

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO EM LETRAS**

JOÃO FERREIRA DOS SANTOS

**O DISCURSO POLÍTICO-EDUCACIONAL DO PROGRAMA PRÓ-
LETRAMENTO (2008-2011)**

**SÃO CRISTÓVÃO – SE
2014**

JOÃO FERREIRA DOS SANTOS

**O DISCURSO POLÍTICO-EDUCACIONAL DO PROGRAMA PRÓ-
LETRAMENTO (2008-2011)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe como requisito à obtenção do título de Mestre em Letras – Área de Concentração: Estudos da Linguagem e Ensino.

**Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Leônia Garcia
Costa Carvalho**

**SÃO CRISTÓVÃO – SE
2014**

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

S237d Santos, João Ferreira dos
O discurso político-educacional do Programa Pró-Letramento (2008-2011) / João Ferreira dos Santos ; orientadora Maria Leônia Garcia Costa Carvalho. – São Cristóvão, 2014.
113 f.

Dissertação (mestrado em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, 2014.

1. Análise do discurso. 2. Alfabetização. 3. Letramento. 4. Educação permanente. 5. Planejamento político. I. Carvalho, Maria Leônia Garcia Costa, orient. II. Título.

CDU 81'42

TERMO DE APROVAÇÃO

JOÃO FERREIRA DOS SANTOS

O DISCURSO POLÍTICO-EDUCACIONAL DO PROGRAMA PRÓ-LETRAMENTO (2008-2011)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe como requisito à obtenção do título de Mestre em Letras – Área de Concentração: Estudos da Linguagem e Ensino.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Leônia Garcia Costa Carvalho

Banca Examinadora

Maria Leônia Garcia Costa Carvalho - Orientadora
Universidade Federal de Sergipe

Wilton James Bernardo dos Santos – Examinador interno
Universidade Federal de Sergipe

Helson Flávio da Silva Sobrinho – Examinador externo
Universidade Federal de Alagoas

**“O silêncio é assim a “inspiração” (o fôlego) da
significação; um lugar de recuo necessário para que se
possa significar, para que o sentido faça sentido.
Reduto do possível, do múltiplo, o silêncio abre espaço
para o que não é “um”, para o que permite o
movimento do sujeito”.**

Eni Orlandi

DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação a Deus Jeová, a Ele toda glória por cada conquista.

A Deusdedit Ferreira, meu pai, companheiro em todos os momentos e coautor de meus projetos de vida, pela constante partilha e por ser, para mim, fonte inspiradora do significado de coragem, paciência e persistência.

A Valdice Modesto, minha mãe, que mesmo sem ter o domínio da tecnologia do ler e do escrever, sempre transmitiu grande satisfação pelas minhas conquistas de base letrada.

A Flávia, minha esposa, pelo incentivo e apoio constante.

A Giulia e Murilo, meus filhos, pela satisfação da existência de vocês que contribuíram como nova fonte de persistência.

AGRADECIMENTOS

Estas linhas são dedicadas a todas as pessoas que me aconselharam, motivaram, orientaram, cuidaram, ouviram e colaboraram ao longo desta época especial em minha vida. Para além destas palavras escritas, espero encontrar melhor maneira e momento de dizer a todos o quanto sou grato.

A minha orientadora, a professora Doutora Maria Leônia Garcia Costa Carvalho. Esse agradecimento não vem para cumprir uma formalidade e sim para registrar o quanto o trabalho de orientação foi rico em aprendizados, no compartilhamento de riquíssimos conhecimentos e o cuidado com a formação, atenção com o texto e com a pessoa. Aprendizados colhidos em gestos e convivência. Agradeço pelo respeito, pela confiança e pelo ensinamento de que o trabalho de orientação na pós-graduação é antes de tudo um trabalho educativo, de partilha, de solidariedade e de cumplicidade. Muito obrigado pelas diversas acolhidas, nas diversas maneiras apresentadas.

Aos professores do exame de qualificação, Dr. Wilton James Bernardo e a Dr^a Taísa Mércia Damaceno pelas contribuições no processo de construção desta dissertação.

Agradeço aos professores do programa de Pós-Graduação em Letras da UFS que fizeram parte de minha formação pós-graduada, os Doutores Antônio Ponciano, Geralda Lima, Fábio Tfouni, Maria Emília, Wilton James e Maria Leônia pelas excelentes 'orientações' por ocasião das suas aulas.

Aos meus colegas e companheiros de desafios, Valéria, Lucas, Sabrina, Kátia, Katiana, pelo incentivo, apoio, conversas e trocas nas intermináveis horas de estudos.

Aos meus filhos Giulia e Murilo por proporcionaram-me rever as possibilidades de tranquilidade e inocência nos seus tratos comigo, durante a época de desenvolvimento deste trabalho.

À minha esposa Flávia Carvalho, a quem tenho profunda admiração, companheira no sucesso e nas dificuldades, na alegria e nas tristezas, na saúde e na

doença, em todos esses dias. Quero agradecer-lhe todo o tempo de dedicação a mim e aos nossos filhos para os quais, em muitas ocasiões, foi mãe e pai, situações que espero compensar para que bons momentos nunca deixem de existir. Obrigado por me motivar, incentivar, acreditar que era possível a realização desse sonho.

Aos professores cursistas do Pró-Letramento do município de Itabaianinha-SE, com quem compartilhei grandes momentos nos anos de 2008 a 2011, o que me impulsionou à pesquisa.

Há muito mais a quem agradecer. A todos aqueles que embora não nomeados me brindaram com inestimável apoio por meio de suas vozes em distintas circunstâncias e momentos, o meu reconhecimento e muito obrigado.

RESUMO

Este trabalho analisa os discursos político-educacionais subjacentes no programa de formação continuada Pró-Letramento, realizado pelo MEC, direcionado ao professor, sujeito a quem a educação e as políticas públicas se direcionam. O objetivo central é analisar segmentos discursivos, à luz da Análise do Discurso de linha francesa, dos documentos que referenciam o programa, considerando-se a maneira como a linguagem é operacionalizada na constituição dos discursos e saberes destinados ao professor. Pretendemos também compreender como e por que se processa o comportamento pacífico dos docentes diante das imposições dos discursos político-educacionais. Percorremos as categorias da AD, a saber: condições de produção, formações ideológicas, formações discursivas, interdiscurso/intradiscurso, esquecimentos e silenciamento. A metodologia (e discussão dos pressupostos) é feita à luz da literatura sobre formação continuada de professores em leitura e escrita, em especial, aquela que considera os docentes dos anos iniciais em alfabetização e linguagem. Utilizamos como *corpus* sequências discursivas selecionadas do Guia Geral, o Manual do Tutor de Alfabetização e Linguagem (e/ou Matemática), o Fascículo do Cursista de Alfabetização e Linguagem, além de outros documentos e leis que expressam a ideologia educacional oficial do Pró-Letramento para estabelecer relações entre os discursos. Enquanto embasamento teórico, utilizamos Kleiman (1995), Tfouni (2006 e 2010), Kato (1985), Soares (1998, 2001, 2003, 2005), sobre a questão do letramento; Mascia (2003) sobre políticas públicas e postura do professor; Pêcheux (1988 e 1990), Brandão (2004), Orlandi (2007, 2010 e 2012) e Carvalho (2012) sobre Análise do Discurso. Por meio da análise dos segmentos discursivos, chegamos à conclusão de que os discursos de ‘avanços e progresso’ têm como meta interpelar ideologicamente o sujeito professor propiciando, assim, a manutenção das relações de poder estabelecidas pela ideologia educacional em vigência.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização e Letramento; Formação Continuada; Políticas Públicas; Análise do Discurso.

ABSTRACT

This work examines the political - educational discourses that underlies the continuing education program called “Pro-Literacy”, accomplished by MEC, aimed to teachers, those who education and public policies are directed to. The main objective is to analyze discursive segments, in the light of Discourse Analysis of French line, the documents that reference the program, considering the way language is operationalized in the constitution of discourses and knowledge for the teacher. We also aim to understand how and why the peaceful behavior of teachers happens before the imposition of political-educational discourses. We went through the categories of AD, namely: production conditions, ideological formations, discursive formations, interdiscourse / intradiscourse, forgetfulness and silencing. The methodology (and discussion of assumptions) is made in the light of the literature on continuing education of teachers in reading and writing, especially the one that considers teachers of early years literacy and language. We use as corpus selected discursive sequences from General Guide, the User's Language and Literacy Tutor (and / or Mathematics), the Volume of Student in Literacy and Language, as well as other documents and laws that express the official educational ideology of Pro-Literacy to establish relations between the discourses. While theoretical basis, we use Kleiman (1995), Tfouni (2006 and 2010), Kato (1985), Soares (1998, 2001, 2003, 2005), on the issue of literacy; Mascia (2003) on public policy and posture of the teacher; Pêcheux (1988 and 1990), Brandão (2004), Orlandi (2007, 2010 and 2012) and Carvalho (2012) on Discourse Analysis. Through the analysis of discourse segments, we conclude that the discourses of 'advances and progress' aim to challenge ideologically the subject teacher enabling, thus, the maintenance of power relations established by the educational ideology nowadays.

KEY WORDS: Alphabetization and Literacy; Continuing Education; Public Policies; Discourse Analysis.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Esquema do Programa Pró-Letramento.....	76
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD - Análise do Discurso

AIE - Aparelhos Ideológicos de Estado

ARE - Aparelhos Repressores de Estado

CEALE - Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita

CEEL - Centro de Estudos em Educação e Linguagem

CEFIEL - Centro de Formação do Instituto da Linguagem

CEFORM - Centro de Formação Continuada de Professores

CEFORTEC - Centro de Formação Continuada, Desenvolvimento de Tecnologia e Prestação de Serviços para as Redes Públicas de Ensino

CP - Condições de Produção

FD - Formação Discursiva

FI - Formação Ideológica

IES – Instituição de Ensino Superior

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

PPL - Programa Pró-Letramento

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEA - Sistema de Escrita Alfabética

SEB - Secretaria de Educação Básica

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DA ANÁLISE DO DISCURSO.....	22
1.1 CONTEXTO HISTÓRICO DA AD	22
1.2 SOBRE O DISCURSO.....	25
1.3 O SUJEITO.....	28
1.4 CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO	29
1.5 IDEOLOGIA E FORMAÇÃO IDEOLÓGICA	31
1.6 FORMAÇÃO DISCURSIVA	36
1.7 INTERDISCURSO E INTRADISCURSO.....	38
1.8 OS ESQUECIMENTOS	39
1.9 SILÊNCIO OU SILENCIAMENTO	41
2 LETRAMENTO	44
2.1 ASPECTOS GERAIS SOBRE O LETRAMENTO	44
2.2 CONCEPÇÃO DE LETRAMENTO PARA LEDA TFOUNI	46
2.3 CONCEPÇÃO DE LETRAMENTO PARA ÂNGELA KLEIMAN	52
2.3.1 O modelo autônomo de letramento.....	55
2.3.2 O modelo ideológico de letramento.....	56
2.4 CONCEPÇÃO DE LETRAMENTO DE MAGDA SOARES	57
2.4.1 A dimensão individual do Letramento.....	61
2.4.2 A dimensão social do Letramento.....	64
3 O PROGRAMA PRÓ-LETRAMENTO	70
4 CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO E ANÁLISE DO <i>CORPUS</i>	82
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	101
REFERÊNCIAS	108

INTRODUÇÃO

Este trabalho investiga o discurso ideológico subjacente ao discurso político-educacional no que se refere às práticas de letramento referentes às políticas de formação continuada. A profissão docente sempre esteve atravessada por questionamentos que envolvem o professor como o sujeito a quem a educação e as políticas públicas se direcionam. Observa-se que, nessas últimas décadas, tem havido um incessante movimento de reformas em todo processo educacional, visando a uma democratização da educação, como também à melhoria de sua qualidade. Percebe-se, no entanto, que, por um lado, houve ganhos quantitativos com relação à educação, por outro, questiona-se uma perda de qualidade que, por sua vez, acabou constituindo uma frequente preocupação para os estudiosos da área (MASCIA, 2003).

De uma formação recebida para trabalhar com públicos homogêneos, o professor passa a trabalhar com grupos cada vez mais heterogêneos no que se refere à idade, formação familiar, religiosa, acadêmica, linguística, etc., além de lhe ser exigido que desenvolva em seus alunos habilidades diversas, como trabalhar em grupo, resolver problemas, elaborar e executar projetos e demais atividades que perpassam o ambiente de sala de aula.

Há bem pouco tempo, entendia-se que, quando concluída a graduação, o profissional docente estaria plenamente pronto para trabalhar em sua área o resto da vida; a formação inicial era vista como algo acabado e definitivo para a prática pedagógica. Com passar do tempo, percebeu-se a complexidade da prática pedagógica e, a partir disso, vêm-se buscando novos paradigmas para redimensionar a prática docente e os saberes pedagógicos por meio de políticas públicas de formação continuada.

Em vista disso, a estrutura técnica e científica dos cursos parece não ter dado conta da preparação do professor que deve atuar nas salas de aulas da educação básica pública brasileira. É a partir dessa problemática que a formação continuada de professores tem sido discutida, analisada pelos pesquisadores e é nesse viés que pretendemos adentrar dando um enfoque mais acentuado à postura do professor diante das metodologias e conteúdos direcionados à sua formação, ou seja, depois de tornarem-

se efetivamente docentes, oferecidos pelos diversos programas de formação continuadas dos governos das diversas esferas.

Na condição de docente que atua no ensino fundamental e médio de escolas públicas do município de Itabaianinha-SE, de ex-tutor da educação a distância de cursos de graduação de uma universidade particular e, então, tutor do programa Pró-Letramento em Alfabetização e Linguagem do supracitado município, observei, por parte dos professores, tanto do Ensino Básico como do Ensino Superior, um posicionamento de aparente passividade em relação ao discurso educacional.

De modo geral, o professor costuma acatar de forma silenciosa, numa atitude de passividade e obediência, os preceitos, muitas vezes velados, que fazem parte da prática de certas instituições de ensino. A detecção deste problema, fomentou-nos a curiosidade e o desejo de investigar o motivo que os leva a tais comportamentos. Em vista disso, optamos pela verificação e análise e suas implicações no Programa Pró-Letramento do município de Itabaianinha-SE, de 2008 a 2011.

O Pró-Letramento - programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem de leitura, escrita e matemática nas séries iniciais do ensino fundamental - todos os professores das escolas públicas que lecionam nessa etapa da educação básica, podem participar da formação.

O programa pretende, de maneira geral, oferecer suporte à ação pedagógica dos professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental, contribuindo para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem de Língua Portuguesa e Matemática. Objetivava-se ainda, a propor situações que incentivam a reflexão e a construção do conhecimento como processo contínuo de formação docente, desenvolver conhecimentos que possibilitam a compreensão da matemática e da linguagem e seus processos de ensino e aprendizagem, contribuir para que se desenvolvesse nas escolas uma cultura de formação continuada.

Por que político e educacional simultaneamente? Todo discurso é, por natureza, político, pois envolve decisão e posicionamento. Na esfera da educação, ele é veiculado por instâncias às quais são delegados poderes decisórios sobre a educação, no que tange tanto à gestão quanto aos rumos. É educacional, porque tem como objeto a educação e o saber veiculado por ela. Mascia (2003, p.13), define o discurso político-educacional como:

[...] uma rede de discursos cujos fios se interpenetram, se cruzam, se emaranham, transformando-se mutuamente, de modo que se torna impossível puxar um fio sem que com ele venha outros, tocar num sem tocar noutros, desatar um nó, sem esgarçar os fios que o constituem.

Nessa perspectiva, seria impossível que o discurso político-educacional não se remetesse a outros discursos como o científico, o político e, principalmente, o pedagógico, este, por sua vez, modificando os demais e sendo por eles modificado.

Em sua reflexão, Mascia observa que, no discurso pedagógico em geral, as relações ideológicas, advindas do saber que se imprime ao professor e ao material didático, talvez se mostrem mais evidentes, apontando para a impossibilidade ou, ao menos, para a dificuldade de ruptura, embora, não seja possível impedir resistências ao exercício dessa mesma ideologia, ainda que pequenas e aparentemente inofensivas.

A partir dessas considerações, alguns questionamentos se impõem. Em vista disso, tivemos a pretensão de responder como as propostas do programa Pró-letramento retêm fios provenientes do discurso “publicitário” (político-educacional), altamente argumentativo, na intenção de sensibilizar os professores; se essas novas metodologias advindas dos discursos baseiam-se na heterogeneidade regional e local, em seus contrastes econômicos, sociais e educacionais e sua eficácia na veiculação como nova prática pedagógica.

Para esses questionamentos nos propomos a demonstrar possíveis justificativas através da análise de sequências discursivas do Guia Geral, o Manual do Tutor do Pró-Letramento de Alfabetização e Linguagem (e/ou Matemática), o Fascículo do Cursista de Alfabetização e Linguagem, além de outros documentos e leis relacionados ao programa de formação em estudo, à luz das teorias da Análise do Discurso (AD).

A partir desses pontos de vista e questionamentos levantados, procedeu-se à contextualização sócio-histórica do programa, e, ao mesmo tempo, foram abordados seus pretensos objetivos, sua real função: se era a de promover o crescimento e a eficiência no processo de ensino-aprendizagem dos iniciantes do ensino fundamental, ou simplesmente dissimular a real necessidade de inovações das políticas educacionais, uma vez que o caráter metodológico do programa é rigoroso e inflexível.

Nesse contexto, o levantamento das pesquisas sobre formação docente no referido programa apontou, sobretudo, para o seguinte pressuposto: a promessa de um

ensino ideal que deve ser almejado e alcançado através de sucessivas etapas que se configuram como um progresso inovador. Assim, tanto as reformas curriculares quanto as pesquisas que enfocam o discurso educacional têm-se desenvolvido a partir da estrutura racional que se concebe como parte do “ideário de progresso educacional”, sem a devida problematização.

Ao analisar o contexto educacional, há uma tendência de alguns especialistas em apontar falhas nas diversas instâncias e tentando buscar soluções, na perspectiva de se encontrar o ensino ideal e, dessa forma, compartilhá-lo de forma macro num país com tantas diversidades e divergências.

De toda essa preocupação, nasce o Programa Pró-Letramento, que surgiu com uma nova concepção para designar o aprendizado de leitura e escrita. O letramento é um termo que surge, mais especificamente, na segunda metade dos anos 1980 no discurso dos especialistas das Ciências Linguísticas e da Educação, como uma tradução da palavra da língua inglesa *literacy*. Sua tradução se faz na busca de ampliar o conceito de alfabetização, chamando a atenção não apenas para o domínio da tecnologia do ler e do escrever (codificar e decodificar), mas também para os usos dessas habilidades em práticas sociais em que escrever e ler são necessários.

Dados não positivos no que se refere às instâncias por ele pretendidas, leitura e escrita, não faltam para fundamentar sua necessidade. Alguns desses dados são discutidos no próprio âmbito do programa para justificarem a necessidade. Os dados mostram que a média de desempenho (em leitura e escrita) dos estudantes de 4ª série foi de 169 pontos. Mesmo assim, os dados mostram que a habilidade de leitura e interpretação de textos é ainda insuficiente na educação básica do país. A média mínima satisfatória para quatro anos de escolarização é de 200 pontos, patamar que compreende a leitura de textos de diferentes gêneros, como histórias em quadrinhos, narrativas simples, textos informativos e textos poéticos. (BRASIL, 2005, p. 2)

O SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), ao analisar os dados obtidos pelo projeto, concluiu que o desempenho de leitura demonstrado, fatores como as condições de trabalho e de formação do professor são intervenientes, do mesmo modo como também influem nesse quadro a organização e gestão escolar, a relação da escola com a comunidade e até mesmo a realidade social, cultural e econômica da comunidade em que o aluno com baixo desempenho está inserido.

Diante desse ponto de vista do SAEB, o enigma a ser decifrado é: um programa uniforme seria capaz de atender, de forma igualitária, a todos os estudantes das séries participantes de um país extremamente diverso em todas as esferas: social, econômica, cultural e por que não dizer educacional? Como isso está sendo proposto e *dito* no material teórico do programa?

Como já salientado, esta pesquisa parte desse interesse em estudar o discurso educacional tendo como objetivo o questionamento das relações de poder, decorrentes das inter-relações políticas subentendidas nesse discurso. Insere-se ela, portanto, numa perspectiva linguístico-histórica que pretende alertar para a dimensão política da questão, com base na análise dos documentos que referendam o programa e estabelecem as práticas educacionais.

Sabemos que há sentidos e possibilidades plurais na forma de se constituir um olhar acerca do fenômeno da linguagem. Entre eles, escolhemos a que se referenda a partir da visão da Análise do Discurso (AD), que é um campo de saber dos estudos sobre a linguagem e tem como grande desafio propiciar ao pesquisador/analista “uma leitura da teoria do discurso na História” (GREGOLIN, 2004, p. 11).

Neste particular, propomo-nos a fazer uma interpretação da recente história da inserção do Pró-Letramento, nascido das práticas político-discursivas, da educação brasileira. Nessa perspectiva teórica, o analista do discurso, ao descrever e interpretar os sentidos do discurso analisado sofre a intervenção da subjetividade e acaba por entrelaçar os fios do discurso com a história e os sujeitos envolvidos no processo, aqui, em particular, no processo educacional.

Tendo-se como, portanto, como objetivo geral do estudo, a análise de segmentos discursivos do Guia Geral, o Manual do Tutor de Alfabetização e Linguagem (e/ou Matemática), o Fascículo do Cursista de Alfabetização e Linguagem, além de outros documentos e leis que expressam a ideologia educacional oficial do Pró-Letramento, considerando-se a maneira como a linguagem é operacionalizada na constituição dos discursos e saberes destinados ao professor.

Os objetivos específicos, estabelecidos a partir dos questionamentos antes propostos, consistem em:

- a. Contextualizar historicamente o discurso investigado, considerando-se seus aspectos político-educacionais e culturais;

b. Averiguar nos documentos do Programa Pró-Letramento as concepções de alfabetização, letramento e formação continuada subjacentes ao programa;

c. Identificar mecanismos linguísticos que produzem o silenciamento ou o comportamento pacífico dos docentes diante das imposições dos discursos político-educacionais do programa.

Teremos, por critério, a compilação dos textos que, de modo mais específico, expressam conteúdos sobre a perspectiva de poder e suas implicações para a educação e/ou educadores. Em seguida, descreveremos as condições de produção, dentre as quais se destacam as relações mantidas pelos interlocutores para, em seguida, apontar, no *corpus*, as interpelações ideológicas presentes nos enunciados-chave, e evidenciar, por último, os regimes de resistência dos professores participantes do programa.

Em vista disso, através da análise do discurso do material selecionado e, diante de fundamentação teórica adequada, previamente levantada e estudada, pretendemos investigar as formações discursivas fundamentais para a compreensão dos fatores de dominação através de discursos político-educacionais. Com isso, tentamos, de algum modo, despertar ou suscitar movimentos a fim de promover possibilidades de desestabilização nas relações de poder constituídas historicamente nas instituições escolares.

Como amplamente indicado, o estudo em pauta se alicerça na Análise do Discurso de linha francesa, tendo, portanto, Pêcheux, Orlandi e Florêncio, como referências-base para o aporte da AD. É nesse viés que organizamos o **primeiro capítulo** de nosso trabalho. Nele trazemos à atenção os pressupostos teóricos da AD francesa, inicialmente, por meio da historicização de seu surgimento desde a década de 50 com Harris até o final da década de sessenta à de oitenta na França, com Pêcheux. Percorremos as categorias da AD, a saber: condições de produção, formação ideológica, formação discursiva, interdiscurso, intradiscurso, esquecimento, silenciamento. Convém saber que esses elementos estão em constante confronto.

A seguir, ainda nesse mesmo capítulo, trazemos algumas referências conceituais sobre discurso, dentre as quais, elegemos a de Bakhtin que, para ele, o discurso, além de ser produzido em um determinado momento histórico e social, é tecido por milhares de fios ideológicos e responde às necessidades postas nas relações entre os homens para a produção e reprodução de sua existência em sociedade. E é desse conceito que nos

valemos e é esse conceito que entendemos ser o mais aproximado dos pressupostos da AD que elegemos para compor nosso trabalho.

No **segundo capítulo** trazemos uma abordagem sobre o letramento na visão de Soares (1998, 2001, 2003 e 2005), Tfouni (2006 e 2010) e Kleiman (1995). Fizemos uma contextualização do surgimento do termo ao afirmarmos que sua tradução (uma vez que advém do inglês *literacy*) se faz na busca de ampliar o conceito de alfabetização, chamando a atenção não apenas para o domínio da tecnologia do ler e do escrever (codificar e decodificar), mas também para os usos dessas habilidades em práticas sociais em que escrever e ler são necessários. Vimos que, segundo Tfouni, a alfabetização ocupa-se da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade.

Kleiman (1995) afirma que a função dos estudos sobre letramento é a de examinar o desenvolvimento social que acompanhou a expansão dos usos da escrita desde o século XVI, tais como a emergência do Estado como unidade política, a formação de identidades nacionais não necessariamente baseada em alianças étnicas e culturais, as mudanças socioeconômicas nas grandes massas que se incorporam às forças de trabalho industriais, o desenvolvimento das ciências, a dominância e padronização de uma vitrine de linguagem, a emergência da escola. Subdivide o letramento em autônomo e ideológico.

Em Soares (1998), o letramento é o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever, ou seja, o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita. Mecanismo para que se possa responder adequadamente às intensas demandas sociais pelo uso amplo e diferenciado da leitura e da escrita em diversos contextos sociais. Subdivide o letramento em duas dimensões: a individual e a social. Na primeira dimensão, as definições abordadas determinam quais habilidades de leitura e escrita caracterizam uma pessoa letrada.

Na dimensão social, letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais. Letramento não é pura e simplesmente

um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social.

No **terceiro capítulo**, fazemos uma breve abordagem do programa Pró-Letramento e mostramos que ele é uma realização do MEC em parceria com as universidades que formam a Rede Nacional de Formação Continuada e tem como objetivo principal a formação continuada de professores para melhoria da qualidade da aprendizagem da leitura/escrita e da matemática nas séries iniciais do ensino fundamental. Foi planejado para ser realizado a distância, utiliza-se de material impresso que são os fascículos do programa, vídeos e atividades presenciais conduzidas por professores orientadores, chamados de tutores locais, preparados para a função em encontros de formação.

O **quarto capítulo**, momento em que o *corpus* é analisado, a partir da construção de um referencial teórico, não deixamos de utilizar, contudo, informações outras, circunstanciais ou não, indispensáveis ao bom desenvolvimento da investigação em curso. Recorremos, portanto, a outros estudiosos da linguagem e analistas do discurso que, em maior ou menor intensidade, puderam fornecer o aporte necessário ao desenvolvimento deste trabalho. Procedemos à análise de sequências discursivas do Guia Geral, o Manual do Tutor do Pró-Letramento de Alfabetização e Linguagem (e/ou Matemática), o Fascículo do Cursista de Alfabetização e Linguagem, além de outros documentos e leis relacionados ao programa de formação em estudo, sobretudo aquelas de cunho político-educacional que trazem em seu bojo pressupostos metodológicos a serem aplicados como solução para os problemas da falta de letramento das crianças do ensino fundamental inicial.

