UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE RIBEIRÃO PRETO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO, INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

LETÍCIA MORAES SOUZA

ALFABETIZAÇÃO NA SALA DE AULA DE ENSINO FUNDAMENTAL: condições de produção, saberes dos professores e instauração da autoria

Ribeirão Preto
2017

LETÍCIA MORAES SOUZA

ALFABETIZAÇÃO NA SALA DE AULA DE ENSINO FUNDAMENTAL: condições de produção, saberes dos professores e instauração da autoria

Monografia apresentada ao Curso de Graduação em Pedagogia do Departamento de Educação, Informação e Comunicação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto.

Orientanda: Letícia Moraes Souza.
Orientadora: Prof.ª Drª. Filomena Elaine P. Assolini.

Ribeirão Preto

2017

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Souza, Letícia Moraes

ALFABETIZAÇÃO NA SALA DE AULA DE ENSINO FUNDAMENTAL: condições de produção, saberes dos professores e instauração da autoria. Ribeirão Preto, 2017.
Monografia apresentada ao Curso de Graduação em Pedagogia do Departamento de Educação, Informação e Comunicação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto.

Orientadora: Prof.ª Drª. Filomena Elaine P. Assolini.

Área de concentração: Educação

1. Alfabetização. 2. Letramento. 3. Autoria. 4. Análise de Discurso.

Para Márcia, Lavínia e Danilo, meus amores, por sempre acreditar em mim e me incentivar a ir cada vez mais longe, sem vocês esse trabalho não seria possível.

A todas as crianças que hoje frequentam a escola e buscam se alfabetizar, que a caminhada seja repleta de boas experiências e que a leitura transforme a vida de todas, assim como transformou a minha.

E, também, a todos os professores que de alguma forma lutam para/pela educação; a todos, minha admiração.

AGRADECIMENTOS

A Deus, minha maior força na caminhada, que guia minha vida, prepara os caminhos e pessoas mais maravilhosas que me ajudam a conquistar meus sonhos. Que me leva e cuida com o cuidado de Pai em todos os momentos, com amor incondicional.

À minha mãe, Márcia, e meus irmãos, Lavínia e Lucas, por não medirem esforços para me ajudar e me dar conforto em todos os momentos da graduação e da realização da pesquisa. Por sempre me incentivar a trilhar os melhores caminhos e perseverar em busca dos meus sonhos.

Ao meu noivo, Danilo, pelo amor, cuidado e apoio em todos os momentos, por acreditar em mim e fazer minha vida mais feliz. Por me ajudar a tornar meus sonhos possíveis e me entender nos momentos mais difíceis.

À minha querida orientadora Profa. Dra. Elaine Assolini, por tamanha atenção, carinho e dedicação a mim e à pesquisa. Por sempre estar presente e me apoiar no decorrer de minha formação acadêmica. E ainda, por acreditar e enxergar em mim uma potencial pesquisadora. Com certeza, esse apoio foi fundamental para a realização de alguns sonhos.

À minha querida amiga e parceira Maria Julia, por estar presente em minha vida, contribuindo fundamentalmente para a realização desse e de tantos outros trabalhos e sonhos.

À Profa. Dra. Soraya M. R. Pacífico e à Profa. Dra. Larissa A. da S. Philbert por aceitarem com tanto carinho o convite para serem banca e contribuir para a finalização desse trabalho.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do estado de São Paulo (FAPESP), Processo 2016/22220-0, pelo apoio financeiro imprescindível para a realização da pesquisa de Iniciação Científica que originou esse Trabalho de Conclusão de Curso.

À Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP) e ao Departamento de Educação, Informação e Comunicação (DEDIC), por apoiarem esta pesquisa com toda estrutura necessária.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Alfabetização, Leitura e Letramento (GEPALLE), por todo o conhecimento adquirido ao longo dos anos, por toda inspiração e pelas amizades sinceras.

Ao Laboratório Interdisciplinar de Formação do Educador (L@ife), local onde ocorrem as reuniões e muitas outras produções relativas à pesquisa. E principalmente, a amizade da querida Lina, técnica desse laboratório, que nunca mede esforços para ajudar a todos.

A toda minha família e todos os amigos que de alguma forma me deram forças no caminho, sempre me mostrando o lado bom da vida.

A todos os docentes do curso de Pedagogia da FFCLRP-USP por todos os ensinamentos que constituem minha formação inicial.

Às escolas participantes da pesquisa pela confiança, por me receber de braços abertos e pelos inúmeros ensinamentos que levarei para a vida. Agradeço principalmente, às professoras por nos contarem sobre suas vivências, experiências e nos permitirem adentrar às suas salas de aula, tornando possível a realização dessa pesquisa e as reflexões aqui presentes.

Ao invés de tomar a palavra, gostaria de ser envolvido por ela e levado bem além de todo começo possível. Gostaria de perceber que no momento de falar uma voz sem nome me precedia há muito tempo: bastaria, então, que eu encadeasse, prosseguisse a frase, me alojasse, sem ser percebido, em seus interstícios, como se ela me houvesse dado um sinal, mantendo-se, por um instante, suspensa. Não haveria, portanto, começo; e em vez de ser aquele de quem parte o discurso, eu seria, antes, ao acaso de seu desenrolar, uma estreita lacuna, o ponto de seu desaparecimento possível. (FOUCAULT, 2014, p. 5)

Gostaria de ter atrás de mim (tendo tomado a palavra há muito tempo, duplicando de antemão tudo o que eu vou dizer) uma voz que dissesse: "É preciso continuar, não posso continuar, é preciso continuar, é preciso pronunciar palavras enquanto as há, é preciso dizê-las até que elas me encontrem, até que me digam - estranho castigo, estranha falta, é preciso continuar, talvez me tenham levado ao limiar de minha história, diante da porta que se abre sobre minha história, eu me surpreenderia se ela se abrisse." (FOUCAULT, 2014, p. 6)

RESUMO

Muitos pesquisadores como Tfouni (1995, 1996, 2005, 2007), Coracini (2007, 2014), Kleiman (1995, 2007), Assolini (2003, 2008, 2010, 2015), Mortatti (2008, 2014), Pacífico (2008, 2013), Soares (2004, 2017), Ferreiro (1993), Ferreiro e Teberosky (1988), dentre outros, debruçaram-se em estudos concernentes à alfabetização. Entretanto, esses estudos ainda não se detiveram plenamente na observação do cotidiano da sala de aula propriamente dita, ou seja, onde de fato pode se dar (ou não) o processo de alfabetização. Almejando preencher essa lacuna, realizamos uma pesquisa na qual procuramos saber em quais condições de produção dá-se o processo de alfabetização em sala de aula em escolas públicas do interior do estado de São Paulo. Valemo-nos da Análise de Discurso de matriz francesa (pechêuxtiana), da teoria Sócio-histórica do Letramento e das concepções de autoria de Tfouni (1999, 2005, 2008) e Orlandi (2001, 2003, 2007) para amparar e sustentar essa investigação. Realizamos entrevistas e observações em sala de aula, onde notamos que esta rede trabalha com dois materiais didáticos no Ensino Fundamental Ciclo I: o Programa Ler e Escrever, que trata da questão do ensino da língua, e o EMAI (Educação Matemática dos Anos Iniciais). Nossa investigação então buscou entender como esses materiais são usados e quais suas concepções de ensino, já que a alfabetização é dada, quase que exclusivamente, por meio do Ler e Escrever. Os resultados da pesquisa assinalam alguns impasses nessas condições de produção, como, por exemplo, a soberania do material didático na prática pedagógica do professor, que se torna mecânica e reificada. Assim como, percebemos que a formação inicial e continuada são processos imprescindíveis para uma prática docente responsável e significativa.

Palavras-chave: Alfabetização, letramento, autoria, Análise de discurso.

ABSTRACT

Many researchers like Tfouni (1995, 1996, 2005, 2007), Coracini (2007, 2014), Kleiman (1995, 2007), Assolini (2003, 2008, 2010, 2015), Mortatti 2013), Soares (2004, 2017), Ferreiro (1993), Ferreiro and Teberosky (1988), among others, focused on studies concerning literacy. However, these studies have not yet stopped completely in the observation of the classroom routine itself, that is, where the literacy process can actually take place (or not). Aiming to fill this gap, we conducted a research in which we tried to know in which conditions of production the literacy process in the classroom is given in public schools in the interior of the state of São Paulo. We use the Discourse Analysis of French matrix (Pechêuxtiana), Socio-historical Theory of Literature and the conceptions of authorship of Tfouni (1999, 2005, 2008) and Orlandi (2001, 2003, 2007) to support and sustain this research. We conducted interviews and observations in the classroom, where we noticed that this network works with two didactic materials in Elementary School Cycle I: The Read and Write Program, which deals with the issue of language teaching, and the Early Years Mathematics Education (EMAI). Our research then sought to understand how these materials are used and what their conceptions of teaching, since literacy is given, almost exclusively, through Reading and Writing. The results of the research indicate some impasses in these conditions of production, as, for example, the sovereignty of didactic material in the pedagogical practice of the teacher, that becomes mechanical and reified. As well as, we realize that initial and continuing training are indispensable processes for a responsible and meaningful teaching practice.

Keywords: Literacy, authorship, Discourse analysis.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 11
1 INTRODUÇÃO 13
2 OBJETIVOS 14
2.1 GERAL 14
2.2 ESPECÍFICOS 14
3 ANÁLISE DE DISCURSO DE MATRIZ FRANCESA COMO REFERENCIAL METODOLÓGICO 16
4 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO - ALGUNS ENTRELAÇAMENTOS POSSÍVEIS 24
4.1 ALFABETIZAÇÃO: uma aquisição sempre incompleta 26
4.2 LETRAMENTO: um (dos) caminho(s) para a alfabetização 31
5 PROGRAMA LER E ESCREVER E A QUESTÃO DA AUTORIA: (Im)possibilidades e desafios 36
5.1 COMO A AUTORIA É TRATADA PELO/NO M.D. 42
5.1.1 Autoria para Michel Foucault 43
5.1.2 Autoria para Leda Verdiani Tfouni 45
5.1.3 Autoria para Eni P. Orlandi 46
6 ASPECTOS METODOLÓGICOS: Constituição do *corpus* 48
7 ANÁLISES DISCURSIVAS: COMEÇANDO A DESVENDAR O(S) CAMINHO(S) 52
7.1 UM POUCO DO PROCESSO 52
7.2 SOBRE OS SUJEITOS ENTREVISTADOS 53
7.3 ANÁLISES DISCURSIVAS: Gestos interpretativos e o desvendar dos sentidos 53
8 ALGUNS ALINHAVOS COM PRETENSÃO DE "FECHAMENTO(S)" 101
REFERÊNCIAS 107

APRESENTAÇÃO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso apresenta as considerações da pesquisa de Iniciação Científica "ALFABETIZAÇÃO NA SALA DE AULA DE ENSINO FUNDAMENTAL: condições de produção, saberes dos professores e instauração da autoria", financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), processo 2016/22220-0.

Discorremos, então, sobre os caminhos percorridos, apresentando os resultados alcançados, assim como outros desafios que surgiram até o momento. Muito mais que responder a todas nossas perguntas, esse trabalho deixa muitos questionamentos os quais ainda precisam ser mais aprofundados e melhor estudados.

Ressaltamos que a experiência de realizar uma pesquisa durante a graduação contribuiu fundamentalmente para minha formação inicial enquanto pedagoga.

❖ Sobre as autoras

Letícia Moraes Souza

Graduanda do curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FFCLRP-USP). Membro pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Alfabetização, Leitura e Letramento (GEPALLE da FFCLRP-USP) desde março de 2015. Experiência na área de educação, tendo também participações e organização de atividades e eventos científicos, extensão universitária, projetos de pesquisa e estágios curriculares.

Filomena Elaine P. Assolini

Mestre (1999), Doutora (2003) em Psicologia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP), Universidade de São Paulo (USP) e Pós-Doutoranda (2014 - em andamento) pelo Instituto de Estudos da Linguagem - IEL – Unicamp. Coordenadora do GEPALLE (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Alfabetização, Leitura e Letramento). É docente da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, desde 2005, e ministra aulas em cursos de graduação e pós-graduação na área da Educação e Linguística Aplicada. Orienta variados projetos de Mestrado e Doutorado, assim como de Iniciação Científica e projetos de Extensão Cultural.

Sobre a estruturação deste trabalho

Objetivamos com estes capítulos expor e problematizar questões referentes ao nosso objeto de pesquisa. Para isso, organizamos nossas reflexões e análises da seguinte maneira: Iniciamos com uma breve **introdução** a respeito do cenário da alfabetização e suas implicações no cotidiano escolar. Seguimos apresentando nossos **objetivos** e logo após trazemos nosso referencial teórico com o capítulo intitulado "**Análise de Discurso de matriz francesa como referencial metodológico**", referencial esse que perpassara todo o decorrer do trabalho.

Adentrando em nosso problema de pesquisa temos o capítulo "**Alfabetização e letramento - Alguns entrelaçamentos possíveis**" e, também, "**Programa Ler e Escrever e a questão da autoria: (Im)possibilidades e desafios**" onde trazemos nossa posição e reflexão teórica sobre os temas: alfabetização, letramento e autoria.

Para explicitar nossa caminhada, a realização da pesquisa em campo e as reflexões oriundas desse percurso trazemos os capítulos "**Aspectos metodológicos: Constituição do *corpus***" e ainda as "**Análises discursivas: Gestos interpretativos e o desvendar dos sentidos**". E, finalizando temos "**Alguns alinhavos com pretensão de 'fechamento(s)'**" onde trazemos algumas das contribuições e resultados desse trabalho.

1 INTRODUÇÃO

Umas das principais aquisições almejadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental I é a alfabetização. Este processo envolve, além de muitos outros aspectos, levar/conduzir o sujeito a ler e escrever, e pode dar-se de diferentes maneiras a depender do professor que o realiza. De acordo com Mortatti (2008, 2014), Tfouni (2008, 2013), Assolini (1999, 2003, 2015), Soares (2004, 2017), Kleiman (1995, 2007), este é um processo lento que envolve o desenvolvimento de variadas habilidades e competências.

De diferentes formas, essas autoras apontam o quão desafiador é alfabetizar crianças nos três primeiros anos do Ensino Fundamental-I (EF-I), especialmente no que diz respeito às escolas públicas, como observamos em nosso cotidiano de estágios curriculares do curso de Pedagogia e outros projetos que nos possibilitam contato direto com o cotidiano da sala de aula.

Muitos estudos foram realizados sobre a temática alfabetização, porém, quando nos aprofundamos na bibliografia disposta e, ainda mais, quando observamos as práticas pedagógicas em sala de aula, percebemos que o vasto campo de pesquisa ainda é insuficiente para compreender tal realidade. A necessidade de continuar estudando tal tema dá-se quando observamos sujeitos que, apesar de terem frequentado a escola, ainda não se alfabetizaram minimamente, ou seja, sequer são capazes de ler e escrever, decodificar e codificar, como mostram estudos de Mortatti (2013).

Entendemos assim, ser pertinente realizar esta investigação que busca entender as condições de produção em que se dá tal processo em salas de aulas paulistas de escolas públicas. E, ainda, conhecer os saberes dos professores a respeito dos fenômenos da alfabetização e do letramento, pois entendemos que dominar esses saberes é condição basilar para a docência responsável e, também, para que a alfabetização possa, de fato, alcançar o seu objetivo.

Amparados em Tfouni e Assolini (2008, 2017) e Assolini (2008, 2010, 2015), temos pressuposto que se o trabalho pedagógico com alfabetização não oferecer ao estudante condições para atribuir sentidos, dificilmente esse sujeito irá constituir-se autor de seu próprio dizer. Tfouni (1995, p.56) define que “(...) o autor é aquele que estrutura seu discurso (oral e escrito) de acordo com um princípio organizador contraditório, porém necessário e desejável, que lhe possibilita adotar uma posição de auto-reflexividade crítica no processo de produção do discurso”.

Dessa forma, almejamos com essa investigação compreender essa alta taxa de pessoas não alfabetizadas, partindo do pressuposto segundo o qual dependendo das condições de produção em que se dá a alfabetização, esta poderá ou não possibilitar ao estudante a aquisição significativa da leitura e da escrita.

Para cumprir tal proposta de investigar as condições de produção e suas implicações nas práticas de alfabetização e letramento desenvolvidas nos anos iniciais do EF-I procuramos conhecer de que maneira os professores alfabetizam e quais os impactos ele acredita causar em seus alunos na sala de aula.

A investigação aqui relatada se deu na rede estadual de uma cidade do interior paulista, onde realizamos entrevistas semiestruturadas com professores dos anos iniciais, assim como acompanhamos o cotidiano escolar através de observação das aulas desses professores.

Para responder as problematizações previamente explicitadas valer-nos-emos das contribuições dos pesquisadores acima elencados, que se detêm em estudos concernentes à alfabetização, à teoria sócio-histórica do letramento, à autoria e à Análise de Discurso de matriz francesa pechêuxtiana.

2 OBJETIVOS

2.1 GERAL

Investigar as condições de produção em que ocorre a alfabetização em salas de aula dos dois primeiros anos do Ensino Fundamental I.

2.2 ESPECÍFICOS

Observar se e como o trabalho pedagógico com a alfabetização realizado em sala de aula possibilita ao educando ocupar o lugar de autor de seu próprio dizer;

Conhecer os saberes dos professores sobre a alfabetização, o letramento e a autoria.

Figura 1: Menina pequena lendo, 1890 - Charlotte J. Weeks. (Grã-Bretanha, Óleo sobre tela, 91 x 74cm). Fonte: https://peregrinacultural.wordpress.com/2010/08/page/2. Acesso em setembro de 2017.

3 ANÁLISE DE DISCURSO DE MATRIZ FRANCESA COMO REFERENCIAL METODOLÓGICO

> *O discurso constitui-se, assim, no verdadeiro ponto de partida de uma "aventura teórica". E todos nós que nos interessamos pelas questões discursivas e que, por alguma razão, somos tocados por elas, somos instigados a nos aventurar por esse caminho, nunca plano, nem acabado, mas, ao contrário, sempre tortuoso e deslizante, um verdadeiro "processo sem início nem fim" (FERREIRA, 2010, p. 1-2)*[1]

Cabe a este item apresentar alguns dos principais conceitos da Análise de Discurso, mais precisamente a vertente pechêuxtiana (de ora em diante AD), arcabouço teórico-metodológico que guiará todo o discorrer da pesquisa. Para isso, mobilizaremos pesquisadores e estudiosos da área como o próprio Pêcheux (1990a, 1990b) a linguista Orlandi (2001, 2003, 2007, 2009), assim como outros pesquisadores: Paula e Tfouni (2013), Gregolin (2005), Assolini (2003, 2010, 2015) e Brandão (1996).

A AD nasceu na França, sendo seu marco inicial a publicação de Michel Pêcheux "Análise Automática do Discurso" em 1969. De acordo com Chuffi (2016, p. 20)

> Essa teoria instaurou novos gestos de leitura, marcando o sujeito (psicanálise), a história (marxismo) e a linguagem (linguística) pelos nós dos fios discursivos, afirmando que o sujeito não é fonte do seu dizer e o sentido se faz nas e pela rede de memória sócio-histórica.

Com isso, a AD rompe com o esquema elementar de comunicação onde o emissor transmite uma mensagem para o receptor, e essa mensagem é entregue e compreendida pelo receptor, tal como foi gerada pelo emissor. De acordo com Orlandi (2009) esse processo não trata apenas de transmissão de informações, mas sim de um complexo processo de produção de sentidos. Assim sendo, vemos que "a linguagem serve para comunicar e para não comunicar" (ORLANDI, 2009, p. 21).

Essa tríade basilar - psicanálise, marxismo e linguística - para a AD, de acordo com Gregolin (2005, p.103) criou "(...) um efeito subversivo, que trazia a promessa de uma revolução cultural, na medida em que colocava em causa as evidências da ordem humana".

Dessa forma, a AD se diferencia das demais correntes teóricas uma vez que

> (...) procura compreender o modo como um objeto simbólico produz sentidos, não a partir de um gesto automático de decodificação, mas como um procedimento que desvenda a historicidade contida na linguagem, em seus mecanismos imaginários. Dessa forma, o fragmentário, o disperso, o

[1] FERREIRA, M. C. L. Análise do discurso e suas interfaces: o lugar do sujeito no discurso. Organon, V. 24, n. 48. 2010.

> incompleto e a opacidade também são de domínio da reflexão discursiva (ASSOLINI, 2003, p. 11).

Assim sendo, o espaço da AD se configura como um campo do saber que ocupa-se, entre outras coisas, "(...) pelo sentido como *um ponto de deriva"* (GREGOLIN, 2005, p. 105, grifos do autor). O sentido então

> (...) 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 (isto é, reproduzidas) (PÊCHEUX, 1975, p. 144).

Os sentidos são produzidos historicamente e não são naturais, pois no processo de sua construção sofremos a influência da ideologia. Para a AD o sentido consiste em uma relação do sujeito, que é afetado pela língua e pela história.

Vale destacar que a AD lida com uma noção de sujeito cindido - ou seja, aquele que assume várias "posições" no discurso - e também clivado, isto é, um sujeito fragmentado, uma vez que o inconsciente é constitutivo deste.

Concordamos com Chuffi (2016, p. 61) quando esta afirma que o sujeito "(...) não é totalmente livre e nem controlador de seus sentidos e discursos, também não é totalmente assujeitado e nem determinado, mas é marcado pelo paradoxo que se movimenta entre o controle e a liberdade, a completude e o desejo". Com isso, "o sujeito, para a AD, é uma posição material linguístico-histórica, produzida em meio ao jogo de contradições e tensões sócio ideológicas" (DORNELAS, 2017, p. 34).

Para Orlandi (2009, p. 20)

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

Assim sendo, definimos a palavra discurso que "(...) tem em si a ideia de curso, de percurso, (...) movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando" (ORLANDI, 2009, p. 15). Se abrirmo-nos para a possibilidade de construir metáforas podemos assemelhar o conceito de discurso ao qual nos remetemos a um riacho.

Figura 2: Riacho doce (óleo sobre tela) - Claudete Aguiar. Fonte: Blog da pintora. Disponível em: http://claudethss.blogspot.com.br/2012/02/retrato_21.html. Acesso em agosto de 2017.

Ao delimitarmos de que discurso estamos tratando, podemos nos remeter à imagem de um riacho: nunca linear, mas que faz curvas, assim como o discurso e o seu sujeito. Quando contemplamos um riacho, vemos que esse está sempre em (form)ação, modificando suas curvas e voltas; nunca mostra-se pronto e acabado.

Ressaltamos que para Pêcheux (1990a, p.170) o discurso é definido não como transmissão de informações, mas como "efeito de sentidos entre interlocutores", portanto, vemos que igualmente ao riacho os efeitos causados pelo discurso nunca são os mesmos, nunca estão prontos ou acabados. Estamos sempre "pescando" palavras, significações, sentidos.

Tal como o discurso é palavra em movimento, riacho é agua em movimento. Se atentarmo-nos aos riachos notaremos que suas margens delimitam por onde as águas podem correr, percursar-se. Assim também são as formações discursivas, estas delimitam aquilo que os sujeitos podem e devem dizer em determinadas circunstâncias.

Para a AD o discurso de um sujeito não é livre e solto, pois, a depender da situação e do local, decidimos se um dizer é cabível ou não. Daí advém a formação discursiva que é "(...) aquilo que numa formação ideológica dada - ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada - determina o que pode e deve ser dito" (ORLANDI, 2009, p. 43).

De acordo com Pêcheux (1990a) as formações discursivas não são blocos homogêneos, acabados e fechados, mas sim, caracterizam-se pelas contradições e suas circunstâncias heterogêneas. De acordo com Assolini (2015, p. 70) “uma formação discursiva, que é o lugar da constituição do sentido (sua matriz), está em constante movimento e ininterrupta (trans)formação, (re)produzindo-se por meio do interdiscurso”.

Assim sendo, o discurso é ainda influenciado por outras questões como a(s) formação(ões) ideológica(s) que “(...) constitui um conjunto complexo de atividades e representações que não são nem individuais nem universais, mas se reportam mais ou menos diretamente às *posições de classe* em conflito umas com as outras” (HAROCHE, 1971, *apud* ORLANDI, 2003, p. 27).

As formações discursivas, portanto, dizem respeito ao que pode ser pensado e dito, em determinadas circunstâncias. Segundo Pêcheux (1990) as formações ideológicas, por sua vez, são representadas na linguagem através das formações discursivas. Dessa forma, o discurso e os sentidos não podem ser neutros, pois estes sofrem influências diretas da ideologia e do contexto sócio histórico de determinado sujeito (PÊCHEUX, 1990, p. 146).

Assim, podemos considerar a ideologia “(...) não como um conteúdo “x”, mas o mecanismo de produzi-lo” (ORLANDI, 2007, p. 65). Complementamos com Assolini (2003, p.17) que afirma

> (...) a ideologia interpela os indivíduos em sujeitos. Essa interpelação ideológica consiste em fazer com que cada indivíduo (sem que ele tenha consciência disso, mas, ao contrário, tenha a impressão de que é senhor da própria vontade) seja levado a ocupar seu lugar em um dos grupos ou classes de uma determinada formação social.

Então, mesmo que um professor e seus alunos não percebam, eles são interpelados e sofrem ações da ideologia, por meio das formações discursivas a que se filiam. Dessa forma, não só os estudantes podem ter dificuldade de fugir desses sentidos dominantes já que, em alguns casos, seus professores também estão assujeitados, por exemplo, pelo material didático que pode impor um único sentido de leitura e uma única possibilidade de dizeres.

Acrescentamos que, de acordo com Paula e Tfouni (2013, p. 209), “a Ideologia não é uma entidade estática que interpela o sujeito sempre da mesma forma. Seu funcionamento é heterogêneo e contraditório, o que abre possibilidades para o equívoco e para o acontecimento”.

Quando o professor não se desloca do Discurso Pedagógico Escolar tradicional, este trabalha com o discurso autoritário (ORLANDI, 2003). Sendo assim, em alguns casos os estudantes não são ensinados a desconfiar de uma palavra, frase ou texto pois, a depender do

trabalho pedagógico, nas cadeiras da escola é ensinado que tudo “é natural”, óbvio, transparente. Nessas condições de produção, raramente, o estudante tornar-se-á curioso ou se arriscará ao/no processo de atribuição e de produção de sentidos.

Nesse modelo, atrelado ao Discurso Pedagógico Escolar tradicional, “a educação é apresentada como um processo linear e transparente de transmissão de conhecimentos, que não comporta perdas ou falhas” (PAULA e TFOUNI, 2013, p. 201).

Ou seja, na ideologia veiculada pelo DPE

> o problema nunca é do modelo de educação, mas do aluno, que não teve capacidade ou dedicação suficiente para aprender, do professor que não ensinou da maneira correta como o sistema indica que se deve ensinar, ou da família, que não ofereceu o apoio necessário ao aluno (PAULA e TFOUNI, 2013, p. 202).

Desse modo, os estudantes podem não conseguir se deslocar de formações discursivas nas quais predominam, por exemplo, o entendimento de que a língua seria transparente, o sujeito dono de seu dizer e dono de sentidos que ele pode produzir.

O sujeito para a AD está submetido ainda aos esquecimentos número um e número dois de Pêcheux (1990). Com o esquecimento número dois entendemos que os significados não são colados às coisas: “uma palavra, uma expressão ou uma proposição não tem um sentido que lhe seria ‘próprio’, vinculado a sua literalidade” (PÊCHEUX, 1990a, p. 161), mas sim “mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam” (Ibid., p. 160).

Já o esquecimento número um centra-se no fato de que “o sujeito-falante não pode, por definição, se encontrar no exterior da formação discursiva que o domina” (Ibid., p. 173), ou seja, ele não tem como ser a fonte de seu dizer, apesar de precisar dessa ilusão para enunciar (PATTI, 2012).

Outro conceito fundamental para a investigação que nos propomos, é o das formações imaginárias. De acordo com Pêcheux (1995) essas formações são resultado de processos discursivos anteriores que se manifestam no discurso através de antecipações, das relações de força ou de sentido. Para adensar o conceito trazemos Brandão (2004), que afirma: as formações imaginárias “(...) designam um lugar do destinador e destinatário atribuem a si mesmo e ao outro, a imagem que eles fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro” (BRANDÃO, 2004, p. 44).

Dando sequência, para compreendermos a relação da memória com o interdiscurso trazemos o conceito de memória discursiva que é "(...) o saber discursivo que torna possível todo o dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada de palavra" (ORLANDI, 2009, p. 31).

Por conseguinte, a memória discursiva e o interdiscurso formam uma rede de arquivos que possuímos e que é resgatada de acordo com nossos dizeres em determinados espaços; ela representa, então, o dizível. É a partir da memória que nos constitui e o momento da formulação (intradiscurso) que é possível formular um discurso, ou seja, ela se dá como "todo conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos" (ORLANDI, 1999, p.33).

Consideramos necessário que a escola conceba a interpretação como um gesto único para diferentes sujeitos, já que a língua é histórica-social. Assim - mesmo que não queiramos ou não percebamos - estamos sempre interpretando, pois esse é um ato contínuo em nossa relação com o simbólico. Definimos, assim, com Orlandi (2007, p. 9):

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

Consequentemente, a interpretação não é mero gesto de decodificação ou de apreensão dos sentidos. "Também não é livre de determinações. Ela não pode ser qualquer uma e não é igualmente distribuída na formação social" (ORLANDI, 2007, p. 67).

