as quais, no RD acima, aparecem associadas ao domínio do código escrito. Segundo o documento, a inserção do indivíduo nas relações sociais dá-se principalmente pelo conhecimento da palavra escrita. Ela condiciona-o a ampliar sua capacidade de comunicação e, com isso, interagir de acordo as normas da sociedade. Diante disso, questionamos: qual a importância que as outras linguagens possuem diante da escrita? O que se entende por práticas sociais da leitura?

Belintane (2013) também responde a essas perguntas, quando coloca em xeque a rigidez dos testes de avaliação que sustentam a leitura do texto pelo texto. Neles, sentido pode abarcar várias alternativas, além de outras não contempladas nos questões dos testes. Nesse cenário, o autor parte de uma crítica ao cognitivismo, tendência teórica que acaba por diminuir, no contexto escolar, a valorização de um trabalho mais significativo com outros gêneros textuais, bem como a presença de outra considerável forma de linguagem – a saber, a oralidade. Além disso, ele comenta que muitos desses documentos falam de práticas sociais da leitura, mas encerram a realização dessa interação ao conhecimento da escrita (Belintane, 2013).

Assim, partindo da análise do RD 5, compreendemos que, desde o Ensino Fundamental, mesmo com um discurso que trata de interações com múltiplas formas de linguagem, “o aluno é confrontado com a escrita, mesmo sem ele ter o seu domínio” (Belintane, 2013, p. 80). Tal postura apresenta consequências para um ensino de língua portuguesa que privilegia o ensino da gramática normativa, cujo modelo se aproxima mais da visão neoliberal de padronização da Educação, perpectiva tão criticada por Belintane e outros teóricos neomarxistas.

Outro recorte pode exemplificar, na análise, a relação entre a Matriz e uma concepção de leitura intimamente ligada a programas internacionais de avaliação:

> RD 6 - A estrutura de Matriz proposta tem como referência também os documentos referenciais das avaliações internacionais Estudo Regional Comparativo Explicativo (Erce – Llece/Unesco) e Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa – OCDE) (Brasil, 2019, p. 65).

Quando se menciona estrutura, fala-se na organização das ideias sobre a leitura e letramento que a Matriz sugere como referencial para a criação dos testes de avaliação em consonância com o que o PISA – Programa de Avaliação Internacional de Alunos considera relevante na área:

> As matrizes de referência de avaliação do PISA definem a competência como muito mais do que a capacidade de reproduzir os conhecimentos acumulados. De acordo com o PISA, a competência é a capacidade de satisfazer com sucesso exigências complexas em contextos variados através da mobilização de recursos psicossociais, incluindo conhecimentos e competências, motivação, atitudes, emoções e outras componentes sociais e comportamentais (OCDE, 2019 *apud* FONTANIVE *et al.*, 2019, p. 8).

O discurso sobre o ensino das competências necessárias para o sucesso do aluno na sociedade é apresentado no PISA e reproduzido na Matriz de Referência do SAEB. O programa apresenta um rol de competências que padronizam um perfil de leitor que deve ser acatado em todos os países onde o programa influencia as políticas públicas de educação. É uma reprodução discursiva que alinha o uso da Matriz com os pensamentos de grandes grupos e organizações. Estes, mesmo explicando que há um interesse na promoção de uma educação pública de qualidade, mantêm uma concepção de linguagem e educação voltada para os interesses das classes dominantes.

Então, por que uma Matriz Curricular que irá elaborar testes de proficiência em leitura precisa da validação de programas internacionais? Considerando que os resultados dos testes servem de indicação para projeção de metas de qualidade

educacional, por que as matrizes não partem de um modelo de avaliação mais próximo da diversidade educacional brasileira?

Street (1993), ao comentar sobre os programas educacionais que são aplicados no cenário da educação brasileira, já sinaliza que a diversidade linguística é, muitas vezes desconsiderada, em prol de uma concepção de alfabetização que supervaloriza o código escrito. Essa postura põe de lado uma concepção de letramento que caracteriza os usos da linguagem dentro e fora da escola, que poderia aproximar mais as políticas públicas de um efeito mais significativo e próximo da realidade que se pretende emancipar. Acreditamos que isto não seja possível justamente pelo comprometimento que tais políticas têm com a ideologia das organizações que financiam ou influenciam a educação – neste caso em específico, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que tem estreitas ligações com o PISA.

Nesse contexto, apropriada a crítica de Belintane (2019) ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) – documento que reúne a Matriz Curricular do SAEB e a Prova Brasil. O autor menciona esse documento do MEC que defende um discurso de educação voltada para a liberdade do indivíduo, para a promoção de uma sociedade mais integrada, mas que, na verdade, reproduz um discurso cognitivista, voltado para uma educação padronizadora. Assim, ao afirmar que “a prova Brasil seria uma das maneiras de verificar se o aluno está aprendendo as competências cognitivas básicas da cidadania” (Belintane, 2013, p. 85), o autor confirma o compromisso da Matriz com os preceitos avaliativos do PISA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa apresentou uma analise discursiva da Matriz Curricular do SAEB. Este importante documento do MEC/INEP fundamenta a formulação de testes de avaliação em proficiência da leitura através do Sistema de Avaliação da Educação Básica, o SAEB. O resultado dos testes, juntamente com o IDEB, serve de parâmetro para a definição de políticas de financiamento no contexto da oferta da educação pública de qualidade, em todo território nacional.

Colocar a Matriz como a materialidade linguística para se chegar ao objeto desta pesquisa – o discurso da Matriz – nasceu do meu interesse, enquanto professor na área de linguagem. Mais precisamente essa inclinação se deu pelas propostas de leitura e letramento as quais se ofertavam nas unidades onde leciono a disciplina de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira. Além disso, têm um papel importante as minhas inquietações sobre os fundamentos das políticas públicas que chegam até as unidades escolares nas esferas municipal e estadual.

A Matriz Curricular do SAEB traz em seu discurso uma concepção de leitura que é validada em todos os programas de ensino da língua portuguesa. Há estudos e formações docentes voltadas para o atendimento daquilo que o SAEB propõe como ideal a ser atingido e estabelecido como meta em cada projeto pedagógico.