No **quinto capítulo**, tecemos as **considerações finais** sobre a pesquisa desenvolvida, detendo-se, em especial, ao seu objeto de estudo: os discursos político-educacionais do Programa Pró-Letramento em Alfabetização e Linguagem.

Com este trabalho, visamos a uma busca de uma melhor compreensão dos processos de alfabetização e letramento, como também dos discursos de hierarquização do saber. Consideramos as múltiplas facetas, a necessidade de integração de diferentes abordagens teóricas no estudo fenômeno de letramento como formação continuada e os condicionantes sociais, econômicos e, principalmente, políticos constitutivos desses processos em diferentes esferas sociais, tendo como principal, a escola. Inscrevemo-nos

também num viés de tentativa de contribuir para a produção de alternativas conceituais que possibilitem, subsidiem ou orientem as práticas pedagógicas desenvolvidas no dia a dia das salas de aula de nossas escolas.

1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DA ANÁLISE DO DISCURSO (AD)

1.1 CONTEXTO HISTÓRICO DA AD

A entrada do discurso no campo dos estudos linguísticos foi possibilitada pelos formalistas russos (MAINGUENEAU, 1976). Estes entendiam que havia no texto um encadeamento lógico de elementos transfrásticos¹, dessa forma, distanciavam-se da abordagem que a filologia dava aos estudos sobre a língua, outrora dominantes. Para Brandão (2004), essa abertura em direção ao discurso não se concretiza propriamente porque os formalistas se propõem a estudar a estrutura do texto ‘nele e por ele mesmo’, restringindo-se a uma abordagem imanente do texto, excluindo qualquer reflexão sobre sua exterioridade.

Na década de 1950, época extremamente decisiva para a constituição da análise do discurso como disciplina, ressurgem a preocupação de os estudos do enunciado (sinônimo para discurso) não se restringirem ao estudo da frase em si mesma. Surge o trabalho de Harris (*Discourse analysis*, 1952), que mostra a possibilidade de ultrapassar as análises confinadas meramente à frase. Esbarra no estudo da extensão linguística, na não-reflexão das considerações sócio-históricas de produção, que serão a marca da AD. Embora Harris possa ser considerado o marco inicial da análise do discurso, no momento, ela se coloca ainda como simples extensão da linguística imanente uma vez que transfere e aplica procedimentos de análise de unidades da língua aos enunciados e situa-se fora de qualquer reflexão sobre a significação e as considerações sócio-históricas de produção que vão distinguir e marcar posteriormente a análise do discurso (BRANDÃO, 2004, p. 14).

Segundo Orlandi (1986), duas direções vão marcar maneiras diferentes de pensar a teoria do discurso: uma que a entende como uma extensão da linguística (perspectiva americana)² e outra que considera o enveredar para a vertente do discurso o sintoma de uma crise interna da linguística, principalmente na área da semântica (perspectiva

¹ Além do limite da frase. As análises transfrásticas ainda não consideram o texto como o objeto de análise, pois o percurso ainda é da frase para o texto (HARRIS, 1952).

² Considerara frase e texto como elementos isomórficos, cujas análises se diferenciam apenas em graus de complexidade. Vê-se o texto de uma forma redutora, não se preocupando com as formas de instituição do sentido, mas com as formas de organização dos elementos que o constituem.

européia). Mais adiante, trataremos, aqui, da Análise do Discurso (doravante AD) fundada por Michel Pêcheux, na França, no final da década de 60 do século XX.

De acordo com Florêncio (2009), a França dos anos sessenta estava envolta nos turbilhões dos acontecimentos mundiais da época, era um dos centros motrizes na Europa ocidental. Como o desfecho da segunda guerra mundial dependeu dos Estados Unidos e a então União Soviética, situados fora da Europa ocidental, esta é deslocada do centro do poder internacional e passa a viver as inseguranças da guerra fria. Surge, então, uma nova ordem mundial marcada por uma disputa geopolítica, centrada no antagonismo dos modelos econômicos socialismo e capitalismo. Esse contexto sócio-político francês é o cenário de onde emergem as inquietudes e teorias de Pêcheux. Nesse ínterim, a França,

[...] vivencia momentos de insurreição popular, no qual acontecem greves gerais e rebeliões que atingem todas as camadas sociais e econômicas, ultrapassando barreiras culturais, étnicas e etárias. Elas começavam repentinamente com greve estudantis, alastravam-se pelas fábricas com mais de dez milhões de trabalhadores envolvidos e acabavam tão repentinamente quanto começavam, desencorajadas pelo Partido Comunista Francês... Esse movimento político-social reflete-se no trabalho intelectual de Pêcheux, bem como no de outros autores seus interlocutores (OLIVEIRA, 2012, p. 214).

Essa época ficou conhecida, segundo Carneiro (2007), como um período da contestação para uns e de rebeldia para outros. Valores foram questionados e tabus, quebrados. Todos esses acontecimentos repercutiram mundialmente, incidindo, é claro, no campo epistemológico francês, no interior do qual também ocorreu questionamento dos saberes estabelecidos. Naquele momento, teóricos e pensadores, especialmente os da ciência linguística, são marcados pelo estruturalismo e pelo gerativismo³, e, simultaneamente, o marxismo althusseriano, segundo Maldidier (2011), agita pensadores da ortodoxia, renova a reflexão sobre a instância ideológica e autoriza a abertura em direção à psicanálise.

O estruturalismo dos estudos do fenômeno da linguagem centrados apenas na língua, sistema ideologicamente neutro, como postulava Saussure, é questionado. A

³ Modelo chomskiano de linguagem baseado na premissa de que a linguagem é um fenômeno interno do falante, uma capacidade genética. Esta capacidade inata foi denominada como faculdade da linguagem (KENEDY, 2008).

fala, o sujeito e as relações sociais, entes excluídas nos estudos saussurianos, são trazidas para as discussões linguísticas. Passa-se, então, a considerar a dualidade constitutiva da língua, ou seja, seu caráter ao mesmo tempo formal e atravessado pelo social, pela história e, conseqüentemente, pela ideologia. “A materialidade da língua funde-se à materialidade da história e opera nas relações sociais. Essa relação indissociável entre língua, história e ideologia é o discurso” (FLORÊNCIO, 2009, p. 21).

É nessa conjuntura, prossegue a autora, que em 1969, Michel Pêcheux elege o discurso e não a língua como objeto de estudo e funda, na França, a Análise do Discurso. A partir desse postulado, inaugura-se uma região teórica própria, tanto em relação à Linguística, quanto em relação às Ciências Sociais em geral. Introduce-se na reflexão sobre a língua o sujeito, a história, a ideologia e o inconsciente, o que representa uma virada, um acontecimento na história das práticas linguísticas vigentes.

Nos caminhos trilhados pela Análise do Discurso de Pêcheux, a AD é pensada em oposição aos dois campos teóricos existentes da linguística, o estruturalismo saussuriano e o gerativismo chomskiano (correntes já abordadas), e, rompe, epistemologicamente, com o psicologismo⁴, corrente ideológica que dominava as ciências humanas. Elege o discurso e não a língua como objeto de estudo; teoriza a relação da linguística com a história e a ideologia; concebe o discurso como sempre determinado, apreendido dentro das relações que o sujeito estabelece no seu mover-se no mundo. Pensa a enunciação como resultado das relações sociais que o sujeito estabelece (FLORÊNCIO, 2009).

Segundo Pêcheux (2009, p.146),

[...] o sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição etc., não existe “em si mesmo” (isto é, em relação transparente com a literalidade 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).

⁴ **Psicologismo** é a doutrina filosófica que subordina a lógica e a epistemologia à psicologia. É uma tendência filosófica dominante durante mais de cem anos, e até hoje é muito influente subliminarmente, segundo a qual a validade dos princípios lógicos advém de causas psicológicas, gramaticais, sociológicas, etc.

Para a AD, o sentido de uma palavra ou frase não é proporcionado apenas pelo arranjo sintático de seus elementos. De acordo com Orlandi (1996 [2012], p. 27), o sentido não está já afixado a priori como essência das palavras, nem tampouco pode ser qualquer um: há a determinação histórica. Ainda um entremeio.

1.2 SOBRE O DISCURSO

Via de regra, discurso pode significar toda atividade comunicativa entre interlocutores e/ou atividade produtora de sentidos que se dá na interação entre falantes. Segundo o russo Mikhail Bakhtin (2006), que embora seja um filósofo da linguagem e não um analista do discurso, mas que muito contribuiu para os princípios desta ciência, o discurso é o ponto de articulação entre os fenômenos linguísticos e os sócio-históricos. Para esse autor, o discurso, além de ser produzido em um determinado momento histórico e social, é tecido por milhares de fios ideológicos e responde às necessidades postas nas relações entre os homens para a produção e reprodução de sua existência em sociedade. “O discurso é uma materialização das formações ideológicas; e, é por isso, o espaço de expressão da palavra” (AMARAL, 2005, p. 27).

Na perspectiva de Pêcheux, o discurso não trata da língua, não trata da fala, não trata da gramática nem do texto, embora todas essas coisas lhe interessem. Trata do discurso. Discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é a palavra em movimento, “prática da linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando” (ORLANDI, 2012, p. 15). Na AD, a língua é compreendida fazendo sentido, é constitutiva do homem e de sua história, ou seja, nenhum discurso nasce do nada, mas de um trabalho sobre outros discursos. É nessa convergência que a noção de discurso se materializa.

Na AD, a noção de discurso distancia-se do modo como o esquema elementar de comunicação dispõe seus elementos, definindo o que é mensagem. Para a AD, não se trata apenas de transmissão de informação, nem há a linearidade na disposição dos

elementos da comunicação⁵ de que conhecemos, como se a mensagem resultasse de um processo serializado, ou seja, alguém fala, refere alguma coisa, baseando-se em um código, e o receptor capta a mensagem e a decodifica. A língua não é um código como outros. Não há essa separação entre emissor e receptor ou entre quem atua primeiro em uma dada sequência depois. O que há, segundo Orlandi (2010), é a realização simultânea no processo de significação do discurso, de forma não estanque. Nesse sentido,

[...] diremos que não se trata de transmissão de informação apenas, pois, 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. São processos de identificação do sujeito, de argumentação, de subjetivação, de construção da realidade, etc. Por outro lado, tampouco assentamos esse esquema de ideia de comunicação. A linguagem serve para comunicar e para não comunicar. As relações de linguagem são relações de sujeitos e de sentidos e seus efeitos são múltiplos e variados. Daí a definição de discurso: o discurso é efeito de sentido entre locutores (Orlandi, 2010, p. 21).

Vale ressaltar que para a AD, o discurso tem sua regularidade e seu funcionamento que é possível apreender se não opusermos o social ao histórico, o sistema à realização, o subjetivo ao objetivo, o processo ao produto. O discurso não é visto como uma liberdade em ato sem condicionantes linguísticos ou determinações históricas. A língua, para AD, não é vista como totalmente fechada em si mesma, sem falhas ou equívocos. A língua, na AD, é a condição de possibilidade do discurso. A fronteira entre língua e discurso é dada a partir de cada prática discursiva. A relação de ‘recobrimento’, não havendo, portanto, uma separação estável entre eles (ORLANDI, 2010).

⁵ Jakobson, no âmbito do Círculo Linguístico de Praga, dedicou-se ao estudo de temáticas variadas, dentre elas, as funções das unidades linguísticas ou, como são mais conhecidas, as funções da linguagem. O linguista buscava compreender a finalidade com que a língua é utilizada, ou seja, a sua função na comunicação estabelecida entre o remetente (falante/codificador) e o destinatário (ouvinte/decodificador). Seu principal objetivo era definir o lugar da função poética em relação às demais funções da linguagem. Para estabelecer as funções da linguagem, Jakobson tomou por referência três funções básicas da língua propostas por Karl Bühler - função expressiva; função conativa; função de representação -, e também os fatores constitutivos do ato de comunicação verbal. Como fatores constitutivos, o linguista apresenta: 1) remetente (codificador); 2) mensagem; 3) destinatário (decodificador); 4) contexto (ao qual se faz referência durante a comunicação e deve ser de possível compreensão ao destinatário); 5) código (deve ser parcial ou totalmente comum ao remetente e ao destinatário); e, 6) contato (canal físico a partir do qual se estabelece a comunicação; envolve também uma conexão psicológica entre remetente e destinatário). Conforme explica Jakobson, “cada um desses seis fatores determina uma diferente função da linguagem” (JAKOBSON, 2010).

Como já salientado neste trabalho e corroborado por Florêncio (2009), não há discurso neutro ou inocente, uma vez que ao produzi-lo o sujeito o faz, a partir de um lugar social, de uma perspectiva ideológica que veicula valores, crenças, visões de mundo que representam os lugares sociais que ocupa, ou seja, todo discurso tem a ver com o tipo de relação do sujeito no processo de produção da vida de uma sociedade. Para a referida autora,

[...] todo discurso é uma resposta a outros discursos com quem dialoga, reiterando, discordando, polemizando. Sendo produzido socialmente, em um determinado momento histórico, para responder às necessidades postas nas relações entre os homens, para a produção e reprodução de sua existência, carrega o histórico e o ideológico dessas relações (FLORÊNCIO, 2009, p. 25).

Segundo Fernandes (2005), o discurso, tomado como objeto da Análise do Discurso, não é a língua, nem texto, nem a fala, mas necessita de elementos linguísticos para ter uma existência material; implica uma exterioridade à língua, encontra-se no social e envolve questões de natureza não estritamente linguística. Referimo-nos a aspectos sociais e ideológicos impregnados nas palavras quando elas são pronunciadas. De maneira mais simples, pode-se dizer que o discurso é a língua posta em funcionamento por sujeitos que produzem sentidos numa dada sociedade. Sua produção acontece na história, por meio da linguagem, que é uma das instâncias onde a ideologia se materializa. Portanto, tem uma natureza tridimensional.

Para Florêncio (2007), a relação entre língua e discurso propicia ao analista uma compreensão do lugar social em que se concretiza a fala dos sujeitos, uma vez que inclui os aspectos históricos, sociais e ideológicos. Segundo a autora, para se ter uma noção mais exata em Análise do Discurso, faz-se necessário percorrer as categorias a saber: condições de produção, formação ideológica, formação discursiva, interdiscurso, intradiscurso, forma-sujeito, pré-construído, memória, esquecimento, silenciamento. Convém saber que esses elementos estão em constante confronto. Começaremos fazendo uma abordagem possível sobre o sujeito.

1.3 O SUJEITO

Qual seria, então, o lugar do sujeito na AD? O sujeito da Análise do discurso possui uma radical historicidade: o sujeito é sempre sujeito de seu tempo e de sua sociabilidade. Ele será construído através das práticas sociais e da ideologia que darão as bases do complexo (Florêncio, 2009). De acordo com Cavalcante (2006), a linguagem, como a consciência, é um fato social, porque resulta do processo de apropriação-objetivação dos produtos humanos historicamente acumulados. Para ela, sem consciência não há percepção da generidade e sem linguagem não há consciência. Portanto, é através da linguagem que os indivíduos se apropriam da realidade e da própria linguagem, de conceitos que lhes permitem entender os fenômenos e agir no mundo. Essa forma de objetivação se dá via discurso. Para a referida autora,

O discurso é, pois, produto das relações do indivíduo consigo e com os outros indivíduos. É nesse processo que se constitui o sujeito e as marcas que imprime em seu discurso carregam o histórico e o ideológico das relações que cada sujeito estabelece com o mundo, ou seja, a história da atuação desse sujeito no mundo. É nessa relação entre o mundo e o homem habitado pelo signo e ideologicamente marcado pelas estruturas sociais que os sujeitos se constituem. É nessa relação que se cria a possibilidade de diálogo e na perspectiva do diálogo há sempre um movimento de ida e vinda que cria a possibilidade de modificação recíproca (ibidem, p. 5).

Na perspectiva dessa autora, o discurso não é pensado como um bloco uniforme, mas como um espaço marcado pela heterogeneidade de “diversas vozes”, vindas de outros discursos – o discurso de interlocutores diferentes posto em cena pelo enunciador ou o discurso de um enunciador colocando-se em cena como um outro. Nesse sentido, o sujeito traz em si todas as vozes que o antecederam, possibilitado pela linguagem, uma vez que esta sempre está em movimento, inacabada, susceptível de renovação pela dependência da compreensão que acontece no diálogo, onde se constitui a singularidade. A relação entre interlocutores é responsável pela construção de sujeitos produtores de sentidos.

Carvalho (2012), citando Pêcheux, afirma que o sujeito resulta da articulação entre história e ideologia e que está imerso em um tempo e um espaço delimitado, em que algumas classes sociais se confrontam com o objetivo de perpetuar ou o de transformar as relações humanas. Para ela, o discurso do sujeito consiste num recorte da

representação do espaço em que vive. O sujeito e o sentido se constituem no discurso, em processo único, no qual se imbricam e sofrem determinações idênticas. De maneira mais específica, a autora diz que o sujeito está inserido numa só época, integrando uma conjuntura histórica, cujas ideologias afetam seu pensamento, sua maneira de entender o mundo físico e social, o seu dizer.

Retomando Orlandi (1983), Brandão (2004) afirma que a AD reconhece no sujeito um caráter contraditório que é marcado pela incompletude, porém, anseia pela completude e pela vontade de querer ser interior. Para tanto, numa relação dinâmica entre identidade e alteridade, o sujeito é ele mais a complementação do outro. O centro da relação não está nem no *eu* nem no *tu*, mas no espaço discursivo criado entre ambos. O sujeito, nesse enfoque, se completa na interação como o outro, o que implica em não ser totalmente livre, nem senhor de seus atos, tampouco, determinado por mecanismos externos, não é origem nem fonte do que diz, porque na sua fala outras vozes também falam, uma vez que é regulado pelas formações ideológicas de que participa, o que se constitui no assujeitamento ou interpelação do próprio sujeito da AD.

1.4 CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO (CPs)

As origens da noção de condições de produção (CPs), migraram da psicologia social para a Linguística, campo da análise do discurso, na mão de Michel Pêcheux, para designar não somente o ambiente material e institucional do discurso, mas ainda as representações imaginárias que os 'interactantes fazem de sua própria identidade', bem como do referente de seus discursos. Para Orlandi (2010), elas compreendem fundamentalmente os sujeitos, a situação e a memória. Consideradas em sentido estrito, as condições de produção, têm as circunstâncias da enunciação através do contexto imediato, porém, se as considerarmos em sentido mais amplo, o contexto sócio-histórico e ideológico serão incluídos. Brandão corrobora com essa concepção quando cita que as CPs "constituem a instância verbal de produção do discurso: o contexto histórico-social, os interlocutores, o lugar de onde falam e a imagem que fazem de si, do outro e do referente" (BRANDÃO, 2006, p.105).

Ao tratar das condições de produção do discurso, Amaral (2005), numa concepção marxista da linguagem, diz que para se compreender as CPs, é necessário que compreendamos o processo das determinações sociais, políticas e econômicas da produção intelectual em geral, designada como formas de consciência ou formações ideológicas. Para essa autora, a produção intelectual é concretamente organizada e explicitada em forma de discurso, o que significa dizer que é como discurso que essa produção intelectual tem efeitos de sentido, atua na realidade e provoca, fundamentalmente, mudanças nas mesmas relações sociais que as originaram. Dessa forma, prossegue a autora, a análise das condições de produção do discurso tanto inclui as determinações históricas desse discurso como os efeitos de sentido que provocam mudanças na realidade na qual ele é inserido.

Sendo assim, para a AD, não há um sentido dado, único, verdadeiro, mas sentidos vários que estão além das evidências. É importante compreender como se constituem os processos de produção de sentidos que se fazem presentes no texto e dão lugar a investigações de como tal texto produz sentidos. Isso nos mostra que os dizeres não podem ser vistos como mensagens que são transmitidas e compreendidas em sua transparência, mas em seus efeitos de sentido, produzidos por sujeitos que realizam suas escolhas em determinadas situações, que se mostram no modo como se dizem. (FLORÊNCIO, 2009)

Como já salientado neste trabalho, Pêcheux (2009), afirma que o sentido das palavras não pertence à própria palavra, não é dado diretamente em sua relação com a literalidade do significante, mas é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas e/ou reproduzidas. De acordo com Amaral (2005), são as posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico e são elas que determinam o sentido das palavras. Para a autora, essa é a tese central da afirmativa de Pêcheux que pode ser tomada como ponto de partida para a reflexão sobre as condições de produção do discurso.

Em outras palavras, o que ocorre no processo de produção do discurso é um complexo processo de inter-relação entre os sujeitos falantes e o meio social em que vivem (Bakhtin) e é nessa inter-relação que os sujeitos sustentam determinadas posições em reação a determinadas formações ideológicas. Nesse sentido, Florêncio afirma que

As condições de produção de um discurso, pois, estão relacionadas à totalidade do processo sócio-histórico, um processo social em movimento que supõe indivíduos em relação com a cultura, a sociedade e a economia, tudo isso constituindo a substância da história. O que se destaca na noção de condições de produção não é a situação empírica, as circunstâncias imediatas que constituem o ‘contexto’ no qual o discurso foi produzido; é a representação da situação empírica no imaginário⁶ histórico-social, a “exterioridade constitutiva do discurso”. Não se compreende, então, o discurso separado da sua “exterioridade constitutiva”: “no discurso há sempre um discurso outro, função da relação do todo com a ideologia” (Ibidem, 2005, p. 35).

Para Eni Orlandi (2010), as condições de produção implicam o que é material (a língua é/está sujeita a equívoco e à historicidade), implicam o que é institucional (aqui se insere a formação social) e implicam o que é mecanismo imaginário, isto é, mecanismo que produz imagens dos sujeitos, assim como dos objetos do discurso dentro de uma conjuntura sócio-histórica. Nessa concepção teríamos, segundo a autora, a imagem da posição sujeito locutor (o que implica levar em consideração a proposição “quem sou eu para lhe falar assim?”), em contrapartida, teríamos também a imagem da posição sujeito interlocutor (o que implica levar em conta as proposições “quem é ele para me falar assim, ou para que ele me fale assim?”), ainda, teríamos a imagem do objeto do discurso (que nos possibilita pensar as proposições “do que estou lhe falando, do que ele me fala?”). Isso, na concepção de Orlandi, é todo o jogo do imaginário que preside a troca de palavras e, esse jogo uma vez antecipado e mais complexo, incluiria a imagem que o locutor faz da imagem que o interlocutor faz dele e a imagem que o interlocutor faz da imagem que ele faz do objeto do discurso. Com isso, teríamos o funcionamento do discurso, a sua dada produção.

1.5 IDEOLOGIA E FORMAÇÃO IDEOLÓGICA (FI)

O conceito de ‘formação ideológica’ é inseparável do conceito de ‘ideologia’ que, por sua vez, trata-se de um conceito bastante complexo. “Para uma reflexão

⁶ Ver Orlandi (1994)

preliminar sobre ‘formação ideológica’, vamos caracterizar, o que podemos entender por ‘ideologia’. Ao nível do senso comum, ideologia significa ideal, e contém um conjunto de ideias, pensamentos, doutrinas ou visões de mundo de um indivíduo ou de um grupo, orientado para suas ações sociais e, principalmente, políticas. Etimologicamente, segundo Chauí (1981), o termo “ideologia”, criado pelo filósofo Destutt de Tracy em 1810 na obra *Elementes de idéologie*, nasceu como sinônimo da atividade científica que procurava analisar a faculdade de pensar, tratando as ideias “como fenômenos naturais que exprimem a relação do corpo humano, enquanto organismo vivo, com o meio ambiente”.

O sentido marxista de ideologia afirma ser ela uma máscara da realidade, isto é, uma ideia, um discurso ou uma ação que mascara um objeto, mostrando apenas a sua aparência e escondendo suas demais qualidades. Para Marx e Engels (1965), o termo “ideologia” tem uma carga negativa de seu significado original, semelhante à de Napoleão, que qualifica os ideólogos alemães de “abstratos e idealistas”, já que esses não associavam a ideologia à realidade vivida. A separação que se faz entre produção das ideias e as condições sociais são identificadas por eles quando se fala de ideologia, tomando como base para suas formulações empíricas.

Dessa forma, a caracterização da ideologia segundo a concepção marxista, é um instrumento de dominação de classe porque a classe dominante faz com que suas ideias passem a ser de todos. E, para conscientizar os homens para que essa ideologia passe a ser realidade de todos, é organizada “como um sistema lógico e coerente de representações (ideias e valores) e de normas ou regras (conduta) que indicam e prescrevem aos membros da sociedade o que devem pensar e como devem pensar, o que devem valorizar, o que devem sentir, o que devem fazer e como devem fazer” (CHAUÍ, 1980, p. 113). Marx achava que a ideologia estava reduzida a uma simples categoria filosófica de ilusão ou mascaramento da realidade social.

O trabalho de Pêcheux sofre influências de Althusser (1985), autor que postula ser a ideologia relativamente autônoma de uma base econômica e de sua contribuição para a reprodução ou transformação das relações econômicas. Para Althusser, é por meio de formas materiais que a ideologia se constitui e constitui os indivíduos como sujeitos sociais, garantindo a eles a ilusão de serem livres, fixando esses em posições-sujeito. Desse modo, a ideologia não se definiria como um conjunto de ideias que

estaria acima do mundo e dos fatos econômicos, mas se define como uma instância determinada no processo sócio-histórico de uma dada formação social.

Althusser (1970/1985), afirma que, para manter sua dominação, a classe dominante gera mecanismos de perpetuação ou de reprodução das condições materiais, ideológicas e políticas de exploração. A ideologia tem esse papel. Nesse ínterim, entram os Aparelhos Repressores (ARE) (compreendendo o governo, a administração, o Exército, a polícia, os tribunais, as prisões, etc.) e os Aparelhos Ideológicos (AIE) (escola, família, sociedade, religião, etc.) intervindo de forma assídua a todo momento no indivíduo. A partir daí, Althusser faz suas indagações quanto ao conceito de ideologia, distinguindo o que seja ideologia geral de ideologia particular. Dentre elas, está o fato de entender que a ideologia interpela os indivíduos em sujeitos. Será somente através do sujeito e no sujeito que a existência da ideologia se torna possível historicamente. Conceitos que serão tomados por Pêcheux para a Análise do Discurso.

Esse processo de constituição dos indivíduos em sujeitos não ocorre de uma única forma, em condições iguais para todos os homens da sociedade, mas através de um conjunto complexo e diversificado de formas pelas quais opera a ideologia. Essa diversidade de formas tomadas pela ideologia consiste em formas específicas de ideologias (a saber, a religião, a política, o direito). São essas formas específicas de ideologia que vão constituir as formações ideológicas. Estas irão intervir nas relações sociais como uma força de confronto com outras forças de confronto no interior de uma dada sociedade. Cada formação ideológica vai estabelecer um complexo de valores, atitudes e representações historicamente definido em relação às classes em processo de confronto por meio dos sujeitos.

É nesse viés que se inscreve o trabalho da ideologia: o de interpelar os indivíduos em sujeitos para que se produza o dizer. Desse modo, a ideologia tem como característica comum dissimular sua existência no interior de seu próprio funcionamento, produzindo um tecido de evidências subjetivas que constituem o sujeito. Por isso, de acordo com Orlandi (2010, p.46) surge “a necessidade de uma teoria materialista do discurso – uma teoria não subjetivista da subjetividade – em que se possa trabalhar esse efeito de evidência dos sujeitos e também a dos sentidos”.

