

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FEUSP - FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA USP

MARGARETE FÁTIMA PAULETTO SALES E SILVA

MOBILIZAÇÃO DA ESCRITA NO MESTRADO:
Imagens e constituição de sentidos sobre letramento no discurso de pesquisadores em
formação

VERSÃO CORRIGIDA

São Paulo
2012

MARGARETE FÁTIMA PAULETTO SALES E SILVA

MOBILIZAÇÃO DA ESCRITA NO MESTRADO:

**Imagens e constituição de sentidos sobre letramento no discurso de pesquisadores em
formação**

VERSÃO CORRIGIDA

De acordo: Prof. Dr. Valdir Heitor Barzotto

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da USP como exigência para obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de Concentração: Linguagem e Educação
Orientador: Prof. Dr. Valdir Heitor Barzotto

São Paulo
2012

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.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

372.4 Sales e Silva, Margarete Fátima Pauletto
S586m Mobilização da escrita no mestrado: imagens e constituição de sentidos sobre letramento no discurso de pesquisadores em formação / Margarete Fátima Pauletto Sales e Silva; orientação Valdir Heitor Barzotto. São Paulo: s.n., 2012.

203 p. tabs.; apêndice

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Linguagem e Educação) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Discurso 2. Letramento 3. Conhecimento 4. Pesquisa (Formação) I. Barzotto, Valdir Heitor, orient.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Margarete Fátima Pauletto Sales e Silva

MOBILIZAÇÃO DA ESCRITA NO MESTRADO:

Imagens e constituição de sentidos sobre letramento no discurso de pesquisadores em formação

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da USP como exigência para obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de Concentração: Linguagem e Educação

Aprovada em: 10/12/2012

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

PRÓLOGO

Devo continuar. Eu não posso continuar. Devo continuar. Devo dizer palavras enquanto as houver. Devo dizê-las até que elas me encontrem Até elas me disserem — estranha dor, estranha falta. Devo continuar. Talvez isso já tenha acontecido. Talvez já me tenham dito. Talvez já me tenham levado até ao limiar da minha história, até à porta que se abre para a minha história. Espantar-me-ia que ela se abrisse. (MICHEL FOUCAULT, 1996, p.9).

Por certo, caro leitor, escrevi este prólogo quando minha formação em nível de Doutorado já estava quase finalizando. No entanto, senti a necessidade de fazê-lo porque, conforme sugere a epígrafe, as palavras muitas vezes me faltaram. As dificuldades se intensificaram. Como uma “estranha dor e uma estranha falta” elas iam e vinham. Precisava superar! Sim, já sei que isto acontece com muitos no ato da escrita. Parece que estamos no limiar de nossa história, queremos que a porta se abra... Posso dizer que ela se abriu e me espantou... Mas também me encantou...

Ao adentrar o curso de Doutorado, de imediato vi que a postura mais adequada para aprender a se tornar investigador é vivenciar e construir um processo emancipatório e fundamentalmente político, conforme nos afirma Demo (2004, p. 124): a “pesquisa é a atitude de ‘aprender a aprender’” e é dessa atitude de aprender a aprender que necessitei em todo o tempo deste processo de formação.

Cursei o Mestrado na Universidade Federal de Mato Grosso. Nesse período de formação, foi como se uma “injeção” de ânimo tomasse conta de mim. Foram momentos instigantes e desafiadores, que começaram a revelar-me as deficiências da minha formação na Licenciatura. A vantagem foi me sentir instigada a estudar e a buscar o que me fazia falta para entender como se faz uma pesquisa. Comecei a conhecer sobre metodologia de pesquisa e vi o quanto estes estudos nos fazem falta na realização de nosso trabalho diário de professor. Sou professora de Língua Portuguesa e imagina-se que, com esta formação, as dificuldades de leitura e escrita sejam menores. Ledo engano! As dificuldades se apresentam e desafiam a cada instante, quase a ponto de nos fazer chorar pela angústia que sentimos quando necessitamos escrever e as palavras nos faltam. Angústia esta que já observei também nos alunos, ao ensinar durante 28 anos no Ensino Fundamental e Médio.

No Mestrado, ansiosa por encontrar algumas “receitas” para aplacar minhas angústias, enquanto educadora de jovens e adultos, função que exercia até sair para essa formação, realizei pesquisa etnográfica, elegendo a escola como *lócus* e uma professora de Língua Portuguesa e uma

turma de jovens e adultos como sujeitos. Porém, ao iniciar o Doutorado, fui instigada a pensar sobre a formação que tive no Mestrado e na escrita da minha dissertação.

Até aquele momento da minha formação, não havia estudado sobre metodologia do trabalho científico. Comecei a perceber, aí, uma chave importante que, se tivesse sido bem trabalhada em minha licenciatura, poderia, sim, ter me preparado melhor para lidar com o empirismo encontrado no cotidiano ao ministrar aulas.

Ao realizarmos uma pesquisa etnográfica, de todo modo, precisamos trabalhar a interpretação e a escrita. Estas são características preponderantes para a produção de dissertações, teses, bem como de todo e qualquer trabalho escrito para divulgação científica. Bogdan e Biklen (1994) discutem a pesquisa na perspectiva de construção de um novo perfil de investigador: aquele que passa a considerar textos escritos como seu objeto de estudo e a problematizar seu trabalho científico. Assim começa minha formação para o Doutorado.