Os seus descritores traduzem a concepção de leitura que permite a formulação dos testes em formato de respostas objetivas. É certamente um documento que está a serviço da implementação de uma educação padronizada, a qual, muitas vezes, vai de encontro às especificidades da complexa realidade educacional brasileira.

Desse modo, para se chegar ao conhecimento dos seus fundamentos discursivos, foi necessário ir além da superfície do texto para compreender a formação discursiva à qual a Matriz se filiava. A pesquisa não é uma análise textual, somente; mas uma análise daquilo que se materializava na Matriz: o discurso.

O discurso, enquanto objeto de pesquisa, foi analisado a partir dos preceitos da teoria da Análise do Discurso de linha francesa, fundada pelo filósofo e linguista francês Michel Pêcheux. O pensamento de Pêcheux permitiu a formulação da pergunta da pesquisa: quais discursos subjazem à concepção de leitura e

letramento na Matriz Curricular do SAEB e no Referencial Curricular da cidade de Itororó-BA, bem como as possíveis relações que podem ocorrer entre tais discursos?

Assim, apontamos a Matriz Curricular como um texto filiado a uma formação discursiva cujo conhecimento foi fundamental para analisar o referido documento além da superfície textual. Sabendo que o discurso é o efeito de sentidos entre os locutores (Pêcheux, 1997a), para Orlandi (*apud* Gregolin, 1995, p. 17) ele é a "palavra em movimento, prática de linguagem" ou ainda um "suporte abstrato que sustenta vários textos".

Partimos, então, dessas concepções e das considerações da AD sobre a linguagem, teoria que realizou a junção entre Materialismo Histórico, Linguística e Psicanálise. Compreendemos, desse modo, a relação entre o que diz a Matriz e as questões históricas, sociais e ideológicas do seu tempo.

A AD permitiu identificar e caracterizar o discurso da Matriz, considerando a relação desse documento com os sujeitos e as posições que estes ocupam. A releitura de Althusser sobre a obra de Karl Marx foi fundamental para compreender que o sujeito da Matriz é interpelado por uma ideologia a qual representa os interesses de uma classe econômica dominante. Essa ideologia está de acordo com o contexto histórico que elucidou a reprodução do pensamento capitalista financiador das políticas públicas

Postas essas assertivas, constatamos que somente com a utilização dos preceitos da AD poderíamos chegar à análise discursiva da Matriz. Dessa maneira, organizamos o trabalho em cinco capítulos, no intuito de atingir os objetivos propostos.

No Capítulo I, apresentamos o surgimento da análise do discurso, situando-a num contraponto com o pensamento de Saussure e Chomsky. A proposta foi compreender a AD como um divisor de águas no contexto da pesquisa na área de linguagem. Assim, o modo como Pêcheux organizou a junção entre Psicanálise, Materialismo Histórico e Linguística, foi explicado nesse capítulo, a fim de se entender o sujeito na AD, a sua relação com o inconsciente e as ideologias que se modificam de acordo com a sociedade e a histórica.

A compreensão de como o processo de leitura é visto por uma disciplina que apresenta o discurso como objeto de análise foi imprescindível para a compreensão da proposta investigativa. Uma análise discursiva não se resume à estrutura textual.

Outra questão discutida no presente texto diz respeito às considerações sobre o letramento. Tendo em vista o que foi exposto sobre Pêcheux, estabelecemos uma relação, ou constatamos a falta dela, entre o que consideramos como letramento, e se tais considerações são compreendidas e/ou aceitas pelo SAEB em seus direcionamentos para a elaboração dos testes em proficiência de leitura.

A concepção de letramento que aqui defendemos não encontra espaço nas considerações do SAEB quando o assunto é avaliação da habilidade da leitura. Trazemos uma complexidade que, embora os testes não deem conta, existe e caracteriza o cenário da educação brasileira, ao mesmo tempo em que aponta para uma diversidade social, cultural e econômica que não deve ser ignorada.

No Capítulo II, apresentamos o macro contexto da Matriz Curricular do SAEB. Seria ingenuidade pensarmos que esse referencial é fruto específico e/ou exclusivo das políticas públicas nacionais. Nesse capítulo expomos a filiação de tal documento a uma situação bem maior, relacionada com os modos de produção de bens de consumo e com os interesses econômicos dos grupos capitalistas e classes dominantes em todo o planeta. O neoliberalismo influenciou os modos de organização educacional em todo mundo, através de pensamentos voltados para a padronização de comportamentos na área do ensino e adoção de preceitos econômicos capitalistas na formulação de políticas públicas.

O SAEB se inscreve nesse contexto de implementação de políticas compensatórias que, mascaradas por uma ideia de educação libertária e de qualidade, colabora para que a distância entre as classes dominantes a as classes dominadas torne-se cada vez maior. Assim, esse sistema avaliativo reproduz um discurso neoliberal, ao propor um método de avaliação que considera apenas o cognitivismo e desconsidera algumas especificidades da nossa educação e da nossa linguagem. Isso significa uma acentuação ainda maior das diferenças presentes na realidade social. Embora todos tenham contato com o mesmo formato dos testes, nem todos os participantes tiveram o mesmo ponto de partida. Mesmo assim, os resultados obtidos interferem nas políticas de financiamento e viabilizam ações pedagógicas em todo território nacional.

No capítulo em questão, a Matriz Curricular do SAEB é apresentada em sua organização, finalidade e filiação com a proposta de avaliação em larga escala coordenada pelo MEC. Aqui, evidenciamos o seu caráter de currículo e sua vinculação com as políticas de interesses dos grupos econômicos que financiam a

educação pública. Apontamos que, na tentativa de exemplificar o processo de padronização nos princípios que regem a educação brasileira, o discurso da Matriz foi atrelado ao discurso da BNCC, para o fortalecimento de um ensino mais homogêneo em todo território nacional.

A princípio, a ideia soa agradável, pois denota um status de equidade. No entento, percebe-se o aumento das desigualdades educacionais. Estas, por sua vez, são ampliadas pelas disparidades sociais. Desse modo, o que vemos são os meios de produção e acesso aos bens culturais predominantemente nas mãos de um grupo restrito da sociedade, que é caracterizado pelo domínio do código escrito e pelo controle dos meios de produção.