O sujeito é efeito da interpelação da ideologia. É por meio da ideologia que o indivíduo se torna e passa a ter uma existência histórica, passa a ser um agente social. Mais especificamente, o indivíduo se constitui sujeito em suas relações históricas e sociais que são permeadas pelas lutas de classe e pela ideologia. A interpelação ideológica dos indivíduos em sujeitos é concretizada por meio das formações discursivas que são impregnadas por um universo de conceitos, de definições, das formas como essa realidade se apresenta.

Em *Análise do Discurso*, segundo Florêncio (2009), quando se fala em sujeito em relação com a história, está-se falando de sujeito ideológico, produtor de efeitos de sentido. Nesse ínterim, a ideologia constitui o sujeito e os sentidos em sua função de estabelecimento da relação necessária entre o linguístico e o social. Com isso, a ideologia se constitui pelas contradições de classes, cujas visões de mundo em conflito se apresentam nas determinações materiais. A partir desse enfoque, o sujeito se vê diante de situações (próprias de suas relações sociais) que apelam para a sua compreensão, pelo fato de que essa compreensão é imprescindível para sua existência como ser social e como partícipe da formação e organização da sociedade. Em vista disso, o sujeito busca respostas a partir de seu lugar social, assumindo posições ideológicas que produzem sentido.

Nessa perspectiva, segundo Florêncio (Ibidem), firmam-se as formações ideológicas que são representadas pelo viés de práticas sociais concretas, no interior das classes em conflito, dando lugar a discursos que põem à mostra as posições em que os sujeitos se colocam ou são colocados. As formações ideológicas vão se constituir num conjunto complexo de atitudes e representações que não são individuais nem universais, mas que dizem respeito às posições de classe em conflito (FLORÊNCIO, 2009).

De acordo com Pêcheux (2009), a instância ideológica, em sua materialidade concreta, existe sob a forma de formações ideológicas (referidas nos AIE), que, ao mesmo tempo, possuem um caráter regional e comportam posição de classe. Isso significa que os objetos ideológicos emanam ao mesmo tempo em que surge a maneira de se servir deles, ou seja, surgem a partir dos interesses de classe aos quais eles servem. Nesse sentido, o referido autor afirma que a materialidade da ideológica é caracterizada pela estrutura de desigualdade/subordinação complexa das formações

ideológicas de uma formação social dada através “da contradição reprodução/transformação que constitui a luta de classes” (Idem, p. 134).

O complexo contraditório falado por Pêcheux constitui a sociedade em determinado momento histórico, de um dado objeto e determinado lugar em que há atividade humana. É de responsabilidade da ideologia, mais precisamente, sua função, estabelecer mecanismo estruturante no processo de significação que acontece nas relações sociais no interior do discurso, uma vez que é no discurso que as formações ideológicas se materializam. As formações ideológicas, como aponta Florêncio (2009, p.70), “dão sustentação ao dizer, produzindo sentidos que discursivamente procuram camuflar conflitos e deixar passar as ideias de ausência de contradições de classes”.

A ‘camuflagem discursiva’ se faz presente no interior dos discursos porque nem os discursos e nem os sentidos são transparentes. A ilusão de uma transparência de sentido é que conduz ao efeito ideológico e às posições assumidas pelo sujeito do discurso como responsável pelo sentido do dizer. O sentido se configura nas posições ideológicas em que os sujeitos se inscrevem. As formações ideológicas constituem suportes indispensáveis para as formações discursivas. Para Pêcheux (2009, p.147), numa formação ideológica dada (...) determinada pelo estado da luta de classes, determina o que pode e deve ser dito (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa, etc.). Os sentidos se reproduzem nas formações discursivas que são representativas das formações ideológicas.

Seguindo essa linha, Orlandi (2010), afirma que o sentido é história e que o sujeito do discurso se faz (se significa) na e pela história. Dessa forma, compreende-se que as palavras não estão ligadas às coisas de maneira direta, nem são o reflexo de uma evidência, mas é a ideologia que torna possível a relação entre palavra e coisa. Esse processo se configura através da língua e do processo discursivo, por meio do qual a ideologia torna possível a relação entre o pensamento, a língua e o mundo, ou seja, reúne sujeito e sentido. Nessa configuração, o sujeito se constitui e o mundo se significa por meio da ideologia.

1.6 FORMAÇÃO DISCURSIVA (FD)

Como vimos no decorrer deste esboço teórico sobre a Análise do discurso, o sentido não existe em si mesmo, mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo por meio do processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas. As palavras admitem sentidos dependendo das posições de quem as emprega, isto é, vai depender em que posições estão inscritas as formações ideológicas para que elas possam fazer sentidos outros. Ademais, cada formação ideológica que surge na sociedade é composta por uma ou mais formações discursivas que vinculam ideias e definem o que ou o que não é permitido dizer numa dada realidade, independentemente dos interesses dessa realidade.

Sendo assim, as formações discursivas são os meios pelos quais as formações ideológicas se manifestam como função social, intervindo nas relações e nas práticas sociais fazendo sentido, são o espaço de regulação e de confronto de muitos dizeres que ora podem apontar para uma mesma formação ideológica, ora para confronto entre duas ou mais formações por meio do discurso. Acerca disso, Orlandi (2010, p.43), afirma que

O discurso se constitui em seu sentido porque aquilo que o sujeito diz se inscreve em uma formação discursiva e não outra para ter um sentido e não outro. Por aí podemos perceber que as palavras não têm um sentido nelas mesmas, elas derivam seus sentidos das formações discursivas em que se inscrevem. As formações discursivas, por sua vez, representam no discurso as formações ideológicas. Desse modo, os sentidos sempre serão determinados ideologicamente (...) Tudo que dizemos tem, pois, um traço ideológico em relação a outros traços ideológicos. E isso não está na essência das palavras mas na discursividade, isto é, na maneira como, no discurso, produz seus efeitos, materializando-se nele.

Em outras palavras, as formações discursivas estão na significação de um conjunto de enunciados marcados pelas mesmas regularidades, pelas mesmas "regras de formação". Como a formação discursiva se define pela sua relação com a formação ideológica, os textos que fazem parte de uma formação discursiva remetem a uma mesma formação ideológica. Em vista disso, um mesmo texto pode aparecer em formações discursivas diferentes, acarretando, com isso, variantes/variações de sentido.

Amaral (2005) classifica as formações discursivas como *processos de constituição*. Segundo ela, isso ocorre porque os interesses antagônicos das classes

permitem aos sujeitos assumir posições divergentes, posicionar-se através das formações discursivas em constituição ou previamente constituídas. É nesse ínterim que se inscreve o processo de constituição que vai permitir ao sujeito assumir um lugar na sociedade e a se posicionar no embate ideológico que se mantém sobre a base da produção econômica dominante em determinada época, seja reiterando ou reforçando esse estado da sociedade.

Em vista disso, prossegue a autora, quando o sujeito expressa suas ideias, elas estão imersas a formações ideológicas que perpassam a posição desse sujeito na sociedade. Em consequência disso, os sujeitos passam a empregar palavras e expressões marcadas pela posição que assumem frente às diversidades políticas e ideológicas que estarão sempre em permanente confronto na sociedade. Para ela,

As formações discursivas, por serem formas em que as formações ideológicas se manifestam e podem concretizar-se enquanto função social, estão em permanente movimento, em contínuo processo de reconfiguração, aproximando ou distanciando os sentidos que se propõem sejam vinculados em uma dada conjuntura, para a manutenção de sua ordem ou para sua ruptura. (Ibidem, 2005, p. 45).

As palavras são a forma concreta que possibilita a organização e manifestação das formações discursivas, porém, as formações discursivas não se limitam à distribuição das palavras em dada sequência linguística, estas constituem-se de palavras que produzem processos de funcionamento do discurso articulando e produzindo sentido. Os sentidos que as palavras carregam são identificados no momento em que se compreende sua vinculação a determinada formação discursiva pelo fato de serem, as formações discursivas, as matizes da produção de sentido, da produção de efeitos de sentido.

Uma vez que as palavras, ou expressões, só são reconhecidas em relação à formação discursiva a que pertencem e, ainda, que as FI são formas de manifestação das formações ideológicas, é que se pode entender por que as palavras e expressões não possuem um único sentido. Isso significa dizer que uma mesma palavra terá sentidos diferentes quando inscrita em formações discursivas diferentes. Por outro lado, diferentes palavras terão o mesmo sentido quando inscritas na mesma formação discursiva. Por esse motivo, a produção de sentido estará relacionada com a posição

ideológica que determinada formação discursiva representa no processo sócio-histórico, constituindo os discursos.

1.7 INTERDISCURSO E INTRADISCURSO

Todo discurso é atravessado pela interdiscursividade, tem a propriedade de estar em relação multiforme com outro discurso, de entrar no interdiscurso. Este é definido como um espaço discursivo, um conjunto de discursos que mantém relações de delimitação recíproca uns com os outros. O interdiscurso é uma articulação contraditória de formações discursivas que se referem a formações ideológicas antagônicas.

O interdiscurso, é definido também como aquilo que fala antes em um outro lugar, ou seja, é o que, na AD, se chama de memória discursiva, um saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído⁷, o já-dito que está na base do dizível que sustenta cada tomada de palavra, uma vez que disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa numa dada situação discursiva. Nessa mesma perspectiva, Orlandi (2012, p.59) se refere ao interdiscurso afirmando que:

[...] o interdiscurso é o conjunto de dizeres já ditos e esquecidos que determinam o que dizemos, sustentando a possibilidade mesma do dizer. Para que nossas palavras tenham sentido é preciso que já tenham sentido. Esse efeito é produzido pela relação com o interdiscurso, a memória discursiva: algo que fala antes, em outro lugar... Tenho definido o interdiscurso como a memória que se estrutura pelo esquecimento, à diferença do arquivo, que é o discurso documental, institucionalizado, memória que acumula.

Como vimos, o interdiscurso se estabelece na materialidade linguística, nas relações sintáticas que remetem a já-ditos esquecidos pelo enunciador. A partir dessa perspectiva, inscreve-se o pré-construído que se torna o ponto de apreensão do interdiscurso. Nessa relação, surge, então, o intradiscurso que é entendido como o fio do discurso do sujeito falante, ou seja, um efeito do interdiscurso sobre si mesmo, uma interioridade. Marca o que se está dizendo, a relação do sujeito consigo mesmo, com as

⁷ Designa o que remete a uma construção anterior, exterior, mas sempre independente, em oposição ao que é construído pelo enunciado (Pêcheux, 1998).

postulações anteriores e posteriores, passadas e futuras. O intradiscurso, dentro de uma determinada formação discursiva, permite que os sujeitos se identifiquem, produzindo discursos convenientes e coincidentes (OLIVEIRA, 2013).

Em outras palavras e de acordo com Florêncio (2009), o intradiscurso é compreendido como o que está sendo dito em situação e momento dados, como fio dos discursos, como funcionamento discursivo, atravessado pelo sujeito, por isso, indissociáveis. Há uma imbricação entre o interdiscurso (o já-dito) e o intradiscurso (o que se está dizendo). Desse modo, não se pode, em AD, pensar em efetivação de discursos, em instituição de sentidos sem considerar a relação entre essas duas categorias.

“O dizer não é propriedade particular. As palavras não são só nossas. Elas significam pela história e pela língua. O que é dito em outro lugar também significa em “nossas” palavras” (ORLANDI, 2010, p. 32). Nesse respeito, podemos entender que o que o sujeito diz, pensa que sabe o que diz, mas, na verdade, ele não tem acesso ou controle sobre o modo pelo qual os sentidos se constituem nele. Portanto, do ponto de vista discursivo, é inútil perguntar para o sujeito o que ele quis dizer quando disse determinada coisa. Esse entendimento para o analista do discurso é de fundamental importância para se compreender o funcionamento do discurso, a sua relação com os sujeitos e com a ideologia.

1.8 OS ESQUECIMENTOS

O discurso, em sua carga ideológica e histórica inseridas no contexto das relações sociais, constitui-se na articulação entre o linguístico e o social e produz sentidos numa aparente unidade e numa ilusória transparência que somente poderão ser desvendadas na análise do funcionamento discursivo e das formações discursivas pelas quais os sujeitos estão atravessados. Os processos discursivos realizam-se no sujeito, mas não têm nele sua origem, mesmo que este tenha ilusão de estar na origem do sentido, ou seja, há uma ilusória transparência criada pelo sujeito. Essa perspectiva é vista Pela AD como dos dois esquecimentos que o afetam, a saber, o esquecimento número 1 e o esquecimento número 2.

O esquecimento número 1 designa o que nunca foi sabido pelo sujeito e que, portanto, toca mais de perto este sujeito que fala, na estranha familiaridade que ele mantém com as causas que o determinam em completa ignorância de causa. Em outras palavras, o sujeito imagina ser fonte do seu dizer, ou melhor, do sentido do que diz, sem perceber que, na verdade, está retomando e ressignificando outros discursos que por eles circularam. Esse processo de apagamento é de natureza ideológica e inconsciente (AMARAL, 2005). Sobre o esquecimento número um, Orlandi (2010, p. 35), afirma que

[...] ele é da instância do inconsciente e resulta do modo pelo qual somos afetados pela ideologia. Por esse esquecimento temos a ilusão de ser a origem do que dizemos quando, na realidade, retomamos sentidos preexistentes... Na realidade, embora se realizem em nós, os sentidos apenas se representam como originando-se em nós: eles são determinados pela maneira como nos inscrevemos na língua e na história, e é por isto que significam, e não pela nossa vontade.

Segundo Orlandi (Idem), esse esquecimento reflete no sujeito o chamado sonho adâmico que o faz pensar que o seu dizer é a origem de sua mensagem, marco inicial absoluto da linguagem, ou seja, imagina, ilusoriamente, ser o primeiro homem dizendo as primeiras palavras que significam apenas e exatamente o que queremos que elas signifiquem. Em vista disso, esse esquecimento se configura de forma que é afetado por um saber impossível, ou seja, a exterioridade dos processos discursivos que os determina se articularia a uma exterioridade de um saber impossível.

No esquecimento número 2, o sujeito utiliza-se de estratégias discursivas para explicar o que diz, para formular o seu discurso de uma maneira mais adequada porque tem a ilusão de que ele julga que diz apenas aquilo que ele próprio seleciona sem ser afetado pelo já dito e pelo processo sócio-histórico na constituição dos dizeres. Ele é da ordem da enunciação: ao falarmos, o fazemos de uma maneira, e não de outra, e, ao longo de nosso dizer, formam-se famílias parafrásticas que indicam que o dizer sempre podia ser outro. De acordo com Orlandi (Ibidem, idem), o esquecimento número dois

[...] produz em nós a impressão da realidade do pensamento. Esta impressão, que é denominada de ilusão referencial, nos faz acreditar que há uma relação direta entre o pensamento, a linguagem e o mundo, de tal modo que pensamos que o que dizemos só pode ser dito com aquelas palavras e não outras, que só pode ser assim... Mas este é um esquecimento parcial, semiconsciente e muitas vezes voltamos

sobre ele, recorreremos a esta margem de famílias parafrásticas, para melhor especificar o que dizemos.

A partir dessas definições sobre esquecimento número um e esquecimento número dois, fica evidente que quando nascemos os discursos já estão em processo e o que nos cabe é entrar nesse processo. Não somos os originadores dos discursos. Por outro lado, isso não significa que não haja singularidade na maneira como a língua e a história nos envolvem. Mesmo não sendo o início desse processo, é por meio de nós que esse processo ele se materializa, motivo pelo qual ele é parte da constituição dos sujeitos e sentidos. Para Orlandi (Idem, p. 36), discorrendo sobre as ilusões, (doravante, esquecimentos) afirma que elas “não são “defeitos”, são uma necessidade para que a linguagem funcione nos sujeitos e na produção de sentidos”. Assim, o sujeito, embora não possa ser pensado como fonte de seu dizer, não deixa de exercer um papel na produção do discurso, em todo ato social.

1.9 SILÊNCIO E SILENCIAMENTO

Orlandi (2007) em seu livro *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*, apresenta os sentidos do silêncio inscrito na linguagem. De acordo com a autora, há um modo de estar em silêncio que corresponde a “um modo de estar” no sentido e que, de certa maneira, as próprias palavras transpiram silêncio, ou seja, o silêncio está nas palavras. Acrescenta que o estudo do “silenciamento” mostra que há um processo de produção de sentidos silenciados, que nos faz entender uma dimensão do *não-dito* absolutamente distinta da que se estuda como implícito.

De modo mais específico, Orlandi (idem) enumera duas formas de silêncio, a saber, *Silêncio Fundador* e a *Política do Silêncio*. Segundo ela, a primeira forma de silêncio é necessária aos sentidos, pois sem silêncio não haveria sentido. É o silêncio que existe nas palavras, que as atravessa, que significa o não-dito e que dá um espaço de recuo significante, produzindo as condições para significar. A segunda forma de silêncio se subdivide em ‘Silêncio Constitutivo’, aquele que nos indica que para dizer é preciso não dizer, ou seja, todo dizer apaga outras palavras e produz um silêncio sobre outros sentidos e o ‘Silêncio Local ou Censura’ que remete à interdição, isto é,

apagamento de sentidos possíveis mas proibidos, aquilo que é proibido dizer em uma certa conjuntura.

Para a autora, as duas formas de silêncio fazem parte, ou acompanham, qualquer discurso, qualquer processo de produção de sentidos, porém funcionam de maneira diferente. Diz que há uma diferença radical entre estar no sentido com as palavras e estar no sentido em silêncio e que isso faz parte da nossa forma de significar, de nossa maneira de estabelecer uma relação com o mundo, com as coisas, com as pessoas, com nós mesmos, com a realidade natural e social. Acrescenta que o silêncio não fala, ele significa. Mas tem sua materialidade, sua forma material específica. A forma material específica do silêncio é a forma constituída *pela e na* discursividade, forma em que se inscrevem os efeitos da articulação língua/história, acontecimento do significante no sujeito.

Nesse ínterim, nas palavras da autora, haveria uma dimensão do silêncio que remete ao caráter de incompletude da linguagem. Nesse sentido, ela diz que

[...] todo dizer é uma relação fundamental com o não dizer. Essa dimensão nos leva a apreciar a errância dos sentidos (a sua migração), a vontade do “um” (da unidade, do sentido fixo), o lugar do *non sense*, o equívoco, a incompletude (lugar dos muitos sentidos, do fugaz, do não-apreensível), não como meros acidentes da linguagem, mas como o cerne mesmo de seu funcionamento. [...] O sentido não para; ele muda de caminho. O silêncio é assim a “respiração” (o fôlego) da significação; um lugar de recuo necessário para que se possa significar, para fazer sentido. (ORLANDI, 2007, pp.12-13)

Nessa perspectiva, continua a Orlandi (2007), o silêncio atravessa as palavras, existe entre elas, ou indica que o sentido pode sempre ser outro, ou ainda que o que é mais importante nunca se diz. Mais precisamente, haveria um apagamento de sentidos, com a finalidade de silenciar e de produzir o “não-sentido” onde ele se mostra algo que seria uma ameaça.

Seguindo linha parecida com a de Orlandi (2007) sobre o silêncio, Carvalho (2012) nos apresenta outra faceta acerca do silêncio ou silenciamento.

[...] Na verdade, o silêncio pode acolher em si, vários significados: omissão, adesão, submissão ou resistência, entre outros talvez. Omitir-se é deixar de manifestar-se ou de pronunciar-se, passar em silêncio. Aderir é consentir, aprovar o que o outro diz. Submeter-se tanto pode dar a ideia de sujeitar-se, de acatar a ideia de outrem, como de render-

se, após ter travado uma contenda, um debate... O silêncio não é um mero complemento da linguagem, ele tem significação própria... (CARVALHO, 2012, p. 58).

Partindo das reflexões de Orlandi (2007) e Carvalho (2012) sobre o silêncio e silenciamento e fazendo referência ao silêncio dos professores, pretendemos encontrar a significação do consentimento que faz os docentes que lecionam na fase inicial do ensino fundamental acatarem de *forma silenciosa*, numa atitude de passividade e obediência, os preceitos, muitas vezes velados, que fazem parte da prática de certas instituições de ensino, fato evidenciado durante os treinamentos/reciclagem e/ou formação continuada recebidos com perspectiva de melhorar ou modificar seu método de trabalho, há tempos, utilizado.

2. LETRAMENTO

2.1 ASPECTOS GERAIS SOBRE O LETRAMENTO

Todos nós estamos imersos e em contato direto com a leitura e a escrita. Esse envolvimento inicia-se desde quando nos percebemos parte do mundo e continua em todos os momentos de nossa vida. Isso se justifica pelo fato de cada vez mais nossa sociedade necessitar imergir no mundo da comunicação com maior rapidez, por meio das mais diversas e modernas tecnologias da comunicação (da escrita ao celular), individuais ou de modo colaborativo. Isso só é possível através da leitura e da escrita. No que se refere à prática pedagógica, a escola há tempos tem se baseado em métodos de alfabetização sistematizados, por outro lado, vem buscando aprimorar estes métodos, para que possa subsidiar o professor em direção a uma prática que fundamente uma docência qualitativa. Em vista disso, é necessário ir além da aquisição da escrita, é preciso fazer uso da leitura e da escrita no cotidiano por meios das práticas de letramento na escola.

O termo letramento aparece em meados dos anos 1980. Dá-se simultaneamente a invenção do letramento no Brasil, do *illettrisme*, na França, e da *literacia*, em Portugal, todos esses termos para nomear fenômenos distintos daquele denominado alfabetização. Nos Estados Unidos e na Inglaterra, embora a palavra *literacy* já estivesse dicionarizada desde o final do século XIX, foi nos anos 80 que o fenômeno que ela nomeia tornou-se foco de atenção e de discussão nas áreas da Educação e da Linguagem. Tal fato se evidencia no grande número de artigos e livros voltados para o tema, publicados a partir desse momento, em seus respectivos países, e operacionalizou-se nos vários programas, neles desenvolvidos, de avaliação do nível de competências de leitura e de escrita da população (SOARES, 2005). A curiosidade acerca do surgimento do letramento fica a cargo do fato de ter ocorrido em um mesmo momento histórico, em sociedades distanciadas tanto geograficamente quanto socioeconomicamente e culturalmente.

A tradução do termo letramento se faz na busca de ampliar o conceito de alfabetização, chamando a atenção não apenas para o domínio da tecnologia do ler e do escrever (codificar e decodificar), mas também para os usos dessas habilidades em práticas sociais em que escrever e ler são necessários.

Cumpramos ressaltar que aproximadamente na mesma época (final dos anos de 1970) a proposta da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) amplia o conceito de *literate* para *functionally literate*, e, portanto, sugere que as avaliações internacionais sobre domínio de competências de leitura e de escrita vão além do medir apenas a capacidade de saber ler e escrever. Com base na proposta da UNESCO foram criados programas de formação continuada, entre eles, o Programa Pró-Letramento que será nosso objeto de análise neste trabalho.

Atualmente, acreditamos que a palavra letramento não mais cause estranheza a muitos, assim como outras palavras do mesmo campo semântico que nos são familiares: analfabetismo, analfabeto, alfabetizar, alfabetização, alfabetizado e, mesmo, letrado e iletrado. Analfabetismo é o estado ou condição de analfabeto, e analfabeto é aquele que não sabe ler e escrever, ou seja, é o que vive no estado ou condição de quem não sabe ler e escrever; a ação de alfabetizar, isto é, de ensinar a ler e escrever é designada por alfabetização, e alfabetizado é aquele que sabe ler (e escrever). Já letrado, era conceituado como aquele sujeito versado em letras, erudito, e iletrado como “aquele que não tem conhecimentos literários” e também o analfabeto ou quase analfabeto. Somente em 2001, o dicionário Houaiss registrou as palavras letramento e letrado.

Em terras nacionais, o termo “letramento” passou a ser utilizado pela primeira vez, por Mary Kato, na apresentação da obra *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, em 1986. O livro tem o objetivo de destacar quais aspectos de ordem psicolinguística estão envolvidos na aprendizagem da linguagem escolar de crianças. O termo letramento aparece relacionado à formação de cidadãos “funcionalmente letrados”.

A função da escola, na área da linguagem, é introduzir a criança no mundo da escrita, tornando-a um cidadão funcionalmente letrado, isto é, um sujeito capaz de fazer uso da linguagem escrita para sua necessidade individual de crescer cognitivamente e para atender às várias demandas de uma sociedade que prestigia esse tipo de linguagem como um dos instrumentos de comunicação. Acredito ainda que a chamada norma padrão, ou língua falada culta, é consequência do letramento, motivo por que, indiretamente, é função da escola desenvolver no aluno o domínio da linguagem falada institucionalmente aceita (KATO, 1986, p.7)

Ainda em 1980, surge no cenário educacional o livro “Adultos não Alfabetizados: o avesso do avesso” de autoria de Leda Verdiani Tfouni (1988),

reeditado em 2006 com o título “Adultos não alfabetizados numa sociedade letrada” por meio do qual a autora apresenta a distinção entre alfabetização e letramento.

A alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. Isto é levado a efeito, em geral, através do processo de escolarização, e, portanto, da instrução formal. A alfabetização pertence, assim, ao âmbito do individual.

O letramento, por sua vez, focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita. [...] procura estudar e descrever o que ocorre nas sociedades quando adotam um sistema de escritura 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, e, neste sentido, desliga-se de verificar o individual, e centraliza-se no social mais amplo. (TFOUNI, 2006, p.11)

Na década seguinte, Angela Kleiman (Os significados do Letramento, Mercado das Letras, 1995) e Magda Soares (Letramento: um tema em três gêneros, Editora Autêntica, 1998) lançam suas obras contribuindo mais ainda para discussões e reflexões teóricas e metodológicas acerca do fenômeno letramento. Veremos, a seguir, noções de letramento no viés de **Tfouni (1995; 2006)**, **Kleiman (1995)** e **Soares (1998)**. Faremos uma breve abordagem das concepções de letramento cabíveis na nossa proposta de trabalho.

2.2 CONCEPÇÃO DE LETRAMENTO PARA LEDA TFOUNI

Tfouni (2006), inicialmente faz uma abordagem sobre a alfabetização para depois inferir a questão do letramento. Para ela, existem duas formas segundo as quais comumente se entende alfabetização: ou como um processo de aquisição individual de habilidades requeridas para a leitura e escrita, ou como um processo de representação de objetos diversos, de naturezas diferentes. O mal-entendido que parece na base da primeira perspectiva é que a alfabetização é algo que chega a um fim, e pode, portanto, ser descrita sob a forma de objetivos instrucionais. Como processo, a alfabetização é caracterizada por sua incompletude e a descrição de objetivos a serem atingidos deve-se a uma necessidade de controle mais da escolarização do que da alfabetização.

