

MANUAIS DE PROFESSORES: SENTIDO DE LETRAMENTO E ANÁLISE PARCIAL DOS DISCURSOS

Maria da Conceição Almeida Queiroz
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Anderson de Carvalho Pereira
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Resumo: Este trabalho apresenta resultados parciais da análise de manuais de professores das séries iniciais do ensino fundamental. Como parte resultante de mestrado concluído no PPGEd/UESB, a pesquisa foi realizada a partir do referencial teórico-metodológico da Análise de Discurso e teve por objetivo analisar os discursos sobre letramento, alfabetização e as sugestões didático-pedagógicas direcionadas aos educadores, presentes nos manuais de professores publicados como anexos aos livros didáticos. Por isso, considerou-se a análise de “dados marginais”, os indícios, conforme o paradigma indiciário de Ginzburg. Por fim, a pesquisa mostra alguns efeitos de sentido em discursos sobre o conceito de letramento, alfabetização e “cultura letrada”. Por conta disso, em se tratando do campo de estudos de letramento, há uma exclusão de questões caras às ciências da linguagem.

Palavras-chave: Análise do Discurso. Letramento. Livro Didático.

“Como negra, não quero mais ser objeto de estudo, e sim o sujeito da pesquisa”
(*Djamila Ribeiro*)

INTRODUÇÃO

Este artigo é resultado parcial da dissertação de mestrado, cujo título foi “Uma leitura discursiva de sentidos de letramento em manuais de professores”, concluída no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. A temática surgiu devido à necessidade de dentro de um contexto de sala de aula, debruçar-se em estudos que pudessem facilitar a prática docente em um ambiente de alfabetização de crianças em classes de educação básica em escolas da rede pública de ensino.

Muitos teóricos que tratam do tema letramento, alfabetização, fracasso escolar, leitura oralidade e escrita foram consultados. A escolha do referencial teórico que sustentou a dissertação deu-se devido à afinidade de idéias da pesquisadora com as pesquisas desenvolvidas pelos autores consultados. O suporte bibliográfico foi de extrema importância tanto para o desenvolvimento inicial da pesquisa, quanto para todo percurso do trabalho, inclusive para análise dos recortes extraídos dos manuais de professores alfabetizadores.

A questão de pesquisa é: *Quais marcas ideológicas trazem as sugestões didáticas propostas em manuais de Língua Portuguesa aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e destinados a professores do Ensino Fundamental I? E quais suas interferências no processo de letramento e alfabetização mediados pelos educadores em sala de aula?*

Para orientar as buscas para estas respostas foram elencados os seguintes objetivos: *Realizar recortes discursivos dos manuais de professores do Ensino Fundamental I e discutir sobre o impacto das sugestões destinadas aos educadores em suas práticas didáticas em sala de aula; verificar como os manuais de professores abordam a concepção de letramento por meio de seus discursos e sugestões metodológicas; estabelecer relações entre as diferentes concepções de letramento existentes no campo científico e as concepções de letramento adotadas nos manuais de professores do Ensino Fundamental I.*

Os objetivos traçados pela pesquisadora mediaram de modo satisfatório as buscas por respostas que atendessem à questão de pesquisa. As expectativas foram muitas; esperava-se inicialmente por resoluções contundentes, mas ao desenrolar do trabalho percebeu-se que são nas perguntas que residem a ruptura de paradigmas e o desbaratamento de práticas hegemônicas que permeiam o discurso pedagógico e dominam os padrões de alfabetização de muitas escolas públicas que transferem ao educando e suas famílias a responsabilidade pela não aprendizagem.

O trabalho cotidiano com letramento e alfabetização acontece para além da decodificação. Envolve o domínio do código escrito em interface com a oralidade e voltado para as singularidades dos sujeitos.

Para Marcuschi (2001), o que deveria ser explicado é o escândalo da ausência e não a estranheza da presença do trabalho com a oralidade na sala de aula, ao lado do trabalho com a escrita. Em muitos casos, o trabalho com oralidade na sala de aula ocupa apenas as lacunas entre as atividades de escrita e sequer aparece pontuado no planejamento diário das atividades.