A linha de raciocínio que evidencia o complexo contexto político da Matriz nos convida a entender como esses discursos são reproduzidos e impostos pelos órgãos e entidades oficiais, em suas propostas curriculares e pedagógicas. É sabido que a Matriz não é um documento de acesso direto aos professores. Comumente, não se discutem os descritores nas reuniões pedagógicas. Não é de se admirar se ainda há professores que desconhecem tal texto embasador. Mas, ao trazer o cognitivismo como teoria principal, para não dizer única, o SAEB diminui uma importante discussão: a implementação de um ensino de leitura que considere a diversidade sociocultural do país, em consonância com uma proposta de educação que promova o acesso emancipatório aos meios de produção, o exercício da cidadania, bem como o acesso aos bens culturais que validam a integridade humana.

Postas as considerações da materialidade linguística que permitirá análise discursiva, passamos a apresentar o Capítulo IV, no qual apresentamos os fundamentos e os procedimentos necessários para se fazer uma pesquisa tendo como base os preceitos da Análise do Discurso. Um fundamento importante que apresentamos foi a teoria do paradigma indiciário.

O pensamento de Ginzburg foi fundamental para a compreensão da delimitação do *corpus* de análise, pois ele coloca o gesto, o equívoco, o detalhe, o que escapa como fonte de sentidos/significados. Esses elementos permitem a análise e o conhecimento de um discurso que emana de um texto.

Outra característica apresentada foi a específica metodologia utilizada pela AD na pesquisa. Para a realização de uma um trabalho com o discurso, é necessário montar o que chamamos de dispositivo teórico-analítico, que consiste na mediação entre a descrição e a interpretação dos sentidos do discurso. Por ser um

método específico, o dispositivo sofreu várias críticas quanto ao contexto cientifico de sua aplicabilidade.

Nesse sentido, Pêcheux, ao fazer a intersecção de três erros distintos do conhecimento para se chegar a um objetivo imaterial de análise, precisou abrir mãos de métodos de pesquisa já conhecidos. O autor necessitou construir uma metodologia em que fosse possível trazer à superfície o *iceberg*, uma vez que a ponta do mesmo se refere apenas à materialidade linguística – no presente caso, à Matriz Curricular do SAEB e ao Referencial Curricular do Município de Itororó.

Por fim, no Capítulo V, apresentamos a análise desses documentos, partindo dos recortes realizados a partir dos daquilo que é dito sobre leitura e letramento. A análise é feita a partir da montagem de um dispositivo, apresentado no Capítulo IV.

A partir do que foi colocado, conseguimos identificar, portanto, quais discursos subjazem à concepção de leitura e letramento na Matriz Curricular do SAEB e no Referencial Curricular da cidade de Itororó-BA, bem como as possíveis relações que podem ocorrer entre tais discursos. Caracterizamos o discurso da Matriz, a partir da análise, como um discurso autoritário, que, apesar de se corresponder com outros discursos oficiais (tais como os PCN's e a BNCC), reproduziu um discurso que anula a inferência dos seus interlocutores, ou seja, dos sujeitos que ocupam a posição de se fazer realidade aquilo que a própria Matriz propõe. Assim, a Matriz revela uma posição-sujeito comprometida com os interesses econômicos de uma classe que deseja se manter no poder, impossibilitando que os avanços da classe dominada ofereçam perigo para aqueles que desejam continuar manipulando as relações de poder na sociedade.

Nesse contexto, a leitura e o letramento são habilidades que podem ser vistas como barreiras de emancipação social, a ponto de estagnar grupos num processo de evolução, mesmo que estes grupos sejam a maioria. O cognitivismo presente na Matriz tem um efeito eficaz nos testes, de modo que o modelo por eles apresentado impacta as políticas educacionais sem maiores resistências.

Em contrapartida, a resistência presente neste nosso trabalho se inscreve na concepção de letramento que diverge da concepção defendida pela Matriz. Nesse documento, tal competência tem seus sentidos entrelaçados ao conceito de alfabetização que, na literatura da Matriz, aparece como processo de aquisição do código escrito.

O conceito de letramento que se afasta desse contexto cognitivista é fruto da reflexão sobre o cenário multifacetado da educação brasileira, quadro que sempre pode sofrer inferências de uma política de financiamento educacional pautada no resultado de um teste que não condiz com suas reais necessidades. Além disso, os testes não abrangem certas regiões que, pela situação geográfica e especificidades, poderiam receber um tipo de avaliação mais condizente com sua realidade, sem um discurso vitimista. É claro que tal tarefa não é fácil, concordamos. Concordamos também com o fato de que uma avaliação em larga escala deve seguir um padrão. No entanto, reiteramos que se faz necessário um diálogo com a realidade local/regional, para que as avaliações chegam o mais próximo possível do contexto que pretende influenciar.

Tendo em vista os objetivos dos referidos documentos, identificamos, partindo dos preceitos da AD, algumas contingências presentes no discurso da Matriz Curricular sobre leitura e letramento. Há, no texto da Matriz, uma referência ao reconhecimento de que esse referencial não deve ser considerado um currículo, tampouco seus descritores contemplam satisfatoriamente a necessidade de avalição da leitura. Mas o reconhecimento não modifica em nada a concepção de leitura com base no cognitivismo e nos testes de múltipla escolha, cujos resultados, mesmo limitados, irão influenciar as políticas de financiamento em todo o país.

Outra convergência está na ausência de questões sobre sentidos e interpretação. A Matriz não deixa claro qual o ponto de vista defendido no documento. Se olharmos o que a AD argumenta sobre sentidos, será difícil não concluir que, em muitas questões, há um deslizamento dos sentidos, os quais podem fugir das proposições a serem escolhidas na questão e, mesmo assim, a interpretação estaria correta. Imaginamos o impacto dessa singularidade no conceito de interpretação e sentidos, em que poderiam ser levadas em consideração aquilo que a AD sobre isso advoga.

Ao analisar a Matriz Curricular e o Referencial Curricular da cidade de Itororó-BA, afirmamos que, embora a leitura apareça em ambos os documentos como uma importante habilidade de participação social, no Referencial a habilidade é tratada de modo superficial. Não há um posicionamento do Referencial sobre as concepções de leitura que devem ser consideradas como fundamentos na elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP).