Pautadas em nossas observações, e também nos estudos e leituras por nós realizados, destacamos nossa inquietação em relação ao trabalho pedagógico realizado em sala de aula com a interpretação de textos. Conforme mostraremos mais adiante, parece-nos que os professores têm dificuldades em realizar o trabalho pedagógico com a interpretação sem restringi-la às orientações dos manuais didáticos ou materiais enviados pelo governo.

Pudemos perceber que, em alguns casos, os professores corrigem as lições de interpretação como se houvesse apenas uma resposta correta; e os estudantes, em sua posição de silenciamento e não-questionamento, apagam suas respostas e copiam a "correta" da lousa, resposta essa que, muitas vezes, nem é formulada pelo próprio professor e sim pelo autor do material didático.

O silenciamento e a submissão a um sentido dominante afeta tanto os alunos como os professores, pois estes, muitas vezes, não se veem como sujeitos capazes de produzir o

próprio material didático, permanecendo à mercê de cartilhas e livros didáticos que, neste caso (escolas estaduais paulistas), não são de sua escolha. Os estudantes, por sua vez, permanecem inscritos em formações discursivas marcadas pela repetição, o que os leva a reproduzirem discursos e sentidos alheios que, muitas vezes, não os afetam.

Definidos alguns dos principais conceitos sob os quais nos baseamos finalizamos com Orlandi (2007, p. 88) que afirma que

> A tarefa do analista de discurso não é: a) nem interpretar o texto como faz o hermeneuta; b) nem descrever o texto. (...) o objetivo é compreender, ou seja, é explicitar os processos de significação que trabalham o texto: compreender como o texto produz sentidos, através de seus mecanismos de funcionamento.

Dessa forma, “o que se busca não é um estado de neutralidade científica, ou uma ‘verdade absoluta’ dos fatos, e sim um conhecimento singular no qual o sentido pode sempre mudar e a atividade interpretativa nunca se fecha” (PAULA e TFOUNI, 2013, p. 197).

Figura 3: Young Girl Writing at Her Desk with Birds - Henriette Browne. Fonte: http://blog.art.com/artwiki/~/portraits. Acesso em setembro de 2017.

4 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO - ALGUNS ENTRELAÇAMENTOS POSSÍVEIS

"Ler é somar-se ao mundo, é iluminar-se com a claridade do já decifrado. Escrever é dividir-se. Cada palavra descortina um horizonte, cada frase anuncia outra estação. E os olhos, tomando as rédeas, abrem caminhos, entre linhas, para as viagens do pensamento". (Bartolomeu Campos Queirós[2])

Iniciamos nosso capítulo nas palavras da citação poética de Bartolomeu Campos Queirós, pois acreditamos que o sentido que ele atribui à leitura e à escrita abrange um significado extraordinário sobre tais práticas. Desejamos assim que essas palavras signifiquem um pedaço daquilo que esperamos e objetivamos que seja um dia o ensino de leitura e escrita na escola.

Para iniciar nossas reflexões, trazemos uma charge com o intuito de metaforizar um dos sentidos que atribuímos à alfabetização. Retirada do Facebook, não encontramos nenhuma informação sobre seu autor ou título, por isso, ousamos atribuir o título de "*O conhecimento guia o(s) caminho(s)*".

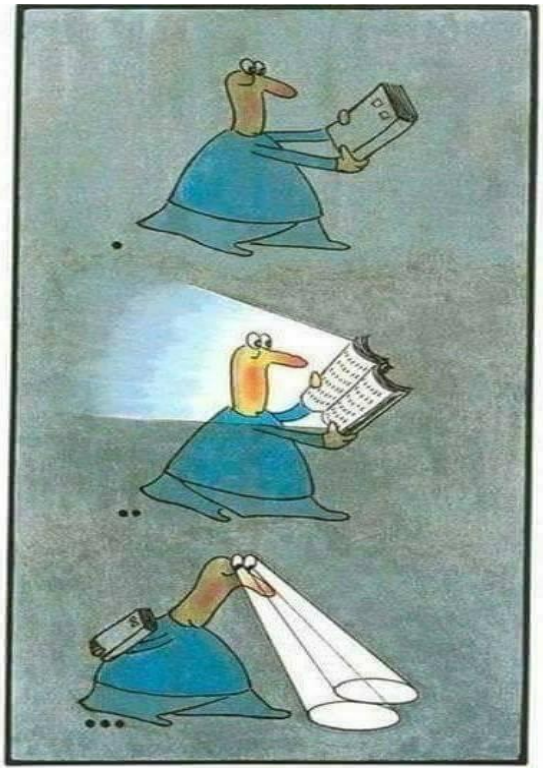

Figura 4: Imagem Retirada do Facebook - Página: Colunas Tortas, postado em 29 de junho. Autor desconhecido.

[2] Bartolomeu Campos Queirós foi um escritor brasileiro de vários livros e detentor dos principais prêmios da literatura, teve formação em artes e educação, nasceu no interior de Minas Gerais, e construiu sua história entre 1944-2012.

Escolhemos essa imagem, pois presumimos que “a leitura abre espaços de interrogação, de meditação e de exame crítico, isto é, de liberdade; a leitura é uma correspondência não só com o livro, mas também com o nosso mundo interior, através do mundo que o livro nos abre” (Ítalo Calvino). Consideramos, pois, que quando a leitura atravessa o sujeito de forma significativa para este, ela muda seu modo de (vi)ver no mundo.

Acreditamos assim, que os conhecimentos de cada sujeito guiam seus caminhos e uma das instituições responsáveis por construir conhecimentos é a escola, o ensino formal nas suas mais variadas formas. A escola é um dos locais mais comuns que recebe estudantes com o intuito de formá-los cidadãos para a vida, sendo um dos lugares onde as crianças e jovens permanecem um longo período de sua vida.

É também na escola que a maioria dos estudantes aprendem a ler e escrever, ou seja, são alfabetizados; esse processo de aprendizagem pode determinar sérios rumos e interferências na vida dos estudantes. Pensando na importância dessa aprendizagem e a responsabilidade dos professores que assim o fazem, nos instigamos a investigar determinado tema.

Dessa forma, para sabermos como se dá esse processo, investigaremos algumas questões, dentre elas: como os professores do EF-I alfabetizam? Eles levam em conta o letramento? Como eles acham que essa maneira pode influenciar na autoria dos estudantes? O que eles entendem por autoria? Os professores estão preocupados em formar sujeitos autores? Almejamos refletir acerca desses questionamentos ao longo deste capítulo.

Utilizaremos como base alguns estudos realizados por Tfouni (1995, 1996, 2005, 2007), Assolini (2003, 2008, 2010, 2015), Coracini (2007, 2014), Pereira (2011), Mortatti (2014), Pacífico (2008, 2013), Romão e Pacífico (2006), Soares (2004, 2017), Ferreiro (1993), Ferreiro e Teberosky (1988) e Sebra e Dias (2011).

Discorreremos brevemente, nesta seção, sobre a alfabetização, seus embates políticos e o histórico de seus métodos, com a finalidade de mostrar como estes vêm sendo historicamente concebidos. Trataremos ainda de algumas das principais características da teoria sócio-histórica do letramento, sua contribuição para os estudos da alfabetização e os benefícios de uma prática pedagógica pautada na concepção de alfabetizar-letrando, tendo em vista que é a esse campo teórico ao qual nós nos filiamos para tentarmos entender as condições de produção em que se dá a alfabetização no EF-I.

4.1 ALFABETIZAÇÃO: uma aquisição sempre incompleta

A alfabetização é um dos principais processos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, que pode ser entendida como *aquisição individual de habilidades requeridas para a leitura e a escrita*, de acordo com Tfouni (1995). Uma de suas características é a incompletude, já que se trata de um processo individual. De acordo com a teoria sócio-histórica do letramento esse processo não se finda, uma vez que a sociedade está em constantes mudanças e transformações, exigindo-nos e demandando-nos novos saberes, competências e habilidades.

Entre outros motivos, esse processo é fundamental, pois, de acordo com Tfouni (1995. p. 13) os códigos escritos criados pelo homem "(...) não são produtos neutros; são antes resultado das relações de poder e dominação que existem em toda sociedade", com isso, a escrita "(...) muitas vezes serve para ocultar, para garantir o poder àqueles que a têm acesso". Destarte, na sociedade atual, a escola se apresenta como a principal e potencial amenizadora das relações de poder.

A progressiva alteração da sociedade interfere e inaugura novos modos de se relacionar com a escrita e a leitura. Por conseguinte, a alfabetização não pode ser um processo que se finda ao final do Ensino Fundamental I, por exemplo, já que esses novos modos de interação com as práticas letradas podem se dar ao longo de toda a vida dos sujeitos. Além disso, a alfabetização está fortemente ligada à instrução formal, ou seja, às instituições e práticas escolares (TFOUNI, 1995, p.15).

Com isso, de acordo com Tfouni (1996, p. 19)

> (...) o ato de alfabetizar passa a existir somente enquanto parte das práticas escolares, e ignoram-se sistematicamente as práticas sociais mais amplas para as quais a leitura e escritura são necessárias, e nas quais serão efetivamente colocadas em uso.

Esse processo de ensino da leitura e escrita na fase inicial de escolarização de crianças, ou alfabetização, como passou a ser denominado entre nós a partir do início do século XX, gera debates e conflitos no campo político desde a proclamação da República, quando se inicia o processo sistemático de escolarização (MORTATTI, 2006).

Esses debates e conflitos[3] giraram/giram em torno da questão dos métodos ou formas de alfabetizar e pela disputa na busca da hegemonia de certo método (MORTATTI, 2006). Cada corrente teórica e seus defensores buscavam legitimar aquele método de alfabetização

[3] Os embates tratados neste trabalho se dão, principalmente, em torno do estado de São Paulo.

em que acreditavam; a tentativa de afirmação de um método superior ao outro sempre buscava a desqualificação do método "oponente".

Essas divisões em torno de diferentes métodos nos levam a proferir que os embates em torno destes podem ser divididos em quatro momentos[4]. De acordo com Mortatti, "para viabilizar a mudança, tornou-se, portanto, necessário, em cada um dos quatro momentos cruciais, *produzir uma versão do passado e desqualificá-la*, como se se tratasse de uma herança incômoda, que impõe resistências à fundação do novo (...)" (MORTATTI, 2008, p. 12, grifos nossos).

Essa busca histórica pela afirmação do novo em detrimento do antigo ou tradicional nos leva a afirmar que "(...) a leitura e a escrita são utilizadas como instrumentos de controle empregados sistematicamente pelos setores dominantes para manter o sujeito submetido às zonas de sentido institucionalmente cristalizadas" (ASSOLINI, 2008, p.137). Ou seja, a mudança na concepção de alfabetização ao longo dos tempos está estritamente ligada aos interesses políticos de cada época.

Para compreender com mais apreço os debates, apresentaremos a seguir uma síntese dos principais métodos em questão. Estes disputa(ra)m sua hegemonia em determinado período histórico e, como veremos, muitos ainda vigoram atualmente nas salas de aula.

De acordo com as pesquisadoras Soares (2004, 2017) e Mortatti (2006, 2008, 2014), ainda se fazem presentes nas salas de aula métodos de alfabetização que surgiram há tempos, os quais se dividem em analíticos e sintéticos. Dentre os métodos sintéticos estão: fonético, alfabético e silábico; e entre os analíticos: a palavração, sentenciação e o método de textos.

Segundo Ferreiro e Teberosky (1988), Ferreiro (1993), Mortatti (2008) e Soares (2017) essas três maneiras de alfabetizar (soletração, fônica e silábica) formam o grupo dos métodos sintéticos que partem de uma unidade menor rumo a uma maior. Ou seja, partem das letras que formam as sílabas, depois formam as palavras rumo ao todo (texto). Estes métodos dão ênfase à leitura e escrita apenas como codificação e decodificação, pois almejam ensinar sem levar em conta o contexto dos alunos e a finalidade social das práticas de ler e escrever.

Como os métodos sintéticos destacam essa prática de codificação/decodificação do código escrito, estes não abrem espaço para que os alunos interpretem e criem sentidos sobre suas leituras. Dessa forma, ler significa tornar sonoro determinado código escrito. Podemos considerar esse tipo de leitura nas salas de aula como "(...) bloqueio à criatividade e à

[4] Mortatti, M. R. L. História dos métodos de alfabetização no Brasil. (2006)

espontaneidade do educando, passividade repetitiva, submissão à leitura absoluta (...) características da leitura parafrástica" (ASSOLINI, 2003, p. 2).

Esses modos de alfabetizar, sintéticos, dependendo das condições de produção nas quais é desenvolvido o trabalho pedagógico do professor, existem chances de esse não levar em conta as possibilidades de os educandos atribuírem sentidos aos textos e palavras, ou ainda, não levar em conta seu interdiscurso, concebendo a língua como transparente, objetiva, geradora de sentidos únicos e desconsiderando os múltiplos sentidos produzidos a partir de diferentes posições de sujeito.

Tais métodos partem do pressuposto de que o aluno não possui nenhum conhecimento sobre sua própria língua, e tentam ensiná-la de forma solta e descontextualizada, tornando assim a língua materna estranha para seus falantes nativos (CORACINI, 2007). Quando se despreza o conhecimento que o aluno já construiu (seu interdiscurso), o educando torna-se menos confiante e perde a vontade de participar das aulas e aprender.

Refletindo sobre os métodos analíticos (palavração, sentenciação e de textos), podemos apontar que, dependendo das condições de produção em que se efetiva o trabalho pedagógico a ser realizado pelo professor, esse oferece ao educando maiores possibilidades de atribuir sentidos ao longo do processo de alfabetização, sendo menos mecânicos e repetitivos. Entendemos que essas alternativas, por meio dos métodos analíticos, criam condições mais favoráveis de produção para que os estudantes possam ocupar o lugar de autores de seus próprios dizeres.

Mortatti (2006) ainda afirma que

> (...) a questão dos métodos passou a ser considerada tradicional, e os antigos e persistentes problemas da alfabetização vêm sendo pensados e praticados predominantemente, *no âmbito das políticas públicas*, a partir de outros pontos de vista, em especial a compreensão do processo de aprendizagem da criança alfabetizanda, de acordo com a *psicogênese da língua escrita* (p. 3 e 4, grifos nossos).

O embate gerado ao longo dos anos persiste ainda hoje, bem como os problemas e falhas no processo de alfabetização, sobretudo ao que diz respeito às escolas públicas. Com o intuito de reverter essa situação, uma "nova" forma de trabalhar a escrita e a leitura foi proposta pelas políticas públicas (paulistas), que diz respeito aos conhecimentos e estudos da psicogênese da língua escrita.

Para compreendermos como se dá atualmente a questão da alfabetização nos moldes da educação pública, sobretudo nas redes estaduais paulistas, discorreremos sobre a

Psicogênese da Língua Escrita. Os trabalhos trazidos por Ferreiro e Teberosky (1988), instigam a reflexão e a discussão para entendermos o processo de alfabetização. As pesquisadoras buscaram uma explicação dos processos e dos meios pelos quais as crianças aprendem a ler e a escrever.

Ferreiro (1993) afirma que a alfabetização percorre um caminho de níveis, começando no nível pré-silábico e chegando até o nível alfabético. Nesse trabalho, o processo é entendido como o caminho que a criança deverá percorrer para compreender as características, o valor da escrita e a sua função, desde que a escrita lhe seja colocada como um problema de aprendizagem.

Dentro dessa perspectiva, a criança percorre um caminho para desenvolver seu sistema de escrita formulando hipóteses a respeito do código escrito. Esse caminho corresponde a determinados níveis: o pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético. Cada nível possui suas características e particularidades em relação à aprendizagem da criança e, quando esta atinge o nível alfabético, teoricamente seria uma criança alfabetizada.

Dessarte, essa trajetória que a criança percorre a levaria a uma escrita alfabética que constitui o final dessa evolução. Ao chegar a este nível, a criança já frequentou a "barreira do código" (FERREIRO e TEBEROSKY, 1993).

As contribuições de Ferreiro e Teberosky (1988) contrapõem-se aos postulados de Tfouni (1995, 1997, 2007), Assolini e Tfouni (1999, 2007, 2008), quando essas afirmam que a alfabetização não pode se prender ao caminho da Psicogênese, pois, tal teoria afirma que a alfabetização é um processo que se finda ao chegar na hipótese alfabética. Para Tfouni (1995), a alfabetização seria parte de um processo que não acaba, já que a sociedade está em constante mudança; assim sendo, o letramento está sempre se renovando e as pessoas interagindo de novas formas com a leitura e a escrita.

Conforme a concepção de alfabetizar-letrando, no processo de alfabetização

> É fundamental que mostremos aos alunos a finalidade da escrita, bem como a utilidade social e prática da leitura e da escrita. A escrita não deveria ser trabalhada senão a partir de práticas discursivas que possibilitem ao educando entendê-la e olhá-la como um mediador entre ele, o mundo e o outro (ASSOLINI, 2008, p.136).

Assim sendo, acreditamos que "o ato de alfabetizar alguém pressupõe considerar sempre que as formas orais e escritas da língua estão atravessadas pela amplitude dos *aspectos sócio-históricos e pela diversidade de situações e contextos* em que ocorre" (TFOUNI, PEREIRA e ASSOLINI, 2017, p. 57, grifos nossos)

Mesmo que acreditemos que essa forma de alfabetizar traga contribuições para o trabalho pedagógico em sala de aula, vemos de acordo com Assolini (1999, 2003) que na sociedade capitalista a escola coloca-se como um local de reprodução de saberes instituídos, onde o discurso pedagógico escolar (DPE) age por meio de procedimentos coercitivos e discriminatórios (ASSOLINI, 1999, 2008).

Essa denominação "DPE" advém das tipologias discursivas propostas por Orlandi (1987), entre elas estão o discurso lúdico, discurso polêmico e discurso autoritário. Em conformidade com Orlandi (2011) há dois critérios fundamentais utilizados para qualificar um discurso, o primeiro diz respeito a reversibilidade entre interlocutores: se há ou não possibilidades de alternância na posição de agente do discurso; já o segundo, diz respeito a existência da polissemia: se há ou não espaço(s) para interpretações.

De acordo com essa classificação, o discurso autoritário tem como principal característica a irreversibilidade entre interlocutores, possuindo um agente único do discurso; e polissemia fechada, pois há uma única forma de interpretar, colocada como verdade inquestionável.

Como o discurso pedagógico e a paráfrase se inter-relacionam, consideramos então o DPE como um discurso que se sustenta sobre a suposição da possibilidade de um modo certo e único de conhecimento (ASSOLINI, 1999, p. 202).

De acordo com Orlandi (2001, 2011), a *polissemia* é a possibilidade de criar múltiplos sentidos sobre uma mesma enunciação; já a *paráfrase* é a instituição da regra, da lei, onde vigora somente um sentido único.

Assim sendo, o DPE é aquele que reconhece "(...) o professor como o único sujeito que tem o poder de dizer o que *é* e o que *não é* e *como é* sobre o referente, sem necessidade de justificação e sem admitir questionamentos" (ASSOLINI, 1999, p. 105). Essa posição que o professor pode ocupar não leva em conta a polissemia, predominando assim relações de paráfrase na sala de aula.

Ainda de acordo com Assolini (1999, p. 104) o discurso pedagógico refere-se à instituição escolar "(...) bem como aos aspectos que dizem respeito a situações pedagógicas, tais como processo ensino-aprendizagem, procedimentos e estratégias de ensino, abarcando o cotidiano escolar".

Para adensar a discussão trazemos Pereira (2011, 2017), com quem concordamos e nos elucida que a relação de paráfrase e da mera reprodução de saberes no processo de aprendizagem da escrita, pode gerar um processo de *reificação da escrita* que consiste em fazer

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

Pereira (2017) ainda afirma que,

> Essa aliança discursiva converge para a tentativa de apagamento da incompletude constitutiva do processo de significação e de seus efeitos sócio-históricos, como se a escrita pudesse ter apenas o começo, o meio e o fim dos moldes da gramática imposta pela escolarização (Tfouni, 1992, 2010). Ou seja, substitui-se esse processo de significação por um processo de reificação (2017, p. 179 e 180).

Por conseguinte, vemos que se o trabalho pedagógico com a alfabetização se prende a metodologias que não levam em consideração a singularidade, a subjetividade do educando, esta pode gerar um afastamento do aluno em relação a sua própria escrita, que se torna coisificada, sem sentido nenhum para seus interlocutores, retirando-lhe sua função social e discursiva. De acordo com Assolini (2008) essas não são condições favoráveis para a constituição de um aluno intérprete-historicizado.

Feitas essas considerações abordaremos abaixo alguns aspectos a respeito do letramento em sua abordagem sócio-histórica e sua contribuição para a área educacional.

4.2 LETRAMENTO: um (dos) caminho(s) para a alfabetização

Segundo Tfouni e Assolini (1999) ainda é muito comum nos dias atuais a confusão entre os termos alfabetização e letramento, como poderemos observar nas entrevistas realizadas com as professoras que constituem nosso *corpus*. As investigações acerca do letramento se iniciaram quando Tfouni (1995, p. 32) percebeu que “(...) havia alguma coisa além da alfabetização, que era mais ampla e até determinante desta”.

Essa abordagem sócio-histórica do letramento, ou abordagem discursiva do letramento é sustentada pelo campo teórico da Análise de Discurso de matriz francesa (pechêuxtiana) e pela Psicanálise Freudo-Lacaniana. Nos filiamos à tal abordagem pois consideramos que “(...) o histórico, o ideológico e o inconsciente influenciam a língua e, por conseguinte o sujeito que dela se utiliza e faz uso” (ASSOLINI, 2015, p. 76).

De acordo com contribuições trazidas por Tfouni e Assolini, a Teoria sócio-histórica do letramento “(...) é um processo mais amplo que a alfabetização, pois, enquanto esta se refere à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para a leitura, escrita e as

chamadas práticas de linguagem, aquele focaliza aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita" (TFOUNI, 1999, p. 29).

Diante disso, não basta apenas ser letrado, a alfabetização ou domínio das práticas escritas faz com que o sujeito ocupe posições de questionamentos em relação a unicidade da língua, pois "(...) a medida em que se apropria do código escrito e se torna leitor o educando poderá participar de diferentes práticas discursivas letradas, o que lhe ajudará a atingir outros níveis de letramento" (ASSOLINI, 2015, p. 86).

Por afirmar os aspectos sócio-históricos da linguagem e acreditar que o ideológico e o inconsciente influenciam a língua, essa abordagem do letramento abre espaço para o sujeito da AD, cindido e clivado, assim como para sua(s) subjetividade(s), o que permite ao professor estabelecer uma relação diferenciada com seus alunos.

Isso posto, vemos que a abordagem discursiva do letramento concentra-se no social, pois considera o sujeito que ocupa diferentes posições discursivas conforme a condição de produção em que se encontra. Assim, vemos que o letramento nessa perspectiva a que nos filiamos "(...) concebe o discurso como lugar de sentidos múltiplos, atravessados por inúmeras vozes e o sujeito, por sua vez, como posições discursivas, posto que quem fala, fala de algum lugar e a partir de um direito reconhecido institucional e legitimamente" (ASSOLINI, 2015, p. 76 e 77).

Segundo as pesquisadoras Tfouni (1995, 1996, 1999, 2007) e Assolini (1999, 2003, 2008, 2015), os processos de alfabetização e letramento não são idênticos, mas se entrelaçam, perpassam-se. A alfabetização, como já citado, é o desenvolvimento individual de habilidades para a escrita, ou seja, é o momento de desenvolver recursos individuais para a escrita. O processo de letramento, por sua vez, envolve e abarca outros aspectos, além das habilidades requeridas para a alfabetização.

O letramento debruça-se sobre a aquisição de um sistema escrito por uma sociedade, procurando saber como esta se relaciona com as práticas de leitura e escrita, como cada grupo de pessoas relaciona-se com os portadores de texto e qual relação constroem acerca deles. De acordo com Tfouni (1995, p. 20), "o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade".

Por se ater aos aspectos sócio-históricos, culturais e ideológicos o processo de letramento, por sua vez, envolve e abarca outros aspectos, além das habilidades requeridas para a alfabetização. Não concebemos que exista um "grau zero" de letramento, ou sujeitos iletrados, pois mesmo os sujeitos ainda não alfabetizados estão inseridos em uma sociedade letrada, que inevitavelmente influencia de diferentes formas aqueles que nela vive.

Essa perspectiva de que não exista sujeitos iletrados nos leva a um *continuum* (TFOUNI, 1992). Uma das decorrências desse *continuum*

> é que podemos passar a considerar que há letramento(s) sem alfabetização, de natureza variada. Além disso, a proposta do continuum permite-nos falar em graus ou níveis de alfabetização, bem como refutar a teoria da grande-divisa, que propõe uma separação dicotômica entre usos orais e usos escritos da língua, os usos sociais da leitura e da escrita etc. (ASSOLINI, 2008, p. 126).

O postulado de que há diferentes graus de letramento e alfabetização implica que o professor leve em conta essas diferenças em suas práticas pedagógicas em sala de aula. Essa heterogeneidade é constituinte dos sujeitos e deve ser aproveitada pelo professor que pode gerar diferentes tipos de interação em seu cotidiano com os alunos.

Por considerar os aspectos sócio-históricos, culturais e ideológicos o letramento propõe a singularidade de cada estudante. Assim sendo, os professores deveriam considerar que cada aluno vivenciou o que Kleiman (1995) e Tfouni (1995) chamam de diferentes *eventos de letramento*. Tais eventos nada mais são do que as experiências vividas pelo sujeito em relação às práticas de escrita e leitura. Cada estudante chega à escola com um grau de letramento e cabe ao professor observar e trabalhar a partir dessa diferença, garantindo a todos os estudantes vivências significativas que contribuam para o processo de alfabetizar-letrando.

Conforme Kleiman (2007, p. 19)

> Sabendo que os alunos têm bagagens culturais diversificadas como membros participantes de uma sociedade letrada, fica mais fácil para o professor permitir que os alunos tomem parte de forma variada das situações, criem táticas diferentes para lidar com suas limitações ou potencialidades na situação, aportem compreensões diferentes, devido às suas aprendizagens extremamente variadas, antes mesmo de ocuparem os bancos escolares e apesar das práticas homogeneizantes aprendidas na escola. Fica mais difícil, para o professor que aprende e registra a cultura do outro, negar a existência de práticas culturais diferentes e rejeitá-las *a priori*, o que torna menos conflitiva a interação.

Tal processo implica ainda em mostrar para os alunos que "(...) os discursos da leitura e da escrita interpenetram-se e têm uma utilidade prática e social, bem como o fato de que ela (a criança) pode ocupar lugares (posições) para falar e escrever sobre si mesma" (ASSOLINI; TFOUNI, 1999, p. 31). Quando o professor trabalha desse modo, cria-se a possibilidade de o estudante produzir seus próprios sentidos, podendo assim assumir a função autor.

Apresentada as concepções de alfabetização e letramento as quais nos filiamos, trazemos uma citação de Assolini (2015) para refletirmos sobre o conceito de intérprete-historicizado.

> (...) o processo de alfabetizar-letrando requer que o educando ocupe o lugar de intérprete-historicizado, o que lhe possibilitará expressar sua subjetividade e, ainda, ocupar diferentes posições discursivas para falar de si, de seus argumentos, ideias, pensamentos (2015, p. 87).

O intérprete-historicizado é o lugar de um sujeito cujos gestos interpretativos reconheçam como importantes os sentidos da memória discursiva desse sujeito, mas também, sentidos diferentes (ASSOLINI, 2017, p. 46). Assim, consideramos que o "sujeito somente consegue ocupar o lugar de autor se, antes, posicionar-se como intérprete-historicizado, o que pressupõe tomar a escrita em seus aspectos linguísticos, histórico-sociais e culturais-ideológicos, bem como em sua memória" (ASSOLINI, 2017, p. 53).

Quando o professor em sua prática de sala de aula, possibilita aos alunos ocuparem o lugar de intérprete-historicizado, ele possibilita também que o aluno faça uma

> leitura historicizada do texto, arriscando-se a atribuir e formular sentidos, o que lhe permite inaugurar outros sítios de significância. Apesar de essa prática pedagógica oferecer aos estudantes situações de ensino que lhes permitam perceber que podem se contrapor à institucionalização, à estabilização e à cristalização dos sentidos (ASSOLINI, 2017, p. 79).

Dessa forma, acreditamos que leitura e escrita enquanto atividade discursiva "depende diretamente das relações de ensino que ocorrem na escola, especialmente entre professor e alunos" (MORTATTI, 2010, p. 332).

Além disso, consideramos imprescindível que se trabalhe em condições de produção que permitam a ocorrência de sujeitos autores. No entanto, de acordo com Pacífico (2008, p. 242) "sabemos que isso não ocorre, pois na maioria das vezes as atividades com a linguagem, na escola, restringem-se à ortografia".

Após essas considerações sobre alfabetização e letramento, trazemos no próximo capítulo considerações acerca do trabalho realizado em sala de aula com o material didático.

Figura 5: Menina lendo- Luís Claudio Morgilli (Brasil, 1955). Óleo sobre tela. Fonte: https://peregrinacultural.wordpress.com/2016/08/05/imagem-de-leitura-luis-claudio-morgilli. Acesso em outubro de 2017.