Se conforme Lüdke e André (1986, p.25): “[...] o que cada pessoa seleciona para ‘ver’ depende muito de sua história pessoal e principalmente de sua bagagem cultural”, assim se passou comigo. Concorri à vaga de Doutorado na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo com o intuito de dar continuidade aos estudos desenvolvidos no Mestrado.

No papel de orientador, o professor Dr. Valdir Heitor Barzotto, ao qual desde aqui agradeço por não ter desistido de mim. Isso porque, durante todo o percurso, ele foi firme na orientação, promovendo em mim mudanças tão significativas, que, aos poucos, sequer, eu entendia o que se acontecia com minha maneira de pensar. Por causa das resistências natas do ser humano, passei por momentos difíceis como se não houvesse mais forças para levar o processo adiante. Todavia, com humildade e reconhecimento por estar tendo a oportunidade de participar de um grupo de pesquisas em uma Faculdade tão conceituada e com professores que, de fato, preocupam-se em formar professores e pesquisadores com capacidade de acreditar sempre e, mais ainda, com a capacidade de abrir os olhos para todas as questões que envolvem a Educação, fui cumprindo as etapas exigidas para esta formação.

Os estudos da Análise do Discurso subsidiaram o processo de crescimento. Por meio de lições do orientador e de colegas que dialogaram com a pesquisa desenvolvida por mim, fui percebendo que, nem sempre, aquilo que acreditamos ser produção de conhecimento assim se efetiva. Comecei, então, a ter acesso a outro tipo de formação: “a escrita precisa ser ensinada”!

O que as palavras não foram suficientes para expressar na minha tese, a evolução que tive durante o processo de formação, está expressa no poema de Cecília Meireles:

Renova-te.
Renasce em ti mesmo.
Multiplica os teus olhos, para verem mais.
Multiplicam-se os teus braços para semeares tudo.
Destrói os olhos que tiverem visto.
Cria outros, para as visões novas.
Destrói os braços que tiverem semeado,
Para se esquecerem de colher.
Sê sempre o mesmo.
Sempre outro. Mas sempre alto.
Sempre longe.
E dentro de tudo.

Cecília Meireles

DEDICATÓRIA

Por um processo de formação e transformação, dedico este trabalho à pessoa responsável por me fazer enxergar, destruindo os olhos que haviam visto e criando outros para visões novas, porém sendo sempre a mesma, sempre outra, VALDIR HEITOR BARZOTTO!

Aos professores que ensinam a Língua Portuguesa no Ensino Fundamental e Médio e que, em algum momento, sentem necessidade de se formarem para a pesquisa. Quiçá, os novos professores consigam esta façanha e possam fazer Mestrado e Doutorado a fim de aperfeiçoarem seus conhecimentos, já com a compreensão de que o ensino da leitura e da escrita se dá pela retroalimentação de seu ensino em todos os níveis.

AGRADECIMENTOS

Há um motivo especial para começar a agradecer, “in memoriam”, ao meu querido pai Adão Pauletto. Quisera eu que ele estivesse presente no momento da minha defesa. No entanto, do lugar onde está, sei que vibrará comigo porque sempre o escutei dizendo: um dia terei uma filha doutora! Obrigada, Papai querido, por suas lições e apoio incondicional quando, mesmo na pobreza em que vivíamos, o senhor me apoiava com pequenas ações para que eu pudesse levar adiante o projeto que me acompanhou desde muito menina: ser professora! Pois bem, esta etapa que estou finalizando é parte desta profissão que escolhi!

Agradeço a Deus e à Santa Terezinha, pela força e fé que encontrei!

Aos meus filhos Henrique, Monique e Monara pela compreensão e por suportarem, com firmeza, a minha ausência em casa. Foram guerreiros e se mostraram amigos inseparáveis! Em muitos momentos, eu precisei mais deles do que eles de mim!

Ao Austregézilo Sales, companheiro, que se fez presente e me deu força e suporte.

A minha mãe que, com sua maneira humilde e linda de ser, mesmo distante, esteve sempre presente em meus pensamentos e me abençoando a cada dia!

Aos familiares, em nome das minhas irmãs Sirlei, Marilei, Marivani e Janete, pela demonstração de carinho e pelo apoio dado às minhas filhas, quando precisei me mudar para São Paulo para realizar o Doutorado.

À sobrinha querida Cléia Regina pelo apoio incondicional e carinho.

Ao prof. Dr. Valdir Heitor Barzotto que, com sua orientação firme e decisiva, foi persistente comigo. Com ele aprendi que a formação é muito mais do que ensinar e aprender!

Ao Prof. Dr. Gunther Dietz, que me acolheu para um estágio no “Instituto de Investigaciones en Educación”, situado em Xalapa, Vera Cruz, México. Por suas orientações e encaminhamentos durante os cinco meses em que estive participando das discussões no grupo de estudos. Por seu exemplo de humildade e atenção aos alunos, comprovando que os conhecimentos adquiridos nos mostram que temos muito a aprender e a ensinar.