Quanto ao letramento, a Matriz o relaciona ao conceito de alfabetização. O Referencial, por sua vez, apresenta a reprodução de alguns conceitos teóricos sobre o assunto, mas não se aprofunda o suficiente para caracterizar como um documento que se inscreve numa realidade local tratará de questões voltadas para tal habilidade. Acreditamos que a falta de um debate sobre o letramento, nestes documentos, afeta significativamente o modo como os alunos desenvolvem a sua oralidade e interagem com os indivíduos que, embora não tenham passado por um processo de escolarização, possuem certo nível de letramento e, consequentemente, de experiências e aprendizados que vale a pena conhecer e compartilhar.

Deste modo, ao analisar o discurso da Matriz, a presente pesquisa aponta para a hegemonia de um pensamento neoliberal nas políticas públicas da educação brasileira, que está presente até nos dias atuais. Os testes assumem importância singular nesse cenário, e a leitura que deles se faz, respeitando-se a seu valor, não deve ser o foco da promoção do ensino em nenhuma instância.

Se considerarmos a Constituição, bem como a LDB, os princípios da/para a educação assumem proporções maiores que o índice do IDEB. Atrelar as politicas de financiamento a um resultado de um teste que evidencia suas limitações (tanto do ponto de vista do fundamento teórico quanto do alcance de sua aplicação), pode excluir do processo de formação humana uma série de grupos e etnias, os quais devem ser, de fato, um alvo prioritário das ações e programas educacionais de qualidade.

Ao apresentar os objetivos atingidos nesta pesquisa, gostaríamos de salientar a importância de se discutir as politicas educacionais a partir do que a AD tem como aporte teórico para oferecer. O desvelamento das formações ideológicas; a identificação do sujeito que é falado (mas pensa que fala, que é dono do discurso); o entendimento de que o discurso se reproduz – de acordo com interesses sociais e econômicos de uma elite que deseja permanecer no comando, classe que impossibilita as condições de acesso e promoção da maioria da população; a análise de todas essas questões deve ser uma prática constante no exercício do magistério, frente a tudo aquilo que o governo, em sua posição de hegemonia, oferece.

Tal exercício somente é possível através de um conceito de leitura compreendido dentro e fora da escola, que transcende o hedonismo e se firma como um estado de discussão política e interação social, por meio da linguagem. A

linguagem, portanto, mostra-se como palco de disputa daqueles que desejam o comando das relações sociais.

Para isso, é necessária também a ampliação do debate sobre as práticas de letramento cujo discurso hoje se configura como um posicionamento polêmico, de embates e denúncias de convergências. O letramento aqui defendido definitivamente não ocupa espaço na Matriz Curricular, tampouco no Referencial Curricular da cidade de Itororó-BA, mesmo este afirmando a necessidade de respeitar as diferentes formas de expressão e “os saberes que o aluno traz do seu meio”. Acreditamos que os sujeitos que assim escrevem e defendem essa perspectiva não têm noção do que isso representa e tampouco sabem o que fazer com a complexidade que envolve a concepção de leitura e letramento que este trabalho defendeu.

Nesta perspectiva, acreditamos que a Análise do Discurso constitui-se numa importante disciplina, capaz de contribuir ainda mais com a pesquisa na área da linguagem. O presente trabalho aponta para a necessidade de se pesquisar e discutir o processo de construção dos descritores a partir de uma concepção teórica mais discursiva, que considere principalmente o sentido de sujeito e posição-sujeito defendido pelo pensamento de Michel Pêcheux. Além disso, caberia um trabalho sobre os efeitos dos resultados da avaliação do SAEB no processo de construção curricular e formação docente.

REFERÊNCIAS

ABICALIL, C. A. Sistema Nacional de Educação Básica: nó da avaliação? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 253-274, set. 2002. DOI: https://doi.org/10.1590/S0101-73302002008000013. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/wyLZs3Dbgrs46pGpS8nYPYD/?lang=pt. Acesso em: 10 set. 2022.

ALTHUSSER, L. “Marxismo e Humanismo”. *In*: ALTHUSSER, L. **Análise Crítica da Teoria Marxista**. Tradução de Dirceu Lindoso. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

ALTHUSSER, L. **Aparelhos Ideológicos do Estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado. Tradução de Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. 9. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2003.

ALTHUSSER, L. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado**. Tradução Joaquim José de Maura Ramos. 3. ed. Lisboa: Presença/Martins Fontes, 1980.

ALTHUSSER, L. ***Por Marx***. Tradução de Maria Leonor F. R. Loureiro. Campinas: Editora da Unicamp, 2015.

ALTHUSSER, L. **Sobre a reprodução**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

ALTHUSSER, Louis. Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado – Notas para uma investigação. *In*: ŽIŽEK, Slavoj. (Org.). **Um mapa da ideologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996, pp. 105-142.

ANDRADE, J. M. **O espectro político e o sujeito à deriva em redes digitais**: uma perspectiva discursiva de letramento. Orientador: Anderson de Carvalho Pereira. 2022. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2022. Disponível em: http://www2.uesb.br/ppg/ppged/wp-content/uploads/2022/03/JUAN-MONTEIRO-ANDRADE.pdf. Acesso em: 11 ago. 2023.

ANTUNES, I. **Aula de Português**: encontro & interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ASSOLINI, F. E.; TFOUNI, L. V. Os (des) caminhos da alfabetização, do letramento e da leitura. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 9, n. 17, p. 25-34, dez. 1999. DOI: https://doi.org/10.1590/S0103-863X1999000200004. Disponível em: https://www.scielo.br/j/paideia/a/yD8DgzTZnnJMhDtDzFrhgnH/abstract/?lang=pt. Acesso em: 7 jul. 2023.

AZEVEDO, S. D. R. de. Formação discursiva e discurso em Michel Foucault. **Filogênese**, Marília, v. 6, n. 2, p. 148-162, 2013. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/FILOGENESE/saraazevedo.pdf. Acesso em: 7 nov. 2022.