5 PROGRAMA LER E ESCREVER E A QUESTÃO DA AUTORIA: (Im)possibilidades e desafios

Escrevo porque à medida que escrevo vou me entendendo e entendendo o que quero dizer, entendo o que posso fazer. Escrevo porque sinto necessidade de aprofundar as coisas, de vê-las como realmente são...
Clarice Lispector

Quando nos propomos a cumprir nosso objetivo, qual seja o de "investigar as condições de produção em que ocorre a alfabetização em salas de aula dos dois primeiros anos do Ensino Fundamental I", deparamo-nos em nossas observações, nas escolas estaduais com o material didático do Programa Ler e Escrever, doravante PLE.

Neste item, objetivamos então levantar dados e reflexões acerca do material didático do PLE, elencando pesquisadores que nos embasam nessa proposta como Coracini e Cavallari (2016), Coracini (1999, 2007), Sawaya (2012), Orlandi (2001, 2007, 2009), Assolini (2008, 2015), Tfouni (1995, 2005, 2013), Foucault (2002) e Ribeiro (2013).

Para contextualizar e dirigir nossas reflexões, faz-se necessário compreender o que é esse programa, quais suas influências na prática dos professores, assim como características de seu funcionamento discursivo. Abaixo, apresentaremos breve histórico sobre a criação, implantação e algumas impressões sobre estes materiais por nós observado.

De acordo com informações retiradas do site do Governo Estadual Paulista, em um texto onde a equipe de Coordenação do Ler e Escrever descreve o programa que

> Mais do que um programa de formação, o *Ler e Escrever* é um conjunto de linhas de ação articuladas que inclui formação, acompanhamento, elaboração e distribuição de materiais pedagógicos e outros subsídios, constituindo-se dessa forma como uma política pública para o Ciclo I, que busca promover a melhoria do ensino em toda a rede estadual. Sua meta é ver plenamente alfabetizadas, até 2010, todas as crianças com até oito anos de idade (2ª série/3º.ano) matriculadas na rede estadual de ensino, bem como garantir recuperação da aprendizagem de leitura e escrita aos alunos das demais séries/anos do Ciclo I do Ensino Fundamental (Equipe de Coordenação do PLE)

Salientamos que, de acordo com o Governo Estadual - SP, o Ler e Escrever surge da urgência em solucionar as dificuldades apresentadas pela escola nos primeiros anos do Ensino Fundamental em relação às habilidades de ler e escrever de seus alunos, expressas nos resultados do SARESP[5] (2005). Dessa forma, em 2007, a Secretaria da Educação do Estado

[5] SARESP: Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo.

(SEE) implantou a primeira experiência do Programa apenas na capital paulista; logo, em 2009, todo o estado contava com a participação no PLE.

De acordo com Sawaya (2012), Villalobos (2014) e Ribeiro (2013) o referencial teórico do PLE é constituído pelos estudos e pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1988), que se basearam na teoria construtivista de Piaget. Sawaya (2012, p. 158) afirma que

> (...) pouco se conhece sobre como essas concepções foram "lidas", "apropriadas" pelos legisladores e técnicos das Secretarias da Educação responsáveis pela transformação dessas concepções em propostas e práticas pedagógicas na formação dos professores.

Trata-se então de uma política pública que visa alfabetizar alunos nos primeiros anos do EF-I que conta com formação, acompanhamento, elaboração e distribuição de materiais pedagógicos e outros subsídios. A partir de nossas experiências nas escolas campo de pesquisa por meio de observação do cotidiano, conversas com professores-coordenadores e entrevistas com professores, observamos e procuramos entender como se dá o funcionamento do PLE dentro dessas instituições específicas.

Através de relatos das professoras-coordenadoras[6] afirmamos que as formações oriundas do Programa se dão na sede da Secretaria Estadual de Educação (SEE) da cidade, onde formadores do Estado trabalham conteúdos acerca do material com os professores-coordenadores, sendo estes responsáveis por transmitir os conteúdos para os professores de sua escola, principalmente nos momentos de Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC).

O acompanhamento que a Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (SEE-SP) realiza com as escolas é por meio de relatos e relatórios que os professores-coordenadores levam periodicamente às suas formações e ainda pela plataforma do Estado onde são cadastrados resultados das sondagens aplicadas todos os bimestres em todas as turmas de cada escola.

Esse "acompanhamento" da SEE é, na verdade, uma forma de vigiar e cobrar as escolas, tornando o cotidiano escolar uma constante cobrança: das formadoras em relação às professoras-coordenadoras; das coordenadoras em relação às professoras; e das professoras em relação a seus alunos. Segundo nossas observações e, também de acordo com as nossas análises, como mostraremos mais adiante, no momento das análises discursivas, propriamente ditas, essa exigência e demanda por resultados para alcance de metas destitui a escola de seu caráter humano e forma cada dia mais um ambiente frio, onde cumprir metas é o objetivo principal.

---

[6] Denominação própria do sistema estadual paulista de ensino.

O PLE conta ainda com a distribuição de material para professores (Guias, Caderno do Professor, Coletânea de Atividades, etc.) e também um caderno do aluno, enviado para todas as escolas estaduais e municipais que adotam o PLE. São ainda enviados livros didáticos e paradidáticos como forma de apoio ao professor.

O que observamos nas escolas campo de pesquisa é que com a adoção do PLE todo o trabalho pedagógico da escola se volta exclusivamente para a forma de trabalhar o material e suas exigências. Essa forma de trabalhar não leva em conta o melhor ensino-aprendizagem de professores e alunos, mas sim, o melhor rendimento que levará a maior pontuação no SARESP e, consequentemente, o recebimento de um bônus salarial para a equipe pedagógica.

Quando pensamos nas bases teóricas que sustentam esse processo de ensino-aprendizagem nos deparamos com as formas de apropriação dos estudos e ideias de Piaget no Brasil. Segundo Vasconcelos (1996) *apud* Sawaya (2012), as "(...) concepções construtivistas passaram por interpretações diversas, e até mesmo por desvirtuamentos na sua aplicação às práticas educacionais". Além disso vemos que a transposição, muitas vezes acrítica de conceitos e perspectivas da Psicologia do Desenvolvimento e da Epistemologia Genética tem sido feita e utilizada na esfera educacional.

Diante disso, percebemos que

> A principal função da escola, que é a função social e política, acaba ficando em segundo plano, uma vez que as ideias construtivistas presentes na maioria dos cursos de formação inicial e continuada de professores acaba orientando-os para uma visão individualista dos problemas presentes na escola (RIBEIRO, 2013, p. 27).

Essa imprecisão ou falta de conhecimento das bases teóricas do material acaba induzindo o professor a construir sua prática pedagógica por meio de "guias" que prescrevem atividades, procedimentos, textos e estratégias a serem "aplicados" com alunos em sala de aula. Essa mera aplicação de um material faz com que o professor fique apagado do seu fazer pedagógico e não assuma a autoria em sua função.

Essa forma de trabalhar, estritamente guiada pelo material didático (MD) do PLE carrega a concepção de que o "livro didático; este, autoridade reconhecida, carregaria, então, a aura da verdade, da neutralidade, do saber" (CORACINI, 1999, p. 23). Dessa forma, o MD se institucionaliza na sala de aula como um discurso de verdade que, de acordo com Grigoletto (1999, p. 67-68) "(...) é aquele que ilusoriamente se estabelece como um lugar de completude de sentidos".

Observando essa realidade vemos que o professor se torna um mero executor de um guia, um aplicador do MD e suas instruções, reproduzindo assim os sentidos do livro e inserindo-se em formações discursivas com as quais muitas vezes ele não se identifica.

Esses fatos nos levam a perceber que a estrutura fechada do MD não abre possibilidades de instauração da autoria do professor "(...) uma vez que o professor é percebido pelos autores do livro e pelo Estado como *mero usuário do manual, um repetidor das instruções inscritas nele, e não um especialista e analista do livro* (...)" (FERNANDES, 2016, p. 208, grifo nosso).

Além de não possibilitar ao professor um trabalho de autoria, o MD impede também os alunos de assumirem essa posição, uma vez que estes "(...) são conduzidos a reproduzir gestos interpretativos determinados pelo discurso pedagógico escolar, ou ainda, pelo discurso do Estado o qual o representa" (FERNANDES, 2016, p. 209-210).

Com isso, as práticas pedagógicas em sala de aula ficam prejudicadas e empobrecidas, pois "(...) professor e aluno são tolhidos pelo livro, instrumento ideológico do Estado, que não os permite se inscrever na linguagem enquanto sujeitos" (FERNANDES, 2016, p. 210).

O olhar acrítico e sem desconfiança não faz com que os professores se desloquem de seus lugares e posições colocando-se alguns questionamentos possíveis em relação a esse MD: Mas qual é o material didático que carrega em si a completude de sentidos? Que é capaz de suprir o ensino-aprendizagem de um estado inteiro? Que não necessita de complementações ou correções?

Acreditamos que o MD não deva ser banido da sala de aula, contudo, antes de ser utilizado pelo professor, muitos aspectos devem ser levados em consideração, como as condições de produção, a realidade de seus alunos, escola e bairro onde está inserido, o grau de letramento de cada sujeito, suas identificações, preferências e subjetividade.

Com isso, completamos com Petri (2014, p.42, grifo nosso), que o material didático pode ser um

> Instrumento de mediação, facilitador de aprendizagens, mas muitas vezes um *simplificador* que deixa muito a desejar. Trata-se de uma materialidade disponível que *pode trazer contribuições interessantes, desde que seja questionado* e destituído de seu lugar de "bússola", passando a ser mais um objeto simbólico que pode contribuir singelamente no processo de ensino e de aprendizagem da língua.

Se um único MD não é suficiente para atender a demanda de ensino-aprendizagem de um único aluno, pensemos em relação a uma escola, a cidade ou estado inteiro como é o caso

do PLE. O trabalho pautado em um único material nega a individualidade do aluno, sua subjetividade e as possibilidades de o sujeito ocupar várias posições discursivas.

Além de desconsiderar o aluno em sua individualidade, a adoção de um material padronizado suprime a voz do professor, uma vez que o MD

> encontra sua legitimidade na crença de que ele é depositário de um saber a ser decifrado, pois supõe-se que o livro didático contenha uma verdade sacramentada a ser transmitida e compartilhada. Verdade já dada que o professor, legitimado e institucionalmente autorizado a manejar o livro didático, deve apenas reproduzir, cabendo ao aluno assimilá-la (SOUZA, 1999, p. 27).

Nesse sentido, os professores não são formadores, nem responsáveis pela intermediação do conhecimento, mas aqueles que devem ajudar seus alunos a "domesticarem seus pensamentos" (LAHIRE, 2008, p. 151 *apud* SAWAYA, 2012, p. 177). Nessa concepção, podemos considerar a escola como um Aparelho Ideológico do Estado (AIE) que atua na reprodução das condições de produção como postulado por Althusser (1992).

Considerando a escola como AIE, questionamo-nos: Essa massificação do MD atende aos interesses de quem? Quais são esses interesses? O livro didático pode ser um meio de atender aos interesses da classe dominante, uma vez que "é concebido como um espaço fechado de sentidos, e é dessa forma que ele se impõe, e é normalmente acatado, pelo professor" (GRIGOLETTO, 1999, p. 68).

E o MD disponibilizado pela SEE-SP, atende a quem? Em que circunstâncias? Quais as consequências da utilização desse MD na vida dos alunos? De acordo com Souza (1999), se considerarmos a escola como AIE podemos dizer ainda que o livro didático é visto como instrumento desse aparelho ideológico escolar que legitima como verdadeiros e naturais certos gestos interpretativos, barrando outros que são censurados.

Essa legitimação de uma única interpretação como verdadeira e natural produz um efeito homogeneizante e de uniformização dos alunos, que "são levados a fazer a mesma leitura, a chegar às mesmas conclusões, a reagir de uma única forma as propostas do manual" (GRIGOLETTO, 1999, p. 69).

Diante dessa massificação e uniformização, questionamo-nos como se dá o processo de alfabetização das crianças que "(...) deve ser tratada conforme cada contexto, inserida como prática, bem como sua complexidade na medida em que, como processo, pressupõe movimento" (TFOUNI; PEREIRA; ASSOLINI, 2017, p. 57).

Com a padronização desse MD em sala de aula como é possível um trabalho que leve em conta cada contexto? Ou ainda que pressuponha movimento? Em nossas observações

presenciamos o trabalho pedagógico exclusivamente com o material do PLE, o que não leva em conta o contexto, e não permite movimentação de sentidos dos alunos e professores em sala de aula.

Segundo Fernandes (2016), o MD não deve ser a única forma de trabalho em sala de aula devido a

> (...) sua impossibilidade de servir a diferentes temporalidades e contextos sociais em que era aplicado, visto que as distintas regiões do país apresentam particularidades que afetam as condições de produção dos sentidos, não podendo uma mesma proposta didática ser apropriada para todos ao mesmo tempo **(**FERNANDES, 2016, p. 203).

Analisando algumas atividades de ensino de Língua observadas na concepção construtivista do PLE, encontramos algumas incoerências do cotidiano em relação aos estudos realizados por Ferreiro e Teberosky (1988); o que nos leva a afirmar juntamente com Sawaya (2012), a contorção sofrida pela concepção construtivista, ao se transpor para atividades pedagógicas.

Lembramos que o MD oferecido pela SEE-SP é fundamentado nos postulados de Emília Ferreiro e seus colaboradores. Esses mesmos estudos afirmam que a alfabetização é um processo interno e individual. Assim sendo, como um processo interno tão pessoal para cada sujeito poderia se dar de forma tão padronizada como prevê o MD e as expectativas e metas propostas para o Governo Estadual? Esses e outros pontos de contradição foram por nós observados no decorrer da pesquisa.

Outra questão contraditória apresentada pela observação do cotidiano é que segundo Ferreiro e Teberosky (1988, p. 29) “o ponto de partida de toda aprendizagem é o próprio sujeito (definido em função de seus esquemas assimiladores à disposição) e não o conteúdo a ser abordado”. Se o ponto de partida não está no conteúdo e sim na individualidade de cada aluno, o MD não se mostra uma maneira suficiente de guiar todas as atividades em sala de aula, conforme as observações por nós realizadas em sala de aula.

Ainda de acordo com Ferreiro (1993, p. 73) para que ocorra avanço nos níveis de alfabetização são necessárias “explorações ativas dos distintos tipos de objetos materiais que são portadores de escrita”. Estamos então diante de outra incoerência em relação ao PLE, já que em nossas observações às aulas não presenciamos nenhuma possibilidade de interação dos alunos com variados portadores de texto e escrita; somente o livro do aluno, usado todos os dias incansavelmente.

Após essas considerações, julgamos que nenhuma instituição melhor que a escola seria capaz de colaborar com um ensino que questione "(...) o que parece inquestionável, discutindo o que parece natural, problematizando o que parece óbvio, exibindo a heterogeneidade e a complexidade do que parece homogêneo, simples, unívoco" (CORACINI, 1999, p. 43).

Circunscrevemo-nos assim nas palavras de Coracini (1999, p. 151)

> Resta-nos a esperança num professor crítico, capaz, não apenas de adequar o material à sua realidade de sala de aula, mas de questionar o que lhe é oferecido, de rejeitar o que lhe é imposto sem análise e, assim capaz de aceitar os questionamentos dos alunos, suas críticas e suas diferenças.

Após pensarmos na realidade das escolas públicas paulistas e do MD utilizado, buscaremos a seguir pensar quais são as relações que esse trabalho pedagógico estabelece com a autoria dos alunos. Para isso discorreremos brevemente sobre a concepção de autoria que sustenta nossos estudos.

5.1 COMO A AUTORIA É TRATADA PELO/NO M.D.

Figura 6: Charge sem título - Carlos Alberto da Costa Amorim. Fonte: http://www.amorimcartoons.com.br/index.html. Acesso em setembro de 2017.

Iniciamos esse item com a charge de Carlos Alberto da Costa Amorim[7], pretendemos com ela refletir sobre a situação atual das escolas encontrada no decorrer dessa pesquisa. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), citado na charge, é um órgão responsável por medir a qualidade das escolas e consequentemente estabelecer metas para aumentar o nível da qualidade escolar. Essa qualidade é medida através do rendimento escolar (aprovação dos alunos) e o desempenho desses nas avaliações externas.

O que presenciamos na escola é que o próprio indicador (IDEB), acaba prejudicando a qualidade da escola, uma vez que, esse imputa metas e prazos que fazem com que o trabalho pedagógico se torne sufocante. Vemos esse sufocamento ilustrado na charge, onde alunos e professores afogam-se dentro da escola, por consequências de uma fôrma de ensino-aprendizado que não é significativa para ambos.

Isto posto, percebemos que a formação ideológica do IDEB compreende qualidade de ensino nos moldes neoliberais, ou seja, enquanto produção de resultados. Esses sentidos da lógica produtivista de qualidade, imputa à escola avaliações externas que acabam prejudicando o processo educativo do sujeito, pois essas visam sempre o produto final e não o processo de construção do conhecimento educacional.

Essa imputação da ideologia neoliberal no ambiente escolar não contribui para a formação de um aluno *intérprete-historicizado* (ASSOLINI, 2008, 2015, 2017), que fica submetido à normas e burocracias do sistema, que não lhe possibilita uma inscrição significativa na linguagem. Assim sendo, este é interditado a assumir a posição de sujeito autor.

Com isso, considerando um de nossos objetivos, qual seja, o de investigar se e como o trabalho pedagógico com a alfabetização, realizado em sala de aula, possibilita ao educando ocupar o lugar de autor de seu próprio dizer, discorreremos, a seguir, sobre algumas noções de autoria importantes para a AD. Dentre elas estão a desenvolvida por Foucault (2002), Tfouni (1996, 2005) e Orlandi (2001, 2007).

Salientamos que a noção de autoria a qual nos filiamos para realizar nossas análises é a proposta por Tfouni e Orlandi.

5.1.1 Autoria para Michel Foucault

[7] Artista autor de diferentes charges, editoriais, caricaturas, ilustrações e quadrinhos, publicados em diferentes suportes jornais, revistas, website e agências de propaganda.

Em “O que é um autor?” (1969), Foucault disserta sobre a noção de autor a partir da relação do texto com seu autor, ou seja, da forma *como o texto aponta para essa figura que lhe é exterior e anterior, pelo menos em aparência* (FOUCAULT, 2002, p. 34).

Assim, a função de autor estaria ligada ao universo jurídico e institucional, o autor não é apenas aquele que elabora um texto. Existem os autores transdiscursivos: aqueles que criam teorias, tradições, disciplinas acadêmicas. Por exemplo, Marx e Freud criaram discursos que estabelecem possibilidades infinitas para o surgimento de novos discursos, sendo considerados assim por Foucault como instauradores de discursividade (ASSOLINI, 2003).

Para dialogar com Assolini (2003), recorremos a Neto (2014), que nos diz que a autoria para Foucault está muito relacionada à obra produzida. Com isso, mobilizar o nome de um autor “(...) permite agrupar, reagrupar e relacionar um conjunto de textos. O nome de autor aciona um tipo de discurso que concebe um certo status a palavra de quem é instituído como tal” (NETO, 2014, p. 158).

Além disso, a presença do autor não se dá somente pela assinatura de seu nome próprio “(...) mas também pela descrição do indivíduo real, um conjunto de atributos que caracterizam (descrevem e designam) o nome comum do autor” (SCHADEN, 2015, p. 97).

Completamos assim com Foucault (2009)

> É a “posição de autor” quem, diferentemente do indivíduo real, unifica o discurso, caracterizando-o, proporcionando a existência de um conjunto de discursos, que são atribuídos pelo status definido em uma sociedade, em uma cultura. Dessa maneira, “o nome do autor não está localizado no estado civil dos homens, não está localizado na ficção da obra, mas na ruptura que instaura um certo grupo de discursos e seu modo singular de ser” (FOUCAULT, 2009, p.274 *apud* SCHADEN, 2015, p. 98)

Assim sendo, a função-autor não está presente em todos os discursos e muda conforme a sociedade e a época. Esta função está então relacionada a algumas características “(...) como a existência, circulação e funcionamento dos discursos em uma sociedade, isto é, cada sociedade, em diferentes épocas, elege quais atributos devem compor a noção de autoria (até mesmo sua extinção)” (SCHADEN, 2015, p. 98).

Podemos dizer assim, que Foucault (1969, p. 8 *apud* ASSOLINI, 2003, p. 58) considera o autor “(...) não entendido é claro como indivíduo falante que falou ou escreveu um texto, mas o autor como princípio de agrupamento do discurso, como unidade e origem de sua coerência”. Dessa forma, o autor é quem proporciona ao texto a unidade, a coerência do discurso.

Finalizamos assim trazendo quatro características fundamentais de um autor para Foucault (1969), dentre elas é necessário que

> a) os textos têm de manter entre si um certo nível constante de valor – são retirados da obra de um autor os textos que se apresentarem inferiores aos demais; b) os textos têm de apresentar uma coerência teórico-conceitual; c) precisam caracterizar-se por uma coerência estilística; d) finalmente, têm de possuir uma afinidade temporal com o autor – nada que se constitua em fato histórico posterior à morte do autor pode ser considerado fazendo parte de sua obra (FOUCAULT, 1969, *apud* ASSOLINI, 2003, p.58).

5.1.2 Autoria para Leda Verdiani Tfouni

De acordo com Tfouni (1995) a posição de autor não está vinculada à alfabetização, mas sim, com o grau de letramento dos sujeitos que, não necessariamente, depende de altos graus de escolaridade. Tfouni (1995, 1996, 2005, 2007) aponta em suas pesquisas a possibilidade de sujeitos não alfabetizados assumirem a função de autores através da oralidade.

Por meio da Teoria Sócio-Histórica do Letramento, essa autora mostra-nos que há elementos da escrita na oralidade e elementos da oralidade na escrita. Baseada nesta teoria, Tfouni (1995, 1996) desenvolve sua noção de autoria, amparada ainda nos pressupostos da AD (matriz francesa) e da Psicanálise (Freudo-Lacaniana).

Uma das definições de autoria segundo Tfouni (1995, p. 56) seria,

> (...) o autor é aquele que estrutura seu discurso (oral e escrito) de acordo com um princípio organizador contraditório, porém necessário e desejável, que lhe possibilita adotar uma posição auto-reflexividade crítica no processo de produção do discurso.

Tfouni (2005) postula ainda que para que um sujeito assuma a posição de autor é necessário que ele controle a dispersão contida no texto (oral ou escrito)

> Enquanto o autor tece o fio do discurso, procurando construir para o leitor/ouvinte a ilusão de um produto linear, coerente e coeso, onde não existiria a dispersão, o sujeito linguageiro está preso à dupla ilusão: imaginar que é dono de seu dizer e também que aquilo que diz equivale a uma tradução literal do seu pensamento (TFOUNI, 2005, p.128-129).

Além de controlar a dispersão é necessário que o sujeito autor saia do espaço repetível (interdiscurso) e inaugure sentidos (intradiscurso).

A proposta pedagógica de alfabetizar-letrando oferece possibilidades para um trabalho pedagógico no qual o estudante atribua sentidos e ocupe o lugar de intérprete, condições essenciais, a nosso ver, para que um sujeito possa colocar-se como autor de seu próprio dizer (TFOUNI, 1996).

5.1.3 Autoria para Eni P. Orlandi

Para Orlandi (1996), é através do princípio de autoria que a dispersão do texto é controlada. Quando um texto está sendo construído, uma das tarefas do autor é controlar os sentidos que emergem, dar coerência e coesão e ter domínio do intradiscurso. Além das regras e normas gramaticais, domínio dos dispositivos de coerência e coesão, o autor precisa também, segundo Orlandi (2001, p. 78-79)

> (...) estabelecer uma relação com a exterioridade, ao mesmo tempo em que ele se remete à sua própria interioridade; ele constrói assim sua identidade como autor, isto é, ele aprende a assumir o papel de autor e aquilo que ele implica.

E ainda, de acordo com Orlandi (ibidem),

> (...) do autor se exige: coerência; respeito aos padrões estabelecidos, tanto quanto à forma do discurso como às formas gramaticais; explicitação; clareza; conhecimento das regras textuais; originalidade; relevância e, entre várias coisas, “unidade”, “não contradição”, “progressão” e “duração” do seu discurso (p. 78).

Para além dessas definições, a autora, fundamentada em Pêcheux (1997), versa sobre a diferença entre “intérpretes” e “escreventes”. O sujeito *intérprete* inaugura leituras e gestos de interpretação e é capaz de refletir sobre o funcionamento da linguagem de maneira ampla, e de produzir e atribuir sentidos, de maneira particular. Já a posição de *escrevente* apenas cumpre tarefas e sustenta o efeito de literalidade da linguagem.

Vemos, assim, que há no sujeito intérprete possibilidades de assunção da autoria. Para Orlandi (2007, p. 69) “(...) a função-autor se realiza toda vez que o produtor da linguagem se representa na origem, produzindo um texto com unidade, coerência, progressão, não-contradição e fim”

Sendo assim,

> o sujeito só se faz autor se o que ele produz for interpretável. Ele inscreve sua formulação no interdiscurso, ele historiciza seu dizer. Porque assume sua posição de autor (se representa nesse lugar), ele produz assim um evento

> interpretativo. O que só repete (exercício mnemônico) não o faz (Orlandi, 2007, p. 70).

A autoria não é uma característica inata nos sujeitos; não se nasce autor, torna-se um autor. A alfabetização está diretamente ligada a essa questão, por isso "a escola, enquanto lugar de reflexão, é um lugar fundamental para a elaboração dessa experiência, a da autoria, na relação com a linguagem" (ORLANDI, 2001, p. 82).

Concordamos com Orlandi (2001, 2007, 2009), Tfouni (1996, 2005, 2007), Assolini (2003, 2008, 2015) e Schaden (2015) quando essas consideram de diferentes formas a escola como um espaço privilegiado de reflexão e de construção da autoria. Para essas pesquisadoras a instituição escolar é o melhor lugar para ensinar os alunos a duvidarem de sentidos cristalizados, tomando frente da sua própria produção de sentidos.

De acordo com Schaden (2015, p. 119) na sociedade atual

> os "intérpretes" e "autores" seriam autorizados a lerem, falarem e escreverem em contraponto aos "escreventes", aos quais é possibilitado somente sustentar os sentidos já edificados, na ilusão da literalidade dos sentidos. Dessa maneira, apresenta que as práticas pedagógicas frequentemente posicionam os alunos na condição de "repetidor" e poucas vezes na de "intérprete", mantendo-o como copista e proibindo-o ao movimento dos sentidos. Neste ensejo, sentidos legitimados socialmente (e dentro da escola) são compreendidos como naturais, refletindo o que, na verdade, são efeitos das relações de poder.

Essa produção de sentidos só pode acontecer em condições favoráveis de produção, ou seja, em condições que ofereçam ao educando possibilidades de utilizar a escrita como elemento mediador com o mundo, seus fatos, acontecimentos e fenômenos. A escrita é também importante recurso para o sujeito explorar sua subjetividade, conforme defende Dornelas e Assolini (2016).

Cumpre dizer que entendemos subjetividade

> (...) do ponto de vista discursivo, como um lugar que o sujeito do discurso pode ocupar para falar de si próprio, de suas experiências, conhecimento de mundo, sentimentos, ou, mais suscintamente, entendida como a forma pela qual o sujeito organiza sua simbolização particular (TFOUNI, 1995, p. 74).

Após essas reflexões concluímos que muito há de se fazer/mudar para que a autoria seja um pressuposto levado em conta na sala de aula. Acreditamos que seja fundamental garantir às crianças oportunidades de escrita significativa, livre, rodeada por um contexto no qual os sentidos não são sedimentados, é oferecer um espaço de construção de seus

interdiscursos, o que gera novas possibilidades de inscrição em diferentes sítios de significância e formação de dizeres.

Concluímos assim nas palavras de Paula e Tfouni (2013, p. 210):

> Assim, se se pretende que os alunos sejam mais participativos, criativos e críticos na escola, será necessário instituir outras formas de discurso nesse espaço institucional, novas perspectivas nas quais o sujeito possa posicionar-se com relação aos conteúdos trabalhados em sala de aula e à realidade na qual está inserido. Ou então, restará ao sujeito, se ele continuar não encontrando um lugar no discurso que orienta as práticas escolares, resistir à Educação, pois resistir, nessa condição, significa existir.

6 ASPECTOS METODOLÓGICOS: Constituição do *corpus*

A análise do *corpus* da pesquisa foi realizada através dos pressupostos da AD. Com isso,

> o "dado" mobiliza o investigador, causando-lhe um estranhamento, o que significa que o analista não escolhe aleatoriamente como seu objeto um determinado discurso, mas é afetado por ele, na medida em que o seu referencial teórico permite estranhar uma realidade social naturalizada pelo trabalho da ideologia (PAULA e TFOUNI, 2013, p. 199).

Assim sendo, nos voltamos para a realidade escolar, mais especificamente ao que diz respeito à alfabetização, não por um acaso, mas sim por sermos afetadas pelo tema, uma vez que nosso referencial teórico nos permitiu estranhar essa realidade, tão atravessada por ideais de uma ideologia dominante.

A metodologia, para a AD, se estabelece num movimento contínuo entre teoria e a própria análise, em um ir e vir constante entre o *corpus* e os fundamentos. A respeito do analista de discurso, podemos dizer que este

> (...) não só procura compreender como o texto produz sentidos; ele procura determinar que gestos de interpretação trabalham aquela discursividade que é objeto de sua compreensão, buscando distinguir que gestos de interpretação estão constituindo os sentidos (e os sujeitos em suas posições) (ASSOLINI, 2003, p. 28).