De acordo com a autora, a alfabetização está intimamente ligada à instrução formal e às práticas pedagógicas escolares e, por isso, torna-se muito difícil lidar com essas variáveis separadamente. Por este motivo, muitas vezes se descreve o processo de alfabetização como se ele fosse idêntico aos objetivos que a escola se propõe enquanto lugar onde se alfabetiza. William Teale (1982 *apud* TFOUNI, 1995) parece separar os dois processos (alfabetização e escolarização) quando afirmando que a prática de alfabetização não é meramente a habilidade abstrata para produzir, decodificar e compreender a escrita: pelo contrário, quando as crianças são alfabetizadas, elas usam a leitura e a escrita para a execução das práticas que constituem sua cultura. Desse modo,

Fica aparente, portanto, que, de um ponto de vista sócio-interacionista, a alfabetização, enquanto processo individual, não se completa nunca, visto que a sociedade está em contínuo processo de mudança, e a atualização individual para acompanhar essas mudanças é constante. Por exemplo, produzir ou decodificar significativamente um texto narrativo simples de uma cartilha ou manual didático e um texto que descreve o funcionamento de um computador, não constituem duas atividades iguais, do ponto de vista da alfabetização do mesmo indivíduo. Assim, talvez seja melhor não se falar em alfabetização simplesmente, mas em graus, ou níveis, de alfabetização. O movimento do indivíduo dentro dessa escola de desempenho, apesar de inicialmente estar ligado à instrução escolar, parece seguir posteriormente um caminho que é determinado, sobretudo, pelas práticas sociais nas quais ele se engaja, e nas exigências discursivas decorrentes disso (TFOUNI, 2006, p.16).

Tfouni elenca outro estudioso da alfabetização que esclarece de maneira brilhante essa questão, Pierre Giroux. De acordo com Giroux (1983), a alfabetização é um tema que, no atual debate sobre o papel e o objetivo da escolarização, parece ter ‘escapado’ às ideologias que o informam. Para ele, há um paradoxo entre o fato de a alfabetização ter-se tornado um item educacional em evidência e o discurso que domina o debate distanciar-se de uma análise significativa da questão, representando um retrocesso conservador. Isso significa dizer que a expansão do interesse pela alfabetização e pela escolarização tem geralmente servido para enfraquecer as análises ao invés de enriquecê-las.

De acordo com Giroux (1983), a crítica ao atual debate sobre a alfabetização e a escolarização é importante porque indica como, em parte, a produção de significados e do saber escolar é determinada por relações mais amplas de poder. Além disso, tal crítica revela o instrumental lógico e a ideologia positiva que domina discursos sobre alfabetização, pondo, também, às claras os interesses sócio-políticos. Interesses que

permeiam o discurso dos materiais governamentais produzidos para a formação docentes continuada nos seus diversos níveis no país.

Se fosse diferente, a alfabetização dentro do atual contexto, não seria ainda definida e praticada apenas em termos mecânicos e funcionais. Reduzida ao domínio de determinadas habilidades para usar a linguagem escrita, o que inclui tanto as habilidades relativas à linguagem escrita, como um segundo sistema representacional para linguagem falada em uma memória visual, externa.

Por esse motivo, Giroux (1983) afirma que a alfabetização tornou-se completamente subjugada à lógica e às necessidades do capital e o seu valor é definido e medido pela exigência daquelas habilidades de ler e escrever necessárias para a expansão do processo do trabalho envolvido na ‘produção em massa de informação, comunicação e finanças’.

Como o ato de alfabetizar ocorre somente enquanto parte das práticas escolares, consequentemente ignora-se sistematicamente as práticas sociais mais amplas para as quais a leitura e a escrita são necessárias, e nas quais serão efetivamente colocadas em uso. Ao invés de tratar a escrita como um processo que é tanto o meio como um produto da experiência de cada um no mundo, esta posição despreza a escrita de suas dimensões críticas e normativas e a reduz à aprendizagem de habilidades que, no nível mais estreito, enfatiza o domínio de regras gramaticas, ou seja, a ênfase é posta no domínio formalista de estruturas sintáticas complexas frequentes sem considerar o seu conteúdo.

Pressupõe-se que a alfabetização deve levar a um determinado domínio da cidadania, possibilitando aos sujeitos que se apropriem do discurso da escrita de maneira pessoal e singular, e não que se tornem meros repetidores de estrutura congelada pelo discurso pedagógico. Essa é a questão central do processo de alfabetização que não pode ser ignorada nem substituída por rotinas como o ensino da correspondência entre som e grafema.

O processo da alfabetização não é um código, tomado na acepção simplista de representação gráfica dos sons da fala, que o sujeito precisa dominar ao ser alfabetizado. É, antes, todo um sistema complexo, sócio-histórico e cultural, em que as práticas discursivas letradas circulam, além de levar em consideração o funcionamento da escrita e as finalidades para as quais ela é dirigida nas interações sociais.

A partir desse pressuposto, é necessário considerar que a relação entre a escrita e a oralidade não é uma relação de dependência da primeira à segunda ou vice-versa, mas é, antes, uma relação de interdependência, isto é, ambos os sistemas de representação influenciam-se igualmente, mas dentro de um princípio de autonomia. Nesse sentido, o processo de representação que o indivíduo deve aprender a dominar durante a alfabetização é aquele em que ele acompanha o desenvolvimento por estágios: desde a representação som-grafema até um nível mais complexo.

Portanto, a concepção que em geral se faz a respeito da aquisição da linguagem escrita (alfabetização) correspondente a um modelo linear e “positivo” de desenvolvimento, segundo o qual a criança aprende a usar e decodificar símbolos gráficos que representa os sons da fala. A realidade, no entanto, passa por outras variáveis e vai desde a questão da escolarização, com a qual, em geral, a alfabetização coocorre, até consideração de que esse não é um processo linear, mas antes um processo gradual, que envolve níveis de complexidade crescentes, a cada um dos quais diferentes objetos são construídos na contemplação pela criança, além de que as práticas de leitura e escrita nunca ocorrem fora de contexto interacionais, apesar de todos os esforços do discurso pedagógico tradicional em separar a escola do mundo (TFOUNI, 1995).

Tfouni (2006) afirma que enquanto a alfabetização ocupa-se da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade. Segundo ela, os estudos do letramento procuram responder a questões básicas, tais como: Quais mudanças ocorrem em uma sociedade quando ela se torna letrada? Quais novas práticas discursivas o letramento inaugura, e que posições-sujeito se tornam disponíveis a partir do surgimento desses novos discursos? Grupos sociais não-alfabetizados que vivem em uma sociedade letrada podem ser caracterizados pelos mesmos critérios utilizados para aqueles que vivem em sociedades ainda primitivas (onde a escrita não circula)? Em quais formações discursivas alternativas irá alinhar-se sujeito não-alfabetizado, cujo conhecimento, modos de produção e cultura estão perpassados pelos valores de uma sociedade letrada? Sintetiza os questionamentos dizendo que:

Os estudos sobre o letramento, deste modo, não se restringem somente àquelas pessoas que adquiram 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 estrutura social têm relação com os fatos postos (TFOUNI, 2006, p. 20).

Segundo Tfouni, em termos sociais mais amplos, o letramento é apontado como sendo produto do desenvolvimento do comércio, da diversificação dos meios de produção e da complexidade crescente da agricultura. Ao mesmo tempo, dentro de uma visão dialética, torna-se uma causa de transformações históricas profundas, como o aparecimento da máquina a vapor, da imprensa, do telescópio, e da sociedade industrial como um todo. Porém, os instrumentos linguísticos e conceituais que o letramento coloca a disposição dos indivíduos não são neutros nem inocentes.

Leda Tfouni traz o caso de Menocchio, (*apud* GINZBURG,1987), um moleiro italiano que no século XVI foi perseguido, torturado e condenado pela inquisição por suas ideias “heréticas”, para apresentar uma análise das influências do letramento sobre os indivíduos pertencentes as classes subalternas. Segundo ela, esse caso, é, ao mesmo tempo, a análise das relações entre letramento e poder que deixa aparecer claramente que a condenação de Menocchio não foi devido ao fato de saber ler, mas sim porque antepôs aos textos sagrados (considerados como indiscutíveis, e possíveis de interpretação apenas através da “chave” dos representantes da igreja católica) a sua cosmogonia pessoal. Deste modo, a leitura pessoal que Menocchio fazia dos principais livros sobre a historia sagrada e a religião, que circulavam na Europa na época, não lhe teria sido fatal se essa leitura não estivesse impregnada do materialismo elementar, instintivo, de gerações de camponeses.

Esse relato traz ao centro do debate a questão do letramento e sua influência, não naqueles que detêm o poder (as classes dominantes), mas naqueles que são marginalizados e dominados (as classes subalternas). O que a história de Menocchio mostra é, principalmente, que o termo “letrado” não tem um sentido único, nem descreve um fenômeno simples e uniforme. Pelo contrário, está intimamente ligado à questão das mentalidades, da cultura e da estrutura social como um todo.

Ademais, Leda Tfouni (2006) nos mostra que o termo “iletrado” não pode ser usado como antítese de letrado, isto é, não existe, nas sociedades modernas, o letramento “grau zero”, que equivaleria ao iletramento. Do ponto de vista do processo sócio-histórico, o que existe de fato nas sociedades industriais modernas são “graus de letramento”, sem que com isto pressuponha sua inexistência. O iletramento não existe, enquanto ausência total, ou grau zero, nas sociedades industrializadas modernas.

Em vista disso, é generalizante afirmar que o pensamento dos alfabetizados é racional e que os indivíduos não-alfabetizados são incapazes de raciocinar logicamente, de fazer inferências, de efetuar descentrações cognitivas. Até aqui percebemos que a aquisição da escrita não é um pressuposto para que as pessoas consigam desenvolver o raciocínio lógico-dedutivo, ter a capacidade para fazer inferências para solução de problemas, etc. Os membros analfabetos de uma comunidade civilizada tratam e consideram as palavras de um modo semelhante aos selvagens, sendo seu pensamento emocional, sem contradições e pré-operatório. Como resolver essa questão? Tfouni responde dizendo que:

Uma forma de acabar com o etnocentrismo parece ser começar a considerar alfabetização e letramento como processos interligados, porem separados enquanto abrangência e natureza. Outro modo é passar a considerar o letramento como um *continuum*, determinado por relações de força de cunho social. Esse *continuum* seria constituído por posições de sujeito que determinariam um discurso mais ou menos letrado. Deste modo, evitaremos as classificações preconceituosas decorrentes da aplicação das categorias “letrados” e “iletrados”, bem como a confusão que usualmente se faz com essas categorias e, respectivamente, “alfabetizado” e “não-alfabetizado”, além de separar o fenômeno do letramento do processo de escolarização, que, como já foi visto, comumente acompanha o processo de alfabetização (2006, p. 24).

A autora prossegue afirmando que, ao contrário do que se pensa, o não-alfabetizado tem uma capacidade para descentrar seu raciocínio e resolver conflitos e contradições que se estabeleceram no plano da ideologia, na enunciação. O que se percebe, a partir de pesquisas voltadas para esses momentos, é que existem planos de referências delimitados por esses sujeitos, e que eles em função do assujeitamento ideológico, buscam em um ou outro lugar as evidências necessárias para resolver um problema proposto e entender de silogismo⁸.

A explicação dessa condição não está no fato de o sujeito ser ou não-alfabetizado enquanto indivíduo. Esta sim, em ser, ou não, letrada a sociedade onde esses sujeitos vivem, ou seja, nas condições materiais onde esses discursos são produzidos, o que inclui necessariamente o conflito e a contradição. Está na sofisticação

⁸ O **silogismo** é o argumento que, segundo Aristóteles, possui três características: é mediado, dedutivo e necessário. O mediado não é apreendido imediatamente da percepção, mas deve usar o raciocínio para compreender o real. É dedutivo porque parte da verdade de premissas universais para se chegar a outras premissas. E é necessário, porque estabelece uma cadeia causal entre as premissas.

das comunicações, dos modos de produção, das demandas cognitivas, pelas quais uma sociedade como um todo passa quando se torna letrada, e que irá inevitavelmente influenciar todos os sujeitos que nela vivem alfabetizados ou não.

Grupos sociais não-alfabetizados abrem mão do próprio conhecimento, da própria cultura, o que caracteriza mais uma vez esta relação como de tensão constante entre o poder, dominação, participação e assistência, fatores que não podem ser ignorados quando se procura entender o produto humano por excelência que é a escrita. A ciência, produto da escrita, e a tecnologia, produto da ciência, são elementos reedificadores, principalmente para aquelas pessoas que, não sendo alfabetizadas são, no entanto, letradas, mas não tem acesso ao conhecimento sistematizados nos livros, compêndios e manuais, que somente são adquiridos devidamente pelo sujeito que estiver imerso devidamente nos fatores necessários: alfabetização e o letramento, que é o viés da proposta do Programa Pró-Letramento.

2.3 CONCEPÇÃO DE LETRAMENTO DE ANGELA KLEIMAN

Para Kleiman (1995), os estudos sobre o letramento no Brasil estão numa etapa ao mesmo tempo incipiente e extremamente vigorosa, configurando-se como uma das vertentes de pesquisa que melhor concretiza a união do interesse teórico, a busca de descrições e explicações sobre um fenômeno, com o interesse social, ou aplicado, a formulação de perguntas cuja resposta possa promover a transformação de uma realidade tão preocupante, como a crescente marginalização de grupos sociais que não conhecem a escrita.

Segundo a autora, o conceito de letramento começou a ser usado nos meios acadêmicos como tentativa de separar os estudos sobre o “impacto social da escrita” dos estudos sobre a alfabetização, cujas conotações escolares destacam as competências individuais no uso e na prática da escrita. Eximem-se dessas conotações, os sentidos que Paulo Freire atribui à alfabetização, os quais a veem como capaz de levar o analfabeto a organizar reflexivamente seu pensamento, a desenvolver sua consciência crítica, capaz de introduzi-lo num processo real de democratização da cultura e de libertação (FREIRE, 1980).

De acordo com Kleiman (1995), a função dos estudos sobre letramento é a de examinar o desenvolvimento social que acompanhou a expansão dos usos da escrita desde o século XVI, tais como a emergência do Estado como unidade política, a formação de identidades nacionais não necessariamente baseada em alianças étnicas e culturais, as mudanças socioeconômicas nas grandes massas que se incorporam às forças de trabalho industriais, o desenvolvimento das ciências, a dominância e padronização de uma vitrine de linguagem, a emergência da escola, o aparecimento das burocracias letradas como grupos de poder nas cidades, enfim, as mudanças políticas, sociais, econômicas e cognitivas relacionadas com o uso extensivo da escrita nas sociedades tecnológicas.

A partir desses pressupostos, os estudos foram se alargando para descrever as condições de uso da escrita, a fim de determinar como e quais eram os efeitos das práticas de letramento em grupos minoritários, ou em sociedade como uma “tecnologia” de comunicação dos grupos que sustentavam o poder. Isto é, os estudos já não mais pressupunham efeitos universais do letramento, mas pressupunham que os efeitos correlacionados às práticas sociais e culturais dos diversos grupos que usavam a escrita.

Para explicar a complexidade e variação dos tipos de estudos que se enquadram no domínio letramento, Kleiman (1995) traz exemplos bastante esclarecedores. Para ela, se um trabalho sobre letramento examina a capacidade de refletir sobre a própria linguagem de sujeitos alfabetizados versus sujeitos analfabetos (por exemplo, falar de palavras, sílabas e assim sucessivamente), então, segue-se que, para esse pesquisador, ser letrado significa ter desenvolvido e usar uma capacidade metalinguística em relação à própria linguagem. Se, no entanto, um pesquisador investiga como um adulto e uma criança de um grupo social, versus outro grupo social, falam sobre o livro, a fim de caracterizar essas práticas, e muitas vezes correlacioná-las com o sucesso da criança na escola, então, segue-se que, para esse investigador, o letramento significa uma prática discursiva de determinado grupo social, que está relacionada ao papel da escrita para tornar significativa essa interação oral, mas que não envolve, necessariamente, as atividades específicas de ler ou de escrever.

O fato é explicado, segundo Kleiman (1995), porque a oralidade é objeto de análise de muitos estudos sobre letramento. Outro argumento que justifica o uso do termo em vez do tradicional “alfabetização” está no fato de que, em certas classes sociais, as crianças são letradas, antes mesmo de serem alfabetizadas. A autora explica

que quando uma criança que compreende quando o adulto lhe diz “Olha o que a fada madrinha trouxe hoje!” está fazendo uma relação com um texto escrito, o conto de fadas. Assim, ela está participando de um evento de letramento (porque já participou de outros, como o de ouvir uma estorinha antes de dormir); também está aprendendo uma prática discursiva letrada, e portanto essa criança pode ser considerada letrada, mesmo que ainda não saiba ler escrever. Passa, então, a definir o letramento:

Podemos definir hoje o letramento com um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos [...] As práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro de prática social segundo a qual o letramento era definido, e segundo a qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizado ou não-alfabetizado, passam a ser, em função dessa definição, apenas *um* tipo de prática – de fato, dominante – que desenvolve alguns tipos de habilidades mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita (KLEIMAN, 1995, p.19).

As práticas de letramento dos sujeitos são determinadas pelas condições efetivas de uso da escrita, pelos seus objetivos. Mudam à medida que essas condições também mudam. Nesse sentido, o fenômeno do letramento extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita. Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, que é a alfabetização: o processo de aquisição de códigos (alfabéticos, numérico), geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua, como lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes, requisitos presentes no Programa Pró-Letramento.

As práticas de uso da escrita da escola, práticas que subjazem à concepção de letramento dominante na sociedade, sustentam-se num modelo de letramento que é por muitos pesquisadores considerado tanto parcial como equivocado. Essa é a concepção de letramento denominada de “modelo autônomo” (STREET 1984, apud, KLEIMAN, 1995). Essa concepção pressupõe que há apenas uma maneira de o letramento ser desenvolvido, sendo que essa forma está associada quase que causalmente com o progresso, a civilização, a mobilidade social. Vários trabalhos demonstram que esse é o

modelo que hoje em dia é prevalente na nossa sociedade e que se reproduz, sem grandes alterações, desde o século passado.

A esse modelo autônomo, Street contrapõe o “modelo ideológico” que afirma que as práticas de letramento, no plural, são social e culturalmente determinadas, e, como tal, os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida. Não pressupõe, esse modelo, uma relação causal entre letramento e progresso ou civilização, ou modernidade, pois em vez de conceber um grande divisor entre grupos orais e letrados, ele pressupõe a existência, e investiga as características de grandes áreas de interface entre práticas orais e práticas letradas. Resolvemos abordar de modo específico, porém breve, os modelos autônomo e ideológico de letramento.

2.3.1 O modelo autônomo de letramento

Nesse modelo, a característica de “autonomia” refere-se ao fato de que a escrita seria um produto completo em si mesmo, que não estaria preso ao contexto de sua produção para ser interpretado; o processo de interpretação estaria determinado pelo funcionamento lógico interno ao texto escrito, não dependendo das reformulações estratégicas que caracterizam a oralidade, pois, nela, em função de interlocutor, mudam-se rumos, improvisa-se, enfim, utilizam-se outros princípios que os regidos pela lógica, a racionalidade, ou consistência interna, que acabam influenciando a forma da mensagem.

Desse modo, a escrita representaria uma ordem diferente de comunicação, distinta da oral, pois a interpretação desta última estaria ligada à função interpessoal da linguagem, às identidades e relações que os interlocutores constroem e reconstróem, durante a interação. São subjacentes a esse modelo, as características, da correlação entre a aquisição da escrita e do desenvolvimento cognitivo, da dicotomização entre a oralidade e a escrita, e da atribuição de “poderes” e qualidades intrínsecas à escrita, e, por extensão, aos povos ou grupos que a possuem.

Para Kleiman, o modelo autônomo tem o agravante de atribuir o fracasso e a responsabilidade por esse fracasso ao indivíduo que pertence ao grande grupo dos pobres e marginalizados nas sociedades tecnológicas. Em outras palavras, o modelo

autônomo atribuía ao aluno o fracasso escolar, pois o considerava incapaz de desenvolver os conhecimentos necessários para obter o sucesso e a promoção.

2.3.2 O modelo ideológico de letramento

Esse é denominado como modelo alternativo de letramento ideológico para destacar explicitamente o fato de que todas as práticas de letramento são aspectos não apenas da cultura mas também das estruturas de poder numa sociedade. Segundo Street,

Qualquer estudo do etnográfico do letramento atestará, por implicação, sua significância para diferenciações que são feitas com base no poder, na autoridade =, na classe social, a partir da interpretação desses conceitos pelo pesquisador. Assim, já que todos os enfoques sobre o letramento terão um viés desse tipo, faz mais sentido, do ponto de vista da pesquisa acadêmica, admitir e revelar, de início, o sistema ideológico utilizado, pois assim ele pode ser abertamente estudado, contestado e refinado. (1993, p. 9, apud, KLEIMAN, 1995, p. 38)

Nessa concepção, o modelo ideológico não deve ser entendido como uma negação de resultados específicos dos estudos realizados na concepção autônoma do letramento. Os correlatos cognitivos da aquisição da escrita na escola devem ser entendidos em relação às estruturas culturais e de poder que o contexto de aquisição da escrita na escola representa. Entretanto, como alguns estudos atestam, o questionamento dos efeitos universais do letramento alarga o campo de investigação consideravelmente, pois aspectos específicos do fenômeno podem ser examinados relativamente a questões outras que o marco divisor entre oralidade e escrita, e mesmo as consequências cognitivas podem ser estudados como fenômenos complexos cuja correlação simplista com a aquisição da escrita esconde a complexidade do fenômeno.

A tarefa de introdução do sujeito nas práticas letradas majoritárias não fica necessariamente mais fácil uma vez que os pressupostos sobre as consequências sociais e cognitivas do letramento, de caráter universal, são questionados e problematizados. Para pensar na prática, precisamos conhecer as práticas discursivas de grandes grupos que se inserem precariamente nas sociedades letradas tecnologicizadas, particularmente as práticas de letramentos de grupos não-escolarizados.

Portanto, o modelo ideológico do letramento, leva em conta a pluralidade e a diferença, faz mais sentido como elemento importante para a elaboração de programas dentro das concepções pedagógicas, não separa oralidade da escrita como o modelo anterior. Trabalha com práticas de Letramento em um processo de socialização do indivíduo, no qual as práticas discursivas acontecem, não apenas na instituição escolar, mas em todo e qualquer contexto no qual o indivíduo possa interagir.

2.4 CONCEPÇÃO DE LETRAMENTO DE MAGDA SOARES

Na concepção de Magda Soares (1998), *literacy* é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e a escrever de modo desenvolvido, diríamos. Essa prerrogativa pressupõe a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, tanto para o grupo social em que seja introduzida, como para o indivíduo que aprende a usá-la.

[...] do ponto de vista individual, o aprender a ler e escrever - *alfabetizar-se*, deixar de ser *analfabeto*, tornar-se *alfabetizado*, adquirir a “tecnologia” do ler e escrever e envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita - tem consequências sobre o indivíduo, e altera seu *estado* ou *condição* em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e até mesmo econômicos; do ponto de vista social, a introdução da escrita em um grupo até então ágrafo tem sobre esse grupo efeitos de natureza social, cultural, política, econômica, linguística. O “estado” ou a “condição” que o indivíduo ou o grupo social passam a ter, sob o impacto dessas mudanças, é que é designado por *literacy*.’ (SOARES, 1998, p. 18)

De acordo com a autora, é esse o sentido que tem **letramento**, palavra criada em terras nacionais a partir da tradução que, diga-se, ao pé da letra, do termo em inglês *literacy*, *letra-*, do latim *littera*, e o sufixo *-mento*, que denota o resultado de uma ação, assim como ocorre na formação de demais palavras por sufixação em língua portuguesa. A partir da perspectiva de Magda, **letramento** é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever, ou seja, o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita. Segundo a autora, dispúnhamos de alfabetismo, mas, por não ser uma palavra de uso corrente, perdeu forças de utilização e foi tomada pelo termo originado do inglês, letramento. A

autora, (1998, p.19) apresenta uma análise acerca dos termos correlatos do campo lexical da alfabetização. Segundo ela:

É significativo refletir sobre o fato de não ser de uso corrente a palavra **alfabetismo**, “estado ou qualidade de *alfabetizado*”, enquanto seu contrário, **analfabetismo**, “estado ou condição de *analfabeto*”, é termo familiar e de universal compreensão. O que surpreende é que o substantivo que *nega - analfabetismo* se forma com o prefixo grego *a(n)* -, que denota negação - seja de uso corrente na língua, enquanto o substantivo que *afirma - alfabetismo* - não seja usado. Da mesma forma, *analfabeto*, que *nega*, é também palavra corrente, mas nem mesmo temos um substantivo que afirme o seu contrário (já que **alfabetizado** nomeia aquele que apenas aprendeu a ler e a escrever, não aquele que adquiriu o estado ou a condição de quem se apropriou da leitura e da escrita, incorporando as práticas sociais que as demandam). A explicação não é difícil e ajuda clarear o sentido de **alfabetismo**, ou **letramento**. [grifos da autora]

Como sabemos, o analfabeto é aquele que não pode exercer em toda a sua plenitude os seus direitos de cidadão, é aquele que a sociedade marginaliza, é aquele que não tem acesso aos bens culturais de sociedades letradas e, mais que isso, aos bens da cultura escrita; termo que sempre nos foi necessária uma palavra para designá-lo, a conhecida analfabetismo. Já o estado ou condição de quem sabe ler e escrever, isto é, de quem responde adequadamente às intensas demandas sociais pelo uso amplo e diferenciado da leitura e da escrita, só recentemente se configurou como uma realidade em nosso contexto social. Era uma realidade de dimensão considerável ainda não percebida, uma vez que nos bastava a designação analfabetismo para o estado ou condição de quem não sabe ler e escrever, o seu oposto, **alfabetismo** (agora, **letramento**) não nos era necessário.

Só recentemente esse oposto tornou-se necessário, porque passamos a enfrentar esta nova realidade social em que não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente - daí o recente surgimento do termo **letramento** que, atualmente, tornou-se de uso corrente, em detrimento do termo **alfabetismo**.

Como pressupõe Soares (1998), certamente o surgimento do termo *literacy* representou, em suas devidas terras, uma mudança histórica das práticas sociais. Novas demandas sociais de uso da leitura e da escrita que exigiram uma nova palavra para designá-las, fato que vem ocorrendo no Brasil, motivaram a substituição do **alfabetismo**

pelo termo letramento. Decorre, também e principalmente, da nova maneira de se considerar o significado de acesso à leitura e à escrita, não mais como uma mera tecnologia do ler e do escrever, mas como uma plena inserção do sujeito nas práticas sociais de leitura e de escrita.

O nosso alfabetizado era, ou ainda o é para alguns, aquele capaz de escrever, ou rabiscar o próprio nome, ler e/ou escrever um simples bilhete, o que se configura apenas numa habilidade de codificar e decodificar em língua escrita. A partir disso, passou-se à verificação da capacidade de usar a leitura e a escrita para a prática social, evidenciando, assim, uma tentativa de avaliação do nível de letramento. Com isso, começa a se desfazer a ideia materializada de que a capacidade de decodificação do escrito inerente ao sujeito seja um pressuposto para classificá-lo como alfabetizado e, a não decodificação pelo mesmo, de classificá-lo como analfabeto. O que se busca não é mais a mera presença ou ausência da capacidade de escrever ou ler, mas o pressuposto é que a escola leve aos sujeitos os usos e práticas sociais da leitura e da escrita adequados à imersão deles no mundo letrado.