BAGNO, M. Introdução. *In*: STREET, B. V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

BAHIA. Secretaria de Educação. AVALIE: ENSINO MÉDIO. **CAEd**, Juiz de Fora, v. 1, jan./dez. 2013

BAHIA. Secretaria de Educação. **Sou mais você!** 2019. Disponível em: https://www.diarioemfoco.com.br/noticia/658/mais-de-460-mil-estudantes-das-escolas-publicas-devem-fazer-as-provas-saeb-a-partir-de-segunda-21-. Acesso em: 22 jul. 2023.

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.

BATISTA-SOARES, J. dos S. Análise do Discurso: diálogos (im)possíveis? **Cadernos Cespuc**, Belo Horizonte, n. 28, p. 223-232, 2016. DOI: https://doi.org/10.5752/P2358-3231.2016n28p223. Disponível em: http://periodicos.pucminas.br/index.php/cadernoscespuc/article/view/P2358-3231.2016n28p223/10386. Acesso em: 11 ago. 2023.

BECK, M.; FONSECA, R. O.; SANTOS, A. P. dos. Recortes discursivos, paradigma indiciário e procedimentos contraindutivos. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, Tubarão, v. 19, n. 1, p. 153-171, jan./abr. 2019. DOI: https://doi.org/10.1590/1982-4017-190102-DO0219. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ld/a/Hm867dXfJBzsHZ4vWfhnmLK/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: 7 jul. 2023.

BECKER, F. O sujeito do conhecimento: contribuições da epistemologia genética. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 24, n. 1, p. 73-88, jan./jun. 1999. Disponível em: https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/231032/000269571.pdf?sequence=1. Acesso em: 12 mar. 2023.

BELINTANE, C. **Oralidade e Alfabetização**: uma abordagem da alfabetização e do letramento. São Paulo: Cortez, 2013.

BRASIL. Inep, Ministério da Educação. **Provinha Brasil**: Guia de Aplicação – Leitura – Teste 2. Inep/MEC: Brasília, 2012.

BRASIL. Inep, Ministério da Educação. **SAEB 2001**: novas perspectivas. Brasília: Inep, 2001.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Matrizes de Referência para o SAEB**. 2. ed. rev. ampl. Brasília: Inep, 1999.

BRASIL. **Medida Provisória n.º 711**, de 17 de Novembro de 1994. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/1994/medidaprovisoria-711-17-novembro-1994-377170-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 7 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei n.º 9394/1996, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.html. Acesso em: 9 de mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 9 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação. **Prova Brasil**: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC/SEB/Inep, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file. Acesso em: 11 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação**: Prova Brasil – Ensino Fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. Parecer CNE/CP9/2001. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Brasília: MEC, 2001. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_009.pdf?query=FORMA%C3%87%C3%83O. Acesso em: 7 jul. 2023.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf. Acesso em: 7 jul. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.html. Acesso em: 12 jan. 2023.

BRITTO, L. P. L. **Contra o consenso**: cultura escrita, educação e participação. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 99-115. (Coleção ideias sobre Linguagem).

BRITTO, L. P. L.; NÓBREGA, M. J. Matriz Geradora dos itens de avaliação: concepção e aplicações. **QUAESTIO**: revista de estudos de educação, Sorocaba, a. 2, n. 2, p. 59-90, nov. 2000. Disponível em: https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/1437/1413. Acesso em: 11 ago. 2023.

CABAS, Antonio Godino. **O sujeito na psicanálise de Freud a Lacan**: da questão do sujeito ao sujeito em questão. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e Linguística**. 11. ed. São Paulo: Scipione, 2009.

CÂMARA JR., J. M. **História da Linguística.** Tradução de Maria do Amparo B. de Azevedo. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

CAREGNATO, R. C. A.; MUTTI, R. Pesquisa Qualitativa: análise de discurso *versus* análise de conteúdo. **Texto Contexto Enferm**, Florianópolis, v. 15, n. 4, p. 679-684, out./dez. 2006. DOI: https://doi.org/10.1590/S0104-07072006000400017. Disponível em: scielo.br/j/tce/a/9VBbHT3qxByvFCtbZDZHgNP/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 11 ago. 2023.

CARVALHO, C. de. **Para compreender Saussure**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

CASSANO, M. da G. A Perspectiva Discursiva da Leitura e algumas considerações relativas ao seu ensino-aprendizagem na educação fundamental. **Rev Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 3, n. 2, p. 63-82, jan./jun. 2003. Disponível em: https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/231/253. Acesso em: 7 jul. 2023.

CASTELNUOVO, E. **Retrato e Sociedade na Arte Italiana**: ensaios de história social da arte. Tradução de Franklin de Mattos. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

CASTRO, M. H. G. de. A Consolidação da Política de Avaliação da Educação Básica no Brasil. **Meta**: Avaliação, Rio de Janeiro, v. 1, n. 3, p. 271-296, set./dez. 2009. DOI: http://dx.doi.org/10.22347/2175-2753v1i3.51. Disponível em: https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/51. Acesso em: 7 jul. 2023.

CAVALCANTI, B.; NOBREGA, B.; CAMPOS JUNIOR, L. Educação brasileira e seu investimento após teto de gastos. **Agência Universitária de Notícias – AUN/USP**. 19 fev. 2018. Disponível em: https://aun.webhostusp.sti.usp.br/index.php/2018/02/19/educacao-brasileira-e-seu-investimento-apos-teto-de-gastos/. Acesso em: 11 ago. 2023.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Caminhando para o SAEB**. Disponível em: https://doceru.com/doc/n58n5v0. Acesso em: 22 jul. 2023.

CHIRINÉA, A. M; BRANDÃO, C. da F. O IDEB como política de regulação do Estado e legitimação da qualidade: em busca de significados. **Ensaio**: aval. pol. públ. educ., Rio de Janeiro, v. 23, n. 87, p. 461-484, abr./jun. 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ensaio/a/L3FwTBZ79fLPRRwHFfVgmkP/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 14 nov. 2022.

CHOMSKY, N. **Linguagem e mente**: pensamentos atuais sobre antigos problemas. Tradução de Lúcia Lobato. Brasília: Universidade de Brasília,1980.