Ou ainda, de acordo com Foucault (2008, p.171), analisar o discurso "é fazer com que desapareçam e reapareçam as contradições; é mostrar o jogo que nele elas desempenham; é manifestar como ele pode exprimi-las, dar-lhes corpo, ou emprestar-lhes uma fugidia aparência".

Para compor o *corpus* foram realizadas entrevistas semiestruturadas com quatro professoras alfabetizadoras efetivas da rede estadual paulista de ensino, sendo que duas ministram aulas no primeiro ano do Ensino Fundamental I e as outras duas no segundo ano também desta modalidade de ensino. Todas são professoras há pelo menos dezoito anos e estão na faixa etária de 34 a 58 anos.

Para essa forma de abordagem do objeto (AD),

> não é necessário que se acumule uma quantidade mínima aceitável de dados – amostragem significativa – para chegar a alguma conclusão válida, pois o dado não é uma realidade que tem valor por conta do tamanho de sua incidência ou repetição, mas por aquilo que ele indicia (GINZBURG, 1991), ou seja, pela realidade a que ele pode dar acesso. (PAULA e TFOUNI, 2013, p. 196)

As entrevistas foram realizadas nas próprias escolas em que as professoras trabalham, em horário previamente marcado e mais oportuno para cada uma delas. Os registros aconteceram em locais calmos e um tanto afastado de movimento e outros sujeitos da escola, sendo os locais pensados para que os entrevistados se sentissem à vontade para responder as questões propostas.

As quatro entrevistas foram gravadas em áudio com o consentimento das entrevistadas e, posteriormente, transcritas na íntegra. Com o questionário semiestruturado buscamos saber como as professoras enxergam o campo educacional e, ainda, como veem suas práticas, como alfabetizam, com qual material e através de qual concepção, assim como buscamos descobrir quais seus conhecimentos a respeito do letramento e autoria.

Essas entrevistas nos possibilitaram mergulhar nos

> (não)ditos de sujeitos-professores, que tiveram a oportunidade de narrar-se, de colocar em seus dizeres a (re)atualização de sua(s) memória(s), dentro de processos que permitiram a tais sujeitos (re)fazer percursos, ouvir, em suas vozes, os ecos ressoados nos fios discursivos de um já-lá, que se fazem presente em seus saberes-fazeres (CHUFFI, 2016, p. 77).

Além das entrevistas, foram assistidas cerca de 15 horas de aulas ministradas por cada professora e as observações realizadas foram registradas em um diário de campo, sendo utilizadas para a composição do *corpus.*

O projeto de pesquisa previa ainda o recolhimento e análise de produções escritas dos alunos, porém, após recolher e observar as aulas, decidimos não incluí-las em nosso *corpus.* Essa opção se deu por não termos participado da aula no momento de produção das mesmas. Com isso, desconhecemos a condição de produção de cada uma das produções escritas, não sabendo como a professora conduziu o momento e qual a interferência desta no produto final.

Com isso, optamos por não as analisar visto que não poderíamos inferir informações sobre estas, uma vez que não conhecemos seu processo. E, se caso inferíssemos, estes não seriam dados confiáveis/verídicos, o que anularia o teor científico desta pesquisa.

O *corpus* então está constituído a partir de um "recorte" de dados determinado pelas condições de produção, levando-se em conta os objetivos e princípios teóricos que irão dirigir toda a análise, ocasionando uma leitura não subjetiva dos dados (ASSOLINI, 2003).

É fundamental considerarmos ainda as condições de produção que para a AD é

> a relação entre a materialidade linguística de uma sequência discursiva e as condições históricas que determinam sua produção; ela funda, assim, os procedimentos de constituição de *corpus* discursivos (conjunto de sequências discursivas dominadas por um determinado estado, suficientemente homogêneo e estável, das condições de produção do discurso) (COURTINE, 2016, p. 20).

Completamos com Orlandi (2009), que as condições de produção compreendem fundamentalmente os sujeitos, a situação e, ainda, a memória que faz parte da produção do discurso. "Podemos considerar as condições de produção em sentido estrito e temos as circunstancias da enunciação: é o contexto imediato. E se as considerarmos em sentido amplo, as condições de produção incluem o contexto sócio-histórico, ideológico" (ORLANDI, 2009, p. 30).

Ainda de acordo com Orlandi (2009, p. 65), o que interessa ao pesquisador é a

> (...) sua materialidade discursiva, que é linguístico-histórica, logo não se remete a regras, mas às suas condições de produção em relação à memória, onde intervêm a ideologia, o inconsciente, o esquecimento, a falha, o equívoco. O que nos interessa não só as marcas em si, mas o seu funcionamento no discurso.

Dessa forma, as análises levaram em consideração marcas da ideologia, da falha, dos equívocos, características da língua. A opacidade da língua levar-nos-á a ver as brechas no discurso dos professores para verificarmos se realmente há a presença dos conceitos da autoria e da teoria do letramento, conceitos esses que julgamos fundamentais para uma prática pedagógica não completa, mas consistente.

Nas análises das entrevistas, voltamo-nos para a fala de cada professor buscando observar o conhecimento que possuem a respeito dos conceitos que nos interessam - o da alfabetização e do letramento - na perspectiva discursiva. Selecionamos recortes que, de acordo com a AD, são entendidos como "(...) fragmentos correlacionados de linguagem e situação" (ORLANDI, 2003, p.139).

Detivemo-nos nesses recortes e, especificamente, nas sequências discursivas de referência, “enquanto manifestação da realização de um intradiscurso - como ponto de referência a partir do qual o conjunto de elementos do corpus receberá sua organização” (COURTINE, 2016, p. 25).

Essas sequências nos trouxeram indícios reveladores sobre os discursos desses sujeitos professores, “permitindo-nos elucidar o funcionamento do discurso e a relação entre esse funcionamento e as formações discursivas que, por sua vez, remetem às formações ideológicas” (ASSOLINI; DORNELAS, 2016, p. 7).

Após selecionados os recortes e as SDR (COURTINE, 1982), o trabalho do analista consiste em

> relacionar esta sequência discursiva a um sujeito e a uma situação de enunciação determinada; mostrar como o sujeito da enunciação e circunstâncias enunciativas são atribuíveis (referenciáveis) aos lugares dentro dos aparelhos ideológicos de uma determinada conjuntura histórica1 (COURTINE, 2016, p. 25).

É necessário assinalar também que a AD trabalha com o paradigma indiciário, inaugurado por Carlo Ginzburg (1989). O paradigma por ele proposto nos ensina a considerar e valorizar também os indícios e vestígios que podem parecer insignificantes, à primeira vista. No nosso caso, rastreamos, perseguimos e perscrutamos indícios linguístico-discursivos nos dizeres dos professores. Os indícios perscrutados poderão responder às perguntas de nossa pesquisa.

De acordo com Paula e Tfouni (2013, p. 197) as pesquisas desenvolvidas a partir desta perspectiva de investigação partem de indícios e dados aparentemente negligenciáveis, buscando realidades que escapam à pesquisa experimental dos métodos positivistas.

Antes de iniciar as análises gostaríamos de esclarecer que

> não é nossa intenção culpabilizar os professores. Sabemos que eles também são assujeitados, interditados e silenciados em seu dizer, com base nos escassos recursos de que dispõem entendemos que estão fazendo o melhor que podem para seus alunos (ASSOLINI, 2008, p. 90).

Concordamos com Soares (2015, p. 73) que as análises realizadas “não se esgotam e sequer têm essa pretensão, uma vez que os gestos interpretativos podem ser vários e mudam de acordo com as posições ocupadas” (PÊCHEUX, 2008, 2010b).

7 ANÁLISES DISCURSIVAS: COMEÇANDO A DESVENDAR O(S) CAMINHO(S)...

7.1 UM POUCO DO PROCESSO

Nossas entrevistas foram realizadas em escolas públicas da rede estadual paulista, na cidade de Ribeirão Preto. Para obter a devida permissão, enviamos um ofício à Diretoria de Ensino explicando a pesquisa e seus objetivos e, após concedida, nos dirigimos para buscar os papéis e fomos informadas que poderíamos escolher as escolas onde realizaríamos a pesquisa.

Com isso, decidimos adentrar em escolas que demonstrassem interesse pela pesquisa e estivessem abertas para as pesquisadoras, o que influenciaria positivamente em nosso resultado final. Após visitar as escolas e conversar com o diretor ou coordenador responsável, assinamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e, em um momento de HTPC, convidamos os professores a participarem e marcamos as datas das entrevistas e observações das aulas com aqueles que aceitaram.

Assim sendo, nosso *corpus* está formado pelas quatro entrevistas semiestruturadas com professores alfabetizadores da rede estadual de São Paulo. Buscamos saber quais são os conhecimentos desses professores sobre alfabetização, letramento, autoria, leitura e escrita e, ainda, como se dá seu trabalho em sala de aula. Complementarmente, obtivemos dados de observação registrados em caderno de campo.

Realizar uma pesquisa cujo *corpus* é fruto de entrevistas (com professores) não se constitui uma tarefa fácil, visto que entrevistas são complexas de serem realizadas, sobretudo quando o referencial teórico é a AD, que busca nas entrelinhas dos discursos dos entrevistados o sentido daquilo que está sendo dito. Porém, ao longo do percurso trilhado nesta pesquisa, vimos como essa escolha nos enriqueceu e nos permitiu construir um *corpus* rico e único.

No decorrer das entrevistas muitos professores tiveram a oportunidade de “falar de si” Foucault (1999), o que permitiu a esses sujeitos refletirem sobre seu cotidiano, que por vezes passa tão batido em nossas vidas. A cada pergunta e a cada busca de respostas os sujeitos mergulharam em seu interior e refletiram sobre o seu fazer pedagógico, seus objetivos e como eles impactam a vida de cada aluno.

7.2 SOBRE OS SUJEITOS ENTREVISTADOS

Sujeito 1

Professora, possui magistério e Licenciatura em Letras, tem 53 anos de idade e 23 anos de profissão como professora da rede estadual paulista e está há 10 anos no ciclo de alfabetização.

Sujeito 2

Professora, possui curso de Pedagogia, tem 58 anos de idade e 39 anos de profissão como professora, já atuou em diferentes regiões do país e está há 15 anos no ciclo de alfabetização.

Sujeito 3

Professora, possui curso de Pedagogia e Psicopedagogia, tem 34 anos de idade e 18 anos de profissão como professora, sendo 10 anos na rede estadual paulista e está há 7 anos no ciclo de alfabetização.

Sujeito 4

Professora, possui curso de Magistério e Pedagogia, tem 50 anos de idade e 20 anos de profissão como professora na rede estadual paulista, está há 8 anos no ciclo de alfabetização.

7.3 ANÁLISES DISCURSIVAS: Gestos interpretativos e o desvendar dos sentidos

Na sequência, apresentaremos depoimentos desses sujeitos (recortes fiéis às falas dos professores durante a entrevista), seguidos de breve análise. Lembrando que, ao se dizer, temos sujeitos constituídos pela e na linguagem, constituição essa que está sujeita à ação da ideologia. Nas análises, considera-se ainda que esses sujeitos formulam seus discursos através do interdiscurso e dos sentidos que se filia.

Para garantir o anonimato e organizar nossas reflexões conferimos nomenclaturas aos sujeitos que estão organizadas com a inicial P (professora) e subdivididas em letras A, B, C e D. Portanto, nossos sujeitos serão PA, PB, PC e PD.

Para descortinarmos como os professores alfabetizadores entendem os fenômenos da alfabetização e do letramento, trazemos neste bloco alguns recortes e análises sobre os saberes dos professores. Antes, porém, salientamos que consideramos fundamental que o professor que trabalha cotidianamente com a alfabetização saiba defini-la prática e

teoricamente, para que assim possa traçar objetivos de ensino coerentes para seus alunos em sala de aula.

Os recortes iniciais aqui trazidos advêm da mesma questão feita pelo pesquisador, qual seja:

Qual seria sua definição sobre alfabetização?

Recorte 1

Sujeito PA: A alfabetização eu defino... Ela tem as etapas né... Tem criança que você pensa assim, que é tão "cruzinha" de tudo e quando você vai ver ela te mostra muito mais do que você espera, ela te surpreende.

Analisando a primeira SDR (COURTINE, 1982) percebemos que a alfabetização para esse sujeito é definida através dos pressupostos construtivistas quando este reitera "*tem as etapas né*". Essa afirmativa nos remete aos postulados de Ferreiro e Teberosky (1988), pois, essas pesquisadoras afirmam que o processo de alfabetização percorre etapas, referindo-se as hipóteses de escrita por elas propostos.

Essas hipóteses de escrita são nomeadas de: pré-silábica, silábica, silábica-alfabética e alfabética. De acordo com as pesquisadoras Ferreiro e Teberosky (1988), essas seriam etapas que avançam de uma para outra, não necessariamente de forma linear, e quando a criança alcança a hipótese alfabética essa estaria então alfabetizada. Essa forma de lidar com a alfabetização foi assumida pelos programas de ensino da rede estadual paulista como estudos inovadores, porém,

> (...) o problema da alfabetização aparece restrito a questões meramente metodológicas, possivelmente reflexo das teorias de desenvolvimento psicológico, que por muito tempo fundamentaram nossas políticas educacionais. Sendo assim, a principal função da escola, que é a função social e política, acaba ficando em segundo plano, uma vez que *as ideias construtivistas presentes na maioria dos cursos de formação inicial e continuada de professores acabam orientando-os para uma visão individualista dos problemas presentes na escola* (RIBEIRO, 2013, p. 27, grifos nossos).

Com isso, temos um sujeito que se filia a uma formação discursiva que encara a leitura e a escrita enquanto práticas (de)codificadoras, uma vez que, esse vê a alfabetização como um processo fechado, que tem um final ao chegar a hipótese de escrita silábico-alfabético. Essa formação discursiva nos remete a formações ideológicas que consideram o ensino a partir de uma perspectiva magistrocêntrica, livresca e avaliativa, ou seja, atreladas ao DPE tradicional (ASSOLINI, 2016, p. 133).

Temos nesse recorte, a presença da utilização de uma metáfora, onde a professora afirma que, por vezes, acredita que a criança *"é tão cruzinha"* gerando-nos o efeito de sentido de um despreparo dos alunos, ou ainda, que a professora acredita que estes não estão prontos, e então se surpreende quando lhe mostram os conhecimentos que possuem.

Essas projeções imaginárias são muito comuns no cotidiano escolar e podem prejudicar a autoimagem que o aluno possui de si, pois, saber que a professora acredita em cada um de seus alunos, ajuda-os na construção de uma relação professor-aluno mais sólida. De acordo com Leite (1997) nossa formação como sujeitos depende de relações interpessoais, com isso, a sala de aula se torna local privilegiado de nossa formação, visto que essa é prioritariamente um local de relações interpessoais.

De acordo com Brandão (2004, p. 44) as formações imaginárias designam um lugar que o sujeito atribui a si mesmo e ao outro, a imagem que ele faz do seu próprio lugar e também do outro. Essas projeções feitas pela professora nos remetem ao DPE, quando ela coloca o aluno na posição de "quem não sabe" e ela, a professora, é quem detêm o conhecimento e pode ou não o transmitir.

Acreditar que a criança "é crua" coloca o foco da aprendizagem sempre naquilo que os alunos ainda não sabem, reforçando o estereótipo de que estes não possuem conhecimentos anteriores a escola, e somente lá nesse espaço institucionalizado é que poderão adquiri-lo. Com isso, temos novamente a presença do DPE, como um discurso marcadamente autoritário e parafrástico nas salas de aula.

Esse movimento autoritário do DPE não leva em conta o letramento e os conhecimentos adquiridos pelas crianças antes de sua inserção na escola.

Recorte 2

Sujeito PB: Ai... alfabetização é assim... a criança começa a decodificar as letras né, o sistema de escrita, é o conhecimento, o início, eles começam a tomar conhecimento disso daí e entra nesse mundo aí né, da escrita.

Nesse recorte, inicialmente voltamos nossa atenção para a presença do significante *decodificar*, de acordo com o dicionário online do Google decodificar seria "passar (mensagem codificada) para outro código, em linguagem inteligível; mudar um código em outro; descodificar, decifrar, decodizar", ou seja, está ligado aos aspectos técnicos e mecânicos da aprendizagem da leitura e escrita.

Assim sendo, entrevemos que PB acredita que a língua é transparente e opaca, e ainda, que os sentidos estão colados nas palavras, "nessas condições de produção,

absolutamente desfavoráveis, torna-se muito difícil para o aluno inserir-se em outras formações discursivas, senão aquelas predeterminadas pela instituição escolar" (ASSOLINI, 2008, p. 89). Os alunos ficam assim presos às formações discursivas que já circulam e que são autorizadas pela escola.

Outro significante que nos chamou atenção nessa sequência é "**o** conhecimento", a utilização do artigo definido "o" nos causa o efeito de sentido de que o conhecimento correto seria único, aquele legitimado institucionalmente pela escola, através dos materiais didáticos por essa adotados. Esse efeito de sentido causa-nos uma interpretação de que só quem é alfabetizado pode alcançar e usufruir dos benefícios desse conhecimento

Essa supervalorização da escrita nos remete a teoria da grande divisa que cria uma relação de superioridade da escrita em detrimento da oralidade, ou seja, quem escreve possui um conhecimento superior àqueles que não o fazem.

Com isso, percebemos que PB filia-se a uma formação discursiva que encara a alfabetização (aprendizagem da escrita e da leitura) enquanto práticas (de)codificadoras. Assim como o sujeito PA, essa formação discursiva, nos remete a formações ideológicas que veem o ensino a partir de uma perspectiva magistrocêntrica, livresca e avaliativa (ASSOLINI, 2016, p. 133).

Vemos ainda, que de acordo com Gnerre (1991, p. 22) "a começar do nível mais elementar de relações com o poder, a linguagem constitui o arame farpado mais poderoso para bloquear o acesso ao poder", e é justamente a escola quem guarda/detém essa chave para o acesso, podendo exaltar quem por ela passa, ou como acontece em muitos casos, excluir/privar.

PB afirma ainda que a alfabetização permite ao aluno "*entrar nesse mundo aí né, da escrita*", assim sendo, só a escola permite ou não acesso a esse mundo da escrita, ou seja, esse mundo não é para todos, mas sim, para aqueles que frequentam a escola e nela obtém sucesso.

Analisando o significante "início" dessa sequência discursiva, descortinamos que para PB a escola é quem inicia o processo de alfabetização, desconsiderando que a criança vive em um mundo letrado que lhe coloca em contato com portadores textuais desde que essa nasce. Assim, ao contrário do que nos ensina Tfouni (1995, 2005, 2008), essa professora acredita que antes de ir para escola a criança não possui nenhum conhecimento relevante sobre a escrita e a leitura.

Amparados em Teale (1982) acreditamos 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 (TEALE 1982, p. 559 *apud* TFOUNI, 1995, p. 17).

Assim, vemos que a escola se compromete a cumprir o papel de quem transmite um conhecimento superior e legitimado, porém, tão ideologizado que impede, muitas vezes, as crianças de compreenderem que praticar a leitura e a escrita faz parte da construção de sua cultura.

Recorte 3

Sujeito PC: Olha... [riso] é uma palavra bem complexa pra definir, eu acho que definir é se doar muito, pra alfabetização, eu acho que você precisa se doar bastante, 100% de você pra você conseguir 70% digamos... aí... então alfabetização pra mim nesse momento hoje da educação eu acho que é o primordial (...) é muito complicado você alfabetizar uma criança, principalmente pela falta de estrutura que a família dá, então a família não dá o apoio que você precisa, você tem que ensinar a criança pegar no lápis, tem que ensinar tudo, então assim, é muito difícil hoje você ser um professor alfabetizador, bastante...

Iniciando sua resposta, o sujeito PC tem um episódio de riso, de acordo com Freud (2006) *apud* Dornelas (2017, p. 85) "(...) o humor origina-se no desvio da possibilidade de sofrimento [...] ao 'fazer piada de si mesmo', o riso surge como uma forma de manifestação inconsciente contra aquilo que causa desprazer ou angústia". Através desse ato falho, percebemos que há algo na relação da professora com a alfabetização que lhe causa desprazer, incômodo, ou até um possível sofrimento.

Seguindo em sua resposta PC antecipa-se de que essa é uma questão complexa, o que causa um efeito de sentido que se seguiria uma resposta sobre o ato de alfabetizar e seus desafios teóricos e práticos, porém, dando sequência o sujeito enuncia *"eu acho que definir é se doar muito"* vemos assim, que a complexidade da alfabetização é justificada através do discurso religioso em detrimento do conhecimento específico da área, ou científico.

Além do enunciado "*se doar*" vemos que este vem acompanhado dos significantes "muito e bastante", advérbios esses de intensidade, que nos mostram que apenas se doar não é suficiente, assim, é necessário se doar muito, se doar bastante, enfatizando o sacrifício que a profissão professor carrega consigo.

Esse “sacrifício” nos remete a um “(...) efeito de sentido [que] opera na direção de algo divino, como alguém que é ‘presenteado’ com um ‘talento natural’, ‘agraciado’ com um ‘dom divino e especial’” (DORNELAS, 2017, p. 117). Assim, o professor só será capaz de cumprir sua “missão alfabetizadora” se este se doar a seus alunos e seu trabalho.

Refletindo sobre a questão do dom, de acordo com Pereira (2003) *apud* Dornelas (2017, p. 119)

> (...) o ressoar do “dom” nos discursos dos professores, residiria uma menor valorização do saber teórico. O professor, sendo aquele que possui o “dom” e o “talento natural” para o magistério, não teria a necessidade de tanta formação teórica (o que importa é o saber-fazer na prática).

Essa crença de que é necessário haver uma doação de si, implica à profissão uma determinação que é histórica e que acompanha o saber-fazer das professoras em sua carreira.

Isto posto, vemos que a ideologia faz o sujeito acreditar que sua *missão* ou *dom* é ser professor, sendo assim, sua realidade inevitavelmente só poderia ser esta e não outra. Pêcheux (1988, p. 162), afirma que

> (...) a ideologia funciona interpelando os indivíduos em sujeitos (e, especificamente, em sujeitos de seu discurso), por meio do complexo das formações ideológicas (e, especificamente através do interdiscurso intrincado nesse complexo) que fornece a “cada sujeito” sua “realidade”.

Em determinados momentos de nossas observações em sala de aula, podemos perceber como o discurso dessa professora é atravessado fortemente pelo discurso religioso e pelo discurso materno, como exemplificaremos com um recorte do caderno de campo a seguir:

Recorte 3.1

Caderno de campo (sujeito PC): A professora fica nervosa e diz: ‘aí meu Deus me dê paciência! ’ Em outro momento ela fala: ‘Agora a tia vai falar como mãe’ [repete isso duas vezes]. E ainda, em outro momento: ‘Que que a tia fala todo dia? Tem que agradecer a Deus por a gente levantar e estar vivo’

Analisando essas SDR (COURTINE, 1982) constatamos que há a presença constante do discurso religioso e materno, pois, PC sempre se remete em seu cotidiano a formações discursivas dessa região de sentidos. Assim, ora PC se filia a formação discursiva religiosa, ora desliza para uma formação discursiva materna.

As filiações a essas formações discursivas nos mostram que esse sujeito está em uma formação ideológica da feminização do magistério. Feminização essa que historicamente traz consigo o imbricamento desses discursos (religioso e materno) atrelado ao DPE.

De acordo com Dornelas (2017, p. 69) constatamos que esse processo de feminização do professorado é histórico e social, que "(...) aproxima a pedagogia e o feminino, tendo como resultado o 'espelhamento' do discurso pedagógico e do discurso materno".

Seguindo em nossas análises refletiremos sobre a presença da culpabilização das famílias na resposta desse sujeito. PC afirma que é difícil alfabetizar pela "*falta de estrutura que a família dá",* e ainda, que "*a família não dá apoio";* consideramos de extrema importância a participação da família na escola (CORREA; GARCIA, 2008), porém o sujeito queixa-se pela falta de estrutura da família, mas o que seria esse apoio?

A escola em geral queixa-se que a família não é participativa na instituição, porém nada é feito para mudar essa relação hierárquica onde a escola sempre ocupa um lugar superior e de detentora da razão. A professora em sua resposta enuncia "*você tem que ensinar a criança pegar no lápis, tem que ensinar tudo"*, porém, ensinar a criança a pegar no lápis, não pode ser considerado uma forma de participação da família, pois, sempre há a possibilidade de a família também não saber pegar no lápis.

A responsabilidade de ensinar esses aspectos é uma das tarefas escolares, essa instituição é a principal responsável por elevar o nível de letramento dos alunos, ensinando-os todo o conhecimento já produzido pela humanidade, incluindo as lutas e relações ideológicas e sociais imbricadas a esses conhecimentos. Colocar a culpa na família é quase um genérico discursivo, muito comum nas escolas e que de acordo com Patto (1990, 1992) pode ser responsável pelo fracasso escolar das crianças desde muito cedo.

Encerrando o recorte temos que "*é muito difícil hoje você ser um professor alfabetizador, bastante..."* mostrando-nos que esse é um trabalho árduo, quase impossível, por isso, é necessário um dom, um doar-se para que seus alunos alcancem o "tão esperado" nível alfabético de escrita (FERREIRO, 1993).

Recorte 4

Sujeito PD: Como que eu defino? Eu acho assim é <u>a construção da criança do jeito que ela pensa e ela escreve</u>, você entendeu? Ela vai construindo, ela vai construindo sua aprendizagem, sua escrita, <u>(...) ela vem para escola e é aqui que ela vai refletir sobre as letras que lê vai colocar, as palavras que ela vai escrever</u>, então através disso eu defino a alfabetização, essa reflexão na sala de aula.

Analisando esse recorte percebemos que alfabetização para esse sujeito está ligado aos moldes do construtivismo, pois ela afirma que esta é *"a construção da criança do jeito que ela pensa e ela escreve"*, esses significantes circulam nas escolas estaduais paulistas, assim como nas formações continuadas onde a professora incorpora e filia-se a essa FD.

Com isso, notamos que essa resposta é atravessada pelos postulados de Ferreiro e Teberosky (1988), onde o processo de alfabetização é entendido como o caminho que a criança precisa percorrer para compreender as características, o valor e a função da escrita. Esse atravessamento é muito comum nas escolas estaduais paulistas, já que o MD que esta rede utiliza é baseado em alguns desses postulados.

Outro significante que circula é a reflexão sobre a escrita; *"ela vem para escola e é aqui que ela vai refletir sobre as letras que lê vai colocar, as palavras que ela vai escrever*", de acordo com nossas observações "reflexão" é um termo muito utilizado pelas coordenadoras-pedagógicas nos momentos de ATPC.

O significante "reflexão" é apropriado pela professora, que utiliza em seu planejamento semanal uma atividade que fora sugerida pela coordenadora-pedagógica da escola, como podemos ver abaixo no recorte do caderno de campo.

Recorte 4.1

Caderno de campo (Sujeito PD): "A atividade prevista para aquele momento era 'análise e **reflexão** sobre o sistema de escrita e leitura'".

Pudemos perceber ainda, com nossa imersão na escola, que a leitura dos trabalhos de Ferreiro e Teberosky (1988) foram feitas de maneira tendenciosa e equivocada (ASSOLINI, 2015), o que leva os professores a assumirem uma prática pedagógica que distorce os postulados dessas pesquisadoras.

De acordo com Ribeiro (2013, p. 28) essa supremacia dos postulados construtivistas ocorre, pois

> (...) a qualidade do ensino parece ser interpretada como uma questão metodológica que deve ser resolvida através de procedimentos de ensino construtivista, considerado mais eficaz por estar baseado em teorias psicológicas do desenvolvimento e da aprendizagem.

Isto posto, vemos que assim como PA e PB esse sujeito filia-se a uma formação discursiva que considera a leitura e a escrita como práticas (de)codificantes, que se atrelam a uma formação ideológica do DPE tradicional.

Acompanhando a realidade da escola vemos também que, com a obrigatoriedade do material didático e as formações continuadas servindo exclusivamente para formar professores que trabalham com o material, muitas vezes esses professores se veem sem saída e acabam se rendendo a essa forma de trabalhar. Como muitos não conhecem os trabalhos de Ferreiro e Teberosky, a forma com que esses aplicam as atividades do MD é aquela apreendida nas formações continuadas.

Essa defasagem na formação inicial e o engessamento da formação continuada leva o professor a trabalhar o material da forma que o manual determina, sem se questionar se aquela é a melhor maneira de se fazer. Vemos assim, que os professores se tornam meros executores do material didático.

É necessário que a escola leve em conta as especificidades individuais de cada professor na formação continuada que requer um espaço

> crítico-reflexivo que garanta aos futuros docentes deslocamentos no pensamento autônomo num clima participativo, onde os sujeitos-professores possam compartilhar experiências com seus pares, concebendo a formação como um processo interativo e dinâmico em busca de uma identidade profissional (CHUFFI, 2016, p. 46).

Prosseguindo em nossas análises, trazemos abaixo recortes relacionados ao tema letramento, que foi colocado aos professores com a seguinte questão:

Qual seria sua definição sobre letramento?

Recorte 5

Sujeito PA: O letramento, olha a criança letrada, como eu posso te explicar... [tem como pausar para eu pensar, porque assim eu sei para mim, mas explicar é difícil]. Na verdade, o letramento é totalmente outro jeito da gente poder ensinar... o letramento para mim, na minha concepção, meu jeito de pensar seria assim, o letramento, a pessoa pode ser não alfabetizada, mas ela tem um conhecimento de mundo, de repente ela vê um ônibus ali e ela sabe que aquele ônibus é o dela, porque ela já tem aquele conhecimento.