Para Soares (1998), um indivíduo pode não saber ler e escrever, isto é, ser analfabeto, mas ser, de certa forma, letrado. Assim, um adulto pode ser analfabeto, porque marginalizado social e economicamente, mas, se vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte, se se interessa em ouvir a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas que outros leem para ele, se dita cartas para que um alfabetizado as escreva, se pede a alguém que lhe leia avisos ou indicações afixados em algum lugar, esse analfabeto é, de certa forma, letrado, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e de escrita.

Dessa mesma forma, a criança que ainda não se alfabetizou, mas já folheia livros, finge lê-los, brinca de escrever, ouve histórias que lhe são lidas, está rodeada de material escrito e percebe seu uso e função, essa criança é ainda analfabeta, porque não aprendeu a ler e a escrever, mas já penetrou no mundo do letramento, já é, de certa forma, letrada. Isso aponta a importância e necessidade de a escola partir, nos processos educativos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita voltados seja para crianças, seja para adultos, de uma clara concepção desses fenômenos e de suas diferenças e relações.

Ter-se apropriado da escrita é diferente de ter aprendido a ler e a escrever: aprender a ler e escrever significa adquirir uma tecnologia, a de codificar em língua escrita e de decodificar a língua escrita; apropriar-se da escrita é tornar a escrita própria, ou seja, é assumi-la como sua propriedade. Em outras e nas mesmas palavras, um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita.

O que justifica a necessidade do programa Pró-Letramento, na modalidade “Alfabetização e Linguagem” é o fato de muitas crianças e adolescente se alfabetizarem, aprenderem a ler e a escrever, mas não necessariamente incorporarem a prática da leitura e da escrita, não necessariamente adquirirem competência para usar a leitura e a escrita, para envolver-se com as práticas sociais de escrita: não leem livros, jornais, revistas, não sabem redigir pequenos textos, não sabem preencher um formulário, sentem dificuldade para escrever uma simples carta, não conseguem encontrar informações num catálogo telefônico, numa conta de luz, numa bula de remédio. Mesmo assim, em nosso país, pessoas com as supracitadas características de desenvolvimento alfabético são classificadas como alfabetizadas. Esses fenômenos terão visibilidade quando minimamente resolvermos o nosso grandioso problema de analfabetismo.

Consideramos que esse fracasso se acentua também a partir da primeira condição para o letramento, uma vez que entendemos que as lacunas para uma real escolarização ainda são imensas e, com isso, a nossa população não tem aquilo lhe é garantido por lei: uma efetiva escolarização com vistas ao letramento.

Para Soares (1998), os responsáveis legais pelo processo educativo nacional deveriam proporcionar aos aprendizes, condições para que os alfabetizados passassem a ficar imersos em um ambiente de letramento, para que pudessem entrar no mundo letrado, ou seja, num mundo em que as pessoas tivessem mais acesso à leitura e à escrita, tivessem acesso aos livros, revistas e jornais, tivessem acesso às livrarias e bibliotecas, vivessem em condições sociais em que a leitura e a escrita têm uma função para elas e que isso se tornasse uma necessidade e uma forma de lazer.

Para que essas possibilidades se materializem na escola brasileira é necessário que se dê condições para o letramento. Uma primeira condição é haver escolarização real e efetiva para a população; a outra, é que haja disponibilidade de material de leitura. Esse material de leitura não seriam os materiais de aula, mas material impresso posto à disposição, pois não temos em nosso país livrarias suficientes, o preço dos livros e até dos jornais e revistas é inacessível, há um número muito pequeno de bibliotecas. Não é fácil letrar nessas condições e, portanto, é aí que reside uma das facetas do fracasso das campanhas de alfabetização do nosso país.

A pessoa letrada passa a ter outra condição social e cultural, não se trata propriamente de mudar de nível ou de classe social, cultural, mas de mudar seu lugar social, seu modo de viver na sociedade, sua inserção na cultura, sua relação com os outros, com o contexto, com os bens culturais passa a ser diferente. Traz, também, consequências linguísticas: o letrado adquire outro falar dentro do seu próprio idioma, fala de forma diferente do iletrado e do analfabeto.

Magda Soares (1998) traz para o bojo dos estudos do letramento duas dimensões: a individual e a social. A primeira vê o letramento como um atributo pessoal, em que o indivíduo se apossa das tecnologias mentais complementares de ler e escrever. Na dimensão social, o letramento é visto como um fenômeno cultural, um conjunto de atividades sociais que envolvem a língua escrita, e de exigências sociais de uso da língua escrita.

Porém, segundo a autora, identificar essas duas dimensões que estão por trás de diferentes definições é apenas um primeiro passo para o enfrentamento do problema de formular uma definição adequada de letramento. Na sequência, elucidaremos, na perspectiva de Soares (1998), a natureza complexa e heterogênea das dimensões individual e social do letramento.

2.4.1 A dimensão individual do Letramento

Para Soares (1998), mesmo que apenas sob a perspectiva da dimensão individual, é difícil definir letramento, devido à extensão e diversidade das habilidades individuais que podem ser consideradas como constituintes do letramento. Uma primeira fonte de dificuldade, que atinge o cerne mesmo da questão, é que o letramento

envolve dois processos fundamentalmente diferentes: ler e escrever. “Apesar dessas diferenças, as definições de letramento frequentemente tomam a leitura e a escrita como uma mesma e única habilidade, desconsiderando as peculiaridades de cada uma e as dessemelhanças entre elas” (p. 68), ou seja, uma pessoa pode ser capaz de ler, mas não ser capaz de escrever; ou alguém pode ler fluentemente, mas escrever muito mal.

Outro problema dessa dimensão está pautado no pressuposto de que as definições de letramento que consideram as diferenças entre leitura e escrita tendem a concentrar-se ou na leitura ou na escrita (mais frequentemente na leitura), ignorando que os dois processos são complementares. Eles são diferentes, porém o letramento envolve ambos. Com isso, não é levada em conta a coexistência, no conceito de letramento, desses dois constituintes heterogêneos, leitura e escrita, o que torna o problema ainda mais sério, quando se considera que cada um desses constituintes é um conjunto de habilidades bastante diferentes, e não uma habilidade única.

Para a dimensão individual de letramento (a leitura como uma “tecnologia”), é um conjunto de habilidades linguísticas e psicológicas, que se estendem desde a habilidade de decodificar palavras escritas até a capacidade de compreender textos escritos e que essas categorias não se opõem, complementam-se. A leitura é um processo de relacionar símbolos escritos a unidades de som e é também o processo de construir uma interpretação de textos escritos. Enquanto as habilidades de leitura estendem-se da habilidade de decodificar palavras escritas à capacidade de integrar informações provenientes de diferentes textos, as habilidades de escrita estendem-se da habilidade de registrar unidades de som até a capacidade de transmitir significado de forma adequada a um leitor potencial (SOARES, 1998).

De acordo com a autora, as habilidades de escrita, tais como as de leitura, devem ser aplicadas diferenciadamente à produção de uma variedade de materiais escritos: da simples assinatura do nome ou elaboração de uma lista de compras até a redação de um ensaio ou de uma tese de doutorado. Isso deve acontecer por causa do grande número de habilidades e capacidades cognitivas e metacognitivas⁹ que constituem a leitura e a escrita.

⁹ Refere-se à consciência do aprendiz e o conhecimento dos seus sistemas e estratégias próprios para usar sua memória de forma eficaz. Meta-memória inclui a consciência de estratégias diferentes de lembrança, conhecimento de qual a estratégia a utilizar para uma determinada tarefa de memória particular, e o conhecimento de como usar uma estratégia de memória dada, de forma mais eficaz.

Para a pesquisadora, a natureza heterogênea dessas habilidades e aptidões, a grande variedade de gêneros de escrita a que elas devem ser aplicadas, torna claro que é extremamente difícil formular uma definição consistente de letramento, ainda que nos limitássemos a formulá-la considerando apenas as habilidades individuais de leitura e escrita. Em vista disso, nos permanecem duas perguntas básicas: Quais habilidades e aptidões de leitura e escrita qualificariam um indivíduo como “letrado”? Que tipos de material escrito um indivíduo deve ser capaz de ler e escrever para ser considerado “letrado”?

Respostas a tais questões são bastante problemáticas, uma vez que as competências que constituem o letramento são distribuídas de maneira contínua e cada ponto ao longo desse contínuo indica diversos tipos e níveis de habilidades, capacidades e conhecimentos, que podem ser aplicados a diferentes tipos de material escrito. Em outras palavras, o letramento é uma variável contínua, e não discreta ou dicotômica. Portanto, é difícil especificar, de uma maneira não arbitrária, uma linha divisória que separaria o indivíduo letrado do indivíduo iletrado. Em meados dos anos 50, a monografia da UNESCO *World Illiteracy at mid-century (1957)* reconhecia que o conceito de letramento é muito flexível e pode cobrir todos os níveis de habilidades mínimas ou máximas.

As definições de letrado e iletrado apresentadas pela UNESCO em 1958, com o propósito de padronização internacional das estatísticas em educação, são uma tentativa de fazer tal distinção:

É letrada a pessoa que consegue tanto ler quanto escrever com compreensão uma frase simples e curta sobre sua vida cotidiana. É iletrada a pessoa que não consegue ler nem escrever com compreensão uma frase simples e curta sobre sua vida cotidiana. (UNESCO, 1958, *apud*, SOARES, 1998, p. 71)

Na dimensão individual do letramento, as definições abordadas determinam quais habilidades de leitura e escrita caracterizam uma pessoa letrada (ler e escrever com compreensão), e a que tipo de material escrito essas habilidades devem ser aplicadas (uma frase simples e curta sobre sua vida cotidiana). Entretanto, a definição é arbitrária. Essa arbitrariedade se justifica pelo fato de não se ter um fundamento específico para selecionar certa habilidade e também de não haver um tipo específico de material escrito como o ponto do contínuo que define uma pessoa como letrada.

2.4.2 A dimensão social do Letramento

Para Soares (1998), aqueles que priorizam a dimensão social do letramento, argumentam que ele não é um atributo unicamente ou essencialmente pessoal, mas é, sobretudo, uma prática social: letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais.

Letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social. Por causa de interpretações conflitantes sobre a natureza da dimensão social do letramento, surgem, dentro dessa dimensão, duas perspectivas diferentes: uma interpretação progressista, “liberal”, tida como uma versão “fraca” dos atributos do letramento e implicações dessa dimensão, e uma perspectiva radical, “revolucionária”, classificada como uma versão “forte” de seus atributos e implicações do letramento.

Para a perspectiva progressista, “liberal” das relações entre letramento e sociedade, as habilidades de leitura e escrita não podem ser dissociadas de seus usos, das formas empíricas que elas realmente assumem na vida social. O letramento, nessa interpretação, caracterizada como “fraca” de sua dimensão social, é definido em termos de habilidades necessárias para que o indivíduo funcione adequadamente em um contexto social. De acordo com Soares (1998), é nesse ínterim que surge o termo letramento funcional (ou alfabetização funcional), difundido a partir da publicação do estudo internacional sobre leitura e escrita realizado por Gray, em 1956, para a UNESCO.

Gray (1956, apud, SOARES, 1998) enfatiza a natureza pragmática do letramento quando adota o conceito de letramento funcional, ou seja, aquele em que os conhecimentos e habilidades de leitura e escrita que tornam uma pessoa capaz de engajar-se em todas aquelas atividades nas quais o letramento é normalmente exigido em sua cultura ou grupo. Para explicitar melhor a concepção funcional dessa dimensão social do letramento, Soares (1998, p. 73), diz:

O enfoque na *funcionalidade* como o atributo essencial das habilidades de leitura e escrita influenciou significativamente a definição de letramento da Unesco, já citada, formulada com o objetivo de padronização internacional de estatísticas educacionais. Revendo, em 1978, a Recomendação de 1958, a Conferência Geral da Unesco julgou necessário introduzir um novo grau de letramento: embora mantendo a definição de 1958 de uma pessoa letrada, baseada em habilidades individuais, anteriormente citada, introduz o conceito de “pessoa funcionalmente letrada”, fundamentado nos usos sociais da leitura e escrita [...] [Grifo da autora]

Uma pessoa funcionalmente letrada é aquela que pode participar de todas aquelas atividades¹⁰ nas quais o letramento é necessário para o efetivo funcionamento de seu grupo e comunidade, para a adaptação destes ou nestes.

Sendo assim, não é necessário apresentar mais justificativas para insistir que as escolas são obrigadas a desenvolver nas crianças as habilidades de letramento que as tornarão aptas a responder a estas demandas sociais cotidianas. Também os programas de educação básica têm a obrigação de desenvolver nos adultos as habilidades que devem ter para manter seus empregos ou obter outros melhores, receber o treinamento e os benefícios a que têm direito, e assumir responsabilidades outras no que confere à especificidade de sua função enquanto profissional de quaisquer áreas do conhecimento.

O conceito funcional de letramento traz consequências positivas, pois sendo o uso das habilidades de leitura e escrita para o funcionamento e a participação adequados na sociedade, e para o sucesso pessoal, o letramento é considerado como responsável por produzir resultados importantes, entre eles, o desenvolvimento cognitivo e econômico, mobilidade social, progresso profissional, cidadania. Portanto, essa é a interpretação liberal, progressista, a versão “fraca” de letramento é definida como o conjunto de habilidades necessárias para *funcionar* adequadamente em práticas sociais nas quais a leitura e a escrita são exigidas.

Na vertente denominada de uma interpretação radical, “revolucionária” dessas relações, a versão “forte”, letramento não pode ser considerado um “instrumento neutro” a ser usado nas práticas sociais quando exigido, mas é essencialmente um conjunto de práticas socialmente construídas que envolvem a leitura e a escrita, geradas

¹⁰ No emprego, passeando pela cidade, fazendo compras, no desenvolvimento de habilidades para manter seus empregos ou obter outros melhores, receber o treinamento e os benefícios, assumir suas responsabilidades cívicas e políticas e nas demais demandas sociais cotidianas.

por processos sociais mais amplos, e responsáveis por reforçar ou questionar valores, tradições e formas de distribuição de poder presentes nos contextos sociais.

Para Street (1984, apud, SOARES, 1998), um dos representantes desta interpretação alternativa da dimensão social do letramento, caracteriza-a como o “modelo ideológico” de letramento, em oposição ao “modelo autônomo”. De acordo com Street, letramento é um termo-síntese para resumir as práticas sociais e concepções de leitura e escrita. Segundo ele, o letramento carrega um significado político e ideológico de que não pode ser separado e não pode ser tratado como se fosse um fenômeno simplesmente autônomo. Street afirma que a verdadeira natureza do letramento são as formas que as práticas de leitura e escrita concretamente assumem em determinados contextos sociais, e isso depende fundamentalmente das instituições sociais que propõem e exigem essas práticas.

Imerso nesse modelo da dimensão social do letramento aparece Lankshear (1987) que, provavelmente, é o detentor, segundo Soares (idem), da postura mais radical no quadro do “modelo ideológico” de letramento. Ele se coloca contra a pressuposição de que o letramento é um “instrumento” de que as pessoas simplesmente lançam mão para responder às exigências das práticas sociais. Lankshear afirma que é impossível distinguir letramento do conteúdo utilizado para adquiri-lo e transmiti-lo, e de quaisquer vantagens ou desvantagens advindas dos usos que são feitos dele, ou das formas que assume.

O que o letramento é, para o autor, depende essencialmente de como a leitura e a escrita são concebidas e praticadas em determinado contexto social; letramento é um conjunto de práticas de leitura e escrita que resultam de uma concepção de o quê, como, quando e por quê ler e escrever. Pelo viés desse ponto de vista, são negadas as qualidades inerentes ao letramento funcional e suas consequências positivas, enfatizadas por aqueles que afirmam sua funcionalidade como um instrumento para responder a demandas sociais e para realizar metas pessoais.

Nessa perspectiva de negação do letramento como funcional, o pressuposto é de que as consequências do letramento estão intimamente relacionadas com processos sociais mais amplos, determinadas por eles, e resultam de uma forma particular de definir, de transmitir e de reforçar valores, crenças, tradições e formas de distribuição de poder. Assim, os partidários da versão “forte” das relações entre letramento e sociedade

argumentam que as consequências do letramento são consideradas desejáveis e benéficas apenas por aqueles que aceitam como justa e igualitária a natureza e estrutura do contexto social específico no qual ele ocorre.

Porém, quando os sujeitos não se ajustam, quando não é esse o caso, isto é, quando a natureza e a estrutura das práticas e relações sociais são questionadas, o letramento é visto como um instrumento da ideologia, utilizado com o objetivo de manter as práticas e relações sociais correntes, acomodando as pessoas às condições vigentes. Algo parecido ocorre com os que criticam o capitalismo. Segundo ela, aqueles que criticam as sociedades capitalistas afirmam que o letramento funcional, tal como é concebido nessas sociedades, apenas reforça e aprofunda as relações e práticas que proporcionam ou vantagens ou desvantagens econômicas, relações e práticas estruturadas socialmente. Isso é corroborado por Lankshear (idem) ao afirmar que o letramento funcional designa um estado mínimo, essencialmente negativo e passivo: ser funcionalmente letrado é ser *capaz de estar à altura* das pequenas rotinas cotidianas e dos comportamentos básicos dos grupos dominantes na sociedade contemporânea. Nesse sentido:

Resultam dessa concepção alternativas "revolucionárias" ao conceito liberal, progressista de "letramento funcional". Paulo Freire (1967, 1970a, 1970b, 1976) foi um dos primeiros educadores a realçar esse poder "revolucionário" do letramento, ao afirmar que ser alfabetizado é tornar-se capaz de usar a leitura e a escrita como um meio de tomar consciência da realidade e de transformá-la. Freire concebe o papel do letramento como sendo ou de libertação do homem ou de sua "domesticação", dependendo do contexto ideológico em que ocorre, e alerta para a sua natureza inerentemente política, defendendo que seu principal objetivo deveria ser o de promover a mudança social (SOARES, 1998, p.77).

Essa nova maneira de conceber o letramento foi proposta no Simpósio Internacional para o Letramento, acontecido em Persépolis, em 1975, com o apoio da Unesco. A partir dos calorosos embates acerca de uma definição para o conceito de letramento, uma nos parece mais sensata. A de que o letramento não deve ser visto apenas como o processo de aprendizagem de habilidades de leitura, escrita e cálculo, mas uma contribuição para a liberação do homem e para o seu pleno desenvolvimento. Assim concebido, o letramento cria condições para a aquisição ele uma consciência crítica das contradições da sociedade em que os homens vivem e dos seus objetivos; ele também estimula a iniciativa e a participação do homem na criação de projetos capazes

de atuar sobre o mundo, de transformá-lo e de definir os objetivos de um autêntico desenvolvimento humano. (UNESCO, 1975)

Em síntese, os conceitos de letramento que enfatizam sua dimensão social fundamentam-se ou em seu valor pragmático, isto é, na necessidade de letramento para o efetivo funcionamento na sociedade (a versão “fraca”), ou em seu poder “revolucionário”, ou seja, em seu potencial para transformar relações e práticas sociais injustas (a versão “forte”). Apesar dessa diferença essencial, tanto a versão considerada “fraca” quanto a versão vista como “forte” evidenciam a relatividade do conceito de letramento. Isso ocorre porque as atividades sociais que envolvem a língua escrita dependem da natureza e estrutura da sociedade e dependem do projeto que cada grupo político pretende implementar, variam no tempo e no espaço, considerando, primordialmente, o papel vital do contexto sócio-histórico.

É necessário, assim, que fique estabelecido que é impossível formular um conceito único de letramento adequado a todas as pessoas, em todos os lugares, em qualquer tempo, em qualquer contexto social, cultural ou político. Isso se justifica porque sabemos que em qualquer sociedade, são várias e diversas as atividades de letramento em contextos sociais diferenciados, atividades que assumem determinados papéis na vida de cada grupo e de cada indivíduo. Em vista disso, pessoas que ocupam lugares sociais diferentes e têm atividades e estilos de vida associados a esses lugares enfrentam demandas funcionais completamente diferentes: sexo, idade, residência rural ou urbana e etnia são, entre outros, fatores que podem determinar a natureza do comportamento letrado.

Da mesma forma, na perspectiva de um letramento “para a libertação”, pessoas ou grupos que têm ideologias diferentes e, conseqüentemente, diferentes objetivos políticos propõem diferentes práticas de letramento, determinadas por seus valores, afirmações, ideais. Pode-se concluir, então, que há diferentes conceitos de letramento, conceitos que variam segundo as necessidades e condições sociais específicas de determinado momento histórico e de determinado estágio de desenvolvimento.

E é com essa perspectiva de letramento e, não somente e apenas de alfabetização, que surge o Programa Pró-Letramento do Ministério da Educação. No âmbito da Alfabetização e Linguagem, que é o nosso enfoque, (o programa envolve Alfabetização e Linguagem, numa perspectiva, e Matemática, em outra) aparece com

uma nova concepção para designar o aprendizado de leitura e escrita não mais apenas atrelado às tecnologias do ler e do escrever, do codificar e do decodificar, mas do desenvolvimento contextualizado dos educandos nas fases iniciais de aprendizagem formal.

Devido à diversidade de ênfases em sua caracterização, observada em Soares (1998; 2002) e Kleiman (2003), o conceito de letramento se estabelece por uma grande complexidade, podendo-se até falar em “conceitos” de letramento. “Enquanto a alfabetização ocupa-se da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade.”, afirma Leda Tfouni (1988, p.16).

Na concepção de Tfouni (2006), o letramento está relacionado à introdução da cultura escrita em uma dada comunidade. Indo além dessa proposta, Kleiman (2003, p.19) define o letramento como “[...] um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Como observado por Soares (2002), tanto Tfouni (2006) quanto Kleiman (2003) centram seus conceitos em “práticas sociais de leitura e de escrita”.

Em Soares (2002), há uma complexidade ainda maior da ideia de letramento. Ao agregar, em sua conceituação, os indivíduos ou grupos sociais e suas respectivas formas de interação e competências discursivas e cognitivas, Soares (2002) conceitua letramento enquanto “[...] o estado ou condição de indivíduos ou de grupos sociais de sociedades letradas que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e de escrita, participam competentemente de eventos de letramento.” (SOARES, 2002, p.145). De modo geral, não é uma questão de apenas “saber” ler e escrever, mas de fazer uso desse conhecimento para responder às exigências sociais por determinadas formas de leitura e escrita.

3. O PROGRAMA PRÓ-LETRAMENTO

Entendemos que a educação hoje se insere num ambiente de crescente complexidade no que diz respeito a qualquer enfoque ou método, ponto de vista ou teoria que se escolha. Num contexto de constantes mudanças, ao professor é imputado um papel central como catalizador de inovações, porém sem dispor de recursos, de meios, de opção de decisão e, principalmente, de alternativas para dar conta desta realidade que se apresenta com toda a sua diversidade.

De uma formação recebida para trabalhar com públicos homogêneos, o professor passa a trabalhar com grupos cada vez mais heterogêneos no que se refere à idade, formação familiar, religiosa, acadêmica, linguística, etc., além de lhe ser exigido que desenvolva, em seus alunos, o hábito de trabalhar em grupo, resolver problemas, elaborar e executar projetos e demais atividades.

Há bem pouco tempo, entendia-se que, quando concluída a graduação, o profissional docente estaria plenamente pronto para trabalhar em sua área o resto da vida, a formação inicial era vista como algo acabado e definitivo para a prática pedagógica. Com o passar do tempo, percebeu-se a complexidade da prática pedagógica e, a partir disso, vêm-se buscando novos paradigmas para compreender a prática docente e os saberes pedagógicos por meio de políticas públicas de formação continuada. (VITORINO, 2011)

Em vista disso, a estrutura técnica e científica dos cursos parece não ter dado conta da preparação do professor que deve atuar nas salas de aulas da educação básica pública brasileira. É a partir dessa problemática que a formação continuada de professores tem sido discutida, analisada pelos pesquisadores, e é nesse viés que pretendemos adentrar dando um enfoque mais acentuado à postura do professor diante das metodologias e conteúdos direcionados à sua formação, ou seja, depois de tornarem-se efetivamente docentes.

A formação continuada de professores vem assumindo, nestas últimas décadas, lugar de destaque nas políticas educacionais, nos congressos, fóruns, seminários, literaturas relacionados à Educação, aos educadores e aos profissionais de áreas afins. A atual Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, especificamente, no Art. 87 parágrafo 3º e inciso III assegura os pressupostos de formação continuada por

meio de programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também para isto, os recursos da educação a distância. A referida Lei atesta o seguinte sobre a formação docente:

Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta lei.

§ 3º O Distrito Federal, cada estado e município e, supletivamente, a União, devem:

III – realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância (BRASIL, 2011, p.42).

Em vista do exposto, este trabalho tem como objetivo central, analisar as práticas discursivas das políticas educacionais de formação continuada de professores, centralizando-se no programa de formação continuada Pró-Letramento em Alfabetização e Linguagem do Ministério da Educação. É nossa pretensão, portanto, fazer um exame do atual discurso político-educacional do referido programa, o que implica refletir sobre o tipo e a qualidade de escola que se pretende alcançar, considerando como a linguagem é operacionalizada na constituição dos discursos e saberes destinados ao professor.

O Pró-Letramento - Mobilização pela Qualidade da Educação - é um programa de formação continuada de professores, para melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental. O Programa é realizado pelo MEC, em parceria com Universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada e com adesão dos estados e municípios. Podem participar todos os professores que estão em exercício, nos anos/séries iniciais do ensino fundamental das escolas públicas (BRASIL, 2007).

A Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica e o Programa Pró-Letramento (PPL) foram elaborados e concebidos no início da gestão do governo Luís Inácio Lula da Silva (2003/ 2004). Segundo documento oficial do Ministério da Educação, a Rede tem por finalidade precípua de

[...] contribuir com a qualidade do ensino e com a melhoria do aprendizado dos estudantes por meio de um amplo processo de articulação dos órgãos gestores, dos sistemas de ensino e das instituições de formação, sobretudo, as universidades públicas e comunitárias. A Rede é formada pelo MEC, Sistemas de Ensino e os

Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, que são parceiros no desenvolvimento e oferta de programas de formação continuada, bem como na implementação de novas tecnologias de ensino e gestão em unidades escolares e sistemas estaduais e municipais. (BRASIL, 2005:6)

O Pró-Letramento funciona na modalidade semipresencial. Para isso, utiliza-se de material impresso e vídeos e conta com atividades presenciais e a distância, que são acompanhadas por professores orientadores, também chamados tutores. Os professores cursistas deverão estar vinculados ao sistema de ensino e trabalhar em classes dos anos/séries iniciais do ensino fundamental. Cada grupo de 20 a 30 professores reúne-se com o tutor, semanal ou quinzenalmente, para discutir os textos lidos, retomar as atividades realizadas e planejar futuras ações. O cursista também deverá realizar as atividades, inclusive as que se referem a leituras e tarefas propostas, no formato presencial.

O programa objetiva, de maneira geral, oferecer suporte à ação pedagógica dos professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental, contribuindo para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem de Língua Portuguesa e Matemática. Objetiva-se ainda, a propor situações que incentivem a reflexão e a construção do conhecimento como processo contínuo de formação docente, desenvolver conhecimentos que possibilitem a compreensão da matemática e da linguagem e seus processos de ensino e aprendizagem, contribuir para que se desenvolva nas escolas uma cultura de formação continuada, desencadear ações de formação continuada em rede, envolvendo Universidades, Secretarias de Educação e Escolas Públicas dos Sistemas de Ensino.