CNTE. Confederação Nacional dos Trabalhadores. **Relembre 7 desastres do governo Bolsonaro na educação pública**. 1 nov. 2022. Disponível em:

https://www.cnte.org.br/index.php/menu/comunicacao/posts/noticias/75466-conheca-os-7-desastres-do-governo-bolsonaro-na-educacao-publica-no-brasil#:~:text=Com%20Bolsonaro%2C%20o%20pa%C3%ADs%20investiu,de%20institui%C3%A7%C3%B5es%20federais%20de%20ensino. Acesso em: 6 jul. 2023.

COELHO, A. L. F. O paradigma indiciário como metodologia para estudos historiográficos. FÓRUM DE ENSINO, PESQUISA, EXTENSÃO E GESTÃO, 7., 2014, Montes Claros. **Anais** [...]. Montes Claros: Unimontes, 2014. Disponível em: http://www.fepeg2014.unimontes.br/sites/default/files/resumos/arquivo_pdf_anais/o_paradigma_indiciario_como_metodologia_para_estudos_historiograficos.pdf. Acesso em: 26 jan. de 2023.

COELHO, M. I. M. Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios. **Ensaio**: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, p. 229-258, abr./jun. 2008. DOI: https://doi.org/10.1590/S0104-40362008000200005. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ensaio/a/Z7LQtH3QPZSqfvh9J9PbkNQ/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 11 ago. 2023.

COSSON, R. **Letramento Literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

COSTA VAL, M. da G. O que é ser alfabetizado e letrado? *In*: CARVALHO, M. A. F. de (Org.). **Práticas de Leitura e Escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

COURTINE, J.-J. **Análise do discurso político**: o discurso comunista endereçado aos cristãos. São Carlos: Ed. UFSCar, 2014.

COURTINE,J-J. Definição de orientações teóricas e construção de procedimentos em análise do discurso. Tradução de Flávia Clemente Souza. **Policromia**: Revista de Estudos do discurso, imagem e som, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, jun. 2016. Disponível em: https://revistas.ufrj.br/index.php/policromias/article/view/4090. Acesso em: 11 ago. 2023.

DESCARTES, R. **René Descartes** – Seleção de textos. Tradução J. Guinsburg e Bento Prado Júnior. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1979. (Coleção Os Pensadores).

ELIAS, J. **Literatura Infantil:** ler, contar e encantar criança. Porto Alegre: Mediação, 2007.

FÁVERO, L. L. **Coesão e coerência textuais**. São Paulo: Ática, 2003.

FERNANDES, E. O Sujeito Epistêmico de Piaget. **Nova Escola**, 2010. Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/1922/o-sujeitoepistemico-de-piaget. Acesso em: 10 ago. 2022.

FERREIRA, M. S. Os Centros de Pesquisas Educacionais do INEP e os estudos em ciências sociais sobre a educação no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, [S.l.], v. 13, n. 38, p. 279-292, maio/ago. 2008. DOI: https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000200007. Disponível em:

https://www.scielo.br/j/rbedu/a/g77Z7xprfnWSK9JLgk8hDXp/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 7 jul. 2023.

FERREIRO, E. Alfabetização e cultura escrita. **Revista Nova Escola**, São Paulo, n. 162, maio 2003.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

FIORIN, J. L. Tendências da análise do discurso. **Caderno de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 19, p.173-179, jul./dez. 1990. DOI: https://doi.org/10.20396/cel.v19i0.8636834. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8636834/4555. Acesso em: 7 jul. 2023.

FLORES, V.; TEIXEIRA, M. **Introdução à linguística da enunciação**. São Paulo: Contexto, 2005.

FONTANIVE, N. *et al*. O que o PISA para Escolas revela sobre uma Rede de Ensino no Brasil? A experiência da Fundação Cesgranrio em 2019. **Ensaio**: aval. pol. públ. educ., Rio de Janeiro, v. 29, n. 110, jan./mar. 2021. DOI: https://doi.org/10.1590/S0104-40362020002900001. Disponível em; https://www.scielo.br/j/ensaio/a/pww8qszs9mJpZwf3PNzwXbs/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 13 jul. 2023.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 1996.

FREITAS, D. N. T. de. Avaliação da educação básica e ação normativa federal. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 123, p. 663-689, set./dez. 2004. DOI: https://doi.org/10.1590/S0100-15742004000300008. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/zTgYMwR8wHwnsvkNzqXpjjj/?format=pdf. Acesso em: 7 jul. 2023.

FREITAS, M. C de. **O Aluno-problema, Forma Social, Ética e Inclusão.** São Paulo: Cortez, 2011.

GALIAN, C. V. A. Os PCN e a elaboração de propostas curriculares no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 44, n. 153, p. 648-669, jul./set. 2014. DOI: http://dx.doi.org/10.1590/198053142768. Disponível em https://www.scielo.br/j/cp/a/NkSxWKg6qDxsPwgvpMPz6cC/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 7 nov. 2022.

GERALDI, J. W. Prática de leitura na escola. *In*: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**: leitura e produção. São Paulo: Martins Fontes, 1984. p. 77-88.

GINZBURG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. *In*: GINBURG, C. **Mitos, emblemas e sinais**: Morfologia e história. São Paulo: Cia. das Letras, 1990. p. 143-179.

GREGOLIN, M. do R. V. A análise do discurso: conceitos e aplicações. **ALFA**: Revista de Linguística, São Paulo, v. 39, 2001. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/3967. Acesso em: 7 jul. 2023.

GRIGOLETTO, M. **A resistência das palavras**: um estudo do discurso político sobre a Índia (1942 -1947). Orientador: Eduardo R. J. Guimarães. 1998. 204 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Teses/MarisaGrigolleto.pdf. Acesso em: 11 ago. 2023.

HAROCHE, C.; PÊCHEUX, M.; HENRY, P. A semântica e o corte saussuriano: língua, linguagem, discurso. Tradução de Roberto L. Baronas e Fábio C.Montanheiro. **Linguagem**, São Carlos, n. 3, out./nov. 2008.

HENRY, P. **A ferramenta imperfeita** – língua, sujeito e discurso. Tradução de Maria Fausta P. de Castro. Campinas: Unicamp, 1992.

ITORORÓ. Secretaria Municipal de Educação. Setor Pedagógico de Educação E Ensino Fundamental. **Referencial Curricular**. Itororó, 2020, IV, 423.

JAPIASSÚ, H. **Dicionário de Filosofia**. 5 d. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2018.