Logo no início da resposta percebemos que há a tentativa de conter a deriva dos sentidos, e dar uma resposta que satisfaça o interlocutor ali presente (ORLANDI, 2009; PÊCHEUX, 1990b). Nesse caso, o interlocutor que se apresenta como pesquisador, gerando todo imaginário que se constrói diante dessa figura: um sujeito que de tudo sabe e que está autorizado a dizer o que é certo e o que não é.

Nesse momento o sujeito sugere que se pause a gravação, para que o momento de "pensamento" e a espera não sejam registrados. Há nessa ocasião uma tensão e um medo de responder. Retomando à resposta este enuncia "*para mim, na minha concepção, meu jeito de pensar*", indiciando mais uma vez a tentativa de conter os sentidos e dar uma resposta que seja vista como "certa".

Após os momentos de tentativa de conter a deriva, o sujeito continua "*o letramento é totalmente outro jeito da gente poder ensinar",* ou seja, coloca o letramento como método de ensino. Logo em seguida há um deslize para uma resposta clássica sobre o letramento: este sendo apenas um "conhecimento de mundo".

Apesar dos deslizes encontrados na resposta, há a compreensão de que o aluno pode ser letrado sem estar alfabetizado *"a pessoa pode ser não alfabetizada, mas ela tem um conhecimento de mundo"*. Essa visão do letramento como conhecimento de mundo, não leva em conta seus aspectos sócio-histórico-ideológico, colocando-o assim como uma vivência neutra, um conhecimento que todos têm acesso da mesma forma, quando na verdade, essa distribuição de conhecimento não se dá de maneira igualitária.

O exemplo do ônibus para explicar o conceito de letramento é quase um genérico discursivo nos cursos de Pedagogia, ou em locais onde circulam o termo *letramento*. É um já dito, um sentido já instaurado na memória e que quase se constitui em um genérico discursivo, uma vez que muitos professores se utilizam dele para dizer o que é o letramento.

Tfouni e Assolini (1999) já falavam sobre a confusão relacionado ao termo letramento, e suas interpretações destorcidas pelos documentos oficiais do governo. Essa confusão ocorre há quase vinte anos e esses sentidos ainda reverberam nos dias atuais através de uma memória discursiva.

Isto posto, descortinamos que esse sujeito se filia a uma formação discursiva que mistura o conceito de letramento. Ora encara-o como método de ensino, ora como um conhecimento de mundo. Assim como afirma Pêcheux (1990a), vemos que as formações discursivas não são homogêneas, mas sim, compostas por contradições.

Descortinada essa formação discursiva, partimos para a formação ideológica presente nesse recorte, que nos indica uma filiação à educação nos moldes tradicionais, pois, enquadra o letramento a um molde de ensino e coloca-o apenas como um conhecimento de mundo.

Percebemos ao longo da pesquisa, que a ênfase do ensino está no MD, ou seja, tudo aquilo que está fora dessa concepção não afeta o professor, não interessando a esses adquirir e aprofundar determinados conhecimentos. Assim sendo, qualquer conhecimento mínimo

sobre o assunto é valorizado, isto é, o letramento pode ser encarado apenas como uma visão de mundo.

Essa é uma formação ideológica dominante nas escolas da rede estadual paulista, pois, o conhecimento que os professores adquirem são feitos por materiais de formação enviados pelo próprio governo, o que não garante nenhuma qualidade em relação aos conhecimentos ali colocados. E ainda, com a formação em massa, cria-se uma rede de saberes, onde os professores estão autorizados ou não a acessar determinados conhecimentos.

Recorte 6

Sujeito PB: O letramento... é... tem uma criança que, por exemplo, [não sei se está muito de acordo, mas é como eu vejo o letramento], tem uma criança que ela é... ela é estimulada desde cedo no mundo das letras, nesse ambiente assim, ela vive em um ambiente alfabetizador, mas ela não é alfabetizada ainda, não sabe ler. Mas ela pega um livrinho, ela sabe que é uma história, o pai ou a mãe contou, ela vê na TV, ela conta a história, só que ela não está lendo as letrinhas, ela não sabe ainda decodificar, mas ela sabe que a história está falando, por exemplo, do Chapeuzinho Vermelho, então ela conta! Ela está letrada, entendeu? É essa vivência, entendeu? Do dia a dia.

Assim como o sujeito PA, há nesse recorte a tentativa de conter a deriva (ORLANDI, 2009; PÊCHEUX, 1990b), quando a professora se adianta e diz que *"para ela"* o letramento é isso, colocando-se uma autodefesa, para que se diminuam as chances de julgamento entre o supostamente certo e errado. Isto é, ocorre uma projeção imaginária sobre o pesquisador, como quem detém o poder de dizer o que é correto e o que não é.

Quando analisamos as sequências discursivas "*vive em um ambiente alfabetizador*" e "*Ela ainda não saber ler*" notamos um efeito de sentido de que o letramento não é decorrente da alfabetização; e, que ser letrado ajuda no processo de alfabetização, pois, a criança já se inseriu, anteriormente, no mundo das letras.

Ao assumir essa definição de letramento notamos uma contradição, pois, ao definir alfabetização PB coloca que esse processo é o início, é a entrada no mundo da escrita. Já ao definir letramento PB coloca que há a possibilidade de entrada nesse mundo se a criança vive em um ambiente alfabetizador. Ou seja, ora o professor acredita que a alfabetização é a abertura, ora desliza e afirma que o letramento é esse princípio.

De acordo com Orlandi (2009) as FD não são homogêneas, mas sim, formada por contradições e deslocamentos, o que nos leva a compreender essas contradições presentes no discurso desse sujeito.

Ao considerar que o letramento está relacionado com um ambiente alfabetizador, nos implicamos com as questões que seguem: só as crianças que vivem nesse ambiente específico são letradas? As crianças que não tem acesso a esse ambiente não vivem eventos de letramento de outras espécies?

De acordo com Tfouni (1995) todos os alunos vivem diferentes eventos de letramento ao longo de suas vidas, por isso, cada um chega a escola com um grau de letramento. Assim, cabe a escola amenizar essas diferenças, oferendo a seus alunos diferentes atividades que lhes possibilitem aumentar o seu grau de letramento.

Continuando as análises vemos que ao considerar que a criança *"não está lendo as letrinhas, ela não sabe ainda decodificar*", esse sujeito se coloca como quem acredita que a leitura é um ato de decodificação, porém defendemos que a leitura tem a ver com uma "(...) viagem, labirinto e evasão, vai construindo uma afetividade a partir dela, para, enfim, se autorizar a ser um leitor fora dos dolorosos moldes escolares: com seus equívocos, imagens e metáforas" (FEDATTO, 2016, p. 87).

Apesar de considerar a leitura como uma prática decodificadora, PB afirma que não é necessário ler para contar uma história, "*ela não sabe decodificar mas conta a história*", assim sendo, é possível que o letramento proporcione à criança um conhecimento sobre as práticas de leitura.

Isto posto, o letramento é colocado como "*essa vivência do dia a dia*", sendo visto como um processo natural, não levando em conta seus aspectos históricos, sociais e a interpelação ideológica a que estamos sujeitos. Essa definição de PB, causa um efeito de sentido que todos têm o mesmo acesso às mesmas práticas letradas, como se outras variáveis da sociedade não interferissem na constituição desse processo.

Com isso, descortinamos que esse sujeito se filia a uma formação discursiva que encara o letramento enquanto uma vivencia ingênua do dia a dia com as letras e seus portadores. Isso nos remete a mesma formação ideológica do sujeito PA, onde o ensino é encarado como nos moldes tradicionais, e o letramento é visto apenas como um conhecimento do mundo adquirido por alguns sujeitos específicos.

Na sequência discursiva *"uma criança que está acostumada a pegar um ônibus, ela não está sabendo ler, mas ela sabe que aquele nome lá quer dizer o nome do bairro dela né"*

temos no exemplo do ônibus a presença do já dito, de um discurso que quase se constitui em um genérico, assim como ocorre com o PA no recorte número 5.

Encerrando sua reposta, PB conclui: "*Ela está letrada, entendeu? É essa vivência, entendeu? Do dia a dia*" causando-nos o efeito de sentido de um letramento como algo fixo, que acaba, ou seja, como um processo que se finda. De acordo com Tfouni (1995, 2005) esse é um processo constante na vida dos sujeitos, já que a cada dia interagimos de maneira diferente com as mudanças e transformações, que nos exige e demanda-nos novos saberes, competências e habilidades.

Recorte 7

Sujeito PC: O letramento... hoje no estado, a gente trabalha com a progressão continuada e com o método de você tá... nossa me fugiu o nome agora... meu Deus do céu, não é mais o método tradicional... é o método... meu Deus... [risos] me ajuda meninas que vocês estão mais fresquinhas, nossa senhora!! **Pesquisador:** construtivismo? **Prof.:** Construtivismo!!! [Alívio] fugiu a palavra, a gente constrói junto com eles então hoje é assim... (...) então hoje o letramento eu acho que eu vejo no Estado assim a melhor maneira de fazer... de conseguir fazer com que a criança aprenda, eu acho que realmente agora a criança sai daqui é... sabendo, ela não sai um robô, ela sai sabendo o que que ela tá fazendo.

Ao responder à questão colocada, PC faz uma combinação de letramento com a progressão continuada e, ainda com o "método" construtivista. Percebemos que, quando a resposta foge ao conhecimento da professora, ela tenta voltar para a sua zona de conforto, onde esta se sente segura para falar, ou seja, ela se remete ao método e a progressão continuada.

Notamos ainda, que PC tenta mostrar ao interlocutor as vantagens existentes naquela forma de ensino, pois, não se trata mais do "*método tradicional*", ou seja, o antônimo de tradicional é o novo, o revolucionário, nesse caso o método construtivista (ASSOLINI, 2015). Como já vimos, esse é um dizer e uma crença recorrente no cotidiano escolar.

Dessa forma, assim como por PA, o letramento é novamente confundido com um método de ensino, pois, esse sujeito acredita que essa é a melhor maneira de "*conseguir fazer com que a criança aprenda"*, e afirma ainda que essa é uma forma superior às outras, já que, as crianças dessa rede não saem robôs, "*ela sai sabendo o que que ela tá fazendo*".

Destarte, descortinamos que esse sujeito se filia a uma formação discursiva que ora combina o letramento com o método de ensino construtivista, ora confunde-o com a progressão continuada. Essa formação discursiva nos encaminha para uma formação ideológica do ensino tradicional, onde o que é valorizado é aquilo que está dentro dos moldes construtivistas.

Novamente vemos uma sobreposição de conhecimentos, ou seja, aquilo que a professora sabe/conhece é o que lhe é autorizado ideologicamente, na conjuntura desse sistema de ensino. Isto posto, não há espaço para (re)significação dos conhecimentos, pois, o professor está sempre submetido as formações exteriores, com conteúdos que servem e mantem a escola como Aparelho Ideológico do Estado (ALTHUSSER, 1992).

Seguindo as análises, a próxima sequência discursiva nos remete ao esquecimento número 2 (PÊCHEUX, 1990a), quando o sujeito enuncia: "*Nossa me fugiu o nome agora... meu Deus do céu*" evidenciando-nos que há nele a ilusão de que ele só poderia expressar um sentido literal se ele empregasse aquela palavra e não outra.

De acordo com Patti (2012, p. 19) o esquecimento número 2 promove a "(...)ilusão de que o sujeito consegue escolher as palavras mais adequadas para se expressar, colar seu pensamento às palavras, imprimir literalidade de sentidos aos enunciados e controlar os sentidos".

Essa evidência de sentidos não é possível, pois, para Pêcheux (1990a) as palavras mudam de sentido segundo as posições de quem as empregam, ou seja, nenhuma palavra ou expressão tem um sentido que lhe seja único (p. 160-161).

Após esse momento de "esquecimento" temos um episódio de riso da professora, que se mostra um riso nervoso, de acordo com Freud (2006) *apud* Dornelas (2017) esse riso é uma manifestação do inconsciente contra aquilo que causa desprazer ou angústia, nesse caso, a angústia de não se lembrar a palavra que desejava enunciar. Assim, o sujeito recorre ao pesquisador buscando ajuda.

Quando o pesquisador enuncia a "palavra procurada" causa-se uma sensação de alívio na professora, que é manifestado por uma respiração funda e um rosto mais sereno e tranquilo. Com isso, vemos que esse sujeito está preso a ilusão de que aquela palavra causaria completude ao seu dizer.

Dando continuidade, temos a sequência discursiva *"vocês estão mais fresquinhas"* onde a professora busca ajuda para (re)lembrar o significante que queria utilizar. Estar mais frescas nos causa um efeito de sentido daquele que está mais próximo do conhecimento, principalmente por ser um pesquisador que está na posição de graduanda.

Ou seja, de quem acabou de adquirir esse conhecimento, portanto, tem o empenho de lembrar. Já quem está há tempos na sala de aula não tem esse carecer, causando o efeito de sentido de que o importante na sala de aula é a prática e não os conhecimentos teóricos.

Outra sequência discursiva a que nos deteremos é "*a gente constrói junto com eles*", isto posto, o questionamento que nos fica é: como? Se o MD vem pronto? E suas lacunas são preenchidas com atividades que seguem a mesma forma de ensinar, como afirma esse PC no recorte número 22. Vemos novamente uma ilusão de liberdade, de autonomia. Observamos que dizer que a aprendizagem se constrói junto com o aluno rompe com as teorias tradicionais e mostra um professor que usa uma "técnica inovadora".

Durante o recorte notamos a mistura do construtivismo com o letramento, porém, essas duas concepções não são compatíveis entre si, uma vez que suas naturezas são diferentes. De acordo com Ferreiro e Teberosky (1988) a alfabetização é um produto completo, que se finda ao chegar na hipótese alfabética de escrita, já Tfouni e Assolini (2007, 2008) afirmam que o letramento é um processo infindável uma vez que a sociedade está sempre interagindo de formas diferentes com a leitura e a escrita.

Seguindo as análises trazemos o último recorte desse bloco.

Recorte 8

Sujeito PD: Oh... o... a criança <u>ela vai construindo</u> é isso daí... <u>ela vai construindo</u> sua aprendizagem o letramento, tanto na leitura como na escrita ela vai, ela tá... os textos estão todos aí né, e <u>ela pode tá construindo</u>, <u>o letramento, seria semelhante a alfabetização.</u>

Assim como PA, PB e PC, esse sujeito está filiado a formação discursiva que compara o letramento a algum outro fenômeno, nesse caso esse seria semelhante à alfabetização. Nenhum dos sujeitos consegue ver o letramento enquanto uma concepção independente, com sua devida importância. Esta teoria é explicada sempre pautada em outras coisas, como métodos de alfabetização, à concepção construtivista e a progressão continuada.

Para esse sujeito o letramento seria semelhante a alfabetização, porém, de acordo com Tfouni (1996, p. 25) devemos "(...) considerar a alfabetização e o letramento como processos interligados, porém separados enquanto estrutura, abrangência e natureza", com isso, vemos que os conceitos se perpassam ao mesmo tempo em que se diferenciam entre si.

Assolini e Tfouni (1999) já discutiam essa (con)fusão entre os conceitos, que ainda vigoram no meio escolar. Com isso, fica-nos o questionamento de onde estaria a falha dessa formação, estaria ela ligada a formação inicial ou a formação continuada?

Essa formação discursiva assim como nos outros casos, nos remete a formações ideológicas de uma concepção de ensino tradicional, onde a professora está submetida a uma maneira de ensinar, e uma maneira de pensar, onde há conhecimentos que se sobrepõe a outros. Com isso, o professor está sempre sujeito a ordens externas que lhe dizem como organizar seu trabalho em sala de aula, este não consegue então ser autor da própria prática.

A regularidade da expressão "*ela vai construindo*" nos remete aos postulados do construtivismo, como algo inovador, pois, o aluno é quem constrói o seu conhecimento, dando a ilusão de que há autonomia para esse fazer. Com essa imersão na sala de aula vemos que os alunos podem construir seus conhecimentos, mas sempre baseados no que o material didático diz, no que a professora diz, no que o livro propõe, do que as formações propõem, assim perguntamo-nos: que liberdade de construção é essa?

O significante construindo, presente no cotidiano escolar, busca significar que não se trata mais do método tradicional, mas sim, que as crianças constroem seu conhecimento, porém, quando olhamos mais de perto vemos que atividades com essa concepção continuam presentes em sala de aula, apenas com outra roupagem.

Concordamos com Kleiman (2007, p. 4) quando está afirma que

> Assumir o letramento como objetivo do ensino no contexto dos ciclos escolares implica adotar uma concepção social da escrita, em contraste com uma concepção de cunho tradicional que considera a aprendizagem de leitura e produção textual como a aprendizagem de competências e habilidades individuais.

Após essas análises entrevemos que essas concepções equivocadas a respeito da alfabetização e do letramento são facilmente aceitas pelos professores que estão sujeitos a aceitar tudo que o MD traz, reforçando semanalmente essas obrigações em suas formações continuadas, local esse onde deveria acontecer justamente o contrário.

Concordamos com Kleiman (2007, p. 18) que "o curso de formação deve funcionar, dessa forma, como um espaço para a desnaturalização, para a efetivação de um paulatino processo de desideologização da leitura e da escrita", porém, o que observamos é que as formações servem para reforçar cada vez mais a ideia de que, seguir orientações dos programas de ensino sem questioná-las é a melhor forma de trabalhar.

Essa corroboração dos professores em relação ao material didático não contribui para que estes sejam autores de suas próprias práticas pedagógicas. Refletimos assim, sobre a

crueldade desse sistema de ensino, que baseado em avaliações externas que rendem bônus para a escola conseguem forma(ta)r os professores para seguirem esses ideais neoliberais.

De acordo com Tardif (2000) os saberes profissionais dos professores são plurais, compostos e heterogêneos, porém com a **forma(ação) e forma(ta)ção** que incidem nas formações continuadas levam os professores a desconsiderar seus saberes e seguirem aqueles oferecidos pelo autor do livro didático.

Concluímos esse bloco nas palavras de Cohen (2006) *apud* Paula e Tfouni (2013, p. 201): sempre estará presente a impossibilidade de uma educação universal, que sirva para todos os diferentes alunos, pois "(...) todas as tentativas de encontrar ou aperfeiçoar um modelo único de ensino que possa ser aplicado em todas as crianças ou alunos falharam, pois, cada sujeito tem sua história e suas demandas especificas".

No próximo bloco, trazemos recortes referentes a temática da alfabetização, onde os professores responderam à seguinte questão:

- **Como você alfabetiza?**

Recorte 9

PA: "Olha a gente trabalha muito assim, principalmente com o Ler e Escrever, que é aquele que a gente tem que ver as hipóteses das crianças, e… [qual é a pergunta mesmo?] então... a gente mistura tudo né, mas é mais assim o Ler e Escrever, o que define mesmo é listas, é nome, pra criança entender não só a letra em si, é juntar o sonzinho…"

Por meio desse recorte observamos que a alfabetização para esse sujeito está fortemente ligada ao Ler e Escrever pois, quando a questionamos sobre como alfabetiza, o seu primeiro referencial é o material didático. Percebemos que há assim um apagamento da função do professor de seus "saberes-fazeres" (NÓVOA, 2010) em função da utilização desse material como um guia a ser seguido e cumprido.

Logo em seguida, temos a tentativa de conter a deriva dos sentidos, quando o sujeito volta-se para o pesquisador e indaga "*qual é a pergunta mesmo?*", sabemos pois, que essa contenção é impossível, já que o discurso é um efeito de sentidos entre interlocutores (PÊCHEUX, 1990a), e não há como ficarmos livre do ato de interpretação (ORLANDI, 2009).

Notamos ainda, que essa professora acredita que o Ler e Escrever e o construtivismo são uma só coisa, uma vez que ela afirma que "*tem que ver as hipóteses das crianças*", se remetendo aos estudos de Ferreiro e Teberosky (1988). Além disso, notamos que esse sujeito desliza em um ato falho, pois ao explicar sobre como alfabetiza ele menciona o significante "sonzinho" que remete-se ao método fônico de alfabetização.

Neste caso a ideologia dominante (material do Ler e Escrever) abafa o método que a professora realmente acredita (fônico), porém, essa resistência é quebrada quando o significante "sonzinho" se deixa escapar e materializar em seu discurso. Esse ato falho nos remete ao assujeitamento que a ideologia causa no sujeito, é "na interpelação da ideologia dominante, através dos lapsos, atos falhos, etc. que inscrevem traços de resistência e de revolta nos discursos dos sujeitos dominados" (GREGOLIN, 2006, p.140 *apud* CAMARGO, 2016, p. 134).

Dando continuidade, observamos que ora este sujeito afirma uma prática, ora desliza para outra. Ao mesmo tempo em que ele afirma trabalhar "*principalmente com o Ler e Escrever*" e com as "*hipóteses das crianças*", ela se contraria e diz misturar tudo, para logo em seguida (re)afirmar o uso do material didático. Prosseguindo, ela reitera que "*o que define mesmo é listas, é nome, pra criança entender não só a letra em si, é juntar o sonzinho*".

Com isso, fica evidente a confusão e o mal-entendido teórico que se deu acerca da concepção construtivista quando transposta para materiais didáticos e propostas pedagógicas. Essa leitura equivocada das pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1988) gera também práticas e fazeres pedagógicos equivocados, como afirma Assolini (2015).

Essa confusão e contradição do sujeito nos torna evidente ainda sua filiação a duas formações discursivas diferentes: 1) a de que ora alfabetiza através do construtivismo com o material didático do Ler e Escrever e, 2) ora utiliza práticas do método fônico quando afirma trabalhar com o "sonzinho" das letras.

Essas formações discursivas remetem a uma formação ideológica de uma luta histórico-ideológica sobre os métodos de alfabetização, já naturalizado no cotidiano escolar. Há um jogo de contradição no discurso da professora que nos mostra como esta assume várias posições diferentes em relação aos métodos que utiliza.

O método fônico é caracterizado primordialmente por alfabetizar através de sons dos fonemas do alfabeto. Esse modo de alfabetizar força a criança a assimilar o som do grafema com a sua representação visual, o que pode gerar confusões, uma vez que em nosso alfabeto temos alguns fonemas impronunciáveis e outros que podem significar sons diferentes a depender da sua disposição em determinada palavra.

Para (re)afirmar a adesão da professora ao método fônico segue um trecho do caderno de campo onde esta faz uma atividade de leitura com as crianças baseadas nos parâmetros sonoros das letras e sílabas.

Recorte 9.1

Caderno de campo (PA): A professora lê o problema que possui um personagem, então ela chama atenção para o som que as letras possuem 'Olha o nome dele: Carlos! Que som é esse?' (...) A professora tenta ajudar alguns alunos perguntando: "qual letra tem esse som? Fffff/ fe?"

Com esse registro do caderno de campo confirmamos o fato de que este sujeito se utiliza de concepções de alfabetização do método fônico, assim como utiliza o material didático do Ler e Escrever. Essas duas maneiras não são compatíveis entre si, o que pode gerar conflitos no processo de alfabetização da criança dificultando assim o seu aprendizado.

Além desses conflitos no que tange aos métodos de alfabetização, podemos perceber a obrigatoriedade da utilização do material do Ler e Escrever na marca linguística "*tem que* ver as hipóteses das crianças". Com essa expressão o sujeito afirma que ele *tem que ver* como um ato que não lhe coubesse decidir, mas apenas cumprir.

Abaixo segue outro trecho da entrevista, onde continuaremos analisando a resposta à mesma pergunta "Como você alfabetiza?", desta vez de outro sujeito.

Recorte 10

Sujeito PB: "Nós aqui, a gente usa o construtivismo, então não é aquela silabação de pegar o "a, e, i, o, u" ou "ba, be, bi, bo, bu" a gente não usa isso! Então a gente começa com parlendas, cantigas de roda, poesias, textos interessantes, pequenos textos, porque eles não leem coisas muito grande.

A formação discursiva que este sujeito está inserido é a de que o construtivismo é um método de alfabetização. Essa formação discursiva nos remete a formações ideológicas de disputas entre os métodos de alfabetização no campo educacional. Neste caso, a ideologia dominante é aquela (re)afirmada pelo MD (oferecido pelo governo estadual paulista) com as concepções construtivistas.

Para legitimar esta forma de trabalhar o sujeito desqualifica a silabação em vista do construtivismo, que muitas vezes é considerado uma "novidade" teórica. Essa supervalorização do construtivismo, de acordo com Assolini (2015) como sendo um "método" revolucionário foi/é fortemente legitimado na esfera educacional.

Essa "disputa" em relação aos métodos, que busca afirmar a superioridade de um em detrimento de outros, é um cenário (re)corrente na esfera educacional. Como afirma Mortatti (2006, p. 12), o campo da alfabetização está marcado "(...) pela tensão constante entre modernos e antigos, no âmbito da disputa pela hegemonia de determinados métodos de alfabetização".

Mesmo que o material didático (Ler e Escrever) não esteja explicitamente citado na resposta da professora, podemos afirmar o uso deste nas entrelinhas do discurso, uma vez que essa descrição de atividades: "parlendas, cantigas de roda, poesias, textos interessantes, pequenos textos" é extremamente relacionada a este material, pois nele contém trabalhos com todos os portadores de texto acima mencionados.

Posto isto vemos que, assim como para o PA, a alfabetização para esta professora está relacionada ao material didático da rede estadual (São Paulo). A professora afirma ainda trabalhar com o construtivismo, e que "não é aquela silabação". Contudo, observações de sala de aula (caderno de campo) nos mostram a presença sutil de um trabalho com sílabas nas práticas pedagógicas deste sujeito.

Recorte 10.1

Caderno de campo (PB): A professora pergunta "como se escreve coxinha?" A aluna começa a responder: O 'c' e o 'o', e depois o 'g' e o 'i', professora intervém e tenta fazer a aluna chegar a resposta correta, e depois continua: "como é o xi? E o nha? "

Ao verificarmos esta atividade, percebemos como a professora constrói as palavras com as crianças, e que a unidade de escrita em que ela se baseia é a sílaba, que outrora foi negada em sua resposta.

Ao contar sobre como alfabetiza, a professora afirma que se utiliza de "*parlendas, cantigas de roda, poesias, textos interessantes, pequenos textos*". Ao assistirmos algumas aulas, percebemos que esses textos são realmente usados em sala de aula, porém o foco do trabalho não permite que as crianças tenham um uso significativo de cada portador textual.

Observamos que o trabalho com as parlendas, cantigas e poesias estão sempre ligadas

a uma função ortográfica ou que servem a algum fim de escrita e leitura. Essas atividades não levam em consideração os sentidos que cada texto possui e sua utilidade social.

Concordamos com Kleiman (2007, p. 18) quando esta afirma que

> Nos últimos anos, a receita, o bilhete, o rótulo passaram a frequentar o livro didático e a sala de aula, sendo frequentemente utilizados para alfabetizar. Entretanto, ensinar a um grupo de crianças a ler ou escrever uma receita, ou um rótulo, sem ter construído um contexto que justifique sua leitura ou escrita em atividades que poderiam perfeitamente ser feitas com outros textos (não precisamos de um rótulo de leite condensado para procurar o M de Moça, por exemplo) produz o efeito de uma tarefa sem sentido e, portanto, muito mais difícil do que aprender a letra M na cartilha, no contexto de muitas sílabas e palavras com essa letra.

Notamos que quando o MD se utiliza de uma poesia, por exemplo, ele pede que os alunos identifiquem palavras que comecem com a letra “L”, destituindo todo o trabalho linguístico que a abordagem discursiva desenvolveria com a leitura de um poema.

De acordo com Ribeiro (2013, p. 97), “(...) o que o material nos mostra é uma visão fragmentada da língua, pois trabalha de forma mecânica com partes aleatórias das músicas com intuito meramente ortográfico”. Ou seja, todos os portadores textuais são destituídos de sua função social e passam a servir meramente como pré-textos para aprender gramática.

Segundo Tfouni (1995, p. 19) “(...) o ato de alfabetizar passa a existir somente enquanto parte das práticas escolares, e ignoram-se sistematicamente as práticas sociais mais amplas para as quais a leitura e escritura são necessárias, e nas quais serão efetivamente colocadas em uso”.

Refletindo sobre a utilização desses diferentes gêneros textuais presentes no trabalho da professora, poderíamos considerar este como um trabalho rico, que possibilita às crianças experiências diversificadas em relação aos gêneros textuais, porém quando analisamos o cotidiano das salas de aula vemos que a realidade é outra.

Como nos mostra Candido (2004), a utilização de textos literários em salas de aula tem servido apenas para fins utilitários, focado na preocupação com as palavras, com o sentido estabilizado. Os alunos não são autorizados a trabalhar na desestabilização dos sentidos, não questionam as “verdades” sendo os poemas, parlendas e poesias “lidas” para o cumprimento de conteúdos e realização de provas.

Observamos, assim, que assim a literatura fica esvaziada de sua função social, com fim nela mesma, sem considerar o que está além dos muros escolares, aquilo que nos constrói humanos. Usar dela para atingir habilidades, ou até mesmo a interpretação cristalizada,

monofônica é o mesmo que acabar com seu potencial humanizador, pois se restringe a aspectos mecânicos e não considera suas múltiplas realizações (CÂNDIDO, 2004).