O Guia Geral do programa justifica a necessidade de se realizar a formação continuada dos professores modalidade de ensino em questão. Para tal, faz uma abordagem da fragilidade da formação inicial e das mobilidades, complexidades e diversidades no meio educativo brasileiro atual que clamam por novas reflexões. Acerca dessa perspectiva diz que

A formação continuada é uma exigência da atividade profissional no mundo atual não podendo ser reduzida a uma ação compensatória de fragilidades da formação inicial. O conhecimento adquirido no início da formação se reelabora e se especifica na atividade profissional para atender a mobilidade, a complexidade e a diversidade das situações que solicitam intervenções adequadas. Assim, a formação continuada deve desenvolver uma atitude investigativa e reflexiva, tendo em vista que a atividade profissional é um campo de produção do

conhecimento, envolvendo aprendizagens que ultrapassem a simples aplicação do que foi estudado. (BRASIL, 2007, p. 2)

Segundo o mesmo documento, a referida formação continuada possui caráter reflexivo, considera o professor como o sujeito da ação, valoriza suas experiências pessoais, suas incursões teóricas, seus saberes da prática e possibilita-lhe que, durante o processo, atribua novos significados a ela, compreenda e enfrente as dificuldades com as quais irá se defrontar no dia-a-dia, e isso, apenas será possível, na visão do referido programa, se o docente passar a ser regido pelas políticas públicas de formação continuada do governo federal.

O programa está estruturado no contexto federativo em que se reafirma a autonomia crescente das formas de gestão e o regime de colaboração entre as instâncias dos governos federal, estadual e municipal, uma vez que a implementação do Pró-Letramento prevê uma estrutura organizacional em instâncias que deverão funcionar de maneira integrada, com competências específicas, a saber: Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Básica (SEB), Universidades formadoras, Redes Públicas de Ensino, por meio de adesão das Secretarias de Educação, sendo estas, estaduais ou municipais.

O Programa é realizado com a participação de cinco atores essenciais que são responsáveis pela execução das ações nos Estados. São eles:

- **Coordenador Geral do Programa:** deve ser profissional vinculado à universidade parceira, responsável pela implementação do Programa.

- **Formador:** deve, preferencialmente, ser vinculado à Universidade formadora e responsável pela formação dos orientadores de estudos. O formador do orientador/tutor deverá:

- a) participar da preparação da formação dos orientadores/tutores, com o Centro/ Universidade;
- b) ministrar o curso de preparação dos orientadores/tutores;
- c) organizar os seminários ou encontros com os orientadores/tutores para acompanhamento e avaliação do curso, nos locais definidos;
- d) manter um plantão de apoio aos orientadores de estudos/ tutores;
- e) analisar com os orientadores de estudos/tutores os relatórios das turmas e orientar os encaminhamentos.

• **Coordenador Administrativo do Programa:** deve ser um profissional da Secretaria de Educação, responsável pela organização do Programa no município e pela articulação entre a IES e a Secretaria de Educação. O Coordenador Administrativo é um profissional da Secretaria da Educação e sua função é:

- a) acompanhar e dinamizar o Programa, na instância de seu município;
- b) participar das reuniões e dos encontros agendados pelo MEC e/ou pelas Universidades;
- c) prestar informações sobre o andamento do Programa no município;
- d) subsidiar as ações dos tutores;
- e) tomar decisões de caráter administrativo e logístico;
- f) garantir condições materiais e institucionais para o desenvolvimento do Programa.

• **Orientador de Estudos/Tutor:** deve ser professor efetivo do município e receber a formação da Universidade. Sua indicação é feita pela Secretaria de Educação e deverá ser pautada em sua experiência profissional e formação acadêmica. Este ator é peça-chave no projeto, pois ele será o articulador entre a Universidade e os cursistas. O professor orientador/tutor deverá:

- a) participar das atividades de formação de tutores;
- b) acompanhar a frequência, organizar e dinamizar as turmas, nos horários presenciais;
- c) manter plantão para esclarecimento das dúvidas;
- d) fazer relatórios sobre as turmas e encaminhá-los aos Centros;
- e) buscar com o formador esclarecimentos sobre dúvidas e questões trazidas pelos professores e sobre as quais necessite de orientação.

• **Professor Cursista:** deve ser professor das séries ou anos iniciais do ensino fundamental (1ª à 4ª série ou 1º ao 5º ano), estar atuando em sala de aula e ter feito a inscrição. Reunir-se-á em seu grupo de 20 professores com o tutor, semanal ou quinzenalmente, para discutir os textos lidos, retomar as atividades realizadas e planejar futuras ações. O cursista também deverá realizar as atividades, inclusive as que se referem a leituras e tarefas propostas, no formato presencial.

O programa é realizado nas seguintes etapas, descritas a seguir:

I - Apresentação do Programa: momento em que os

Secretários de Educação e Coordenadores do Programa entram em contato com a dinâmica do Pró-Letramento.

II - Seleção dos Orientadores de Estudos: devem ser escolhidos mediante seleção pública que considere o currículo, experiência e habilidade didática dos candidatos. O orientador de estudos também deverá ter reconhecimento por parte do grupo de professores do município. No processo de seleção deverá ser considerado ainda o conhecimento do orientador de estudos acerca do material do Pró-Letramento e do Guia Geral do Programa. O município deverá indicar o mesmo número de orientadores de estudos para a área de Alfabetização e Linguagem e para a área de Matemática.

Para participar do programa como Orientador de Estudos o professor deverá atender aos seguintes requisitos:

- a) ter formação em licenciatura na área específica em que for atuar ou ter nível superior em pedagogia;
- b) ser professor do quadro efetivo do magistério da rede pública de ensino na data da adesão do Estado, Distrito Federal ou Município ao Pró-Letramento e manter se como tal durante a realização do curso;
- c) ter experiência mínima de cinco anos no magistério do serviço público na data da adesão do Estado, Distrito Federal ou município ao Pró-Letramento;
- d) ter o seu currículo cadastrado na Plataforma Freire.

III - Adesão: período em que o Secretário de Educação adere ao Programa pelo PDE Interativo e assume os compromissos indicados na Resolução do programa.

IV - Formação dos orientadores de estudos: com duração de 180 horas, distribuídas em Formação Inicial: Seminário Inicial do Programa no qual os orientadores de estudos têm participação obrigatória. A partir deste seminário, ele estará apto a iniciar a formação de cursistas em seu município e Seminários de Acompanhamento: após a formação inicial dos orientadores de estudos, estes retornarão para seus municípios e iniciarão a formação dos cursistas. Serão realizados dois seminários de acompanhamento junto à Universidade Formadora.

V – Formação dos Cursistas: a formação dos cursistas é dividida em 84 horas presenciais e 36 horas à distância, totalizando 120 horas. A formação dos cursistas começa imediatamente após a formação inicial dos orientadores

de estudos. O cursista participará de uma área de formação por vez, frequentando a outra área na etapa do revezamento. Deverá ter no mínimo 75% de presença nos encontros presenciais com o orientador de estudos. O programa pode ser resumido na demonstração a seguir:

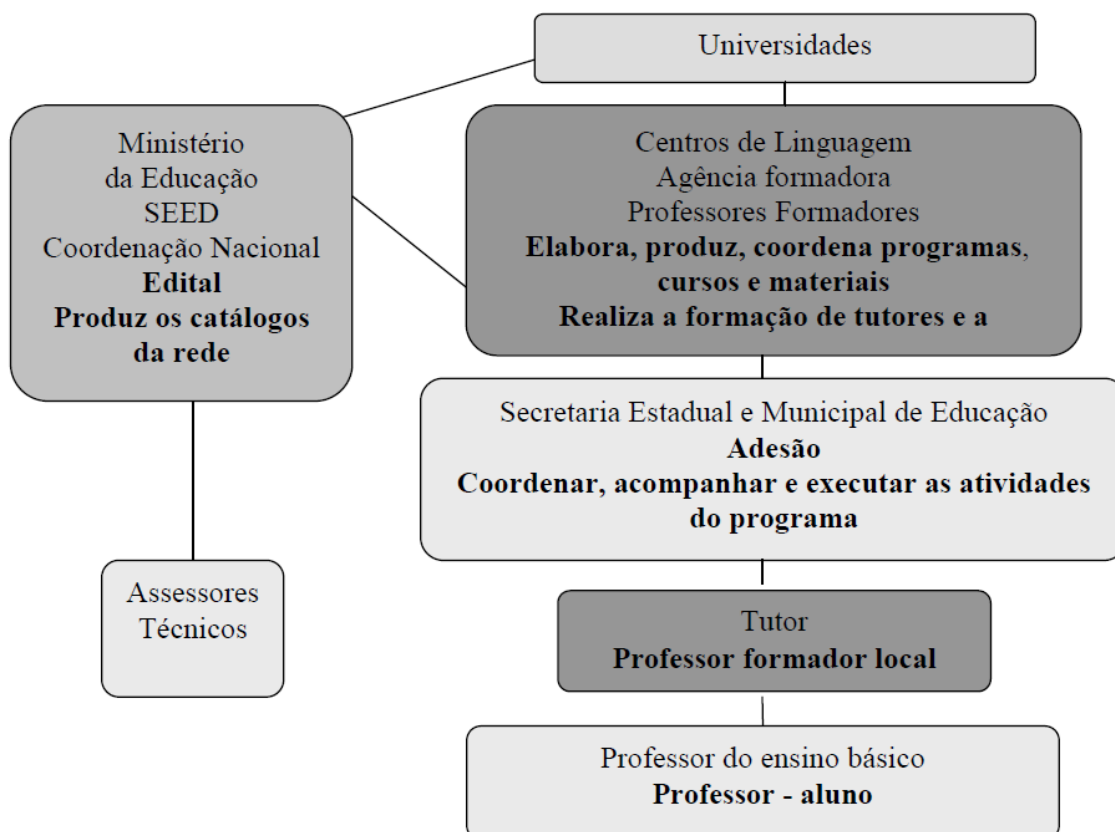


Figura 1: esquema do Programa Pró-Letramento
Fonte: (LUCIO, 2010:34)

O PPL possui nove fascículos distribuídos da seguinte maneira: Capacidades Linguísticas: Alfabetização e Letramento; Alfabetização e Letramento: Questões sobre Avaliação; A Organização do Tempo Pedagógico e o Planejamento do Ensino; Organização e Uso da Biblioteca Escolar e das Salas de Leitura; O Lúdico na Sala de Aula: Projetos e Jogos; O Livro Didático em Sala de Aula: Algumas Reflexões; Modos de Falar/Modos de Escrever; e o Fascículo Complementar e Fascículo do Tutor - Formação de Professores: Fundamentos para o Trabalho de Tutoria.

O fascículo 1 apresenta concepções fundamentais de alfabetização, letramento e língua materna. Traz as principais capacidades a serem introduzidas, retomadas ou trabalhadas sistematicamente com o objetivo de consolidar o processo de aprendizagem da leitura e da escrita dos alunos dos primeiros três anos do ensino

fundamental. Não explicita aspectos políticos ou a função social da escola. O discurso pedagógico presente no fascículo baseia-se predominantemente na concepção de alfabetização em uma perspectiva de letramento, há também uma preocupação em explicitar metodologias referentes à sistematização do processo de alfabetização bem como à importância da mediação docente no processo de ensino-aprendizagem.

O fascículo 2 apresenta uma síntese de concepções fundamentais dos processos inerentes à avaliação, nos anos iniciais do ensino fundamental. O texto expõe que a avaliação possui duas dimensões: a dimensão técnica e a dimensão formativa, registrando que a ação avaliativa serve para orientar e regular a prática pedagógica. Faz uma descrição dos instrumentos do processo de alfabetização: observação e registro, provas operatórias, portfólio e auto-avaliação. Mostra que os instrumentos avaliativos na escola precisam surgir das proposições compartilhadas na coletividade da unidade escolar, pois, assim, os professores podem utilizar melhor os procedimentos escolhidos. Aborda a importância do trabalho coletivo e da gestão democrática da escola, tendo-se como meta a intervenção na aprendizagem, com o fim de orientar o ensino e garantir efetivamente a aprendizagem.

O fascículo 3 analisa, através de relato de experiências, situações de ensino e aprendizagem, sob a ótica da organização do tempo escolar e do planejamento das atividades docentes. O fascículo demonstra que a leitura de histórias em sala de aula, o uso efetivo da biblioteca e a vivência com a diversidade de gêneros textuais são atividades práticas da vida cotidiana que necessitam ser integradas ao trabalho pedagógico. Dessa forma, o texto indica que as práticas de leitura e escrita na escola devem orientar-se pelo uso real. Destaca as práticas de leitura e escrita presentes na rotina escolar e conduz à reflexão da importância do trabalho do professor na promoção da aprendizagem efetiva dos alunos. Ressalta a importância das condições logísticas para a atividade pedagógica.

O fascículo 4 expõe a importância da biblioteca escolar e/ou sala de leitura e faz uma descrição das várias possibilidades de organização e uso do espaço para a prática de leitura. Faz um exame dos diferentes suportes de texto, das diversas possibilidades de leitura e da importância fundamental da mediação docente no processo de letramento. Apresenta a leitura e a escrita como atividades cotidianas da sala de aula, mas a ideia de que as atividades devem ser planejadas sistematicamente para que todos os alunos possam se apropriar do sistema de escrita alfabético. O

fascículo oferece duas alternativas para o problema da falta de espaço físico apropriado para atividade de leitura nas escolas brasileiras: o professor pode levar seus alunos até a biblioteca pública ou pode formar um acervo pessoal e disponibilizá-lo em um armário na sala de aula. Conclui mostrando a importância do dicionário no dia a dia da sala de aula e a importância do trabalho pedagógico realizado com sua utilização.

O fascículo 5 traz exemplos de jogos e brincadeiras em que os alunos desenvolvem habilidades relacionadas à apropriação do sistema de escrita alfabética (SEA). Os jogos são preparados para que a aprendizagem da leitura e da escrita possa atender turmas com níveis diferentes de apropriação do SEA. Há também a ênfase na importância do planejamento para utilização dos jogos na sala de aula, com o objetivo de atender à heterogeneidade dos alunos e de familiarizá-los com suas regras e materiais. Apresenta a produção de um almanaque, em atividades lúdicas de leitura e escrita, de canto, de expressão oral e de compreensão do SEA com o objetivo de demonstrar que a produção do almanaque é uma atividade de leitura e escrita. Isso possibilita aos alunos o contato com vários gêneros, como: receita, instruções diversas, histórias em quadrinhos, entre outros.

O fascículo 6 apresenta o livro didático de alfabetização e língua portuguesa como um dos principais suportes na organização do trabalho pedagógico e seu papel na sala de aula. Descreve a implantação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e as mudanças ocorridas nos livros de alfabetização, focalizando a presença da diversidade textual, o que favorece a apropriação da leitura e da escrita. Destaca a importância de uma metodologia de trabalho pedagógico que valorize o uso real do texto.

O fascículo 7 debate os modos de falar e modos de escrever, assim como a integração entre essas duas práticas e as suas relações com a aprendizagem da escrita. Apresenta atividade pedagógica de produção de texto coletivo, mostra o papel do professor como escriba e aponta aspectos relevantes como: a reflexão sobre a língua oral e a língua escrita no processo de construção de textos coletivos; a reflexão sobre normas de adequação da língua oral; a reflexão sobre a integração dos saberes da oralidade na construção da escrita e a reflexão sobre as convenções da língua escrita diante das variedades linguísticas. Destaca a importância de os alunos falantes de

variedades linguísticas diferentes, da denominada língua padrão, terem o direito de dominar essa variedade, que é mais valorizada socialmente.

O fascículo complementar trata de questões relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem da língua escrita, nas séries iniciais ou nos ciclos iniciais do Ensino Fundamental, a partir de relatos sobre a ação pedagógica desenvolvida com o tema História de Vida. Destaca a constituição do aluno como sujeito-autor e produtor de textos e consta o registro da necessidade da inter-relação entre alfabetização e letramento, pois, segundo o texto, é por meio da vivência dessas práticas no cotidiano escolar que o aluno se apropria do sistema de escrita.

A modalidade do programa é semipresencial, além dos fascículos impressos, há vídeos e atividades presenciais conduzidas por professores orientadores, chamados de tutores locais, preparados para a função em encontros de formação. Esses encontros são dinamizados por profissionais dos Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, especificamente na área de Alfabetização e Linguagem, alguns denominados Centros de Linguagem e outros Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, compostos pelas seguintes universidades brasileiras: Universidade Federal de Minas Gerais - Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE), Universidade Federal de Pernambuco - Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL), Universidade Estadual de Campinas - Centro de Formação do Instituto da Linguagem (CEFIEL), Universidade de Brasília - Centro de Formação Continuada de Professores (CEFOM) e Universidade Estadual de Ponta Grossa - Centro de Formação Continuada, Desenvolvimento de Tecnologia e Prestação de Serviços para as Redes Públicas de Ensino (CEFORTEC). As equipes de pesquisadores desses centros são responsáveis pelas ações de formação em diversas regiões do Brasil que se fundamentam nos materiais de formação.

Para realização do programa, o MEC ofereceria suporte técnico e financeiro e exerceria o papel de coordenador do desenvolvimento do programa, implementado por adesão, em regime de colaboração, pelas secretarias municipais e estaduais de educação. Nessa parceria, coube ao MEC coordenar e dar apoio técnico-financeiro aos Centros de Linguagem para produção de pesquisa, materiais didático-pedagógicos impressos e multimídias e a concessão de uma bolsa de estudos aos professores tutores.

Os sistemas de ensino nas esferas estaduais e municipais iriam coordenar, acompanhar e executar atividades em sua região, colocando à disposição do programa espaço físico para os encontros presenciais com TV/vídeo e DVD para os encontros de Alfabetização e Linguagem, além de outros materiais que fossem necessários à execução do programa. (LUCIO, 2010)

O papel do Estado no programa é o de formulador e executor de políticas educacionais que venham a garantir o direito à alfabetização de todas as crianças. É necessário advertir que a implementação do PPL não é uma iniciativa isolada, mas que está relacionada à tentativa de compor uma política educacional mais ampla de avaliação de desempenho de alunos por meio de uma avaliação diagnóstica aplicada aos alunos do ensino fundamental.

Duas preocupações de grande relevância em nossa pesquisa ainda se encontram em evidência: a primeira é a preocupação com o letramento que tem sido uma presença marcante na implementação de diferentes políticas governamentais dentre as ações da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, como salvadora dos problemas educacionais do país. A segunda preocupação se pauta no modo com que a concepção teórica de letramento encontra-se problematizada nas concepções homogeneizadoras das práticas escolares e as concepções de letramento interligadas às avaliações no ensino fundamental.

A partir dessas considerações, intensificam-se as possibilidades de haver lacunas com relação às propostas do programa Pró-letramento que permanecem latentes uma vez que o programa retém fios provenientes do discurso “publicitário” (político-educacional), altamente argumentativo, na intenção de sensibilizar os professores.

O real persuasivo da formação pelo programa surge como uma grande possibilidade de os discursos ali materializados omitirem suas verdadeiras intenções para que a reação dos docentes que serão “ensinados” pelo documento criado por especialistas que o julgam relevante para a compreensão e apreensão de novos conceitos teóricos e sugestões metodológicas seja silenciada pelo fato de ser um trabalhador dessa conjuntura educacional.

No capítulo que se segue, pretendemos responder a esses questionamentos, averiguando se o programa responde, efetivamente, às demandas às quais se propõe. Entre elas está a melhoria do desempenho escolar de alunos nas áreas de leitura/escrita e

matemática, como também, melhorias para as condições de trabalho dos profissionais que atuam nessa modalidade de ensino ou se o programa cumpre apenas requisitos da política governamental influenciada pelos organismos internacionais.

4. CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO E ANÁLISE DO *CORPUS*

De acordo com Carvalho (2012), o discurso é produzido num dado momento e, por esse motivo, apresentam-se nas inter-relações humanas e faz parte de um mecanismo em funcionamento, isto, é, pertence a um sistema de normas procedentes da estrutura ideológico-política. Nesse interim, estão os protagonistas do discurso que representam lugares determinados na estrutura de uma formação social, o que produz em suas relações uma série de formações imaginárias.

Para Carvalho (*idem*), o imaginário social é o meio pelo qual cada um constrói e alcança sua identidade no interior de uma dada topografia. É nesse instante, que o discurso do sujeito é efeito de uma rede de formações imaginárias e é uma representação do imaginário social, que leva os sujeitos não só a anteciparem as representações do interlocutor, como a assumirem papéis de acordo com os lugares em que se inscrevem, dando origem às condições de produção.

As condições de produção de um discurso estão relacionadas não só à situação em que ele é produzido, mas também às formas de os indivíduos se relacionarem, ou melhor dizendo, às formas de produção verbal que reproduzem conflitos e contradições típicos das relações humanas. As mediações discursivas inserem-se em um determinado momento histórico e refletem ideologias presentes nas formações sociais, por isso, o discurso carrega em si, além do histórico, o ideológico, o que o impossibilita de ser neutro, uma vez que quem o produz o faz a partir de um lugar social e de uma perspectiva ideológica (CARVALHO, 2012, p. 138).

Para Orlandi (2010), as condições de produção implicam o que é material (a língua é/está sujeita a equívoco e à historicidade), implicam o que é institucional (aqui se insere a formação social) e implicam o que é mecanismo imaginário, isto é, mecanismo que produz imagens dos sujeitos, assim como dos objetos do discurso dentro de uma conjuntura sócio-histórica. Consideradas em sentido estrito, as condições de produção têm as circunstâncias da enunciação através do contexto imediato, porém, se as considerarmos em sentido mais amplo, incluir-se-ão o contexto sócio-histórico e ideológico.

A partir desses pressupostos, neste capítulo, objetivamos delinear as Condições de Produção (CP), construir e analisar o *corpus* de discursos circulantes nos documentos

que se referem ao Programa Pró-Letramento (2008-2011), tais quais: o Guia Geral, o Manual do Tutor de Alfabetização e Linguagem (e/ou Matemática), o Fascículo do Cursista de Alfabetização e Linguagem, além de outros documentos e leis relacionados ao programa de formação em estudo.

Entendemos Condições de Produção (CP) no sentido proposto por Pêcheux (1969), englobando o contexto sócio-histórico, os interlocutores e as imagens pressupostas, bem como o lugar em que os interlocutores ocupam na sociedade como espaço de representação social. A análise das CPs do discurso tanto inclui as determinações históricas desse discurso como os efeitos de sentido que provocam mudanças na realidade na qual ele é inserido.

Empreendemos a análise das condições de produção a partir de dois recortes: um mais geral, da esfera política, e outro mais específico ao objeto central deste trabalho, buscando as imagens que permeiam a memória discursiva dos documentos supracitados.

Na ordem da esfera política, a análise das Condições de Produção dos discursos do Programa Pró-Letramento remete-nos ao final da década de 70 e início da de 80 no Brasil, quando se deu um processo de abertura política, com a queda da ditadura militar, o que vai levar a uma proliferação dos partidos políticos, com o surgimento do partido de esquerda-socialista, o PT (Partido dos Trabalhadores). Ao mesmo tempo, tão logo os civis passam a assumir o poder, estabeleceram-se pactos para silenciar os crimes da ditadura.

A crise na educação como decorrência das desigualdades sociais e da má distribuição de renda, instalada na ditadura, não se alterará durante os governos da Nova República, apesar da promoção do processo de democratização do ensino (MASCIA, 2003).

Acatando a democratização preconizada pela Nova República, os governos estaduais instauram um processo de proliferação de escolas, visando atingir toda a população. O que ocorreu, na verdade, foi um ganho em nível de quantidade de clientela, ampliação da formação profissional, mas não se investiu na estrutura didático-pedagógica.

As ações de formação continuada em nível federal, estadual e municipal tiveram maior visibilidade a partir do programa Salto para o Futuro, em 1991, da TV Escola, em 1995, e da criação Secretaria de Educação a Distância (SEED) em 1996.

Intitulado no início como “Jornal da Educação - Edição do Professor”, em de 1º de agosto de 1991, foi ao ar pela TVE Brasil a primeira edição do programa, uma experiência piloto de educação a distância, com recepção organizada em seis estados do país. Em 1992, já com abrangência nacional, o programa passou a se chamar “Um Salto para o Futuro”. Em 1995, denominando-se “Salto para o Futuro”, foi incorporado à grade da TV Escola (canal do Ministério da Educação). Constituía-se em uma ação fundadora do Ministério da Educação na modalidade de educação a distância na formação de professores.

Mas o Salto, ligado à realidade de professores que o assistiam, e para os quais existia como possibilidade de formação continuada, coerente com demandas de educadores, trouxe a série para a programação, à época com 20 programas diários, com duas especialistas no ar, diariamente, sob a supervisão de um terceiro especialista. Juntos, propuseram a proposta pedagógica da série, com ementas e 20 textos base para os programas, publicados e distribuídos em boletim nos polos de recepção (BRASIL, 2013, p.53).

A TV Escola, ainda hoje, é um Programa da Secretaria de Educação a Distância, do Ministério da Educação, dirigido à capacitação, atualização e aperfeiçoamento de professores do Ensino Fundamental e Médio da rede pública. Este recurso didático-pedagógico permite à escola entrar em sintonia com as grandes possibilidades pedagógicas oferecidas pela Educação a Distância. O ponto de partida do Programa foi o envio para escolas públicas com mais de 100 alunos de “kit educação”, composto por um televisor, um videocassete, uma antena parabólica, um receptor de satélite e um conjunto de dez fitas de vídeo VHS, para iniciar as gravações, como também as Grades de Programação.

O programa “Salto para o Futuro”, desde sua concepção inicial, conjugava, junto ao programa de televisão, outros recursos, como textos de apoio (boletim), caixa postal, fax, telefone e recentemente a internet. Com o propósito de tornar possível a comunicação entre os professores reunidos em espaços de recepção organizada (Telesalas, Teleposto), em que a mediação se dava através de um orientador da aprendizagem, os professores cursistas discutiam e apresentavam questões que se tornaram constitutivas do debate com especialistas.

Nesse panorama, inaugura-se, no contexto educacional brasileiro, no nível estadual e municipal, um novo papel na formação docente. A figura do orientador de aprendizagem, docente da rede municipal ou estadual de ensino, constitui-se, no cenário nacional, como mediador do processo de formação continuada de professores, sendo

uma de suas atribuições fazer com que a formação não se encerrasse naquele momento em que os professores estão reunidos, no presencial ou no ambiente virtual, mas fazer com que a formação se estendesse até a prática do professor (BRASIL, 1999).

Com o desafio de institucionalizar o atendimento à demanda de formação continuada no país, superando uma formação fragmentada e desarticulada, o Ministério de Educação (MEC) criou em 2003 a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, organizada em Centros de Pesquisa e de Desenvolvimento da Educação (CPDE).