As buscas por referências teóricas foram fundamentais para o aprofundamento de estudos no contexto de letramento e alfabetização. O arcabouço teórico que sustentou a investigação foi constituído pela Análise de Discurso pêncheutiana (AD), pela Psicanálise freudo-lacaniana e pelas contribuições de Tfouni (2010) sobre a perspectiva de letramento e alfabetização.

Sobre Formação Discursiva (FD), Pêncheux (1993, p. 23) fez as seguintes considerações:

Formação discursiva (FD) aquilo que numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina o que pode e deve ser dito [...] isso equivale a afirmar que as palavras, expressões, preposições etc., recebem seu sentido da FD na qual são produzidas [...] diríamos que os indivíduos são “interpelados” em sujeitos falantes (em sujeitos de seu discurso) pelas FDs que representam na “linguagem” as formações ideológicas que lhes são correspondentes. (PÊCHEUX, 1993, p. 23)

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

Para Lacan (1998) o sujeito é essencialmente caracterizado pelo seu lugar no mundo simbólico, ou, em outros termos, no mundo da palavra. Logo, o sujeito não se inscreve no simbólico de maneira padronizada. Isto porque a estrutura da linguagem se inscreve no inconsciente e se mostra para além da fala.

A abordagem Tfouni (2010) expõe sua afinidade com a definição de simbólico estabelecida por Lacan (1998). Tfouni (2010) aborda de modo abrangente o termo *letramento*, uma vez que a autora leva em consideração fatores políticos e sócio-históricos fundamentais na formação do sujeito e que definem a sua maneira de expressar-se e compreender a realidade na qual se insere, partindo do individual para o coletivo, do conhecimento do eu para um alcance social, estabelecendo relações de si com o mundo. Foi a partir desses aportes teóricos que estabelecemos o *corpus* de análise.

A constituição do *corpus* de análise

O manual didático é um suporte pedagógico que visa à mediação do trabalho docente. Nestes manuais há orientações sobre a aplicação das atividades contidas no livro didático dos educandos, que costumam apresentar reflexões teóricas convidativas às leituras que possam contribuir com a amplitude do conhecimento pedagógico do docente.

Sobre manuais didáticos, Marcuschi argumenta que:

Os autores de manuais didáticos, em sua maioria, ainda não sabem onde e como situar o estudo da fala. A visão monolítica da língua leva a postular um dialeto de fala padrão calcada na escrita, sem maior atenção para as relações

de influências mútuas da fala e escrita. Certamente não se trata de ensinar a falar. Trata-se de identificar a imensa riqueza e variedades de usos da língua, talvez, a melhor maneira de determinar o lugar do estudo da fala em sala de aula seja especificando os aspectos nos quais tal estudo tem a contribuir. (MARCUSCHI, 2001, p. 24).

Marcuschi (2001) também salienta que os autores de manuais didáticos não se atentam ao local de fala de educandos e educadores, a visão da língua como um dialeto único e padronizado postulam modelos padrões que são apresentados sem qualquer tipo de análise crítica. Isso inviabiliza a identificação das variedades linguísticas que enriqueceriam o estudo da língua em sala de aula.

Em contrapartida, Batista (2003) aponta que apesar do livro didático ainda não corresponder às necessidades das escolas públicas, houve avanços nos últimos tempos, a autora discorre que:

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

É necessário que ao ser feita a escolha do material didático os educadores se atentem às condições de produção do material, fazendo questionamentos, tais como: Quem produziu o material didático? Que perfil de sujeito ele pretende delinear? Para favorecer a quem?

Os manuais didáticos analisados na dissertação; *Akapalô, Viver Valores, Vem Voar* fazem parte do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), exceto o manual do *Novo Lendo Você Fica Sabendo* que é um material de suporte pedagógico adotado pela Secretaria Municipal de Educação de Vitória da Conquista. Todos estes manuais são de Língua Portuguesa e são sugeridos às séries de alfabetização dos anos iniciais do ensino fundamental.