KLEIMAN, A. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Revista Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p.1-25, dez. 2007.

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

KOCH, I. G. **A coesão textual**. 19. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

KOCH, I. G. V. **O texto e a construção dos sentidos**.10. ed. São Paulo: Contexto 2014.

LACAN, J. O Estádio do espelho como grande formador do Eu. *In*: ŽIŽEK, S. (Org.). **Um mapa da ideologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996. p. 97-104.

LACAN, J. **O seminário, livro 11**: os quatros conceitos fundamentais da Psicanálise. 2. ed. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008. (Seminário ministrado em 1964/1965).

LACAN, J. Subversão do sujeito e dialética do desejo no inconsciente freudiano. *In*: **Escritos**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998. p. 807-842.

LAKOMY, A. M. **Teorias Cognitivas da Aprendizagem**. Curitiba: Editora IBPEX, 2008.

LUCENA, F. C. de. Posição-Sujeito e discurso do cotidiano no jornalismo popular. *In*: DALEXON, S. da S.; SILVA, F. V. da (Orgs.). **Pêcheux e Foucault**: caminhos cruzados na Análise do Discurso. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017. p. 135-149.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. DOI: https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000100003. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/NGFTXWNtTvxYtCQHCJFyhsJ/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 4 jun. 2023.

MARCUSCHI, L. A. **Linguística Textual**: o que é e como se faz. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 3. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTINS, A. C. S. Linguagem, subjetividade e história: a contribuição de Michel Pêcheux para a constituição da análise do discurso. **Revista Unimontes Científica**, [S.l.], v. 6, n. 1, p. 163-170, jan./jun. 2004. Disponível em: https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/unicientifica/article/view/2479/2519. Acesso em: 11 ago. 2023.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista**. Tradução de Antonio Carlos Braga. São Paulo: Editora Escala, 1998.

MAZIÈRE, F. A análise do discurso, o político e a língua. *In*: INDURSKY, F.; MITTMANN, S.; FERREIRA, M. C. (Orgs.). **Memória e História na/da Análise do Discurso**. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 15-35.

MIOTELLO, V. Ideologia. *In*: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin**: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006.

MORFINO, V. A Causalidade Estrutural em Althusser. **Lutas Sociais**, São Paulo, v. 18, n. 33, p. 102-116, jul./dez. 2014. DOI: https://doi.org/10.23925/ls.v18i33.25744. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/ls/article/download/25744/18379/67153. Acesso em: 15 maio 2022.

MOTA, M. E. da. Algumas considerações sobre o letramento e o desenvolvimento metalinguístico e suas implicações educacionais. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, a. 7, n. 3, jul./dez. 2007. p. 118-130. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/pdf/epp/v7n3/v7n3a10.pdf. Acesso em: 28 jul. 2023.

MOYSES, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. Inteligência Abstraída, Crianças Silenciadas: as Avaliações de Inteligência. **Psicologia e Razão Instrumental**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 63-89, 1997. DOI: https://doi.org/10.1590/S0103-65641997000100005. Disponível em:

https://www.scielo.br/j/pusp/a/9d6dVgGJPJZhfk8J99TMyLQ/. Acesso em: 27 mar. 2022.

OLIVEIRA, D. A. Reduzir a liberdade é proposta elitista. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 2012. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniao/66285-reduzir-a-liberdade-e-proposta-elitista.shtml. Acesso em: 14 abr. 2023.

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

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 6. ed. Campinas: Pontes, 2005.

ORLANDI, E. P. As histórias das leituras. **Leitura**: Teoria e Prática, Campinas, v. 3, n. 3, p. 7- 9, jul. 1984.

ORLANDI, E. P. **Discurso e Leitura**. São Paulo: Ed.Cortez; UNICAMP, 1988.

ORLANDI, E. P. **Discurso e Texto**: formação e circulação do sentido. Campinas, SP: Pontes, 2001.

ORLANDI, E. P. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Petrópolis: Vozes, 1997a.

ORLANDI, Eni. **Gestos de leitura**: da história no discurso. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1997b.

ORLANDI, E. P. Recortar ou segmentar? *In*: **Linguística**: Questões e Controvérsias. Uberaba: Faculdades Integradas de Uberaba, 1984. p. 09-26. (Série Estudos).

PÊCHEUX M. Ler o arquivo hoje. *In*: ORLANDI, E. P. **Gestos de Leitura**. Da História no Discurso. Campinas: Ed. da Unicamp, 1994.

PÊCHEUX, M. **O Discurso – estrutura ou acontecimento**. Tradução de Eni P. Orlandi. Campinas: Pontes, 1990 [1983].

PÊCHEUX, M. A Análise do Discurso: três épocas (1983). Tradução de Jonas de A. Romualdo. *In*: GADET F.; HAK, T. (Orgs.) **Por uma Análise Automática do Discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Unicamp, 1997a. p. 311-318.

PÊCHEUX, M. Análise Automática do Discurso. Tradução de Eni P. Orlandi. *In*: GADET, Françoise. HAK, T. (Orgs.). **Por uma Análise Automática do Discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Unicamp, 1997b. p. 61-161

PÊCHEUX, M. **Análise automática do discurso**. Campinas: Editora da Unicamp, 2010.

PÊCHEUX, M. Delimitações, Inversões, Deslocamentos. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 19, p. 7–24, 1990. DOI:

https://doi.org/10.20396/cel.v19i0.8636823. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8636823. Acesso em: 11 ago. 2023.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução de Eni P. Orlandi. Campinas: Editora da Unicamp, 1988 [1975].

PÊCHEUX, M; FUCHS, C. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas (1975). *In*: GADET, F. & HAK, T. **Por uma análise automática do Discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Editora Unicamp, 2014, p. 159- 249.

PEREIRA, A. de C. Letramento: o alcance político de uma questão. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 39, n. 2, p. 176-184, abr./jun. 2017a. DOI: https://doi.org/10.4025/actascieduc.v39i2.31486. Disponível em: https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/31486/18889. Acesso em: 7 jul. 2023.

PEREIRA, A. de C. **As marcas do cognitivismo psicológico no jogo político e discursivo dos programas governamentais para letramento e alfabetização**. Políticas educacionais e programas de governo - aproximações e contradições. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2017b. p. 91-111.