De acordo com Assolini (2008), a alfabetização deve ser um processo onde as crianças devem vivenciar experiências significativas em relação à escrita e à leitura. Segundo nosso entendimento, esse processo de alfabetização letrada pode ser levado a efeito

> tanto pela inserção de práticas de leitura e escrita em contextos cognitivos e comunicativos de experiência partilhada, quanto pelo conhecimento da criança sobre os portadores de texto que estão servindo a essas práticas letradas em um dado momento histórico (ASSOLINI, 2008, p.137).

Dando continuidade, realizaremos a análise do terceiro sujeito entrevistado, tendo ainda a mesma pergunta como base.

Recorte 11

Sujeito PC: É... <u>como eu disse é o construtivismo né? que é a nossa base, o Ler e Escrever é assim!</u> É sobre o construtivismo, então é a criança que vai produzir, eu vou dar a base e ela que vai produzir, o produto final é sempre dela, só que junto com a minha participação.

Assim como para os sujeitos PA e PB, a alfabetização para esta professora se prende ao Ler e Escrever "*que é a nossa base*", então as atividades realizadas para alfabetizar seus alunos não são por elas escolhidas, mas sim pelo autor do material didático. Esse trabalho pautado apenas no Ler e Escrever causa um apagamento da função docente, que fica sujeito às atividades escolhidas por um ator que está fora do contexto de sua sala de aula.

Nesse recorte, podemos ver novamente como o construtivismo e o Ler e Escrever são considerados como sinônimos, "*como eu disse é o construtivismo né? que é a nossa base, o Ler e Escrever*" então se o Ler e Escrever é trabalhado, logo o construtivismo também o é, causando uma relação de (inter)dependência entre os dois.

A formação discursiva em que este sujeito se insere, assim como os sujeitos PA e PB, é a de que considera o construtivismo como um método de alfabetização, pois ao responder à pergunta de como alfabetiza a professora afirma "*como eu disse é o construtivismo né*", confirmando mais uma vez a confusão em relação aos métodos de alfabetização, como afirma Mortatti (2014).

De acordo com Assolini (2015), quando nos referimos ao construtivismo não tratamos de um método de ensino, mas sim de uma teoria de aprendizagem e desenvolvimento humano relacionado à construção da escrita. Segundo Ferreiro (1993), essa teoria de aprendizagem do

sujeito é um processo individual, não podendo assim ser confundida com uma proposta de ensino realizada no coletivo.

Percebemos ainda que esse sujeito tenta colocar a criança como protagonista, "*a criança que vai produzir*" ou o "*produto final é sempre dela*"_criando uma formação imaginária de que o construtivismo se resume ao 'protagonismo' da criança. Ao mesmo tempo em que o sujeito afirma o protagonismo da criança, este (re)afirma sua participação duas vezes, o que causa um efeito de sentido de que a criança só pode ser autônoma se o professor permitir, ou estiver junto.

Seguimos com a análise do quarto e último sujeito deste primeiro bloco de reflexões.

Recorte 12

Sujeito PD: Nós alfabetizamos com o método da Emília Ferreiro, através de texto não de sílabas, tá? Através de textos, listas, por exemplo a gente faz listas de brincadeiras, lista de frutas, lista de insetos (...)

Assim como os sujeitos A, B e C, essa professora se filia à formação discursiva que considera o construtivismo como um "*método da Emília Ferreiro*". Como já discutido acima, esse equívoco pode causar vários prejuízos à alfabetização das crianças, uma vez que não se trata de uma forma de alfabetizar, porém, é assumida pelo professor como tal, o que acaba tornando-a uma prática vazia, já que, o sujeito PD se utiliza de um "método" que não tem nenhum conhecimento sobre os fundamentos teóricos.

Identificamos aqui indícios de que esse sujeito se filia à mesma formação ideológica do sujeito PB, uma vez que coloca que alfabetiza com o "*método da Emília Ferreiro*". Nessa disputa entre os métodos de alfabetização aquele que "vence" é o método legitimado pelo governo estadual paulista, entendido e propagado pela professora como o da Emília Ferreiro.

A resposta da professora (re)afirma o equívoco em relação ao construtivismo quando esta coloca "*o método da Emília Ferreiro*" mesmo esse não sendo um método e sim uma teoria de aprendizagem e desenvolvimento humano relacionado à construção da escrita, como já citado anteriormente.

O que temos é uma concepção de aprendizagem construtivista, não um método construtivista. Cabe aqui lembrar que Ferreiro e Teberosky (1988) limitaram-se, em sua pesquisa, a explicitar detalhadamente a evolução da escrita sem, entretanto, oferecer sugestões metodológicas para a alfabetização, ficando esta tarefa a cargo dos especialistas e

professores da área. Vale notar, também, que a concepção construtivista de aprendizagem, tal como é citada no material Ler e Escrever, está fundamentada na Epistemologia Genética de Jean Piaget.

Trata-se de uma proposta teórica que não comporta nem prevê didática, estratégia ou procedimentos de ensino. Essa tarefa ficou a cargo dos especialistas e professores, e em alguns casos, não foi bem realizada como afirma Assolini (2015), e Tfouni, Assolini e Pereira (2017).

Abaixo, trazemos um registro do caderno de campo desse sujeito, onde podemos analisar a forma como conduz uma atividade do Ler e Escrever, material este que trabalha a concepção construtivista.

Recorte 12.1

Caderno de campo (sujeito PD): A professora inicia o ditado falando lentamente a primeira palavra dando ênfase em cada sílaba com que esta era composta, e ainda dá orientações como "presta atenção no som", "qual é o me, me, me? " "(...) qual é o do, do, do? "

A repetição de sílabas acontece novamente na palavra "doceira" a professora repete o "ra, ra, ra, ra" até seu aluno lhe dizer quais as letras certas para formar aquela sílaba.

O sujeito afirma seguir o "método da Emília Ferreiro", trabalhado através do Ler e Escrever que diz seguir esta concepção de ensino. Porém, quando nos detemos em observar detalhes da prática pedagógica, vemos o trabalho forçado com a repetição de sílabas "qual é o me, me, me? (...) qual é o do, do, do? A professora repete o "ra, ra, ra, ra"

Observando as aulas, percebemos ainda algumas marcas do método fônico, quando a professora chama a atenção a aspectos sonoros da escrita das palavras por ela ditadas, como: "*presta atenção no som*". Essa prática pedagógica nos traz a querela dos métodos de alfabetização conforme explicitado por Mortatti (2008).

Notamos, assim, que "desprovido de referencial teórico sólido, o professor não tem parâmetros para saber os porquês de suas escolhas didático-metodológicas, muito menos das opções políticas que as sustentam" (ASSOLINI, 2015, p. 75). Observamos a falta de referencial teórico sólido, quando a professora diz alfabetizar com o método da Emília Ferreiro que, como anteriormente explicitado, não é um método, e sim uma proposta teórica, fundamentada na epistemologia piagetiana. Além disso, observamos também que em suas

práticas pedagógicas ela mistura princípios do método silábico com o fônico.

Ao analisar esses recortes, percebemos que os quatro sujeitos professores, em algum momento, se filiam à mesma formação discursiva, quando citam o construtivismo como método de alfabetização utilizado em sala de aula e colocando esse "método" como sendo da rede estadual de São Paulo. Há indícios linguísticos-discursivos nos discursos desses professores de um equívoco comum na área da educação, que é imaginar o construtivismo proposto por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1988) como um método de ensino, um método de alfabetização.

Esse equívoco relacionado ao construtivismo leva os professores a considerarem que o processo de alfabetização segue etapas e é findado quando se alcança a última etapa, porém de acordo com Tfouni (1995) uma característica deste processo é sua incompletude, já que se trata de um processo individual, que não se finda, uma vez que a sociedade está em constante mudança, exigindo novas ações relacionadas à escrita, por parte de todos os sujeitos.

Se, a partir desses recortes, refletirmos ainda sobre a autonomia docente, podemos dizer que o material proposto para os professores é um guia de como fazer. O professor nesse caso se torna um mero aplicador desse material, sem ter muita clareza sobre as bases teóricas utilizadas pelo mesmo. Essa mera (re)aplicação do material didático não garante aos alunos oportunidades de escrita significativa, livre, rodeada por um contexto, onde os sentidos não são sedimentados.

A fim de ressignificar essa prática, a proposta pedagógica de alfabetizar-letrando oferece possibilidades para um trabalho pedagógico em que o estudante atribua sentidos e ocupe o lugar de intérprete, condições essenciais, a nosso ver, para que um sujeito possa colocar-se como autor de seu próprio dizer (TFOUNI, 1996).

A alfabetização é um processo crucial na vida dos sujeitos escolares, e esse trabalho pautado apenas em materiais didáticos prontos não garante ao aluno uma prática de leitura significativa e sim uma leitura mecânica pautada em tornar sonoro determinado código escrito. Podemos considerar esse tipo de leitura das salas de aula como "bloqueio à criatividade e à espontaneidade do educando, passividade repetitiva, submissão à leitura absoluta (...) características da leitura parafrástica" (ASSOLINI, 2003, p.02).

Quando o professor assume a leitura parafrástica em sala de aula, não permite aos seus alunos o movimento de criar sentidos sobre o que estes leem, e ainda não possibilita que estes criem o deleite pela leitura, que se torna um ato puramente mecânico na vida do sujeito. Oferecer um contexto significativo, ou seja, um contexto que possibilite aos estudantes produzirem e inaugurarem sentidos, e, também, de desenvolvimento da criatividade dos

alunos, envolve possibilitar que eles se tornem sujeitos autores de seus dizeres e saibam cada vez mais se posicionar frente a suas opiniões e convicções.

Para refletir sobre a questão da leitura em sala de aula, trazemos a seguir um bloco de análise dedicado a esta temática.

A alfabetização, nosso objeto de estudos, envolve a aquisição da habilidade de leitura, com isso, dedicamos um bloco de análise com tal tema, para assim verificarmos um de nossos objetivos, qual seja, o de investigar as condições de produção da alfabetização que envolvem a leitura, e ainda observar se a relação com a leitura influencia na prática de autoria dos alunos.

Como um aluno pode se colocar na posição de sujeito autor se ele não lê? Não interpreta e cria sentidos? Para a AD

> Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista. (Marisa Lajolo, 1982, p. 59)

Os recortes e as SDR (COURTINE, 1982) aqui analisados respondem a seguinte questão do questionário semiestruturado: **Como é trabalhada a leitura em sala de aula?**

Recorte 13

Sujeito PA: Aqui a gente trabalha assim, todo dia é a leitura pelo professor, mas não faz parte do Ler e Escrever... é uma coisa né, que a escola trabalha, a leitura a gente trabalha muito é quando tem as cantigas, as parlendas, então tem vários jeitos de ler... tem a leitura que eu tenho com eles, pra eles, e tem leitura que eles que vão ler pra mim... como? Primeiro eu coloco: aí ah que texto é esse? Que tipo de texto é esse? O que vocês acham? É um... é uma poesia? Aí eles vão tentando ler com o dedinho, então depois tem aquela que a gente faz compartilhada também né, eles vão com o dedinho vão lendo, mas tem assim praticamente todo dia né...

Iniciamos nossa análise destacando a sequência discursiva "*todo dia é a leitura pelo professor, mas não faz parte do Ler e Escrever... é uma coisa né, que a escola trabalha*", a partir desse enunciado e de nossas observações em sala de aula, percebemos que há um

contexto de determinações sobre a prática de leitura. Ou seja, é a escola quem determina como serão os processos de leitura dos alunos.

Esse processo de determinação da escola tolhe a capacidade do professor em assumir uma posição de autoria e propor momentos e projetos de leitura que ele acredita serem as melhores opções para a sua turma especificamente. Assim, vemos que quando a prática pedagógica não é definida pelo MD, é a escola quem decide a forma de trabalhar dos professores, ou seja, a decisão é sempre externa, nunca pertencendo de fato, ao sujeito professor.

Essas escolhas da escola estão longe de serem neutras, o modo de trabalhar das escolas estudais quase sempre visam o aumento da pontuação nas avaliações externas, lembramos que todas as escol(h)as estão sempre submetidas a ideologia e as formações discursivas a que se filiam.

Com esse modo de encarar a leitura vemos que (...) a escola trabalha, analisando o texto como um produto acabado e fechado em si; consequentemente, o sujeito (leitor) tem que compreender aquilo que o autor quis dizer no texto" (Pacífico, 2008, p. 243).

Consideramos, pois, importante que a instituição realize projetos coletivos de leitura, contudo, esses projetos devem ser construídos coletivamente entre os professores, alunos e todos os envolvidos nos processos pedagógicos de ensino-aprendizagem. Observando a realidade das maneiras de ler (im)postas pela escola vemos que estas não dizem respeito a práticas autorais dos professores, mas sim práticas exigidas pela escola visando atender (im)posições do MD.

Assim sendo, descortinamos que esse sujeito se filia a uma formação discursiva que vê a leitura enquanto ato de decodificação. Essa filiação se dá pela forte influência dos ideais que o MD insere na escola, esses ideais do MD estão ligados a uma formação ideológica neoliberal, que enxerga a escola como lugar de adquirir conhecimentos estritamente técnicos e destituídos de reflexibilidade.

Para adensar nossa discussão trazemos abaixo um recorte do caderno de campo das observações de aula desse sujeito professor.

Recorte 13.1

Caderno de campo- sujeito PA: "A professora inicia a contação de história diária e interrompe a leitura por conta da conversa dos alunos"

Assistindo essa aula percebemos que a maneira como é conduzida a leitura não se mostra atraente para os alunos, pois, esta atividade se inicia em meio ao clima agitado da sala, sem nenhuma contextualização do livro, que fica apenas na mão da professora, que não mostra as figuras para os alunos. Como uma leitura dessa maneira pode despertar o interesse e atenção dos alunos?

Essa maneira de trabalhar a leitura nos remete ao DPE autoritário, onde a preocupação é cumprir as exigências da escola. Consideramos, pois que "(...) a leitura é um processo dialógico e intertextual muito mais amplo e abrangente do que a simples decodificação de um enunciado" (ROMÃO; PACÍFICO, 2006, p. 27)

Seguindo as análises ressaltamos que essa prática de leitura não é de autoria do sujeito quando este afirma "*é uma coisa né, que a escola trabalha, a leitura a gente trabalha muito é quando tem as cantigas, as parlendas*". Percebemos que a leitura fica focada apenas na aprendizagem dos gêneros, sendo destituída de seu caráter humanizador "de exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor" (CANDIDO, 2004, p. 180).

Esse trabalho de leitura focado na aprendizagem dos gêneros literários mostra uma visão fragmentada da língua, o que torna o trabalho mecânico e decorativo (RIBEIRO, 2013). Essa visão fragmentada da língua e a ilusão de transparência nos mostram que "(...) os gestos de leitura do aluno e do próprio professor movimentam-se somente em espaços de interpretação restritos e pré-direcionados" (ASSOLINI, 1999, p. 221).

Cabe a nós então questionarmos: Quem determina esse espaço de interpretação restrita e pré-direcionada? Neste caso podemos afirmar que esse controle vem do MD formulado pela SEE-SP, assim, mais uma vez vemos que o livro didático serve como instrumento do AIE (ALTHUSSER, 1992) atendendo a fins específicos de quem os formula.

Esses fins específicos dizem respeito a sociedade dual em que vivemos onde "(...) a classe dominante vê na leitura um aprendizado para exercer a dominação; enquanto para a classe dominada a leitura seria um meio de aprendizagem para a defesa. Ou para vir a fazer parte da classe dominante. " (ROMÃO; PACÍFICO, 2006, p. 29-30).

Seguindo em sua resposta o sujeito afirma que "*então tem vários jeitos de ler...*", porém, quando lançamos um olhar mais refinado sobre essa afirmação vemos que estas são maneiras funcionais de ler, e não os vários sentidos possíveis de um texto. Para Orlandi (2001) "Ler é saber que o sentido pode ser outro", contudo, na escola vemos que ler é um

exercício de colar o sentido às palavras do texto, evocando-nos o trabalho com a ilusão de número 2 de Pêcheux (1988 [1975]).

O esquecimento nº 2 é aquele em que o sujeito seleciona alguns dizeres em detrimento de outros, privilegia algumas formas e sequências discursivas e apaga outras. O sujeito "esquece" que tudo o que diz, bem como o seu sentido vêm da formação discursiva à qual se filia (ECKERT-HOFF, 2003, p. 4).

Dando sequência o sujeito afirma "*Primeiro eu coloco: aí ah que texto é esse? Que tipo de texto é esse? O que vocês acham? É um... é uma poesia?* " Essas perguntas estão relacionadas à superficialidade do texto, questões que são importantes para que o aluno entenda sua estrutura e modo de funcionamento, entretanto, a nosso ver essas devem se estender para outras que na perspectiva discursiva inclui os gestos de interpretação e a movimentação de sentidos que o texto fez surgir em cada aluno, através de sua subjetividade, seu interdiscurso, sua memória, história e ralação com a leitura.

Aprofundando nossas análises trazemos outro recorte da entrevista do sujeito PA, onde ele ainda fala sobre o trabalho com a leitura em sala de aula:

Recorte 13.2

Sujeito PA: …então é pra gente ver se ele compreendeu o gênero né, aí sim né, não tô focando na escrita correta do bilhete, mas sim se ela compreendeu o gênero. Porque na hora de fazer a correção do simulado, aquela provinha tem vários itens então o primeiro item é se a criança compreendeu o gênero.

Nessa sequência discursiva o sujeito PA afirma "*então é pra gente ver se ele compreendeu o gênero né",* com isso, (re)afirmamos a supremacia do MD dentro da sala de aula e em todas as atividades que lá ocorrem. Essa supremacia faz com que "(...) o processo ensino-aprendizagem de leitura realiza-se a partir de condições de produção que produzem de antemão o aluno copista e reprodutor de sentidos considerados 'legítimos' pela instituição escolar" (Assolini, 1999, p. 220).

Nesse contexto a leitura fica voltada para fins avaliativos, associada a compreensão do gênero que pouco tem a ver com prática discursiva, onde se atribui sentidos, se duvida do que está posto, e pelo contrário, a concepção e o sentido da prática de leitura compreende que o sentido está colado nas palavras, portanto, se a criança conseguiu com que a mensagem fosse

compreendida. O que está atrás dessa concepção? O cumprimento de metas? Como a avaliação externa colabora para esse tipo de leitura?

De acordo com Libâneo (2016) a lógica neoliberal compara a escola com uma empresa, retirando todo seu potencial humanizador, lhe conferindo uma função apenas mercadológica e reprodutora. “A escola se reduz a atender conteúdos ‘mínimos’ de aprendizagem numa escola simplificada, aligeirada, atrelada a demandas imediatas de preparação da força de trabalho” (LIBÂNEO, 2016, p. 49).

Assim sendo, essa lógica neoliberal imputa cada vez mais valores mercadológicos à escola, naturalizando-se a leitura enquanto prática estritamente técnica e mecânica, e, como ato de compreensão de gêneros com fim na avaliação externa.

Recorte 14

Sujeito PB: É... a gente tem que dar duas vezes por semana a leitura de livros, aí a gente tem os livros, tem é... o... Gibis, pode dar leitura compartilhada também, que é aquela leitura que todo mundo vai ler um texto juntos né, tem a biblioteca também, que eles levam livro pra casa…

Quando o sujeito PB afirma: “*É... a gente tem que dar duas vezes por semana a leitura de livros, pode dar leitura compartilhada*” ele denuncia as (des)autorizações do ambiente escolar, as normas da prática de leitura, bem como um imaginário de um professor que supostamente não é capaz de realizar o próprio trabalho.

Os significantes “*tem que dar*” e “*pode dar*” (re)afirmam a submissão do professor a outras instâncias, este deve então, ser apenas executor seguindo orientações externas e necessita estar autorizado para realizar o seu trabalho.

De acordo com Assolini (1999, p. 220-221) “(...) o professor segue resignadamente as orientações teóricas e metodológicas, apresentadas pelos autores dos livros didáticos nos manuais de instrução”, com isso, agentes externos determinam a prática realizada em sala de aula desses professores.

Recorte 15

Caderno de campo (Sujeito PB): “A primeira atividade é a leitura pela professora (continuação da história do dia anterior) a professora faz perguntas de retomada durante a leitura. O livro fica somente nas mãos da professora que não mostra

nenhuma ilustração para os alunos (...) ela decide parar a leitura e diz que vai terminar outro dia”

Nesse recorte do caderno de campo das observações de aula podemos notar como acontece o momento de leitura, e fica-nos o questionamento: qual relação a criança constrói com a leitura? O que lhe é permitido dentro dessa prática e desse contato que a escola oferece?

Uma parte importante para a formação de sentidos sobre a história são as ilustrações contidas nos livros, o que lhes é negado nessa prática. Pelas condições de tempo que a professora tem, a história é interrompida no meio, pois, ela precisa cumprir o que o MD prevê para aquele dia.

Com tantas cobranças e atribuições do MD percebemos que o momento da leitura não é privilegiado nas salas de aula, os professores fazem a leitura de alguns livros, que não tem relação com o que estão trabalhando, não cria-se um vínculo com o livro, ou um momento prazeroso de leitura. De acordo com Candido (2004, p. 122) a literatura “ (…) corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob a pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza”.

Consideramos que “Ler é haver-se com a letra, seus desvios, labirintos, atalhos. Ler é se confrontar com o impensado, com o simbólico, com o sentido em devir. É um risco” (FEDATTO, 2017, p. 85). Conhecendo a realidade da sala de aula podemos afirmar que a leitura está longe de ocorrer como criação de sentidos, ou como um risco, já que essa prática tem submetido cada vez mais os alunos a acreditarem que o sentido de um texto é somente aquele legitimado e não outro.

Para adensar nossas análises trazemos um recorte de outro momento da entrevista, onde o sujeito PB fala sobre a relevância da leitura e porque as crianças precisam aprender a ler e escrever:

Recorte 16

Sujeito PB: Ah é muito importante *né*... amadurece *né*, amadurece a criança *né*, ela amplia o vocabulário dela *né*, e... da condição dela produzir textos de conhecer... de conhecimento *né*, no geral... Aí porquê... pro mundo hoje *né*, precisa *né* [...] hoje em dia precisa, a vida exige *né*, esse conhecimento todo e mais tarde pra entrar no

mercado de trabalho *né*...

Através desses recortes constatamos que assim como para PA, o sujeito PB se filia a uma formação discursiva que vê a leitura enquanto uma prática de decodificação; o que nos remete também a uma formação ideológica neoliberal, que se infiltra na escola através dos MD que esta utiliza.

Além disso, a leitura é encarada como importante para esse sujeito, porém, quando ele enuncia o que são os elementos importantes constatamos que todos estão ligados a fins burocráticos e utilitaristas da leitura, como por exemplo, *amadurecer, ampliar vocabulário, utilização para o mercado de trabalho*.

Essa lógica de preparar os alunos para o mercado de trabalho não deve ser o foco principal da escola uma vez que, de acordo com Paro (1999, p. 1) "(...) os objetivos que se buscam na empresa capitalista não são apenas diferentes, mas antagônicos aos buscados na escola".

Através dessa realidade podemos afirmar que "A escola, por sua vez, estabelece a funcionalidade da relação com a letra como fundamento do sucesso individual e o acesso a valores como a autonomia e a necessária competição" (BIARNÉS, 1998, p.143).

Concordamos com Biarnés (1998) quando este afirma que a escola cria uma relação de funcionalidade com a letra, ampara em princípios mercadológicos que geram no espaço escolar competições, responsabilização e meritocracia, valores esses incompatíveis com a função da instituição escolar. Já que, a escola deveria prezar por valores como a cooperatividade, companheirismo, escuta e compreensão.

Seguindo as análises nos chama atenção a utilização da expressão "né" que aparece nove vezes na resposta desse sujeito, de acordo com Soares (2015, p. 75)

> Esta é a contração de não + é (não é?) e indica um recurso retórico de busca da legitimação pelo outro daquilo que se está afirmando. Portanto, pode emergir daí o sentido de uma falta de convicção sobre aquilo de que fala (...)

Essa demasiada utilização da expressão "né" nos causa o efeito de sentido de insegurança desse sujeito diante da presença do pesquisador. Cria-se durante a entrevista uma projeção imaginária do pesquisador como sendo o sujeito detentor de um "conhecimento científico" superior a todas as outras formas de conhecimento. Isto posto, há uma tentativa de conter os sentidos, e responder de uma maneira que satisfaça o interlocutor ali presente.

Recorte 17

Sujeito PC: No caso assim… a gente tem o material que o governo oferece então os livros são próprios para aquela idade... aquela faixa etária... a gente tem a caixa e aí a gente fica livre pra poder utilizar o livro que a gente quer... aí no caso aqui como a gente é... por ano, cada ano trabalha um projeto diferente, então é... o segundo ano trabalha parlendas, cantigas, então eu vou ler muita parlenda, eu vou ler bastante cantigas é... vou ler no terceiro ano é bastante música, poemas, é... fábulas, então a gente consegue focar em tipo de texto, mas não que eles não conhecem os outros, eles conhecem todos, é que o material propõe dentro da atividade aquilo, mas a gente pode usar todos os textos...

Iniciando as análises desse recorte temos um sujeito que afirma: "*No caso assim... a gente tem o material que o governo oferece então os livros são próprios para aquela idade*", assim sendo, a prática de leitura é direcionada por um agente externo (governo), havendo então uma legitimação de que essa seria a leitura correta, pois, é o governo quem a "oferece".

Há uma formação imaginária a respeito do governo, como sendo um agente neutro, que faz as escolhas corretas, sem vinculá-las a uma ideologia e uma intencionalidade. Porém, de acordo com Pêcheux (2014 [1975], p. 135) "só há prática através de e sob *uma* ideologia" .

Isto posto, nos questionamos: com essa (im)posição de determinados livros qual relação a criança e o professor constroem com a leitura, se os livros que eles podem ler são determinados por agentes externos à escola? Há uma subdivisão por idade o que torna a prática de leitura compartimentada, sujeita a regras e, muitas vezes, sem sentido para quem a pratica.

Prosseguindo em nossas análises temos uma afirmação onde notamos que esse sujeito está preso a uma ilusão de liberdade "*aquela faixa etária... a gente tem a caixa e aí a gente fica livre pra poder utilizar o livro que a gente quer*", onde ele é "livre", porém dentro das opções oferecidas pelo governo. Essa ilusão de liberdade é causada pela ação da ideologia, onde se tem a aparência de liberdade, naturalizando assim essa falta de autoria do professor sobre seu próprio fazer pedagógico.

Como já colocado acima, a ideologia faz com que os indivíduos ajam com a ilusão de que este é "senhor de sua própria vontade" (ASSOLINI, 2003), observamos essa naturalização presente e materializado no discurso desse sujeito professor.

Progredindo seguiremos com a sequência: *"(...) o segundo ano trabalha parlendas, cantigas, então eu vou ler muita parlenda, eu vou ler bastante cantigas é... vou ler no terceiro ano é bastante música, poemas, é... fábulas",* nessa sequência discursiva fica clara a submissão do professor as amarras do sistema estadual paulista. Essa divisão de aprendizagens dos gêneros por séries, destitui a leitura de seu lado prazeroso, sendo esta assumida como uma parte a ser cumprida pelo currículo.

Concordamos com Assolini (2008, p. 91) que "o deslocamento de sentidos prefixados e a produção de novos requerem que o DPE acolha a compreensão de que um trabalho com a leitura precisa considerar a relação entre o simbólico e as relações de poder".

Sendo assim, a leitura se apresenta de maneira compartimentada, onde em cada ano ensina-se um determinado gênero textual, limitando os alunos a aprendizagem determinada pelos projetos do governo.

Na última sequência discursiva destacada temos: *"é que o material propõe dentro da atividade aquilo, mas a gente pode usar todos os textos*", percebemos novamente a supremacia do MD como o dono da verdade, e detentor do conhecimento correto e confiável a ser seguido, convenhamos, obedecido.

Notamos novamente a ilusão de liberdade, "*mas a gente pode usar todos os textos"*, a ideologia se faz presente novamente quando este sujeito acredita ser "senhor de sua própria vontade" (ASSOLINI, 2003), quando na verdade, a prática é permitida segundo o que o MD determina. Nessa sequência, notamos ainda um professor que precisa de autorização para realizar seu trabalho quando este afirma "*a gente pode usar*", demonstrando que há coisas que não se pode fazer.

Essa prática restrita ao que o MD determina nos mostra que a leitura "(...) se tornou ferramenta, cuja utilização cotidiana em sala de aula instrumentaliza a mesmice, a padronização e a formação de um sujeito repetidor, capaz apenas de observar sentidos literais" (ROMÃO; PACÍFICO, 2006, p. 17).

Para adensar nossas discussões trazemos abaixo um exemplo de um acontecimento relacionado a leitura, momento esse observado na sala de aula desse sujeito.

Recorte 17.1

Caderno de campo (Sujeito PC): "Os alunos pedem para pegar livros, a professora responde positivamente. No fundo da sala perto das caixas onde ficam guardados os livros há um espaço vazio, os alunos pedem para ler sentados no chão, a professora

fica brava diz que não, e que tudo eles querem fazer bagunça”

Nesse recorte do caderno de campo os alunos pedem para pegar livros depois que terminam a atividade do MD, ou seja, a leitura é feita quando se sobra tempo. A professora responde positivamente, os alunos começam a escolher seus livros muito animados. Quando estes querem sentar no chão para ler a professora fica muito brava e os coíbe de tal ação, pois esta tira a sala de uma suposta “ordem”.

De acordo com Foucault (1975) as salas de aula criam corpos dóceis, disciplinados, e sentar no chão para um momento de leitura fugiria a essa regra, logo a professora os impede de tal ação. Presenciando essa cena podemos notar a presença do DPE autoritário, e a marginalidade que a leitura de livros ocupa nos moldes escolares.