O critério para seleção dos recortes deu-se devido ao estranhamento que os fragmentos lingüístico-discursivos nos causaram ao decorrer das seleções dos enunciados que seriam analisados. Percebemos colocações teóricas e sugestões didáticas através de apêndices que abordavam variados conceitos em torno da proposta pedagógica do manual divergentes entre si, um grande engodo sobre questões relacionadas ao letramento e à alfabetização encontrou seu lugar em comum em todo material explorado.

Podemos notar que tanto o manual do professor, quanto o livro didático destinado ao educando possuem formações discursivas homogeneizantes, pois educandos e educadores são concebidos como sujeitos uniformes. Citando:

em um país com uma diversidade cultural abrangente, é impossível que se tenha um modelo educacional homogêneo. A língua, os costumes e as crenças populares em suas especificidades precisam ser contemplados, e o livro didático necessita incluir em seu contexto uma abordagem abrangente e respeitosa que vá ao encontro das demandas sociais. (QUEIROZ, 2020, p. 69)

Notamos inicialmente que estes manuais também excluem a participação do sujeito-professor. Por conta disso, defendemos que para a abordagem dos manuais didáticos corresponderem às reais necessidades dos educadores, seja preciso que professores ocupem a posição de participação na elaboração destes livros, com sugestões, críticas e exposição de suas necessidades. Por conta desse desnível de posições, deste embate discursivo, o corpus foi formado a partir de uma leitura acerca do estabelecimento que, por uma formação discursiva dada, o material impõe a uma posição-sujeito.

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

No nosso caso, os manuais compõem o que se chama em AD de materialidade discursiva. Assim, a partir desta materialidade discursiva foi formado um *corpus*, que constituiu-se nos recortes analisados.

No *corpus*, podem ser estabelecidos recortes desta materialidade, recortes estes voltados à polissemia, aos lugares de ruptura e repetição de evidência do sentido. (ORLANDI, 1984). Courtine (2009), por sua vez, define *corpus* como um conjunto de sequências discursivas orais ou escrita mais extenso que a frase e extraído de um campo discursivo. O autor afirma que “há discursos que jamais serão objeto de análise alguma, outros, ao contrário, pelos quais os analistas do discurso são ávidos” (COURTINE, 2009, p. 55).

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

Nesta perspectiva, foi desenvolvida uma análise dos manuais de professores, numa perspectiva qualitativa, sobre os discursos abordados nesses manuais. Apresentaremos na próxima seção a análise de suas sequências discursivas.

Análise do Corpus

A posição do analista frente ao trabalho de pesquisa foi motivada por todo seu contexto de vida desde a infância como estudante em classes de educação infantil e alfabetização, até a fase adulta na posição de professora alfabetizadora. Todas estas experiências dentro do contexto da educação pública favoreceram o seu olhar de profissional, como também de consumidora quanto educanda deste sistema de educação que sofreram mudanças ao longo do tempo; porém preservou também muitas marcas pedagógicas.

Ao debruçar sobre o tema *letramento e alfabetização*, recordamos como a realidade de moradora do campo, estudar em uma simples e ver-me tão distante dos textos dos livros didáticos que as professoras seguiam à risca sem interferências, inferências ou contextualizações. A digressão aqui apresentada se fundamenta na experiência da primeira autora deste artigo. Ainda sem compreender os códigos linguísticos, deparei-me com um texto que marcou a minha trajetória de alfabetizanda; *Menina Bonita do Laço de Fita* de Ana Maria Machado. Segue um trecho do texto:

Era uma vez uma menina linda, linda. Os olhos pareciam duas azeitonas pretas brilhantes, os cabelos enroladinhos e bem negros. A pele era escura e lustrosa, que nem o pelo da pantera negra na chuva. Ainda por cima, a mãe gostava de fazer trancinhas no cabelo dela e enfeitar com laços de fita coloridas. (MACHADO, 1998, p.3).