A rede também tem como intuito favorecer as parcerias entre as universidades e os sistemas de educação básica, possibilitado a aproximação entre tais instituições, seus saberes e os fazeres no exercício da docência. Os responsáveis pela elaboração dos projetos da rede são as universidades públicas e comunitárias, e cabe à Secretaria de Educação Básica/MEC coordenar o desenvolvimento do programa e proporcionar-lhe o necessário suporte técnico e financeiro:

O presente documento trata das diretrizes, ações e processo de implementação da política de formação continuada que vem sendo desenvolvido pelo MEC/SEB desde 2003. Nesse sentido, foi instituída a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica com a finalidade precípua de contribuir com a qualidade do ensino e com a melhoria do aprendizado dos estudantes por meio de um amplo processo de articulação dos órgãos gestores, dos sistemas de ensino e das instituições de formação, sobretudo, as universidades públicas e comunitárias. A Rede é formada pelo MEC, Sistemas de Ensino e os Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, que são parceiros no desenvolvimento e oferta de programas de formação continuada, bem como na implementação de novas tecnologias de ensino e gestão em unidades escolares e sistemas estaduais e municipais (BRASIL, 2005, p.9).

Em março de 2005, o MEC lança o documento “Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica: orientações gerais”, em que anuncia os objetivos da rede. Entre eles, destacam-se: o desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional dos docentes, desencadeando uma dinâmica de interação entre os saberes pedagógicos produzidos pelos centros durante a formação docente e aqueles produzidos pelos professores em sua prática cotidiana, e a institucionalização e fortalecimento do trabalho coletivo como meio de reflexão teórica e construção da prática pedagógica. O documento afirma:

A formação continuada aqui estabelecida, visando, sobretudo, contribuir com o desenvolvimento profissional do professor e a melhoria na qualidade do ensino, dar-se-á, nesse processo, por meio de uma Rede que articula um conjunto de agentes que atua no campo educacional objetivando a melhoria da aprendizagem dos estudantes, mediante a apreensão dos saberes historicamente produzidos.

A Rede busca, portanto, contribuir com os sistemas de ensino e, particularmente, com a formação dos professores como sujeitos do processo educativo. Tal compreensão, pautada em uma concepção de formação de professores, inicial e continuada, que contemple a tematização de saberes e práticas num contexto de desenvolvimento profissional permanente, implica em considerar também os estudantes como sujeitos nesse processo (BRASIL, 2005, p.10).

De acordo com as diretrizes do documento, a formação continuada é concebida para além da oferta de cursos de atualização ou treinamento em prol de uma formação que tenha como referência a prática docente e o conhecimento teórico, acreditando que a noção de experiência e de construção do conhecimento mobiliza uma pedagogia interativa e dialógica, considerando os diferentes saberes e a experiência docente (BRASIL, 2005).

O que esse documento acrescenta em relação à formação de professores? A partir desse documento há um investimento qualificativo no que se refere à formação de professores, outrora constituída por políticas que visavam ao aumento quantitativo tanto de professores ‘certificados’ para trabalhar nas escolas públicas brasileiras como de alunos que enchessem as salas de aulas. Há, a partir da criação da rede, o interesse pela formação permanente que contemple as necessidades reais dos sujeitos envolvidos no processo educacional, dando autonomia intelectual ao professor. Isso corresponde a inovações da prática pedagógica cotidiana por meio de reflexões teóricas que têm como finalidade a construção de métodos que signifiquem e façam sentido e que contemplem as heterogeneidades de cada localidade em que o processo de ensino aconteça.

Em 2006, um novo documento é produzido - “Catálogo da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica” - incorpora uma lista com os produtos desenvolvidos pelos centros, tais como: cadernos de estudo e atividades, cadernos de orientação a tutores, fascículos, cd-rom, fitas de vídeo e softwares, além da oferta de cursos presenciais, semipresenciais e a distância.

“A formação em serviço tem sido analisada como mais significativa na medida em que se ancora à experiência reflexiva do professor e não fica centrada somente nos objetivos do sistema educativo” (NÓVOA, 1992 *apud* SANTOS, 2008). Os professores,

diante das situações complexas e instáveis que caracterizam a atividade docente, são capazes de desenvolver um método de problematização, análise e investigação da realidade prática de ensinar.

A partir do confronto com suas experiências anteriores, com sua formação de base, com a experiência de outros no ambiente escolar e com as teorias elaboradas, espera-se que os professores possam encontrar soluções para as demandas que a prática lhes coloca e, a partir daí, produzir conhecimento.

Pela abordagem reflexiva, entende-se que o processo formativo deve se constituir, fundamentalmente, sobre a maneira com que o professor se relaciona com seu trabalho, fornecendo-lhe meios para um pensamento autônomo em contraposição a processos formativos mais tradicionais, organizados previamente a partir de uma lógica de adaptação dos professores a novas políticas educativas, em que predomina a difusão de questões técnicas aos diversos grupos e profissionais.

Um outro aspecto que merece destaque na concepção dos centros foram as parcerias entre universidades e secretarias de educação. Essa forma de parceria é utilizada como uma possibilidade emergente de colaboração, cooperação, partilha de compromissos e responsabilidades.

Contudo, ao se considerar que tal prática está carregada de funções decisivas na implementação de políticas oficiais em educação, é possível constatar que sua realização por si só não garante a profissionalização dos professores. A parceria, muitas vezes, pode responder às necessidades dos órgãos públicos de realização de reformas mais imediatas, mas não é uma prerrogativa de formação coerente para os professores envolvidos no processo.

O Pró-Letramento, como política de formação continuada de professores alfabetizadores, emergiu devido às mudanças no contexto político nacional, após as eleições para Presidente da República, no ano de 2002. Formulado pela SEB/MEC e implementado em parceria com as redes estaduais e municipais a partir do ano de 2005, é parte integrante das ações do MEC desde 2003, com a criação da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica, fato mencionado anteriormente. Os objetivos propostos pelo do Pró-Letramento são:

- oferecer suporte à ação pedagógica dos professores dos anos ou séries iniciais do ensino fundamental, contribuindo para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem de língua portuguesa e matemática;

- propor situações que incentivem a reflexão e a construção do conhecimento como processo contínuo de formação docente;
- desenvolver conhecimentos que possibilitem a compreensão da matemática e da linguagem e de seus processos de ensino e aprendizagem;
- contribuir para que se desenvolva nas escolas uma cultura de formação continuada;
- desencadear ações de formação continuada em rede, envolvendo Universidades, Secretarias de Educação e Escolas Públicas das Redes de Ensino (BRASIL, 2012, p.1).

Percebemos que no interior desses objetivos há uma retomada de discursos que vão se estabelecendo através de já ditos ou já construídos, ora reconstruindo discursos em forma de paráfrase e reproduzindo sentidos. 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 (ORLANDI, 2010).

Percebemos que os processos parafrásticos estão presentes na retomada do incentivo “à reflexão e à construção do conhecimento como processo contínuo de formação docente” (BRASIL, 2012), que aparecem desde o surgimento do Salto para o Futuro, continuam presentes nos discursos de fundação da Rede Nacional de Formação Continuada (BRASIL, 2003) até materializarem-se nos objetivos do Programa Pró-Letramento (BRASIL, 2012). Isso é corroborado pelo que afirma o Fascículo do tutor de Alfabetização e Linguagem:

O objetivo do Pró-Letramento é oferecer suporte à ação pedagógica dos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental de modo a elevar a qualidade do ensino de Língua Portuguesa e Matemática, por meio da formação continuada de professores na modalidade a distância.

Para tanto, visa desencadear situações que viabilizem a construção de conhecimentos pelos professores, a fim de que possam estabelecer novas compreensões e reflexões, à medida que estiverem inseridos numa rede de formação (BRASIL, 2008, p.4).

Segundo dados do MEC (BRASIL, 2007) o Programa Pró-letramento atenderia professores em exercício de 1^a à 4^a séries das escolas públicas, em 12 estados, sendo eles: Rio Grande do Norte, Ceará, Maranhão, Bahia, Piauí, Santa Catarina, Pernambuco, Sergipe, São Paulo, Paraíba, Alagoas e Rio de Janeiro, com a perspectiva de ampliação para toda a Região Norte.

Partindo do princípio de que esta pesquisa tem como fundamento teórico-metodológico a Análise de Discurso, que tem como objeto o discurso, compreendido a partir do texto, que é a sua unidade de análise e que tem a preocupação não do que “o texto quer dizer” e sim “como o texto significa”; ou seja, o foco está direcionado para o modo como os sentidos se constituem no texto, podemos nos aproximar de uma perspectiva de entendimento. A partir dessa perspectiva, poderemos proceder à compreensão das lacunas deixadas pelo programa, uma vez que o texto do referido programa está na base de um objeto simbólico que se abre para múltiplas leituras.

O interesse fundamental da AD é explicar “como o texto significa”; ou seja, o foco está direcionado para o modo como os sentidos se constituem no texto, afinal trata-se de um objeto simbólico que se abre para múltiplas leituras, como abordado acima. Assim, a AD é um dispositivo teórico que busca responder como o texto está significando um determinado objeto de discurso, neste caso, o programa Pró-letramento e demais documento que o subsidiam.

Pode-se inferir que, normalmente, as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos construídos. É nesse contexto que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política. Nesse ínterim, os interesses em disputa têm o objetivo de influenciarem a definição das finalidades sociais da educação, que são materializadas através de discursos legais oficiais, como é o caso dos referentes ao programa em questão.

Ao trabalhar com documentos, o interesse da pesquisa não estará no texto em si como objeto final de explicação, mas como unidade de análise que nos permite ter acesso ao discurso para compreender a política. Segundo Pêcheux:

[...] o sentido de uma palavra, expressão, proposição não existe em si mesmo (isto é, em sua relação transparente com a literalidade do significante), mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que palavras, expressões, proposições são produzidas/reproduzidas (PÊCHEUX, 2009, p. 160).

O trabalho com documentos permite ter acesso ao discurso e se faz a fim de compreender a complexa teia conceitual em torno da qual se estrutura a linguagem da política. Além disso, os textos devem ser lidos em relação ao tempo e particular conjuntura em que foram produzidos.

Isso advém do fato de que o sentido das palavras decorre, portanto, das posições ideológicas assumidas pelo sujeito e de sua inscrição em formações

discursivas, as quais determinam o que ele pode/deve dizer, referendando o fato de que as palavras não possuem um sentido literal e de que a língua não é transparente, estando sujeita a equívocos e à falta.

Nesse viés, o discurso político dos manuais para a formação continuada de professores está sujeito à interpretação e recriação e que passa a produzir efeitos outros que podem desnudar as reais perspectivas e intenções dos agentes envolvidos no processo, bem como suas possíveis utilizações no contexto da prática educativa. Entendendo o discurso tal qual é definido em Orlandi (2005, p. 21), como “efeito de sentidos entre locutores”, o discurso é a “palavra em movimento”.

O contexto de produção do Pró-Letramento está permeado de deformações ideológicas por meio das quais normalmente a elaboração das políticas públicas têm início, em que os discursos políticos são construídos e lugar em que as partes interessadas disputam a definição e propósitos sociais da educação.

Ao averiguar as intenções políticas que impulsionaram a criação do Programa Pró-Letramento, encontramos sequência de fatos que corroboram para tal afirmativa, como o resultado da eleição de 2002 para Presidente da República, os resultados do SAEB (2001-2005), o programa de governo do PT: Uma escola do tamanho do Brasil(2002), a concepção de educação do Partido dos Trabalhadores, o documento “Toda criança aprendendo”(2003) e as metas estabelecidas pelo MEC, além da já mencionada criação da Rede Nacional de formação Continuada de Professores da Educação Básica.

Pode-se afirmar que a política de formação continuada de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental surgiu devido a mudanças no contexto político nacional, advindo dos palanques. Porém, não podemos negar que esse contexto trouxe para a área da educação propostas de democratização do acesso e garantia de permanência nas escolas em todos os níveis e modalidades de ensino. Propôs-se com isso uma educação com qualidade social, como direito de cidadania intimamente ligada a uma política de inclusão social.

Os índices do SAEB mostravam que haveria urgência na implementação de soluções estruturais que incidissem nos fundamentos do processo educacional e que buscassem a qualidade da educação, tais como: a valorização e a formação do professor, a gestão democrática e eficiência da escola e o monitoramento dos

resultados pelos profissionais da educação, bem como a parceria dos entes federados na implantação das políticas educacionais.

Para Alferes (2008), a gestão de uma política educacional caracteriza-se por movimentos de adesão, de resistência e de negação à política federal, que são indicativos dos limites/possibilidades, com o da efetividade dessa política quanto da contraposição a ela, pela instância local.

Esses movimentos explicitam o espaço que a instância municipal dispõe para a implementação de sua própria política. E, neste espaço, a instituição escolar tem papel central, uma vez que se constitui na instância na qual, de fato, se objetiva a natureza da gestão e o conteúdo, a substância e a forma da implementação das políticas educacionais.

No referido programa de formação continuada, elegemos o intitulado Manual/Fascículo do Tutor para ser o foco da análise pelo fato de ser direcionado especificamente para o sujeito professor-tutor, uma vez que ele é endereçado direta, específica e restritamente ao professor-tutor, enquanto os outros fascículos destinam-se ao professor do primeiro segmento da educação básica, mas inserem-se em um conjunto de materiais que subsidiam o programa e a tutoria, portanto caracterizando também o tutor da área de alfabetização e linguagem e a formação continuada de professores no modelo de educação a distância.

O fascículo do Tutor de Alfabetização e Linguagem traz, (BRASIL, 2008, p.4), uma carta endereçada aos docentes que assumirão essa perspectiva entre seus pares com um discurso de cordialidade e de tratamento entre iguais.

Seq. 1

Você está se inserindo num processo de formação de professores – **Pró-Letramento**– o qual, junto com o **Pró-Infantil**, o **Pró-Formação**, o **Pró-Licenciatura**, o **Pró-Ifem** e a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, compõe o Sistema Nacional de Professores do MEC.

[**Manual do Tutor de Alfabetização e Linguagem**]

Seq. 2

Como Orientador de Estudos, você passa assim a constituir uma “rede” junto com o Ministério da Educação, Universidades, Secretarias de Educação, Escolas e Professores. Juntos, diferentes sujeitos e instâncias associam-se, somam e partilham esforços,

complementam ações na busca de uma interlocução efetiva. (Grifos nossos)

[**Manual do Tutor de Alfabetização e Linguagem**]

O pronome em destaque “você” carrega relações de intimidade, normalmente tomadas como explicação ao seu emprego. Com uma linguagem que se aproxima do tutor – imperativa, apelativa, de sensibilização voltada para o desenvolvimento da ação e, propriamente, tem como finalidade outra, contribuir da mesma forma para a sensibilização dos demais professores envolvidos no processo de letramento via MEC, por meio dos materiais impressos e demais que acompanham o programa de formação docente.

Cabe ainda ressaltar o caráter igualitário ou não hierarquizado atribuído ao pronome em questão por diversos estudiosos, bem como a conotação de intimidade dada pela sua utilização, que a nosso ver, ocorre no enunciado em questão. Chama-se de “você” a quem se tem aproximação, convivência, intimidade; um eu no outro: aqueles que se pertencem e que fazem parte de um mesmo agrupamento, de um mesmo lugar em que todos os sujeitos transitam e conhecem. Essa Formação Discursiva advinda do Manual-Mestre do referido Programa de Formação produz uma significação de tomar/convencer os sujeitos-professores na função de tutor sobre sua aceitação ao programa pelo viés da interpelação, por meio do aparelho ideológico, Governo.

Outro aspecto de relevante importância é a utilização repetitiva do prefixo “Pró”. Etimologicamente, o prefixo “**Pró**” significa para frente, favorável (progresso, promover, prosseguir, proclamar, projeção); posição em frente; movimento para frente; em favor de, ou seja, é um prefixo que traz a ideia de avanço. O efeito de sentido aqui almejado pelo Ministério da Educação é que o programa aparece como pressuposto de avanços, melhorias na e para educação nas séries iniciais do ensino fundamental.

Como os sentidos são produzidos junto com os sujeitos, sustentados pela memória discursiva, que permite a manutenção (ou a ruptura) do que está estabelecido, entendemos que o sujeito institucional MEC, orientador de tal processo, pretende fazer com que suas palavras pareçam claras e evidentes, indicadoras de uma relação de projeção tanto para quem intermedia quanto para os que recebem os discursos dos manuais de letramento como suporte para subsidiar os requeridos avanços da educação.

Seq. 3

Foi pensando em você, professor da rede pública e agora, *tutor*, que escrevemos este *Manual*.

Foi pensando em você, que estará se esforçando para cumprir seu papel, suas funções e responsabilidades como tutor, que este Manual foi elaborado.

Esperamos que este *Manual* e o “*Guia do Curso*”, que traz orientações sobre o trabalho, ajudem-no nesta “*caminhada*”. Tenha-os a seu lado (BRASIL, 2007, p.8). (Grifos do autor)

[**Manual do Tutor de Matemática**]

O sujeito tutor nas sequências referidas 1, 2 e 3 (e, conseqüentemente, professor) é interpelado pela ideologia e capturado pelo efeito de evidência promovido por ela, ou seja, é inundado pelas palavras de outros, instalando, modificando, rompendo ou apropriando-se de dizeres pré-existentes, atravessado pelas imagens que constrói de si próprio como orientador de estudos, do objeto discursivo que é o programa, de seus interlocutores que são os outros professores, da imagem que antecipa ter o seu interlocutor de si mesmo para enunciar (Pêcheux, 1969). É importante registrar que, na retomada permanente de palavras já-ditas, no caso o referido prefixo, o sujeito é capturado por esse jogo de imagens que sustenta a significação e o sentido das palavras para fazer valer a interpelação ideológica subjacente nos discursos oriundos do programa de formação que está em vias de ser festejado como mecanismo de salvação do ensino da educação fundamental, do lugar em que ele está sendo apresentado, ou seja, uma posição discursiva em que o sujeito é interpelado em sujeito pela ideologia (Orlandi, 2010).

A ideologia para a Análise do Discurso é concebida como agente naturalizador de sentidos, responsável por apagar os sentidos indesejáveis. Nessa medida, ela é condição essencial para a significação, provocando o efeito de evidência de que um dizer pode somente expressar o significado em jogo e não outros modos de dizer. No nosso referido caso, entendemos que tal reordenação e repetição dos termos acima, produz uma manutenção de significados que não é determinada ao acaso, mas construída pela tecelagem ideológica que funciona para conferir uma impressão de naturalidade, de correspondência direta, objetiva e óbvia entre os sujeitos envolvidos no processo de letramento do programa. O que fica às margens do que está sendo dito é

apagado, silenciado, uma posição discursiva que não possibilita ao sujeito duvidar da transparência da linguagem, duvidar da relação direta e objetiva com sua prática pedagógica.

Entendemos que os preceitos de silenciamento dos sujeitos envolvidos no processo de letramento por meio do programa de formação se materializam nos discursos que o fundamentam. Nas sequências discursivas seguintes, retiradas da apresentação do ‘Fascículo de Matemática do Programa Pró-Letramento’ percebemos esse viés quando afirma:

Seq. 4

Estamos muito satisfeitos em tê-lo conosco nesta “aventura”. Isto porque acreditamos que ao participar deste curso você volta a ser estudante. E ser estudante é uma aventura. Ser estudante é um desafio novo que surge na sua vida pessoal, familiar e profissional. Ser estudante exige novas atitudes e uma reorganização em sua vida. Foi pensando em você que escrevemos esse guia. (Grifos nossos)

[Manual do Cursista de Matemática: Fascículo 1]

Seq. 5

É bom ressaltar, porém, que na rede de formação continuada da qual você passa a participar, seu papel é de extrema importância. Para exercer plenamente sua função você precisa preparar-se conhecendo a estrutura mais ampla do programa, as instâncias as quais você pode recorrer para uma formação específica, para articulações futuras, para buscar maiores informações e para conhecer profundamente os materiais produzidos (BRASIL, 2007). (Grifos nossos)

[Manual do Cursista de Matemática: Fascículo1]

Aqui aparece uma clara exaltação do papel do tutor como mediador do conhecimento coletivo: “Estamos muito satisfeitos em tê-lo conosco nesta “aventura”; “Foi pensando em você que escrevemos esse guia”; “... seu papel é de extrema importância”. Linguagem apelativa de tom cortês que tem como fundamento interpelar ideologicamente o sujeito professor para aceitar a formação sem amarras. Ao mesmo tempo, as sequências mostram a busca pela adesão, por meio do elogio atravessado por ideais de cunho político inseridos numa política de silenciamento.

Além disso, na sequência 5 aparece uma relação entre estar na formação e estar numa aventura. O Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa define **aventura** como “circunstância ou lance acidental, inesperado; peripécia, incidente”. Outros dicionários consultados seguem a mesma linha definindo-a como “acontecimento imprevisto, algo do acaso, sorte; ação ou situação arriscada, acontecimento extraordinário”. Estar a formação continuada em letramento na base de uma aventura, caracteriza-a como uma trajetória de incertezas, como um mergulho no desconhecido que pode tanto fazer sentido e significar para quem está imerso nela, quanto não ter sentido nem significação nenhuma.

O convite à aventura e à prospectiva imersão do docente nesse ‘acontecimento extraordinário e imprevisível’ o transformará, ou o fará retornar, “voltar a ser estudante”. Essa transmutação de professor a estudante é uma forma de trazer leveza aos novos empreendimentos pedagógicos que subjazem os discursos do manual da formação em questão. Inscreve-se aqui, a retomada de um novo estudante, um estudante profissional, que tem, agora, informações outras: novas perspectivas de aprendizagem a partir das inovadoras metodologias que surgem como uma nova voz para as salas de aulas da educação fundamental das escolas brasileiras.

No que se refere aos verbos utilizados nas sequências discursivas supracitadas, observamos que estão semanticamente carregados de intenções de aconselhamento, o que apaga a tônica da obrigatoriedade da formação para o docente, algo que muitas vezes faz com que os cursos não tenham o sucesso almejado. Esse tom amigável, aconselhador e acalentador, na utilização verbal, interpela ideologicamente o sujeito professor no interior mesmo do processo histórico do programa de formação com vistas à adesão.

A relação entre processo educativo e político resulta na falta de autonomia e na submissão dos professores aos tutores (consequentemente, secretários de educação, diretores) e destes ao poder político local e, assim, sucessivamente.

A escola configura-se, assim, como habitat rico e seguro para a afirmação dos interesses da classe dominante, constituindo um espaço completamente inserido na lógica capitalista, no qual a voz tem dono. Esses silêncios acabam por obstruir a capacidade de uma reflexão dos problemas enfrentados pelos professores no cotidiano da docência, que se apresentam em cada comunidade em que ele esteja inserido.

Decorre dessa razão, a inclusão na análise do conceito de silêncio, posto que, quando uma formulação é materializada, outra é apagada, ou silenciada. Estas considerações fazem-nos pensar na questão do silêncio tratada por Orlandi (2007). O controle do silêncio é possível porque existem, na sociedade, vozes de autoridade que têm o poder de administrar a produção dos sentidos e, portanto, a distribuição do conhecimento, contribuindo para a formação do consenso, quer dizer, determinam quais os sentidos que podem ser conhecidos e quais devem permanecer em silêncio.

Para nós, este processo de silenciamento começa desde a apresentação do programa aos professores até a materialização de sua metodologia na escola, no momento em que o sujeito docente passa a trabalhar com a visão de sentido único e faz isto através dos “mediadores” livros e materiais didáticos formulados a partir dos pressupostos teóricos do programa. Os professores se apropriam de um saber científico e diante disso consideram-se autorizados a eleger um sentido dominante, distribuí-lo e legitimá-lo em sua sala de aula para os seus alunos.

Na sequência discursiva seguinte, temos outro aspecto bastante relevante com relação ao discurso político-educacional do PPL. Na Apresentação do Fascículo do cursista de Alfabetização e Linguagem, que aparece propositalmente em negrito, atribui-se a seguinte “orientação” para o professor-cursista:

Seq. 6

Este material foi elaborado com toda a dedicação que as ações na área da Educação merecem. Procuramos estabelecer um diálogo efetivo entre questões cruciais para o ensino de Língua Portuguesa e as condições de trabalho do professor brasileiro.

Esperamos ter contemplado um pouco da diversidade de formação e da realidade das escolas do nosso país (BRASIL, 2008, p. 7). (Grifos nossos)

[Manual do Cursista de Alfabetização e Linguagem: Fascículo 1]

Nas sequências discursivas acima, temos a impressão, de uma dada preocupação do governo com a educação, principalmente quanto afirma que espera “...ter contemplado um pouco da diversidade de formação e da realidade das escolas do nosso país”. Nesse ínterim, chama a atenção para a dedicação que os sujeitos elaboradores do

material tiveram. Com isso, observamos que há uma tentativa de minimizar as condições de trabalho do professor das séries iniciais do ensino fundamental da rede pública historicamente difíceis. Isso se evidencia quando apresenta a relação entre as condições de trabalho do professor e a afirmação de que há um diálogo crucial entre as teorias materializadas no programa de formação docente, com o objetivo de se aproximar, mais uma vez, dos agentes mesmos do processo de educação das séries iniciais.

Nesse aspecto, entendemos que essas Formações Discursivas procuram, de forma persuasiva, criar expectativas nos professores de um melhor desempenho profissional, de sucesso, de satisfação para se conseguir índices elevados de professores em formação. Porém, essas formações discursivas não apresentam discussões sobre a análise da situação atual dos professores, trabalhadores da educação, cuja realidade profissional lhes põe a reboque dos projetos de políticas educacionais, dificultando e, até mesmo, impedindo o seu auto-reconhecimento como sujeitos desse processo. Limita-se à perpetuação de programas de formação muitas vezes já superados, pois no cotidiano escolar há falta de materialidade, de valorização, falta de espaço para discussões, falta de trabalho coletivo, entre outros aspectos.

Porém, não podemos negar que o programa responde significativamente aos preceitos da Alfabetização e Letramento apregoados por **Tfouni (1995; 2006)**, **Kleiman (1995)** e **Soares (1998)**. De acordo com Tfouni (2006), a alfabetização é um processo de aquisição individual de habilidades requeridas para a leitura e escrita, caracterizada pela incompletude. Para Kleiman (1995), a alfabetização é uma faceta do letramento e se caracteriza como um processo de aquisição de códigos (alfabéticos, numéricos), geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. Segundo Soares (1998), alfabetização é o momento de aquisição dos aspectos técnicos da escrita e da leitura que envolve relacionar sons com letras, fonemas com grafemas, para codificar ou para decodificar. O Manual do Cursista de Alfabetização e Linguagem descreve **Alfabetização** como:

Seq. 7

[...] ensino-aprendizado da “tecnologia da escrita”, quer dizer, do sistema alfabético de escrita, o que, em linhas gerais, significa, na leitura, a capacidade de decodificar os sinais gráficos, transformando-os em “sons”, e, na escrita, a capacidade de codificar os sons da fala,

transformando-os em sinais gráficos (BRASIL, 2008,p.10). (Grifos nossos)

[Manual do Cursista de Alfabetização e Linguagem: Fascículo 1]

O referido Manual apresenta definição de alfabetização coerente com as definições apresentadas pelas pesquisadoras. Acrescenta ainda que o conceito de alfabetização foi ampliado com as contribuições dos estudos sobre a psicogênese da aquisição da língua escrita, particularmente com os trabalhos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky. A partir desses estudos, o aprendizado do sistema de escrita não se reduziria ao domínio de correspondências entre **grafemas** e **fonemas** (a decodificação e a codificação), mas se caracterizaria como um processo ativo por meio do qual a criança, desde seus primeiros contatos com a escrita, construiria e reconstruiria hipóteses sobre a natureza e o funcionamento da língua escrita, compreendida como um sistema de representação. E foi diante dessas novas exigências que surgiu uma nova designação letramento (BRASIL, 2008, p.10).