PETRI, V. Michel Pêcheux e a teoria do discurso nos anos 60. **Expressão**: Revista de Centro de Artes e Letras, Santa Maria, v. 2, p. 186-192, 2006.

PIAGET, J. **Psicologia e pedagogia**. Tradução de Dirceu Accioly Lindoso e Rosa Maria Ribeiro da Silva. São Paulo; Rio de Janeiro: Editora Forense, 1970.

PNAD Educação 2019: Mais da metade das pessoas de 25 anos ou mais não completaram o ensino médio. **Agência IBGE Notícias**. 16 jul. 2020. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio. Acesso em: 11 ago. 2023.

PONCE, A. **Educação e Luta de Classes**. 16. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

PURIFICAÇÃO, M. M. Políticas Educacionais e Currículo: perspectivas do desenvolvimento profissional de professores em contexto brasileiro. **e-Mosaicos**, v. 11, n. 27, maio./ago. 2022. DOI: https://doi.org/10.12957/e-mosaicos.2022.58873. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/58873/43643. Acesso em: 11 ago. 2023.

QUEIROZ, M. da C. A. **Uma leitura discursiva de sentidos de letramento em manuais de professores**. Orientador: Anderson de Carvalho Pereira. 2020. 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2020. Disponível em: http://www2.uesb.br/ppg/ppged/wp-content/uploads/2020/12/MARIA-DA-CONCEI%C3%87%C3%83O-ALMEIDA-QUEIROZ.pdf. Acesso em: 7 jul. 2023.

RANGEL, J. N. M. **Leitura na escola**: espaço para gostar de ler. Porto Alegre: Mediação, 2005.

RIBEIRO, D. Sujeito. **Dicio**, Dicionário *Online* de Português. 2021. Disponível em: https://www.dicio.com.br/sujeito/. Acesso em: 11 ago. 2023.

SANTA BÁRBARA. Secretaria Municipal de Educação. **IDEB 2021**. 2021. Disponível em: https://santabarbara.pa.gov.br/educacao-do-municipio-de-santa-barbara-do-para-alcanca-5-4-na-avaliacao-do-saeb/. Acesso em: 22 jul. 2023.

SAUSSURE, F. de. **Curso de linguística geral**. Organização de Charles Bally e Albert Sechehaye com a colaboração de Albert Riedlinger. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 24. ed. São Paulo: Pensamento-Cultrix, 2002.

SILVA, J. B. da. (Org.). **Retratos na parede**: saberes docentes em educação de jovens e adulto: teatro, cinema, poesia, música, jornais. João Pessoa: Secretaria de Educação e Cultura/Texto arte, 2004.

SILVA, O. S. F. Os ditos e os não-ditos do discurso: movimentos de sentidos por entre os implícitos da linguagem. **R. Faced.**, Salvador, n. 14, p. 39-53, jul./dez. 2008. DOI: https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/3007/2653. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/3007/2653. Acesso em: 11 ago. 2023.

SILVA, O. S. F. Os ditos e os não-ditos do discurso: movimentos de sentidos por entre os implícitos da linguagem. **Revista Entreideias**: educação, cultura e sociedade, [S. l.], v. 13, n. 14, 2009. DOI: https://doi.org/10.9771/2317-1219rf.v13i14.3007. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/3007. Acesso em: 11 ago. 2023.

SILVA, T. T. da. **Identidades terminais**: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996.

SOARES, M. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 1995.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, [S.l.], n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004. DOI: https://doi.org/10.1590/S1413-24782004000100002. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRxrZk/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 7 jul. 2023.

SOARES, M. **Letramento:** Um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. DOI: https://doi.org/10.1590/S0101-73302002008100008. Disponível em:

https://www.scielo.br/j/es/a/zG4cBvLkSZfcZnXfZGLzsXb/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 7 jul. 2023.

SOARES, M. Alfabetização: ressignificação do conceito. **Alfabetização e Cidadania**, [S.l.], n.16, p. 9-17, 2003.

SOUSA, M. do C. **O Sistema SAEB e suas relações de poder**. Orientadora: Maria Emília de Rodat de Aguiar Barreto. 2012. 110 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2012. Disponível em: https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/5776/1/MARIA_CARMO_SOUSA.pdf. Acesso em: 7 jul. 2023.

STREET, B (Org.). **Cross-cultural approaches to literacy**. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

STREET, B. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TFOUNI, L. V. A escrita - remédio ou veneno? *In*: AZEVEDO, M. A.; MARQUES, M. L. (orgs.). **Alfabetização hoje**. São Paulo: Cortez, 1994. p. 51-69

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

TFOUNI, L. V. *et al*. O paradigma indiciário e as ciências humanas: psicanálise e análise do discurso. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 4, p. 1256-1270, jul. 2016. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/pdf/epp/v16nspe/n16a12.pdf. Acesso em: 7 jul. 2023.

TFOUNI, L. V. **Letramento e Alfabetização**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006a. (Coleção Questões da Nossa Época; v.4).

TFOUNI, L. V. **Adultos não Alfabetizados em uma sociedade letrada**. Ed. rev. São Paulo: Cortez, 2006b.

TFOUNI, L. V. Perspectivas históricas e a-históricas do letramento. **Caderno de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 26, p. 49-62, jan./jun. 1994. DOI: https://doi.org/10.20396/cel.v26i0.8636812. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8636812/4533. Acesso em: 7 jul. 2023.

TFOUNI, L. V. **Preciso ensinar o letramento?** Não basta ensinar a ler e escrever? Campinas: Cefiel, 2005.

TFOUNI, L. V.; ASSOLINI, F. E. P.; PEREIRA, A. C. Letramento: é possível uma escrita despida da oralidade? **Pro-Posições**, Campinas, v. 30, 2019. DOI: http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2018-0023. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pp/a/MdJFM4Jrwzp9tMLwtPCLVmy/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 22 mar. 2023.

TOMÁS DE AQUINO. O Ente e a Essência. Tradução de Luiz João Baraúna. *In*: **Santo Tomás de Aquino** [*et al*.] – seleção de textos. São Paulo: Abril Cultural, 1973. p. 7-22. (Coleção Os Pensadores).

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.