Ao ouvir a leitura deste texto fui envolvida pelo universo fabuloso de uma história que parecia real por exercer conexão com minha condição de criança étnica, com traços de cabelo e pele aproximados daquela personagem de histórias infantis que como um presente estava fazendo parte do livro didático. Ainda sem dominar os códigos escritos, me esforçava para compreender o que expressava aquele texto tão surpreendente para mim. O tempo passou, comecei entender não só a escrita, mas também o que vinha ora antes, ora além dela.

Para Agustini e Grigoletto (2008, p.145): “a escrita é espaço de memória, meio de subjetivação, de construção identitária e, por isso, traz em si a alteridade constitutiva do sujeito”. Assolini e Dornelas (2016), por sua vez, debatem que os modos de falar de si advêm de uma necessidade ou interesse de expressar algum desejo. Nem sempre esta necessidade é levada em consideração pela escola, que na maioria dos casos se preocupa em ensinar as convenções da escrita, escamoteando as condições de produção.

Assolini e Dornelas (2016, p.119) também explicitam: “para que nossas palavras tenham sentido é preciso que elas já façam sentido. Palavras já ditas e esquecidas ao longo do tempo e de nossas experiências, continuam nos afetando, posto que são atualizadas.” Estas autoras esclarecem algo caro a pesquisa sobre os manuais, o recobrimento das palavras que não

impede que continuem a produzir sentidos; não de forma homogênea, pois as FDs não são blocos isolados sem ligação entre si (COURTINE, 2009).

A lembrança da *Menina Bonita do Laço de Fita* levou a direcionar novos olhares aos livros e aos manuais didáticos ao decorrer da minha vida de estudante e posteriormente de educadora atuante na educação básica.

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 pessoal são algumas das contribuições advindas do que denominamos “escuta sensível”. (ASSOLINI; DORNELAS 2016, p.119)

Cabe questionar: Como o educando pode exercer autoria como sujeito-aluno se os textos que são apresentados na escola em muito se distanciam da realidade étnica e cultural da qual ele se insere? A escuta sensível estaria sendo cerceada pelo monopólio do livro didático na tomada de decisões e no apagamento das falas dos sujeitos? Não por acaso, carregamos a herança histórica das falhas pedagógico-metodológicas que apostaram em modelos preconcebidos de textos e sugestões didáticas que não exercem nenhuma aproximação com a realidade do seu público alvo.

Apresentam-se a seguir três situações discursivas que fizeram parte do capítulo de análise do texto dissertativo composto por dez recortes. A SD1 contempla um fragmento de texto de Magda Soares (2005 *apud* VIEIRA; GALVÃO, 2018) disponibilizado em um dos manuais didáticos escolhidos para a realização da pesquisa.

SD1 [...] Um indivíduo alfabetizado, não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais da leitura e da escrita. (SOARES, 2005 *apud* VIEIRA; GALVÃO, Viver Valores 2018, p. 37, *grifos nossos*)

A SD1 enuncia um conceito de letramento excludente ao afirmar que *um indivíduo alfabetizado, não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever*, neste prisma considera-se letradas apenas as pessoas que sabem ler e escrever e possuem domínio léxico da escrita.

Em uma concepção de letramento crítico como nos traz Tfouni (2010), não existem pessoas iletradas em uma sociedade em que há uso generalizado dos códigos da escrita. Ao

afirmar que para tornar-se um indivíduo letrado é necessário que se use “socialmente a leitura e a escrita, pratique a leitura e a escrita, responda adequadamente às demandas sociais da leitura e da escrita”, Soares (2005 *apud* VIEIRA; GALVÃO, 2018, p. 37) exclui do processo de letramento todos os sujeitos que não possuem tais domínios.