Assim sendo, pelos fios do discurso entrevemos que esse sujeito assim como os sujeitos PA e PB, se filia a uma formação discursiva que considera a leitura enquanto prática utilitária de decodificação das palavras e aprendizagem de diferentes gêneros textuais.

Isso nos remete a uma formação ideológica neoliberal que não se preocupa com a leitura enquanto prática discursiva, que desconfia dos sentidos ali colocados e ainda desconsidera a leitura como fruição, prazer e constituição dos sujeitos.

Recorte 18

Sujeito PD: A leitura, oh... todos os dias é a leitura pelo professor, uma vez por semana tem a roda de leitura, que é onde que as crianças levam o livro pra casa, aí eles, por exemplo, eles levaro, por exemplo, essa semana que passou eu dei um livro igual para todos eles, aí nessa roda de leitura você pode... a gente vai ‘e que que falou do livro? Quem era o autor? quem não era, que que eles gostaram mais, qual página que eles mais gostaram, qual o autor...’ qual o personagem que eles mais gostaram, se alguém pode recontar a história que leu... que a família leu, porque tem uns que não lê sozinho porque não tem autonomia, então a gente faz desse jeito, (...) essa semana como nós temos que trabalhar a água, nós vamos ler um texto informativo né, e vamo fazer umas perguntas pra eles pra ver se né... pra ver aqui na roda de leitura.

O sujeito PC começa enunciando “*todos os dias é a leitura pelo professor, uma vez por semana tem a roda de leitura*”, nos dando um cronograma e algumas regras a que a leitura está sujeita durante os dias da semana. Presenciando alguns encontros de formação

continuada dessa escola percebemos que ao enunciar esse “cronograma” a professora se refere a algumas “sugestões” da coordenadora pedagógica sobre como trabalhar a leitura em sala de aula.

Constatamos assim, que há normas para trabalhar a leitura, e que esta não é realizada de acordo com a livre vontade do professor, ou seja, vemos um primeiro indício de que o professor não assume a autoria em seu fazer pedagógico. De acordo com Pacífico (2013) se o trabalho com a leitura não é significativo para o aluno, este terá menos chances também, de ocupar o lugar de autor.

Avançando em nossas análises temos a sequência discursiva: “*eu dei um livro igual para todos eles*”, temos aí presente marcas do DPE autoritário, onde o professor se coloca como autoridade máxima e inquestionável em sala de aula (ASSOLINI, 1999), ou seja, não cabe aos alunos questionar a ação da professora, todos deverão levar e ler o mesmo livro por ela determinado.

Observamos assim uma padronização do ato de leitura na sala de aula, essa busca por padronizar os atos das escolas nos leva a entender que

> (...) as formações discursivas nas quais a escola permite que os alunos se insira não são quaisquer; são antes estabelecidas por formações ideológicas que atribuem um modo de funcionamento à instituição escolar que faz parecer que se está fazendo o melhor para homogeneizar e igualar aqueles que são diferentes e heterogêneos (TFOUNI, 1996, p. 17).

Concordamos com Tfouni (1996) quando esta afirma que há formações discursivas que não são permitidas aos alunos, gerando assim um esforço para se padronizar os educandos, pois, quanto mais padronizado e homogêneo mais facilmente se controla aquele grupo. Essa uniformização exclui a subjetividade de cada aluno, aspecto que consideramos importante para um fazer pedagógico responsável.

Seguindo em sua resposta o sujeito PD exemplifica como a leitura é trabalhada em sala de aula: *“(...) que que falou do livro? Quem era o autor? quem não era, que que eles gostaram mais, qual página que eles mais gostaram, qual o autor…”*. Essa maneira de trabalhar utiliza-se de perguntas que levam à paráfrase, ao já dado, enquanto a polissemia e a criação de sentidos ficam sem espaço em sala de aula.

De acordo com Romão e Pacífico (2006, p. 17)

> As respostas de entendimento de texto constroem uma grande rede de receitas semiprontas, experimentação de um processo de gramaticalização do texto e da leitura e, assim, contribuem para a diminuição do prazer de trabalhar com a linguagem.

Assim sendo, a leitura é vista enquanto decodificação, e a única descoberta possível é dos sentidos que já estão nas palavras. Descortinamos então a formação discursiva que esse sujeito se filia: a que considera a prática de leitura enquanto decodificação, formação discursiva essa que abarca todos os sujeitos professores até aqui apresentados.

Seguindo em nossas análises, confirmamos a noção de leitura voltada para prática decodificadora, onde é necessário apenas decodificar para se ter autonomia para ler. Essa confirmação se dá por meio da seguinte sequência: *"(...) que a família leu, porque tem uns que não lê sozinho porque não tem autonomia"*.

Com essa sequência discursiva podemos refletir que a leitura envolve muitas outras habilidades além da decodificação, como o domínio do inter e intradiscurso, a capacidade de fazer relações exteriores ao que livro fala, a compreensão do contexto sócio-histórico-ideológico, dentre outros. Esse ponto de vista da decodificação empobrece a leitura e consequentemente o trabalho realizado com ela.

Entendemos que um fazer pedagógico que valoriza a importância e a complexidade do ato de ler deve criar "(...) espaços interpretativos, o que possibilitaria aos alunos inscrevem-se no interdiscurso, criarem sítios de significância e, portanto, historicizarem os sentidos, colocando-os ativos no funcionamento da linguagem" (ASSOLINI, 2008, p. 93).

Nesse recorte escolhido para análise nos chama atenção a repetição dos termos "*a gente faz, a gente da*" que marca o discurso dessa professora, e nos remete a um trabalho pedagógico coletivo, porém, quando observamos as aulas e rotina desse sujeito vemos que o termo "*a gente*" remete-se na verdade às orientações e normas que a escola impõe a seus professores.

Outra sequência discursiva que nos atemos é "*essa semana como nós temos que trabalhar",* evidencia-se aqui uma obrigatoriedade (*temos que trabalhar*) e um acatamento de ordens vindo de instâncias que se colocam como superiores. O sujeito PD ainda complementa: *"e vamo fazer umas perguntas pra eles*", novamente vemos o trabalho com as perguntas de superficialidade do texto, de acordo com Assolini (1999, p. 222)

> O fato de o ensino da leitura estar sustentado pela ilusão de sentido literal ou do efeito referencial traz como consequência o entendimento de que compreender o texto significa simplesmente ir ao código linguístico e buscar "o" sentido que estaria colado à palavra.

Há sobre os professores o efeito ideológico de um único sentido possível para a leitura, como sendo uma prática que busca "ouvir" os sentidos do texto presente pelas palavras do autor, que, por sua vez, são únicos, estáveis e transparentes. Esse efeito da

ideologia traz ao sujeito a evidência de que a leitura é assim, e não poderia ser de outra forma.

Assim sendo, o sujeito professor é visto como um mero aplicador das orientações, que vem de cima para baixo. O trabalho pedagógico é marcado por (des)autorizações, o que denuncia um imaginário do sujeito professor enquanto incapaz de realizar seu trabalho autonomamente.

Buscando (não) encerrar esse bloco de análise trazemos algumas reflexões a respeito da leitura na sala de aula. De acordo com Assolini (1999, p. 223)

> Dentre outras coisas o ensino da leitura a partir da perspectiva discursiva possibilitaria ao educando e ao educador relativizarem a importância dos conhecimentos e sentidos considerados legítimos pela instituição escolar, uma vez que, de acordo com essa perspectiva a leitura é um ato cultural em seu sentido amplo, que não se esgota na educação formal tal como esta tem sido definida.

Essa maneira de ensinar a ler das escolas não faz sentido(s) para o aluno, e se essa prática não interfere positivamente em sua vida por que ele vai continuar lendo? Qual o sentido de ler se isso não lhe possibilita criar, imaginar, fruir, voar e duvidar dos sentidos ali colocados?

De acordo com Romão e Pacífico (2006, p. 16) “(...) os alunos continuam a não ler. Pior, continuam a não gostar de ler”. Essa forma de trabalhar com a leitura muitas vezes desmotiva os alunos a ler; talvez por ser uma prática que não lhe faça sentido(s) ele não se importa em aprendê-la e aí estaria uma das causas para que tantos alunos saiam da escola sem saber ler e escrever.

Seria, pois, ingenuidade acreditar que esse é o único problema em uma rede escolar com tantas facetas, porém, esse poderia ser talvez o início de uma pequena solução para as questões da escrita e da leitura nas escolas estaduais paulistas.

Acreditamos assim que “Só a letra do livro pode deslocar o sujeito de sua aderência ao espaço-tempo de seu meio, daquela "imagem do mesmo" e abrir então o espaço do jogo onde a letra tem sentido” (BIARNÉS, 1998, p.145). E, para que a letra faça sentido ao aluno é necessário que a escola (re)organize o seu modo de pensar e trabalhar.

As próximas sequências a serem analisadas foram retiradas de diferentes trechos ao longo das entrevistas. O tema que pretendemos analisar é a questão da obrigatoriedade do uso

do material do PLE e sua influência na autoria do fazer pedagógico dos professores.

O recorte cinco diz respeito à pergunta: Você pode escolher não trabalhar com esse material?

Recorte 19

Sujeito PA: Não... ele é bem imposto né, ele deixa muito a desejar... ele é bom? Ele é bom! Mas só ele... que aí você só fica trabalhando lista, lista, né, então é uma coisa assim que você tem que acrescentar coisas suas né, não é o que você quer também, você tem que pegar outras coisas e ir introduzindo junto...
Sujeito PB: Não... ela [coordenadora] fala que aqui tem que trabalhar com esse material, claro que se a pessoa bater o pé e não quiser trabalhar com o livro didático e tal, é... não tem problema, mas ela prefere que a gente trabalhe com o ler e escrever...
Sujeito PC: Não, não, nós temos que trabalhar o Ler e Escrever... é como a gente a coordenadora fala: aqui é uma empresa... ela é o Estado, é uma empresa, então se a gente tem um material pra seguir a gente tem que seguir o que aquela empresa tá conduzindo... Pode... ter as lacunas... tem algumas lacunas que a gente encaixa de outra maneira... mas sempre voltada pro método...
Sujeito PD: Não, nós temos que trabalhar, nós temos que trabalhar, se eu gosto ou não nós temos que trabalhar, a gente tem que tentar se... a... Fazer com que a atividade seja atrativa para a criança, por mais que você não goste...

Em todos esses recortes podemos perceber que há a presença do(s) significante(s) *ter* ou *temos que trabalhar,* que marca uma regularidade no discurso dessas professoras. Essa expressão nos indica a forte imposição deste "material do Estado" nas salas de aula. Ao longo da pesquisa e estágios curriculares, percebemos que há um controle da coordenação pedagógica da escola, que busca alcançar objetivos e metas (im)postas pela SEE-SP.

Assim sendo, quando os quatro sujeitos assumem "*tem que trabalhar"* com o material, vemos que todos se inserem na mesma formação discursiva que desconsidera seus saberes-fazeres e assumem o material como protagonista de seu trabalho pedagógico. Com isso, descortinamos uma formação ideológica que concebe "(...) o ensino a partir da perspectiva magistrocêntrica, livresca e avaliativa, características essas presentes, sobretudo,

no Discurso Pedagógico Escolar tradicional" (ASSOLINI, 2016, p. 133).

Verificando cada dizer em seus pormenores, vemos que PA afirma que o material é bom, porém, necessita que o professor enriqueça as atividades, como coloca: "*você tem que acrescentar coisas suas né*"; com isso, vemos a preocupação da professora em oferecer a seus alunos um bom conteúdo para que eles, de fato, aprendam.

Dessa forma, temos a impressão que há autonomia para trabalhar e modificar o material, porém, logo em seguida, a professora complementa: "*não é o que você quer também*", levando-nos a concluir que a mudança não está pautada em sua livre vontade, mas sim no que lhe é permitido.

Notamos ainda a contradição presente no discurso desse sujeito: *"ele deixa muito a desejar... ele é bom? Ele é bom!",* que primeiro afirma que o material deixa muito a desejar, para logo em seguida afirmar que ele é bom. Identificamos esse movimento em todos os sujeitos participantes das entrevistas: ao mesmo tempo em que eles tentam mostrar o quão positivo o material é, sempre lhe escapam atos falhos que mostram um lado não tão positivo assim.

Assim como PA, o sujeito PB, também cai em contradição ao primeiro afirmar que "*ela [coordenadora] fala que aqui <u>tem que trabalhar</u>",* porém, logo depois coloca que se a pessoa bater o pé e não quiser trabalhar não tem problemas, *"mas ela prefere que a gente trabalhe com o ler e escrever".* O *tem que* muda para o *prefere*.

Essa contradição presente no discurso de PA e PB nos remete a um sujeito que "(...) para a AD, é uma posição material linguísticohistórica, produzida em meio ao jogo de contradições e tensões socioideológicas" (CARRARI, 2017, p. 34). A percepção dessas contradições se tornam visíveis, pois

> (...) a fala revela-nos mais que o escrever, pois os sentidos não são controlados, ao contrário, estão à deriva, suscetíveis ao deslize, à troca, ao equívoco, à contradição, à ambiguidade, ao que a AD aponta-nos como efeitos de sentidos, já que não existem sentidos "literais" (CAMARGO, 2016, p. 101-102).

Em momentos informais de convivência na escola com as professoras, percebemos a insatisfação com o material, porém, como muitas não são efetivas e dependem do contrato com a escola para continuar trabalhando no ano seguinte, se submetem aos desígnios da coordenadora-pedagógica que também está sujeita às orientações da Diretoria de Ensino.

Assim, se torna uma tarefa complicada "bater o pé" para requerer mudanças quando o sujeito está submetido a uma não estabilidade naquele emprego. Com isso, fica claro que a

precarização do trabalho docente interfere, nesse caso, negativamente na qualidade do ensino oferecido pelo governo.

De acordo com Sampaio e Marin (2004) a rotatividade (falta de estabilidade) é apenas um item da precarização do trabalho docente, que ainda envolve a problemática da formação inicial, o salário, a carga horária de trabalho e de ensino, o número de alunos por turma, as questões sobre carreira no magistério, dentre outros aspectos.

Analisando essa padronização do trabalho docente, que deve ser realizado da mesma maneira no Estado inteiro, nós pensamos: será que essa única forma de trabalhar atende as demandas do Estado todo? Indubitavelmente nossa resposta é: não! Porém, quando o trabalho docente é uniformizado, se torna mais fácil manter os mecanismos de controle da SEE-SP (FOUCAULT, 1975).

Seguindo nas análises, averiguando os dizeres de PC temos *"a coordenadora fala: aqui é uma empresa... ela é o Estado, é uma empresa, então se a gente tem um material pra seguir a gente tem que seguir o que aquela empresa tá conduzindo"*; assim, vemos que a coordenadora se filia a uma formação discursiva baseada em ideais neoliberais, que compara a escola com uma empresa, retirando todo o potencial humanizador, lhe conferindo uma função mercadológica. De acordo com Ball (1999, p. 126) *apud* Soares (2015, p. 62) vivemos a "crescente colonização da política educacional pelos imperativos da economia".

Esses ideais nos remetem a formações ideológicas neoliberais que agem cada vez mais forte sobre nossa sociedade, inclusive na escola, que muitas vezes é taxada como ineficiente, sendo submetida ao discurso do empreendedorismo visando melhoras em sua administração. Essa assunção da lógica mercantil como eficiência na escola, imputa a essa instituição valores como a competitividade, a meritocracia e premiações por produtividade.

A formação escolar baseada nesses ideais não gera nos alunos um processo humanizador e de mudança em sua identidade, mas sim, forma alunos indiferentes aos conhecimentos e às pessoas. Essa maneira de encarar a escola não possibilita aos alunos a aquisição de aprendizagens significativas e que possibilite a ele se colocar na posição de sujeito autor.

Concordamos com Libâneo (2016, p. 46-47) quando este afirma que

> A educação fundamental, assim, passa a ser um instrumento indispensável das mudanças levadas a efeito no capitalismo globalizado e para o êxito econômico global, principalmente aquela dirigida aos setores sociais mais marginalizados, pois assegura o potencial produtivo "de todos", isto é, dos mais pobres.

Acreditamos assim, que esse efeito do capitalismo globalizado afeta negativamente o funcionamento interno das escolas e o trabalho pedagógico-didático dos professores (LIBÂNEO, 2016).

O sujeito PC afirma ainda que existem lacunas no material: "*tem algumas lacunas que a gente encaixa de outra maneira... mas sempre voltada pro método*…". Esse encaixe só pode ser feito se coincidir com o método proposto pelo livro, ou seja, mesmo as lacunas que o livro apresenta são preenchidas com as mesmas atividades presentes nele, não abrindo assim espaço para o novo.

Sobre essa questão assentimos com Pacífico (2008 p. 240) quando esta coloca

> (...) é preciso acrescentar o novo, como se a "matéria" para a construção do texto fosse uma massa de modelar que já tem uma existência (o já-lá, o interdiscurso), mas cada sujeito pode dar uma nova forma para ela (o intradiscurso), o que é possível quando se trabalha na tensão entre paráfrase (a massa) e polissemia (as novas formas que podem ser criadas).

E, por fim, temos o sujeito PD que enuncia repetidamente "*nós temos que trabalhar*", enfatizando a obrigatoriedade do MD. Seguindo em seus dizeres temos: "*se eu gosto ou não nós temos que trabalhar*", e complementa que cabe ao professor "*fazer com que a atividade seja atrativa para a criança, por mais que você não goste*". Com isso, toda a carga do trabalho fica imputado ao professor que assume sozinho a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso de tais atividades.

Essa responsabilização do sujeito professor, nos remete novamente à presença de formações ideológicas neoliberais no ambiente escolar onde valores como o individualismo e a meritocracia são valorizados, ou seja, se o professor deseja ter "sucesso" em suas atividades, só depende dele mesmo.

Seguindo nas análises, trazemos outros recortes em que os professores discorrem sobre as relações/tensões existentes entre o trabalho pedagógico e o MD.

Recorte 20

Sujeito PA: "A gente tem que seguir o planejamento, <u>seguir o que a gente faz nos estudos, que é o que vem para gente lá da diretoria de ensino</u>, e a gente vai adaptando né, porque cada classe você vê que é uma coisa."

Percebemos, neste recorte, a presença do significante "seguir" que, nesse contexto, indica-nos uma palavra de ordem, uma ordem que a professora não pode se abster. Esses

"estudos" comentados pela professora fazem menção aos estudos do ATPC, que é o espaço onde são (re)passadas as orientações de como devem ser trabalhados os materiais do PLE.

Com isso, o professor não assume a autoria docente, não é dono de seu dizer, não planeja sua prática pedagógica e atividades de sala de aula, ficando estas sempre a cargo do autor do material didático (ASSOLINI, 1999, 2008, 2016; PACÍFICO, 2008).

Ao indagarmos PA se esse se sente livre com este material, ele responde: "*Agora que a gente já pegou como que ele é trabalhado você vai encaixando ele no meio das coisas né... mas presa, presa não... Tem que estar sempre estudando ele antes né... pra você poder trabalhar com ele...*"

Mesmo que os quatro sujeitos assumam que o material é obrigatório e que eles *têm que trabalhar*, estes não se sentem presos a ele. Há no discurso desses sujeitos a formação imaginária de uma suposta liberdade, de que o trabalho pedagógico deles não está preso ao material, porém, esse aprisionamento se materializa de alguma forma e em algum momento em seus discursos.

Quando questionamos o sujeito PB se este se sente preso ao material, ele responde:

Recorte 21

Sujeito PB: Não... não me sinto presa não, a coordenadora da liberdade né...
Pesquisador: No Ler e Escrever há base teórica?
Sujeito PB: Sim... tem... o professor tem o livro dele né, e lá tem tudo pra você estudar... tem que comer toda a comida né... [riso]

Este sujeito afirma não se sentir preso ao material, pois a coordenadora "dá liberdade" para trabalhar. Esse recorte contradiz o recorte 5, onde a professora afirma "aqui tem que trabalhar com esse material"; com isso constatamos que o sujeito está preso a uma formação imaginária que cria uma ilusão de liberdade de seus saberes e fazeres pedagógicos.

Notamos que quando a professora fala sobre a base teórica do material, se utiliza de uma metáfora em seu dizer: "tem que comer toda a comida né", como se os professores fossem obrigados a engolir tudo o que o Estado determina. Ou ainda, como se o Estado fosse uma "mãe brava" que obriga seus filhos a comerem toda a comida que lhes é "oferecida".

De acordo com Assolini (2003, p. 20)

> Vale esclarecer que, quando falamos em metáfora, não nos referimos à figura de linguagem, tal como está abordada pela retórica. A metáfora, na A.D., é definida como "(...) a tomada de uma palavra por outra (...)",

> (Lacan, 1996, p. 62), significando basicamente "transferência" e estabelecendo o modo como as palavras significam.

Recorte 22

> **Sujeito PC:** "Tem algumas lacunas que a gente encaixa de outra maneira... mas sempre voltada pro método... Geralmente eu encaixo algumas atividades... tem essa liberdade sempre comunicando a direção, 'oh tô fazendo porque essa criança não conseguiu atingir a atividade da maneira que eu gostaria então eu vou trabalhar assim'"
> **Pesquisador:** Então você se sente livre dentro desse material?
> **Sujeito PC:** "Muito!!! Muito livre…"

Assim como PB o sujeito PC exprime a palavra "liberdade", evidenciando mais uma vez a projeção imaginária de uma suposta autonomia. A liberdade que esse sujeito menciona está submetida a autorização, nesse caso, da direção da escola: "*tem essa liberdade sempre comunicando a direção*".

Destarte, percebemos que a professora não está autorizada a usar o material da maneira que acredita, pois este deve ser usado em sua totalidade e, quando sentir necessidade, esta pode somente encaixar algo e ainda está submetida ao consentimento da direção.

Nesse caso, a professora precisa justificar o porquê irá acrescentar atividades fora do livro em sua rotina, "*oh tô fazendo porque essa criança não conseguiu atingir a atividade da maneira que eu gostaria então eu vou trabalhar assim*"; diante disso, o efeito de sentidos causado é de que a professora busca ajudar um aluno que não conseguiu aprender com o MD, contudo, se as atividades extras são iguais às do livro, como ele irá aprender?

A mudança está sempre baseada em algo: *direção tem que deixar, o livro tem que deixar*... Depois de todos esses depoimentos, como a professora pode se sentir livre dentro desse material? Ela é livre ou tem a ilusão de que é livre? Percebemos que a ideologia causa na professora essa naturalização e sensação de liberdade.

O recorte que segue elucida a linha tênue da questão da obrigatoriedade *versus* liberdade.

Recorte 22.1

> **Pesquisador:** Se você não gosta de um projeto, não acha condizente com a realidade da turma você pode escolher não trabalhar com ele?

Sujeito PC: "Não, eu preciso trabalhar com ele, só que aí eu posso modificá-lo eu posso modificá-lo... dentro do que o método e o livro tá me dizendo eu posso modificá-lo, eu não preciso seguir à risca, então aqueles textos, eu posso mudar o texto, posso mudar o foco da atividade..."

Nesse recorte o sujeito começa enunciando a obrigatoriedade "*Não, eu preciso trabalhar com ele*", porém justifica que há a possibilidade de modificá-lo. Contudo, essa modificação só é permitida "*dentro do que o método e o livro tá me dizendo"*, ou seja, predomina-se o efeito de sentido de obrigatoriedade e indispensabilidade desse material nas salas de aula.

Isto posto, percebemos com a sequência discursiva destacada acima que "(...) o professor apoia-se no livro didático e, sendo assim, podemos dizer que ele também não se constitui como autor, pois já existe um saber legitimado, veiculado pelo livro didático" (PACÍFICO, 2008, p. 244).

Com todos esses mecanismos de controle percebemos que há uma tentativa de apagamento do professor, de fazer com que este trabalhe com o material da forma mais neutra possível, não se distanciando nenhum momento sequer das propostas trazidas pelo MD. Todavia, sabemos que nenhuma proposta curricular ou MD garante que todos os alunos do governo do estado apreendam da mesma forma, pois sabemos que cada professor é um sujeito único que deixa diferentes marcas, em seus também diferentes, alunos.

Imersos nessa realidade podemos nos perguntar sobre a formação continuada, instrumento poderoso de mudança e aprendizado da/na escola.

Recorte 22.2

Pesquisador: Essas formações são sempre voltadas para o melhor aproveitamento do material?

Sujeito PC: Sim, sim, sem dúvida... é... a falha que eu falo é que muitos dos amigos as vezes não entram, não se encaixam e acabam ficando para trás, então assim, ou amigos, colegas que se formaram a muitos anos, que estavam no método tradicional, não conseguem entender, não estudam... não vão pra frente, aí acaba ficando é... é... algo pra eles assim: eu não gosto, eu não sei, não quero, então é sempre um não... mas é porque não conhece."

Com esse recorte, constatamos que a formação continuada dessa escola está a serviço do MD quando o sujeito PC afirma "*Sim, sim, sem dúvida"*, assim, percebemos que o ATPC se torna um momento não de reflexões sobre o cotidiano escolar, mas sim reforça tudo aquilo que o MD imputa à escola. Ao longo das entrevistas notamos que os professores respondem a essas perguntas com uma enorme naturalidade, como se este fosse um aspecto positivo do sistema escolar.

Com isso, vemos que há uma legitimação desses sentidos que são colocados ideologicamente como únicos e naturais. Pêcheux (2010) afirma que a ideologia é quem fornece essas evidências ao sujeito que acreditam, assim, que determinada realidade só poderia se dar de uma forma e não de outra. De acordo com Orlandi (2009, p. 20) "(...) o sujeito discursivo funciona pelo inconsciente e pela ideologia".

O sujeito PC fala sobre seus colegas que não entram no sistema, tem resistência, por motivos que podem ser das mais variadas razões: *"não entram, não se encaixam".* Através dessa sequência vemos que ser diferente é ruim, ou seja, não seguir a norma é prejudicial a qualquer sistema, seja ele qual for (FOUCAULT, 1975).

Complementando essa ideia, o sujeito afirma que quem não assume essa forma de trabalhar "fica para trás" ou "não vão para frente" indicando que a melhor forma [correta] para trabalhar é aquela. PC explica que alguns colegas não assumem a forma de trabalhar com o material justificando que: *"eu não gosto, eu não sei, não quero, então é sempre um não... mas é porque não conhece"*, e ao final de seu dizer "*mas é porque não conhece"* ela assume uma posição de quem defende o trabalho pautado no MD.

Recorte 23

Pesquisador: Porque escolheu essa forma?

Sujeito PD: "Eu acho assim, porque nós do estado trabalha (S/C) desse jeito, você entendeu? Desde que entrei no Estado ele já trabalhava isso, então tinha... tem o livro Ler e Escrever e a gente já trabalha, então a gente realmente segue o referencial que é o Ler e Escrever"

Ao narrar porque escolheu trabalhar com o material didático, PD assume que não foi uma escolha individual, vinda do próprio sujeito, quando enuncia: "*porque nós do estado trabalha (S/C) desse jeito".* Quando este afirma que o Estado trabalha desse jeito percebemos uma legitimação dessa instituição, já que, esse seria um ente inquestionável. Essa relação da

escola com o governo nos remete a uma instituição, que segundo Althusser (1992) age como Aparelho Ideológico do Estado.

A resposta da professora "*desde que entrei no Estado ele já trabalhava isso"* nos remete a um discurso de ordem, pois desde que ela entrou o material já estava lá, a precedendo. Com isso, não cabe a ela questionar. O efeito de sentido que nos causa é: se você quer dar aula aqui tem que ser assim.

Finalizando sua resposta, PD coloca: "*a gente realmente segue o referencial que é o Ler e Escrever*"; o enunciado *realmente segue* afirma a relação de imposição do MD, que é como se tem que trabalhar.

Recorte 23.1

Pesquisador: E aqui na escola geralmente como são as formações?
Sujeito PD: "Não é tudo dentro mesmo, ou é alfabetização ou dentro de matemática sobre números né, como a criança pensa, tudo nessa área, na área de educação [...] então a formação é assim mais voltada pro material, como a gente pode tá trabalhando, no material dentro do conteúdo que é o Ler e Escrever, o Ler e Escrever e o EMAI também [...] Nosso carro chefe mesmo é o Ler e Escrever e o EMAI"

Assim como PC, o sujeito PD afirma que a formação continuada da escola trabalha estritamente questões do MD. Questionamo-nos assim: qual é o intuito da formação continuada? Vemos que nesse contexto forma-se o professor para trabalhar competentemente com o material, que é incansavelmente discutido na formação, porém, discussões que perpassam o "como ensinar, como fazer, como aplicar".

Analisando alguns significantes usados por esse sujeito como *carro chefe* e *chefe*, temos: de acordo com o Dicionário Google, carro chefe é o "elemento que se destaca em um conjunto, obra ou empreendimento qualquer, por ser o principal, o mais significativo, o mais apreciado etc". E a palavra chefe de acordo com o Dicionário online de Português: "Pessoa que governa, comanda, dirige [...] Pessoa que detém o poder numa empresa".

Assim sendo, descortinamos que o MD é o elemento que se destaca, que comanda e dirige, não só a sala de aula, mas todo um sistema de ensino que, nesse caso, abrange todo o estado de São Paulo.

Diante dessa realidade, vemos que não há espaço para a autoria do professor, que está

sempre submetido às amarras do sistema. Concluímos assim que as ATPC's se tornam momento de forma(ta)ção dos professores, não proporcionando a esses um fazer pedagógico autônomo, que reflita os ideais de uma educação de qualidade.