No que se refere ao conceito de letramento, o PPL no Manual de Alfabetização e Linguagem traz conceitos que se associam aos conceitos abordados pelas pesquisadoras. Letramento, no Fascículo do cursista, tem a seguinte definição:

Seq. 8

Letramento é pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever, bem como o resultado da ação de usar essas habilidades em práticas sociais, é o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da língua escrita e de ter-se inserido num mundo organizado diferentemente: a cultura escrita (BRASIL, 2008, p. 11). (Grifos nossos)

[Manual do Cursista de Alfabetização e Linguagem: Fascículo 1]

Esse conceito da sequência 8 está intimamente relacionado ao que apresenta Soares (1998) sobre o letramento. Para a autora, letramento é o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever, ou seja, o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo, como consequência de ter-se apropriado da escrita.

Podemos inferir que o conceito de letramento, apresentado pelo manual, também focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por

uma sociedade, como pressupõe Tfouni (2006), como veremos na sequência que se segue.

Seq. 9

Entende-se letramento como o processo de inserção e participação na cultura escrita. Trata-se de um processo que tem início quando a criança começa a conviver com as diferentes manifestações da escrita na sociedade (placas, rótulos, embalagens comerciais, revistas, etc.) e se prolonga por toda a vida, com a crescente possibilidade de participação nas práticas sociais que envolvem a língua escrita (leitura e redação de contratos, de livros científicos, de obras literárias, por exemplo). Esta proposta considera que alfabetização e letramento são processos diferentes, cada um com suas especificidades, mas complementares e inseparáveis, ambos indispensáveis (BRASIL, 2008, p.13). (Grifos nossos)

[Manual do Cursista de Alfabetização e Linguagem: Fascículo 1]

Para Kleiman (1995), o letramento examina a capacidade de refletir sobre a própria linguagem, de sujeitos alfabetizados, dos sujeitos envolvidos no processo. Entendemos que esse viés está posto também na definição de letramento trazido pelo referido documento, como veremos na sequência dez.

Seq. 10

Estamos vendo que os alunos, desde as suas primeiras vivências no ambiente escolar, são falantes competentes, que se comunicam bem. Alguns são mais tagarelas que outros mas, de modo geral, na fala de todos eles, refletem-se as características da modalidade oral do português do Brasil e, de um modo mais específico, as características de seu grupo social. Essa competência que têm no uso da língua oral forma um conjunto de saberes a que os alunos recorrem quando começam a aprender a ler e escrever. A leitura e a escrita são processos criativos. Quando estão lendo ou escrevendo os alunos constroem hipóteses sobre como ler e escrever, levando em conta o conhecimento que já têm da língua. Nos textos que produzem encontramos muitas informações sobre esse processo de reflexão e de construção de hipóteses sobre a língua escrita (BRASIL, 2008, p.22) (Grifos nossos)

[Manual do Cursista de Alfabetização e Linguagem: Fascículo 7]

E a educação tem pretendido oferecer o quê para esses sujeitos? Saberes culturalmente construídos, organizados, analisados, estruturados e pedagogizados. E o programa de formação docente Pró-Letramento é um desses saberes. O ensino de

qualquer conteúdo costuma ser visto como “aquisição” ou “apreensão” de modelos, formas, sejam elas de ordem da estrutura linguística ou de conteúdo, mas sem problematizar o papel dos sujeitos, das condições de produção, de onde “surgem” esses modelos, das relações ideológicas que subjazem a esses discursos, ou seja, que tipos de sujeitos esses discursos estão formando e em que tipo de sociedade irão atuar (MASCIA, 2003).

E a escola, neste modelo, ao longo dos séculos, tem produzido sujeitos que, ilusoriamente, acreditam ser donos de seu dizer e dos efeitos de sentido de seu dizer, sem saberem que, na verdade, estão “sendo mais ditos” do que “dizem”. Esse efeito da mesmice da educação não apaga as mazelas da nossa educação nem igualdade ou sucesso social, ou seja, não devemos nos enganar que o letramento, por si só, seja uma arma para a libertação. Então, o que precisamos nos perguntar, na verdade, é com qual noção de letramento a escola tem trabalhado?

Desvelar o contexto que subtrai do professor a sua condição de intelectual se impõe não somente como desafio, mas também, e sobretudo, como obrigação para aqueles que querem e lutam por uma educação verdadeiramente emancipadora.

Nossa escola pública deveria ser o lugar da fala e da emancipação. No entanto, observa-se um paradoxo, isto é, um silenciamento produzido por medos de perder o emprego, por perseguição política, de não ter acesso a promoções, pela mesma natureza, da transferência de local de trabalho. Apesar de, comprovadamente, os contextos escolares da docência revelarem-se como um espaço carente, inseguro, os professores, em sua maioria, apesar das dificuldades, má remuneração e pressões, do aumento alucinante de tarefas, responsabilidades e objetivos da escola moderna, apesar de tudo, continuam dispostos e em busca de ensinar qualitativamente bem.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos que têm como base central o discurso, desde sua origem até a atualidade constituem um território amplo e diversificado que desperta a atenção não somente dos que se dedicam à Linguística como daqueles que se voltam a outras áreas do conhecimento humano.

Inseridos numa proposta de estudar o discurso institucional a partir dos paradigmas de atualização, aperfeiçoamento e/ou formação docente com vistas a inovações metodológicas e como respostas a lacunas cada vez mais evidentes na educação básica do Brasil, é que se justifica, efetivamente, a necessidade de verificar como os discursos da Educação se apresentam com a finalidade de convencimento e, conseqüentemente, de alcance dos objetivos da política educacional nacional.

No campo educacional brasileiro a normatização efetiva da formação continuada docente ocorreu por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96 (BRASIL, 2013) que estipula em seu artigo 67 que os sistemas de ensino deverão promover a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério, aperfeiçoamento profissional contínuo. A tarefa do poder público nesta questão se fundamenta nas disposições transitórias do artigo 87, parágrafo 3º, inciso III, em que se explicita o dever de cada município de realizar programas de capacitação para professores em exercício.

O programa Pró-letramento encontrava-se inserido no programa de qualidade do Ministério da Educação e tratava-se de um programa de atualização de conteúdos em Língua Portuguesa e em Matemática para os professores das séries iniciais do Ensino Fundamental.

É recorrente na bibliografia especializada sobre formação de professores, a constatação de que a formação profissional é um processo que transborda em larga medida os cursos de formação propriamente ditos, e que envolve a aquisição, a mobilização e a articulação/transformação de saberes e competências heterogêneos, vinculados a práticas socioculturais específicas, não restritas ao letramento, e indissociáveis de contextos institucionais sócio-historicamente situados.

Desse modo, no caso das práticas de letramento, por exemplo, elas são constitutivas da formação profissional, tanto as práticas próprias da formação regular e da formação continuada num dado tempo e lugar, quanto as relacionadas à escolarização de nível fundamental e médio (participação como aluno e também como professor), e também as não-escolares, como as religiosas e as midiáticas, por exemplo, todas igualmente inscritas num dado tempo e espaço (SIGNORINI, 2005).

Na tentativa de compreender o funcionamento do discurso político-educacional veiculado pelo programa de formação docente Pró-Letramento, traçamos, como objetivo geral, analisar segmentos discursivos do Guia Geral, o Manual do Tutor de Alfabetização e Linguagem (e/ou Matemática), o Fascículo do Cursista de Alfabetização e Linguagem, além de outros documentos e leis que expressam a ideologia educacional oficial do Pró-Letramento, considerando-se a maneira como a linguagem é operacionalizada na constituição dos discursos e saberes destinados ao professor.

Tivemos como referencial teórico os pressupostos da Análise do Discurso (AD) que implica no reconhecimento do papel da linguagem na constituição dos sujeitos e, também, na necessidade de uma análise dos processos discursivos que ocorrem nas diversas esferas de atividade humana, como uma possibilidade de compreensão das diferentes visões de mundo que orientam os sujeitos numa sociedade.

Concebemos o discurso do letramento enquanto práticas discursivas passíveis de problematizações e desconstruções. As sequências discursivas analisadas neste estudo foram consideradas como amostras do contexto sócio-histórico, a partir do qual procuramos levantar algumas imagens socialmente construídas no que se refere à ideologia do letramento, foco deste trabalho. Constatamos, durante este estudo, que o conceito de letramento não sofreu alterações substanciais: é concebido dentro dos parâmetros dicotômicos (letrado X não-letrado). O letrado (com acesso à cultura)/ não letrado (sem acesso à cultura). Essa ideologia é socialmente construída e encontra-se disseminada nos mais variados dispositivos sociais, sendo a escola apenas mais um deles.

Ao analisar alguns dos discursos dos documentos oficiais de implantação da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica e, principalmente, do Programa Pró-Letramento, constatamos que as reformas

educacionais iniciadas nos anos 90, revestidas do caráter neoliberal dos organismos internacionais, tiveram continuação por meio desta Rede. Seu meio de ação tem focalizado a Educação a Distância como uma modalidade favorável para a formação inicial e continuada de professores da educação básica. Percebemos que o aporte teórico da formação continuada busca promover a reflexão, de forma a articular e subsidiar o professor com conteúdos teóricos e práticos, com o objetivo de fundamentá-lo no sentido de que ele repense constantemente a própria prática, construa novos saberes e construa sua identidade profissional.

Para entendermos determinado discurso destinado ao professor tutor ou professor da educação fundamental das séries iniciais, não basta analisarmos os aspectos sintáticos léxico-semânticos do discurso. Conhecer a significação das palavras que o compõem depende, também, de conhecermos os elementos que fazem parte da situação extraverbal, ou seja, a finalidade do discurso, o momento histórico em que foi produzido, o caráter ideológico do discurso, a identidade dos interlocutores, os discursos dos outros que se entrecruzam no interior do texto, o contexto comunicativo no qual foi produzido.

Como nenhum discurso é inaugural, ele sempre trará em seu escopo marcas dos discursos que o antecederam. Isso fica evidente aqui quando percebemos que as prerrogativas do Pró-Letramento advém desde o Salto para o Futuro, criado em 1991, com a finalidade de implementar capacitação, atualização e aperfeiçoamento de professores do Ensino Fundamental e Médio da rede pública.

No que se refere à análise da caracterização dos fascículos do tutor, observamos que a esfera de produção dos fascículos é a esfera acadêmica, e a de circulação é a formação de professores da educação básica na área de alfabetização e linguagem/letramento e matemática. São definidos papéis e lugares sociais para seus integrantes. Assim, nesse contexto, uma nova voz se faz ouvir na formação continuada de professores, o tutor. Este, constitui-se em um novo elo na cadeia de enunciados, assim, passa a ser a voz que enuncia as orientações sociais dos enunciados dos fascículos do tutor direcionadas aos professores das redes estaduais e municipais de ensino e dos discursos materializados no texto do fascículo do tutor que são atravessados por uma multiplicidade de outras vozes.

Essas outras vozes permeiam o discurso dos manuais com um estilo fortemente marcado pela esfera da formação em que os modos de dizer e os traços enunciativos do locutor trazem a voz do saber docente para compor um gênero singularmente marcado por uma relação de complementaridade entre o saber científico, o saber da formação e o saber do professor, com palavras diretamente significativas dentro de um contexto.

Percebemos, durante a análise dos segmentos discursivos, que o discurso dos documentos político-educacionais caracteriza-se como um discurso calcado no ideário de avanços e progresso, porém interpela ideologicamente o sujeito professor propiciando, assim, a manutenção das relações de poder estabelecidas na ideologia educacional. Todo o dizer dos manuais tem uma direção significativa determinada pelas relações de poder que se estabelecem para os sujeitos envolvidos no processo.

Cumpramos ressaltar que ancoramos a nossa análise na noção de relações de poder (interpelação ideológica), disseminadas no interior mesmo dos discursos dos manuais de formação que têm como pressuposto primeiro determinar os sentidos possíveis das formações discursivas no intuito de estabelecer um preenchimento permanente da falta do já referido progresso na educação pública nacional.

No que se refere às Condições de Produção, inicialmente, elas apontaram para um cenário de transformações político-sociais na derrubada da ditadura e conseqüente instalação de um governo democrático o que traz ao cenário uma idealização de completude pelo ideário de progresso com o surgimento da democracia. Nesse ínterim, inscrevem-se no discurso os sentidos de participação igualitária, liberdade, heterogeneidade, modernidade, progresso, avanços, atravessados por um sentido de contradição de emergência de poder e autoridade, subjacentes aos documentos do Programa.

As imagens do novo, de liberdade, do democrático, etc., que permeiam o PPL, se sustentam pelo momento histórico-social e refletem a ideologia governamental de buscar alternativas para a inclusão dos 'excluídos', que atravessa, em parte, o sistema educacional brasileiro, embora se trate de um movimento de distribuição e manutenção do poder.

É nesse sentido que apontamos evidências de que, por mais que o discurso se configure como veiculador de ideias de progresso e democráticas no que concerne à formação em letramento para os docentes das séries iniciais, a análise aponta para a

existência de mecanismos transmutados que camuflam as relações autoritárias e ocultam princípios e noções do imaginário social.

Ao transpormos essa proposição para a nossa análise, verificamos que o ocultamento de relações autoritárias acerca do PPL manifesta-se através das noções intrincadas de sujeito, linguagem, ensino-aprendizagem, relações de afetividade. Essas relações afetivas visam diminuir imaginariamente a resistências dos sujeitos a quem a formação é dirigida. A nosso ver, isso constitui, na verdade, um mecanismo muito sutil de controle, pois garante-se a internalização do dispositivo que disciplina os sujeitos e os leva a desejar o que os outros desejam, a acreditar no que se quer que acreditem, a agir como se quer que façam na crença de que o fazem por livre e espontânea vontade, o que assegura a interpelação ideológica dos sujeitos e o funcionamento automático do poder.

Uma vez pautados por uma política de afeto, num cenário em que se considera a língua como um veículo de comunicação, propicia-se uma interpretação de que a ocultação e a transmutação de mecanismos de controle passam a constituir estratégias que legitimam os documentos do programa de formação docente como porta-vozes do progresso e avanços educacionais que serão obtidos somente por quem estiver imerso em sua estrutura metodológica. Dessa forma, persuade-se o professor a acatar a formação como veículo de melhorias, crescimento, sucesso.

A partir desse pressuposto, emergem os silenciamentos, uma vez que as vozes são incorporadas pelo discurso oficial e desaparecem ou foram institucionalizadas. Assim, a tentativa de controle da voz do professor emerge pelo apagamento da sua voz na construção desse discurso, restando-lhe o silêncio. As vozes que antes emergiam pela falta de uma política que os inserisse, a partir de então são preenchidas pelo discurso propagado pelos documentos do PPL. Discursos que pré-constroem uma imagem de progresso, atingindo os atores da escola pública e levando-os a construir um discurso outro que faça sentido em sua prática docente.

Esses sentidos encontram-se embasados nas metas cristalizadas da Educação que aparecem com a promessa, com a finalidade de tornar os sujeitos mais responsáveis, mais envolvidos e mais voltados para suas condições sociais enquanto profissionais docentes. Com isso, passamos a perceber que os documentos político-educacionais, entendidos como norteadores de novas práticas educacionais, não se referem somente às

instâncias linguístico-pedagógicas, mas consistem em práticas que veiculam a ideologia de assujeitamento de indivíduos. Nos documentos aqui analisados, constatamos que ocorre uma tentativa de internalização e não-transparência dos mecanismos de controle que ficam subentendidos no interior da perspectiva de progresso educacional do programa em estudo.

Desse modo, como todas as mudanças e transformações, esses documentos vêm revestidos, na superfície, por uma roupagem que promove o novo, o diferente, o progresso, sempre entendido como algo positivo em face das supostas inovações. A nosso ver, a instituição do progresso não passa de uma ilusão, já que o sujeito afetado pela ideologia é flagrado por sua “incapacidade” de conscientemente agir e promover as mudanças que deseja e pela incapacidade de controlar os efeitos de sentido dos dizeres subjacentes nos documentos.

Pelo estudo realizado, percebe-se que, embora o discurso sobre a reflexão do professor tenha sido apropriado, vimos a opção mais tendenciosa na forma como a abordagem é destinada aos sujeitos do processo de formação. Com a finalidade de persuadí-los através da interpelação ideológica pautada na afetividade e no jogo da cordialidade e dos elogios, faz transparecer uma tônica de completude, unicidade e objetividade ao programa com vistas à mudança que subjaz no material da formação. Uma lógica que silencia e faz com que os profissionais se mobilizem para produzir saberes e refazer seus processos de trabalho, com a mais autonomia.

Entre as promessas do Pró-Letramento de estabelecer uma formação continuada atrelada a uma atitude investigativa e reflexiva e a realidade encontrada de uma formação considerada “superficial“, restrita ao domínio, à apropriação de um conjunto de técnicas com poucos aportes teórico-conceituais, há ainda uma distância. O fator mais expressivo em relação a uma atitude mais colaborativa e investigativa da prática dos docentes está na atuação dos professores orientadores/tutores, na dinamização da discussão entre os grupos e na interlocução com suas respectivas secretarias.

Desse modo, não se consegue alcançar os objetivos pretendidos pelo documento oficial do Pró-letramento (BRASIL, 2007), que entre outros, seriam contribuir para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem de Língua Portuguesa e Matemática, desenvolver conhecimentos que possibilitem a compreensão da matemática e da linguagem e seus processos de ensino e aprendizagem, contribuir para que se

desenvolva nas escolas uma cultura de formação continuada e, muito menos, serviu como incentivo à reflexão e à construção do conhecimento como processo contínuo de formação docente. Como compreender essa falta?

A dicotomia entre o que a formação apresenta como necessário e o que é imprescindível para a atuação docente deixa o professor perplexo, pois, convive com sua inabilidade de efetivar uma aprendizagem para todos os alunos. Os índices do fracasso escolar servem de suporte, para culpar os professores pelos insucessos dos alunos e fechar as argumentações numa leitura estreita da sociedade. A realidade das escolas, o número de alunos por sala, a intensificação do trabalho, as múltiplas cobranças sobre o professor arrefecem sua atuação docente.

Também no discurso da formação atual ainda esses valores fazem parte do referencial a ser tratado: o professor como aquele profissional que tem como objetivo infundir os valores do convívio social e zelar para o ordenamento do coletivo. Contudo, na realidade das escolas, esses dois valores estão cada vez mais distantes.

As análises desse trabalho enfocaram que as dificuldades crescentes no exercício da profissão docente têm possibilitado o discurso da formação continuada de professores, que buscam na teoria e, nos cursos de formação, nos seus diferentes níveis, melhoria da prática pedagógica. No entanto, é necessário que essa formação continuada sobressaiam-se dois aspectos importantes, que devem ajudar a romper com esse silenciamento que não favorece o professor. Primeiramente, os cursos de formação devem ter o cuidado de possibilitar questionamentos das realidades atuais nas escolas, sem omitirem os desafios atuais. E conjuntamente, compreenderem também que a formação acadêmica continuada não pode negligenciar outra formação, que acompanha o professor em todo o tempo de sua trajetória profissional, a formação pelo/no trabalho.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. Trad. de Valter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

AMARAL, Maria Virginia Borges. **Discurso e relações de trabalho**. Maceió: Edufal, 2005.

ANDRADE, L. T. **Professores-leitores e sua formação**: transformações discursivas de conhecimentos e de saberes. Belo Horizonte: Autêntica/Ceale, 2004.

_____. & LIMA, M. B. Q. **Gêneros em constituição na escrita de portfólios por professoras alfabetizadoras em formação**. Anais do 16º Congresso de leitura do Brasil. Universidade de Campinas, Campinas, 2007.

_____. **Análise do Discurso**: língua, história e ideologia. In: *Leitura*, revista do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, n. 23 (jan./jun. 1999). Maceió: Edufal, 2002.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 9ª ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. **Introdução à análise do discurso**. 2. ed. rev., Campinas: Editora Unicamp, 2004.

BRASIL. **TV, educação e formação de professores** [recurso eletrônico] : **Salto para o Futuro** : 20 anos / Rosa Helena Mendonça, Magda Frediani Martins (org.). - Rio de Janeiro : ACERP ; Brasília, DF : TV Escola , 2013.

_____. Pró-letramento: Programa de Formação Continuada de Professores da Educação Básica: **Guia Geral**. Brasília: MEC/ SEB/SEED. 2012.

_____. LDB : **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** : lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. – 6. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2011.

_____. Ministério da Educação/SEB. **Pró-Letramento**: Programa de formação continuada de professores dos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental: **Alfabetização e Linguagem**. – edição revista e ampliada incluindo SAEB / Prova Brasil matriz de referência / Secretaria de Educação Básica - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008a.

_____. **Pró-Letramento**: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: **alfabetização e linguagem: fascículo do tutor e encartes**. - ed. rev. e ampl. / Secretaria de Educação Básica - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008b.

_____. **Pró-Letramento**: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: **matemática: fascículo do tutor e encartes**. - ed. rev. e ampl. / Secretaria de Educação Básica - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007a.

_____. **Pró-Letramento**: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: **matemática**. – ed. rev. e ampl. incluindo SAEB/Prova Brasil matriz de referência/ Secretaria de Educação Básica – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007b.

_____. Ministério da Educação, Secretaria da educação Básica. **Orientações Gerais** para Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica. Brasília, 2005a.

_____. Ministério da Educação. **Catálogo da Rede Nacional de Formação Continuada**. Distrito Federal: MEC, 2005b.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental.

Programa de Formação de Professores Alfabetizadores: **Documento de Apresentação**.
Brasília: MEC/SEF, 2001.

_____. **TV na Escola e os desafios de hoje**. Brasília: MEC, 1999.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. 1ª a 4ª série.
Brasília: MEC/SEF, 1997.

CARVALHO, Maria Leônia Garcia Costa. **A construção de uma discursividade feminina em Sergipe: a Revista Renovação na década de 1930**. São Cristóvão: Editora UFS, 2012.

CAVALCANTE, M. S. A. **O sujeito ativo/responsivo em Bakhtin e Lukács**. Disponível em: <www.ufrgs.br/.../MariaDoSocorroAguiarDeOliveiraCavalcante.pdf>. Acesso em 15 de jun. 2013.

CASTANHEIRA, M. L.; MACIEL, F. I. P.; MARTINS, R. M. F. (orgs.). **Alfabetização e letramento na sala de aula**. 2 ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2009.

CRUZ, L. da. **Línguas cortadas: medo e silenciamento no trabalho do professor**. São Paulo: Xamã, 2005.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FLORÊNCIO, A.M.G.; MAGALHÃES, B.R.; CAVALCANTE, M.S.A.O.; SOBRINHO, H.F. **Análise do Discurso: fundamentos & práticas**. Maceió: EDUFAL, 2009.

FLORÊNCIO, Ana Maria Gama. **A voz do poder nos jogos do sentido: um estudo sobre a escola**. Maceió: EDUFAL, 2007.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 10 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

GREGOLIN, M. do R. **Foucault e Pêcheux na análise do discurso: diálogos e duelos.** São Carlos: Claraluz, 2004.

GREGOLIN, Maria do Rosário; BARONAS, Roberto (orgs.). **Análise do discurso: as materialidades do sentido.** São Carlos: Claraluz, 2003.

HARRIS, Z. **Discourse analysis.** Language, New York, v. 28, n. 1, 1952.

LUCIO, Elizabeth Orofino. **Tecendo os fios da rede: o programa Pró-letramento e a tutoria na formação continuada de professores da educação básica.** Rio de Janeiro, 2010. Dissertação (Mestrado Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

KATO, Mary. **O aprendizado da leitura.** São Paulo: Martins Fontes, 1985.

_____. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística.** São Paulo: Ática, 1987.

KENEDY, E. **Gerativismo.** In: Mário Eduardo Toscano Martelotta. (Org.). In.: Manual de linguística. São Paulo: Contexto, 2008, v. 1.

KLEIMAN, Ângela (org.). **Os Significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

MALDIDIER, D. **Elementos para uma história da análise do discurso.** In: ORLANDI, E. P. (org.) **Gestos de Leitura.** 3ª ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2010.

MAINGUENEAU, D. **Novas tendências em Análise do Discurso.** Campinas: Fontes & Editora da UNICAMP, 3ª ed., 1997.

_____. (1975): **Initiation aux méthodes de l'analyse du discours.** Paris, Hachette, 1976.

MASCIA, Maria Aparecida Amador. **Investigações discursivas na pós-modernidade:** (uma análise das relações de poder-saber do discurso político-educacional de língua estrangeira). Campinas: Mercado das Letras, Fepesp, 2003.

ORLANDI, E. **Discurso em análise:** sujeito, sentido, ideologia. Campinas: 4ª ed. Edição, Pontes, 2012.

_____. **Discurso e texto:** formulação e circulação dos sentidos. 4ª ed. Edição, Pontes Editores, Campinas, SP, 2012.

_____. **Interpretação:** autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. 6ª Edição, Pontes Editores, Campinas, SP, 2012.

_____. **Análise de discurso:** princípios e procedimentos. 9ª Edição, Campinas (SP): Pontes; 2010.

_____. **As formas do silêncio:** nos movimentos dos sentidos. 6ª. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2007.

_____. **Discurso, imaginário social e conhecimento.** Em Aberto, Brasília, ano 14, n.61, jan./mar. 1994.

_____. **Discurso e Leitura.** São Paulo: Cortez; Campinas, S.P.: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1993.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e Discurso:** uma crítica à afirmação do óbvio. Trad. de Eni P. Orlandi. [1988] - 4ª. ed. Campinas : Editora da Unicamp, 2009.

_____. **O Discurso:** estrutura ou acontecimento. Trad.bras. por Eni Orlandi [1990]– 6ª Edição, Campinas, Pontes, 2012.

_____. **Análise Automática do Discurso (AAD-69).** In: GADET & HAK (org). *Por uma análise automática do discurso.* Campinas: Ed. Unicamp, 1990.

PRÓ-LETRAMENTO: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: Alfabetização e Linguagem.- ed. ver. e amp. incluindo SAEB/Prova Brasil matriz de referência/Secretaria de Educação Básica – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

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

_____. **Adultos não-alfabetizados numa sociedade letrada.** Ed. rev. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. *Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Lingüística e Literatura*, Ano 03- n.05 - 2º Semestre de 2006 - ISSN 1807-5193

SIGNORINI, Inês. “O relato autobiográfico na interação formador/formando”. In.: **Letramento e formação de professor.** Kleiman, A. e Matencio, M.de L. M. (Orgs.) Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005.

SOARES, Magda. **Alfabetização: acesso a um código ou acesso à leitura?** ONG Leia Brasil. Disponível em <<http://www.leiabrasil.org.br>>. Acesso em: 13 set. 2005.

_____. **Letramento: Uma teoria em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 1998. (Coleção Linguagem & Educação).

_____. **Letramento e escolarização.** In: RIBEIRO, Vieira Masagão. (Org.). **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001.** São Paulo: Ação Educativa/ Global/ Instituto Paulo Montenegro, 2003.

_____. **Alfabetização e letramento.** São Paulo: Contexto, 2003.