Tfouni (2010) ao longo de suas pesquisas ocupou-se em compreender o termo letramento filiado ao modelo ideológico, expondo seu ponto de vista sobre autoria, oralidade e outras temáticas em torno das sociedades letradas; a estudiosa enfatiza criticamente sobre outros autores que vai à contramão do seu viés ideológico. A autora discorre que:

Acreditam alguns autores que a aquisição generalizada da escrita traz consigo conseqüências de uma ordem tal que isso modifica de maneira radical as modalidades de comunicação dessa sociedade. Passariam a existir usos *orais* e usos *letrados* da língua, e estes seriam separados, isolados, caracterizando assim, grande divisa. Segundo esta tese, haveria características marcadas para as modalidades orais e modalidades escritas de comunicação. (TFOUNI, 2010, p.35)

Para Tfouni (2010), há um desnível no grau de letramento das sociedades letradas, porém, todas estas sociedades possuem certo grau de letramento. Ainda para Tfouni “enquanto os sistemas de escrita são um produto cultural, a alfabetização e o letramento são processos de aquisição de um sistema escrito” (TFOUNI, 2010, p. 11). Segundo a autora, a alfabetização é caracterizada por sua incompletude; já o letramento, focaliza aos aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita nas diversas sociedades.

Pereira (2011), por sua vez, defende que é inegável que em modelos autônomos de letramento como aparece na SD que o fragmento analisado “ocupa um lugar dominante para o sentido de letramento que tenta descaracterizar a constituição sócio-histórica desse campo de estudo.” (PEREIRA, 2017, p.183).

Este destaque é feito de outro lugar em nossa pesquisa. Na dissertação cujos resultados parciais aqui apresentamos explicamos que afirmar que “o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais da leitura e da escrita [...]” é reforçar “o posicionamento de que o letramento é condição daquele que tem domínio das práticas de leitura e de escrita, deixando à margem os não alfabetizados, considerando-os incapazes de pensar de acordo à estrutura exigida em textos escritos” (QUEIROZ, 2020, p. 58).

A SD1 também expressa autoritarismo ao abordar o tema letramento ao definir as características de uma pessoa “letrada”. Para Minayo, “a fala autoritária visa impedir que as

peçoas se revelem, mas também quer coagi-las e dizer o que não pretendem pronunciar”. (MINAYO, 2013, p.323).

A SD2, a seguir, contempla um texto a respeito da importância do acesso ao livro didático pela escola e comunidade escolar. Este recorte foi analisado visando encontrar em suas entrelinhas a mensagem que o texto passa ao leitor a quem o manual didático é destinado.

SD2 O livro didático, além de trazer a cultura letrada para escola, possibilitando aos alunos o acesso a ela, também permite que inúmeras famílias usufruam de uma diversidade de textos aos quais não teriam acesso por outro meio. (GIESEN, 2017, p. 5, grifos nossos)

A SD2 foca em sujeitos imaginários apresentados através de um olhar antecipado do autor, estabelecido de acordo às suas condições de produção. Há uma materialidade discursiva individualizada que retrata o ponto de vista ideológico daquele que elaborou o texto. Isso fica evidente no fragmento em que o autor pontua sobre o acesso das famílias dos educandos a “textos aos quais não teriam acesso por outro meio”. A escrita é pautada em um sujeito-aluno que juntamente com sua família estão alheios ao mundo letrado e que precisam do acesso ao livro didático para que se tenha conhecimento e inserção à cultura letrada. Vimos em Queiroz (2020) que o modelo de família construído pelo manual se distancia da realidade das inúmeras famílias que são atendidas nas escolas públicas brasileiras.

Em contrapartida à SD2 Grigoletto (2006, p. 145) afirma que “a escrita articula-se entre o linguístico, o histórico, o social, o ideológico, constituindo-se num espaço simbólico, lugar de interpretação, memória e construção de identidades”.

Deste modo, a presença da escrita não deve se penetrar numa determinada cultura de modo isolado, ignorando suas particularidades históricas. A leitura e a escrita impostas nos livros didáticos pelas editoras se direcionam a indivíduos que são frutos da imaginação dos autores.

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

Sarti (1996) elucida que “a família não é apenas o elo afetivo mais forte dos pobres, o núcleo da sua sobrevivência material e espiritual, o instrumento através do qual viabilizam seu modo de vida, mas é o próprio substrato de sua identidade social” (SARTI, 1996, p. 61).