E, afinal, por que muitas vezes os professores se (a)sujeitam as amarras do MD? As avaliações externas, cobranças, insegurança, além disso, falamos sobre um sistema extremamente fechado que coloca nas escolas

> uma lista de competências e um sistema de avaliação de desempenho que comprove aprendizagem, no sentido de formar sujeitos produtivos visando a empregabilidade imediata. Com isso, a função do ensino fica reduzida a passar os conteúdos "mínimos", desvaloriza-se o papel do professor e, em consequência, tudo o que diga respeito à pedagogia, à didática, ao ensino. (LIBÂNEO, 2016, p. 48).

De acordo com Assolini, (1999, p. 99)

> Despreparado teoricamente, esse professor aceita resignadamente tudo o que lhe é oferecido; além disso, submete-se às imposições quanto à adoção do livro. Imposições que lhe são feitas direta e explicitamente quando o diretor ou o coordenador da escola "sugerem" determinado livro, ou, ainda, implícita ou inconscientemente, quando ele, o professor, assujeitado que é pela ideologia dominante, acredita que seja dono e senhor de sua opção.

Concluímos assim que, assujeitado, o professor se torna "um mero instrumento do sistema que indiretamente lhe dita normas por meio de um autor de livro didático, que seleciona os textos que agradam a esse sistema e que, através de um manual, impõe a sua interpretação" (ASSOLINI, 1999, p. 106).

8 ALGUNS ALINHAVOS COM PRETENSÃO DE “FECHAMENTO(S)”

Não existe fim para o conhecimento...
Letícia Moraes

Após as múltiplas vivências com/na a escola, não pretendemos trazer respostas a todos os questionamentos por nós levantados - sequer esgotar a pesquisa sobre o tema - uma vez que para a AD há sempre mais a se dizer e outros sentidos a serem criados, principalmente no que diz respeito ao espaço escolar, que é único, múltiplo e está sempre em movimento, tornando enorme a sua complexidade.

Após realizar as análises, constatamos que as condições de produção da alfabetização não se mostram favoráveis para a aquisição da leitura e da escrita de maneira significativa, visto que o material do Programa Ler e Escrever (PLE) é imposto aos professores e, muitas vezes, não é claro para esses como poderiam valer-se desse material.

Com isso, cada professor “improvisa” seu modo de lidar com o material, como pudemos perceber nas observações de aula, ficando à mercê de alguns conhecimentos já adquiridos em sua formação inicial e outros ampliados na formação continuada à qual se ocupa apenas com o MD, como se este resolvesse todas as questões de aprendizagem de todos os alunos.

As formações continuadas por nós observadas associadas aos relatos dos professores nos levam a afirmar que esta serve como (re)forçadora dos ideais vinculados ao sistema, pois não se discute os problemas e falhas buscando por mudanças, mas sim trabalha-se a melhor forma de aplicar o MD e suas atividades. Com essa formação, como o professor pode assumir sua autonomia e profissionalidade?

O trabalho com MD coloca os professores em uma formação imaginária que os faz acreditar que estão lidando com uma aprendizagem supostamente neutra, sem nenhuma tomada de posição em relação à sua função docente. Esse trabalho não leva em conta a realidade das crianças, professores ou da escola.

Com isso, o trabalho pedagógico com a alfabetização realizado em sala de aula não possibilita ao educando ocupar o lugar de autor de seu próprio dizer, os professores não assumem a autoria de seu trabalho e, consequentemente, não possibilitam a seus alunos assumirem essa função.

Observando como se dão as condições de produção da alfabetização em sala de aula vemos que o trabalho com a memória discursiva do estudante nem sempre é realizado, o que pode contribuir para que esse sujeito seja levado a enunciar sentidos que não lhe afetam ou

com os quais não se identifica, o que reforça as condições não favoráveis para que o aluno se coloque como autor de seu próprio dizer, como esclarece Assolini (2015).

Convém aqui deixar claro que não propomos nem defendemos um método de alfabetização pois, segundo Tfouni, Assolini e Pereira (2017, p. 60), "(...) consideramos a complexidade e a diversidade das práticas enunciativas e, assim, entendemos que, embora tratemos de letramento e alfabetização, o desenrolar desse processo clama por sua singularidade". Diante do colocado, julgamos que um único método de alfabetização pode não dar conta da singularidade existente em sala de aula.

Ainda de acordo com Tfouni, Assolini e Pereira (2017, p. 60), essas singularidades do professor e aluno(s) e suas posições discursivas "(...) podem ocupar, no processo de alfabetização, a memória discursiva desses sujeitos, e as condições de produção, amplas e restritas, nas quais se efetivam o processo." E ainda "limitarmo-nos a metodologias ou métodos significa abafar todos esses aspectos que influenciam o processo de aquisição da leitura e da escrita".

Assumir essa concepção afasta-nos daquelas que consideram a alfabetização como mera codificação e decodificação de um código escrito. Práticas pedagógicas pautadas nessas concepções muitas vezes reforçam que os alunos "(...) não têm o direito de refutar o que já está posto, cabendo-lhes ocupar a posição de um enunciador e reprodutor de sentidos hegemônicos" (ASSOLINI, 2008, p. 137).

Se, de acordo com Gnerre (1991) "(...) a linguagem constitui o arame farpado mais poderoso para bloquear o acesso ao poder", a escola precisaria desenvolver mecanismos que ultrapassassem esse artefato fazendo com que seus alunos alcancem o poder de se colocar enquanto sujeitos intérpretes de suas leituras e dizeres.

Investigar o cotidiano das salas de aula de alfabetização nos levou a perceber que o trabalho pedagógico se pauta em uma concepção de língua única, opaca. Para um trabalho significativo consideramos imprescindível uma prática que leve em consideração a língua "(...) como *um corpo atravessado por falhas* (Pêcheux, 1982, p.28) (...) Pêcheux salienta que a Linguística precisa acolher a ambiguidade, a contradição, o jogo: essas propriedades intrínsecas ao seu objeto" (GREGOLIN, 2005, p. 106). Assim como Pêcheux propôs que a linguística levasse em consideração essas peculiaridades constitutivas da língua, igualmente nós propomos que a educação assim a considere.

Com isso, a relação de submissão do professor em relação ao MD pode estar relacionada com a qualidade de experiências em sua formação inicial, que muitas vezes estão preocupadas apenas em ensinar o básico. De acordo com Soares (2015, p. 60), "(...) a

formação inicial de professores cada vez mais torna-se instrumental e insuficiente". O professor não deve ser um profissional que se serve apenas de conhecimentos básicos, já que é dele a responsabilidade de formar todos os alunos que trilham caminhos em suas salas de aula.

Se um dos impasses da sala de aula está relacionada com a qualidade de experiências da formação inicial, uma das soluções seria investir em formação continuada de qualidade que fizesse o professor refletir sobre seu cotidiano e o levasse a perceber que a prática de leitura parafrástica não leva em conta o interdiscurso dos alunos, vê a língua como transparente, não considera os múltiplos sentidos dos diferentes sujeitos e acredita na neutralidade da língua. A formação continuada é um meio de os docentes ressignificarem seus saberes, colocando-os como atores principais do processo de construção e reconstrução de seus conhecimentos.

Acreditamos que o professor, amparado por forças maiores, como coordenação, direção, secretarias de educação e currículos oficiais que norteiam a educação brasileira deveria possibilitar aos alunos práticas que os permitissem

> não mais ocupar a posição de escrevente, ou seja, a de um sujeito que apenas reproduz enunciados e interpretações que lhes são impostos, mas sim a posição de intérprete, o que o conduziria a um lugar a partir do qual poderia atribuir e produzir sentidos (ASSOLINI, 2008, p.137).

Defendemos, assim, que um trabalho pedagógico fundamentado na AD e na abordagem sócio-histórica do letramento "(...) contribuiria para desenvolver o senso crítico do educando, conduzindo-o a ocupar posições discursivas que lhes possibilitasse produzir sentidos, instaurar diferentes gestos de interpretação e realizar leituras outras" (ASSOLINI, 2008, p.144).

Encerrando nossas reflexões, trazemos as maravilhosas palavras de Mia Couto, arriscando-nos a criar uma interface com a realidade encontrada em nossa caminhada neste trabalho.

O MENINO QUE ESCREVIA VERSOS

De que vale ter voz se só quando não falo é
que me entendem?
De que vale acordar se o que vivo é menos do
que o que sonhei?

(Versos do menino que fazia versos)

— Ele escreve versos!
Apontou o filho, como se entregasse criminoso na esquadra. O médico levantou os olhos, por cima das lentes, com o esforço de alpinista em topo de montanha.
— Há antecedentes na família?
— Desculpe doutor?
O médico destrocou-se em tintins. Dona Serafina respondeu que não. O pai da criança, mecânico de nascença e preguiçoso por destino, nunca espreitara uma página. Lia motores, interpretava chaparias. [...] Tudo corria sem mais, a oficina mal dava para o pão e para a escola do miúdo. Mas eis que começaram a aparecer, pelos recantos da casa, papéis rabiscados com versos. O filho confessou, sem pestanejo, a autoria do feito.
— São meus versos, sim.
O pai logo sentenciara: havia que tirar o miúdo da escola. Aquilo era coisa de estudos a mais, perigosos contágios, más companhias. Pois o rapaz, em vez de se lançar no esfrega-refrega com as meninas, se acabrunhava nas penumbras e, pior ainda, escrevia versos. O que se passava: mariquice intelectual? Ou carburador entupido, avarias dessas que a vida do homem se queda em ponto morto?
Dona Serafina defendeu o filho e os estudos. O pai, conformado, exigiu: então, ele que fosse examinado.
— O médico que faça revisão geral, parte mecânica, parte eléctrica.
Queria tudo. Que se afinasse o sangue, calibrasse os pulmões e, sobretudo, lhe espreitassem o nível do óleo na figadeira. Houvesse que pagar por sobressalentes, não importava. O que urgia era pôr cobro àquela vergonha familiar.
Olhos baixos, o médico escutou tudo, sem deixar de escrevinhar num papel. Aviava já a receita para poupança de tempo. Com enfado, o clínico se dirigiu ao menino:
— Dói-te alguma coisa?
—Dói-me a vida, doutor.
O doutor suspendeu a escrita. A resposta, sem dúvida, o surpreendera. Já Dona Serafina aproveitava o momento: Está a ver, doutor? Está a ver? O médico voltou a erguer os olhos e a enfrentar o miúdo:
— E o que fazes quando te assaltam essas dores?
— O que melhor sei fazer, excelência.
— E o que é?
— É sonhar.
Serafina voltou à carga e desferiu uma chapada na nuca do filho. Não lembrava o que o pai lhe dissera sobre os sonhos? Que fosse sonhar longe! Mas o filho reagiu: longe, porquê? Perto, o sonho aleijaria alguém? O pai teria, sim, receio de sonho. E riu-se, acarinhando o braço da mãe.
O médico estranhou o miúdo. Custava a crer, visto a idade. Mas o moço, voz tímida, foi-se anunciando. Que ele, modéstia apartada, inventara sonhos desses que já nem há, só no antigamente, coisa de bradar à terra. Exemplificaria, para melhor crença. Mas nem chegou a começar. O doutor o interrompeu:
— Não tenho tempo, moço, isto aqui não é nenhuma clínica psiquiátrica.
A mãe, em desespero, pediu clemência. O doutor que desse ao menos uma vista de olhos pelo caderninho dos versos. A ver se ali catava o motivo de tão grave distúrbio. Contrafeito, o médico aceitou e guardou o manuscrito na gaveta. A mãe que viesse na próxima semana. E trouxesse o paciente.
Na semana seguinte, foram os últimos a ser atendidos. O médico, sisudo, taciturneou: o miúdo não teria, por acaso, mais versos? O menino não entendeu.
— Não continuas a escrever?
— Isto que faço não é escrever, doutor. Estou, sim, a viver. Tenho este pedaço de vida —

disse, apontando um novo caderninho — quase a meio.
O médico chamou a mãe, à parte. Que aquilo era mais grave do que se poderia pensar. O menino carecia de internamento urgente.
— Não temos dinheiro — fungou a mãe entre soluços.
— Não importa — respondeu o doutor.
Que ele mesmo assumiria as despesas. E que seria ali mesmo, na sua clínica, que o menino seria sujeito a devido tratamento. E assim se procedeu.
Hoje quem visita o consultório raramente encontra o médico. Manhãs e tardes ele se senta num recanto do quarto onde está internado o menino. Quem passa pode escutar a voz pausada do filho do mecânico que vai lendo, verso a verso, o seu próprio coração. E o médico, abreviando silêncios:
— Não pare, meu filho. Continue lendo…

Nas palavras de Mia Couto findamos este Trabalho de Conclusão de Curso. Antônio Emílio Leite Couto, mais conhecido por Mia Couto, nasceu em 5 de julho de 1955 na cidade da Beira em Moçambique. É escritor, biólogo e poeta moçambicano. De acordo com os dados do site do autor, este tem exercitado, na lapidação da palavra, a arte de reencantar o mundo.

Elaboramos assim, uma analogia do conto com a temática que tratamos neste trabalho: a escola. Se abrirmo-nos para a possibilidade de criar sentidos, podemos comparar o conto com a situação atual de nossas escolas. Temos personagens que tentam falar de si, aqueles que tentam cercear e os que de alguma maneira criam brechas e furam o sistema para criar possibilidades significativas de ensino-aprendizagem.

Assim sendo, faremos algumas alegorias dos personagens do conto com alguns personagens desse trabalho. Atribuímos ao médico o papel dos professores que desejamos, pois, mesmo que por vezes desacreditados, estes nunca deixam de ensinar e incentivar a beleza e a magia que se encontra nas palavras. Ao menino conferimos o papel dos alunos, que perspicazmente encontram brechas e fendas por onde conseguem se colocar, falar de si, trazer suas subjetividades, tarefa essa tão difícil no cenário atual das escolas. E, finalmente, aos pais estaria relacionado nosso sistema educacional (paulista), que através de alguns mecanismos - dentre eles o livro didático - procuram cercear os processos criativos e autorais dos alunos.

Isso posto, depositamos nossa confiança nos professores, que são os principais sujeitos de luta no cotidiano escolar. Para que estes continuem resistindo por um ensino que vá além das amarras do livro didático.

Assim, almejamos uma escola onde seja possível

> Escutar para além do que está institucionalmente legitimado, acolher a opacidade da linguagem, a relação entre o simbólico e as relações de poder e trabalhar os lugares em que os sentidos sejam outros, bem como inserir-se em novas formações discursivas, que lhes deem oportunidades para

> inaugurar e constituir sua própria memória discursiva (ASSOLINI; DORNELAS, 2016, p. 6).

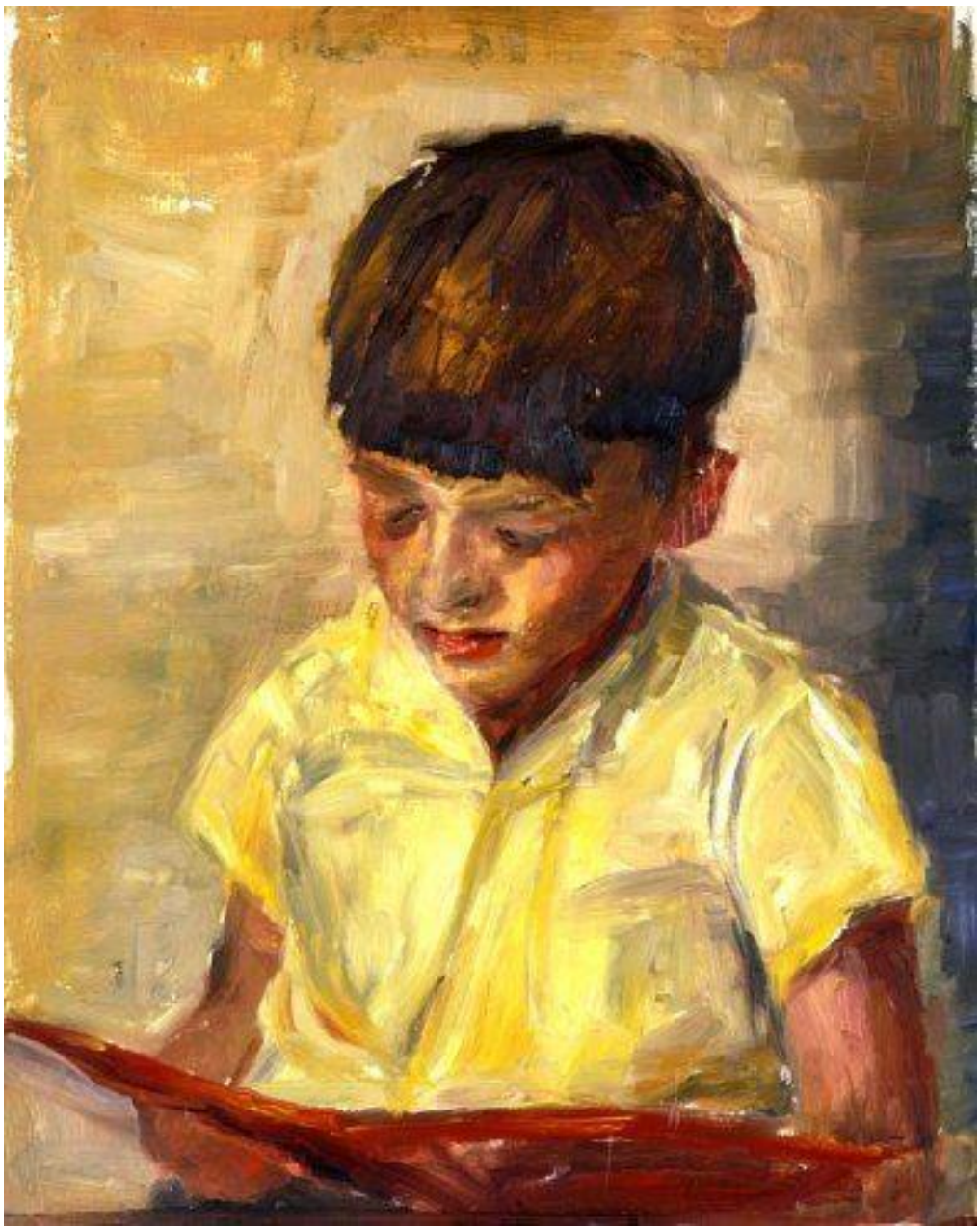

Figura 7: Menino lendo, 1961 [retrato de seu irmão Bill] Susan Dorothea White (Austrália, 1941). Fonte: https://br.pinterest.com/pin/516788125972183050/. Acesso em outubro de 2017.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. 6ª edição. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

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

_____. **Pedagogia da leitura parafrástica.** 1999. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Departamento de Psicologia e Educação, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 1999.

_____. **Análise discursiva dos saberes e fazeres pedagógicos de professores do ensino fundamental.** Alfa, São Paulo, 52 (1): 123-147, 2008.

_____. Alfabetização e letramento: aspectos históricos, conceituais e proposta pedagógica. In: **Educação: Uma visão (da ARE)**. MORENO, L. C. (Orgs.) Ed. Legis Summa, Ribeirão Preto, 2015.

_____. **A escrita e sujeitos-professores: relações, cicatrizes, ensino e identidade profissionais.** In: Subjetivação e Processos de identificação. Sujeitos e línguas em práticas discursivas- Inflexões no ensino. PAYER, M. O.; CELADA, M. T. (Orgs.). Campinas, SP: Fontes Editores, 2016.

_____. **Relatório Final de Pós-Doc**, Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 2017.

ASSOLINI, E.F.P.; DORNELAS, C. C. **Práticas de Reescrita**: possibilidades de instauração da autoria. Desenredo (PPGL/UPF), v. 12, p. 113-136, 2016.

ASSOLINI, F. E. P.; LASTÓRIA, A. C. (Org.). Alfabetização e letramento: uma abordagem discursiva. In: **Formação continuada de professores: processos formativos e investigativos.** Ribeirão Preto: Compacta, 2010.

ASSOLINI F. E. P.; TFOUNI L. V. **Os (des)caminhos da alfabetização, do letramento e da leitura.** Paidéia, Ribeirão Preto, v.9, n.17, p. 25-34, 1999.

_____. **Letramento e trabalho pedagógico.** Revista Moçambrás, v. 1, n. 1, 2007.

BRANDÃO, H. H. N. **Introdução à Análise do Discurso**. Campinas, S. R: Editora da UNICAMP, 1996.

CAMARGO, E. R. **A gestão (democrática) da escola pública: (re) produção dos sentidos de democracia nas vozes de seus sujeitos-gestores e sujeitos-professores.** Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto - FFCLRP, da Universidade de São Paulo – USP, 2016.

CÂNDIDO, A. O direito à literatura. In: _____. **Vários escritos.** São Paulo/Rio: Duas cidades; Ouro sobre Azul, 2004, p. 169-191.

CORACINI, M. J. **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático:** língua materna e língua estrangeira. 1 ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 1999.

_____. **A Celebração do Outro:** arquivo, memória e identidade. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

_____. E**ntre a modernidade e a pós-modernidade: discurso e ensino.** Educação (Porto Alegre, impresso), v. 37, n. 3, p. 400-411, set.-dez. 2014.

CORACINI, M. J.; CAVALLARI, J. S. (Orgs.). **(Des)construindo verdade(s) no/pelo material didatico:** discurso, identidade, ensino. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

CORREA, B.C.; GARCIA, O.T. (Org.). Políticas Educacionais e organização do trabalho na escola. 1 ed. São Paulo: Xamã, 2008.

COURTINE, J.J. Definition d'orientations théoriques et construction de procédures en analyse du discours. **Philosophiques**, v. 9, 1982.

COURTINE, J. J. Definição de orientações teóricas e construção de procedimentos em Análise do Discurso. University of Auckland (New Zealand). Trad.: Flávia Clemente de Souza - Universidade Federal Fluminense e Márcio Lázaro Almeida da Silva - Universidade Federal do Rio de Janeiro. Policromias. Junho/2016.

CHUFFI, F. A. **Identidade(s) docente(s), o sujeito-professor e suas escol(h)as: memórias, dizeres e fazeres de uma prática pedagógica.** Dissertação apresentada ao Programa de PósGraduação em Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto - FFCLRP, da Universidade de São Paulo - USP, 2016.

ECKERT-HOFF, B. M. (**Re)buscando Pêcheux**: algumas reflexões in-certas. Seminário de Estudos em Análise do Discurso. Anais do I SEAD - Seminário de Estudos em Análise do Discurso [recurso eletrônico] – Porto Alegre : UFRGS , 2003.

FERNANDES, C. O livro didático na constituição da autoria. In: CORACINI, M. J. **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático:** língua materna e língua estrangeira. 1 ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 1999.

FERREIRA, M. C. L. **Análise do discurso e suas interfaces**: o lugar do sujeito no discurso. Organon, V. 24, n. 48. 2010.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre a alfabetização**. Tradução de Horácio Gonzales et al. 22. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

FOUCAULT, M. Vigiar e punir: nascimento da prisão. trad. Raquel Ramalhete. 29 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.

FOUCAULT, M. **O que é o autor?** Lisboa, Lisboa: Passagens, 2002.

GINZBURG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: _____. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. Tradução de Frederico Carotti. São Paulo: Companhia de Letras, 1980, p.143-179.

GNERRE, M. **Linguagem, Escrita e Poder.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GREGOLIN, M. do R. V. **Michel Pêcheux e a História Epistemológica da Linguística. Estudos da Língua(gem)**. Vitória da Conquista, n. 1, p. 99-11, junho de 2005

KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, A. B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007.

LEITE, D. M. Educação e relações interpessoais. In: Patto, M. H. S. (org). **Introdução à psicologia escolar**. 3ª ed., SP, Casa do Psicólogo, 1997. p. 301-327.

LIBÂNEO, J. C. **Políticas Educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar**. Cadernos de Pesquisa. Vol.46 nº159 p.38-62 jan/mar.2016.

MESQUITA, D. P. C.; ROSA, I. F. As heterogeneidades enunciativas como aporte teóricometodológico para a Análise do Discurso de linha francesa. Veredas - análise do discurso, Juíz de Fora, n. 2, p. 130-141, 2010.

MORTATTI, M. R. L.. **História dos métodos de alfabetização no Brasil.** Conferência proferida durante o Seminário "Alfabetização e letramento em debate", realizado em Brasília, em 27/04/2006.

_____. A "querela dos métodos" de alfabetização no Brasil: contribuições para

metodizar o debate. Revista Acolhendo a Alfabetização em Países de Língua Portuguesa. São Paulo, v. 3, n. 5, 2008.

_____. **Um balanço crítico da "década da alfabetização" no Brasil.** Cadernos CEDES, Campinas, v. 33, n. 89, p. 15-34, 2013

MORTATTI, M. R. L., FRADE I. C. A. S. (Org.). **Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?** Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Editora Unesp, 2014.

NETO, J. A. **A noção de autor em Barthes, Foucault e Agamben.** Floema - Ano VIII, n. 10, p. 153-164, jan./jun. 2014.

NÓVOA, A. **Formação de professores e formação docente.** Disponível em <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf>. Acesso em 25. maio. 2017.

ORLANDI. E. P. **Discurso e leitura.** 6. ed. São Paulo, Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2001.

_____. **Interpretação e autoria: leitura e efeitos do trabalho simbólico.** Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

_____. **Análise de discurso: princípios e procedimentos.** 8. ed. Campinas: Pontes, 2009.

_____. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso.** Campinas: Pontes, 2003.

PACÍFICO, S. M. R. **As posições de autor e leitor no jogo discursivo. In: TFOUNI, L. V. Múltiplas faces da autoria.** Ijuí: Editora Ijuí, 2008. p. 237-254.

PATTI, A. A noção de sujeito discursivo. Fragmentum, N. 32. Laboratório Corpus: UFSM, 2012.

PATTO, M.H.S**. A família pobre e a escola pública**: anotações sobre um desencontro. Psicologia USP. vol. 3, n.1/2, 1992.

PATTO, M.H.S. Da experiência à reflexão sobre a política educacional: algumas anotações. In: **A produção do fracasso escolar** – histórias de submissão e rebeldia. SP, TAQueiroz, 1990. p. 340 – 352.

PAULA, F. S.; TFOUNI, L. V. **Regularidade e Acontecimento no Funcionamento do Discurso Pedagógico Escolar**. SIGNUM: Estud. Ling., Londrina, n. 16/2, p. 193-213, dez. 2013.

PARO, V. H. PAREM DE PREPARAR PARA O TRABALHO!!! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. In: FERRETTI, C. J. (orgs.). **Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola**. São Paulo, Xamã, 1999.

PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso, 1969. In: GADET, F & HAK, T. (orgs.) Por uma análise automática do discurso. 4 ed. Campinas, SP: Editora UNICAMP, 2010a. _____. O discurso: estrutura ou acontecimento. Trad. Eni P. Orlandi. Campinas, SP: Pontes, 1990a.
PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Tradução de Eni Pulcinelli Orlandi et. al. 2. ed. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1990a.

_____. O discurso: Estrutura ou Acontecimento. Trad. Eni P. Orlandi. Campinas, São Paulo: Pontes, 1990b.

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

PETRI, V. Contribuições da análise de discurso para o ensino de línguas: em busca da desconstrução da unidade imaginária. In: SCHONS, C. R.; CAZARIN, E. A. (orgs.). **Língua, escola e mídia: en(tre)laçando teorias, conceitos e metodologias** [recurso eletrônico] . 2 ed. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo fundo. 2014.

RIBEIRO, A. P. Programa Ler e Escrever: uma análise das concepções de alfabetização e letramento. In: PACÍFICO, S. M. R. **Professor e autoria: Interpretações sobre o Ler e Escrever**, São Carlos: Pedro & João editores, 2013.

SEBRA, A. G.; DIAS, N. M. **Métodos de alfabetização: delimitação de procedimentos e considerações para uma prática eficaz.** Revista Psicopedagogia, v.28, n. 87, p. 306-320, 2011.

SAMPAIO, M. M. F.; MARIN, A. J. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1203-1225, Set/Dez. 2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

SOARES, M. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas.** Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n.25, 2004.
_____. **Alfabetização: A questão dos métodos**. 1 ed., São Paulo: Contexto, 2017.

SOARES, E. J. P. **Análises discursivas sobre a (des)construção do conceito de democracia: dizeres e fazeres no contexto escolar.** Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto -

FFCLRP, da Universidade de São Paulo - USP, 2015.

TARDIF, M. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério**. Educação & Sociedade, ano XXI, nº 73, dezembro de 2000.

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

_____. **Letramento e autoria – uma proposta para contornar a questão da dicotomia oral /escrito.** Revista ANPOLL, n.18, jan/jun, p.127-141, 2005.

TFOUNI, L. V.; ASSOLINI, F. E. P. **Interpretação, autoria e prática pedagógica escolar.** Revista Odisseia, n. 1, 2008.

TFOUNI, L. V.; PEREIRA, A. C.; ASSOLINI, F. E. P. **Da escrita do nome à escrita da vida:** letramento e alfabetização de adultos. Revista de Estudos sobre Práticas Discursivas e Textuais. Edição 22, Ano 10, Número 1. Maio de 2017.

VILLALOBOS, I. **Análise da fundamentação dos materiais didáticos do Programa Ler e Escrever da Prefeitura de São Paulo/SP.** São Paulo, 2014, 261 p. Tese de doutorado-Programa de Pós-graduação em Educação: Filosofia e Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.