Compreende-se deste modo que o livro didático jamais poderá substituir os valores, a cultura familiar; suprimindo conhecimentos e hábitos passados através de gerações, pelo contrário, seu papel deveria ser o de conduzir o fortalecimento de elos já existentes, convidando as famílias ao exercício da reflexão e do reconhecimento da cultura enraizada ao decorrer de suas ancestralidades. Com isso, rompemos com a evidência de sentido sobre “a família” que o livro didático tenta impor como padrão, ao apagar a polissemia do sentido em torno de várias identidades sociais.

A SD2 tenta persuadir o leitor através de sua afirmação em confiar na sua transparência e veracidade, tentando passar a ideia de completude da escrita. O fragmento procura contemplar o que a autora acredita que os leitores precisam saber, anulando a individualidade de cada sujeito. Isto nos remete a Tfouni, Pereira e Assolini (2018, p. 19) para quem “Se sua cultura e conhecimento são ignorados, seu modo de falar e vocabulário são ridicularizados; desse estado de coisas decorrem colocações e crenças, às vezes desastrosas sobre a importância do letramento para crianças pobres”.

Estas crenças funestas influenciam os programas educacionais a pautarem suas propostas em modelos que não correspondem às demandas dos educandos, fortalecendo por ora, a um contexto educacional, cuja qualidade do ensino é demasiadamente questionável.

Vimos em Assolini e Dornelas que

a escola desconsidera a possibilidade de multiplicidade de sentidos bem como o fato de que a sedimentação histórica dos sentidos ocorrem porque , em condições de produção determinadas, um sentido acaba por adquirir estatuto dominante em relação aos outros. (ASSOLINI; DORNELAS, 2016, p.129).

O que as autoras apontam do ponto de vista analítico e que notamos nestes anuais é que há uma supremacia do mercado editorial sobre as abordagens dos livros e manuais didáticos. Este confronto entre o domínio editorial e os saberes do cotidiano ainda que haja estratégias pelas quais, por meio de pesquisas continuadas no campo de estudos de letramento, possamos articular o campo da oralidade, da leitura e da escrita com a ampliação dos níveis de letramento devem ser debatidos visando às buscas de soluções.

Para que estas falhas possam ser sanadas, é preciso que aconteça uma mudança de postura no pensamento e na prática pedagógica que se faz presente na sala de aula. Repetir os ultrapassados modelos de ensino só reforça os processos de exclusão que marca a escola pública ao decorrer dos tempos. Vale lembrar que as políticas públicas destinadas às áreas da educação precisam pautar-se em ações transformadoras e não paliativas. Muitas são as implicações ideológicas em torno destas políticas públicas; percebe-se que os projetos

educacionais preocupam-se mais em manter a hegemonia das classes dominantes a sanar problemas educacionais que pairam sobre educação há muito tempo.

Pacífico (2010) salienta que os livros e manuais didáticos ignoram o interdiscurso no intradiscurso “não coloca em curso a constituição dos sentidos, pois nestes materiais encontramos resumos, textos, recortes e frases descontextualizadas, preenchimento de lacunas, atividades que criam a ilusão de ser possível esgotar determinado conteúdo, em cada capítulo ou unidade.” (PACÍFICO, 2010, p. 223).

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

Vimos em Pacífico (2010) que assim como um jornalista ao escolher qual notícia deve destacar e como apresentá-la, os manuais didáticos se posicionam baseados na formação imaginária de seus leitores, buscando uma suposta relação de sinonímia usada coloquialmente, aproximando o discurso científico do senso comum, transformando ou deformando o discurso científico.

Isto decorre de que Orlandi (1998) afirma que “o sujeito que produz uma leitura a partir de sua posição, interpreta. O sujeito que se relaciona criticamente com sua posição, que problematiza, explicitando as condições de produção da sua leitura, compreende” (ORLANDI, 1988, p. 74).

Deste modo, o trabalho cotidiano com letramento e alfabetização exige uma postura crítica em relação ao que estes manuais trazem ao professor para que não se apague a possibilidade deste último ocupar uma posição de intérprete, bem como sustentar possibilidades de que o sujeito-aluno também ocupe esta posição.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procuramos apresentar neste trabalho parte dos resultados de análise da pesquisa de mestrado intitulada “Uma leitura discursiva de sentidos de letramento em manuais de professores” através da análise de recortes de manuais didáticos de educadores. Esta investigação foi valiosa à medida que possibilitou à analista a busca por estudos teóricos que

direcionassem as análises em torno das pesquisas dos recortes selecionados, bem como a exploração destes recortes de acordo ao campo teórico da AD francesa.

Percebemos que o tema pesquisado não se esgota com a conclusão de uma dissertação de mestrado ou artigo acadêmico, pois na medida em que a pesquisa se avança surgem novas inquietações que carecem de leitura e reflexões. A prática docente é algo que necessita de atualizações didático-pedagógicas ao longo das vivências escolares, pois o ser humano passa por transformações que são decorrentes dos tempos históricos. Logo, os sujeitos não são estáticos, pré-determinados, eles se constituem de acordo às novas atividades que precisam desenvolver para adquirir seus mecanismos de sobrevivência e adaptação.

Nesta perspectiva, a escola não se constitui como um ambiente que se encontra à parte do ambiente social, ela é um complemento, um reflexo da própria sociedade. Isolar a escola das práticas sociais consiste na segregação dos educandos e na negação de suas singularidades; sendo assim, as práticas letradas se multiplicam de acordo às transformações da contemporaneidade. A oralidade, a leitura e a escrita se constituem como ferramentas de comunicação, porém, não são as únicas, uma vez que, o silêncio, os gestos, os olhares e as posturas que adotamos diante ao que nos é apresentado também representam formas de discursos.

Por conta disso, defendemos que o ensino contemporâneo não deve estar alheio a estas transformações, e sim alinhar-se ao que se é descoberto e também ignorado. E que a posição de intérprete na sala de aula, tanto de educandos como educadores seja uma ferramenta de expressão e construção de um modelo de ensino que jamais será linear, mas em universo de polissemia

REFERÊNCIAS

AGUSTINI, Carmen Lúcia Hernandez; GRIGOLETTO, Evandra. Escrita, alteridade e autoria em análise do discurso. **Matraga - Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ**, [S.l.], v. 15, n. 22, dez. 2008. ISSN 2446-6905. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/matraga/article/view/27912>>. Acesso em: 23 mar. 2021.

ASSOLINI, F. E.; DORNELAS, C. Práticas de Reescrita: possibilidades de instauração da autoria. **Revista Desenredo**, v. 12, n. 1, 22 set. 2016.

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

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

GALVÃO, R. Souza; VIEIRA, M. Amélia. **Viver valores**: Ed: Construir, 2017.

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

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

GRIGOLETTO, E. A construção da identidade na escrita de si: do ambiente universitário à internet. *Desenredo*, Passo Fundo, v. 2, n. 2, p. 145, 2006.

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

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

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

MACHADO, A. M. *Menina bonita do laço de fita*. São Paulo: melhoramentos, 1986.

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

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

PACÍFICO, S. M. Professores em movimento discursivo: espaços para interpretação e autoria. **Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**, n. 5, p. 218-234, 29 abr. 2010.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. 2.ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1993.

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

RIBEIRO, Djamila. *Quem tem medo do feminismo negro?* São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

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

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

QUEIROZ, Maria da Conceição Almeida. **Uma leitura discursiva de sentidos de letramento em manuais de professores**, 2020. 95.f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2020.

SARTI, C. A. A família como espelho: um estudo sobre a moral dos pobres. Campinas: Autores Associados, 1996.

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

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

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

SOBRE O(A/S) AUTOR(A/S)

Maria da Conceição Almeida Queiroz

Mestra em Educação pelo PPGEd (UESB). Professora da rede básica do município de Vitória da Conquista/BA. E-mail: liaped@yahoo.com.br

Anderson de Carvalho Pereira

Doutor em Ciências (Psicologia) pela USP/campus Ribeirão Preto, com estágio doutoral na Univerisdade de Paris XIII. Professor Titular da UESB; Programa de Pós-Graduação em Educação; Grupo de Investigação sobre narrativas, práticas letradas e discurso (GRinpraled/CNPq/UESB). Email: Anderson.pereira@uesb.edu.br