Aos professores que, de algum modo, ajudaram-me com suas disciplinas na Pós-Graduação, em especial à Prof.^a Dr.^a Cláudia Riolfi, exemplo de profissionalismo e eficiência e ao Prof. Dr. Émerson de Pietri, exemplo de professor que ao ensinar dá voz ao aluno.

Aos professores Dr. Claudemir Belintane e Dr.^a Marisa Grigoletto, pelas considerações feitas ao meu trabalho no momento da qualificação. Posições preciosas para a minha aprendizagem e evolução do escrito que empreendia.

Às colegas Daniela Eufrásio e Adriana Batista, pela leitura criteriosa do meu trabalho durante a realização da “banquinha”.

Ao colega Rodrigo, pela leitura decisiva para que o texto se tornasse a presente versão.

Aos integrantes do grupo de Estudos GEPPEP, com quem tive oportunidade única de crescer e entender que a escrita necessita ser ensinada e trabalhada em todas as etapas do ensino desenvolvendo a criticidade e a desconfiança dos discursos propagados.

Aos grupos de Xalapa, pelo agradável convívio e pela oportunidade de treinar o idioma espanhol e de ter tido contato com diferentes pesquisas realizadas no México no âmbito educacional.

À amiga Ana Champoudry, que segurou firme na minha mão quando nós duas precisamos nos adaptar à vida em São Paulo, ao passar pelo processo de transformação e de conhecimento que a Faculdade de Educação da USP nos proporcionou. Obrigada, Aninha, pela amizade sincera, coisa rara de se ter!

Às colegas Francisca, Eugênia e Ervânia, que me deram a honra do convívio durante os dois anos que estiveram no Brasil. Por meio delas conheci um pouco da cultura timorense e da língua tétum.

À amiga Terezinha Avila que, graças à implantação do Programa de Mestrado em Educação, na Universidade Federal de Mato Grosso, Campus de Rondonópolis e às nossas conversas sobre a formação na pós-graduação, decidi fazer Mestrado. Pelas influências positivas que podemos passar aos colegas professores a partir de nossa experiência!

A todos os colegas que, de um modo ou de outro, fizeram-se companheiros neste processo que por ora “concluo”.

À CAPES, por possibilitar um estágio no “Instituto de Investigaciones en Educación” em Xalapa, México, por meio de uma “bolsa sanduíche”.

RESUMO

SILVA, M. F. P. S. e. **MOBILIZAÇÃO DA ESCRITA NO MESTRADO: Imagens e constituição de sentidos sobre letramento no discurso de pesquisadores em formação.** 2012. 203 f. Tese (doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2012.

A pesquisa apresenta um estudo sobre o movimento de produção e circulação de conhecimento na Universidade, hoje, com foco na formação do professor e na sua relação com as perspectivas que gozam de certa hegemonia na instituição e nos documentos oficiais. Tomamos como *corpus* dissertações de Mestrado de programas de Pós-Graduação em Educação. Escolhemos dissertações que tratam do tema letramento por termos detectado ser essa perspectiva teórica disseminada em abundância em eventos acadêmicos a propósito do ensino da Língua Portuguesa e pela propagação de grupos instalados institucionalmente, que a defendem. Interessa-nos estudar dois aspectos: a) como as concepções em torno do conceito de letramento migram dos livros e artigos científicos para as dissertações de Mestrado e b) como, em função dos modos como os conceitos teóricos são mobilizados, essas dissertações de Mestrado constituem concepção de conhecimento. Adotamos conceitos trazidos pela Análise do Discurso que, por sua vez, permite tomar o discurso como objeto de análise. Consideramos, em especial, os conceitos trazidos por Michel Pêcheux, referentes a: interdiscurso e formação discursiva e os estudos propostos por Authier-Revuz sobre heterogeneidade constitutiva e heterogeneidade mostrada na linguagem. As considerações que fazemos apontam a migração das teorias sobre letramento para as dissertações sob forma de simulacros e repetições, com reiterações do conceito repetido por autores de renome nacional, revelando-nos a imagem da hegemonia no tratamento da perspectiva independente do contexto em que as pesquisas foram produzidas. As pesquisas apresentam, como resultado, a defesa da teoria em detrimento do conhecimento e do trabalho do professor que é culpabilizado por não desenvolver práticas de letramento adequadas ao ensino da Língua Portuguesa.

Palavras-chave: Discurso; Letramento; Conhecimento; Pesquisa; Formação.

ABSTRACT

SILVA, M. F. P. S. e. **MOBILIZATION OF WRITING IN THE MASTER'S DEGREE: Images and constitution of meanings about literacy in the discourse of researchers in development.** 2012. 203 f. Thesis (doctorship) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2012.

This research presents a study about the movement of knowledge's production and circulation at the University, nowadays, focusing on the teacher's formation and in his relationship with the perspectives that are hegemonic in the institution and in the legal documents. We took as corpus Master's dissertations in Post-Graduation courses on Education. We chose dissertations that deal with literacy because we have found out that this theoretical perspective is overspread in academical events that focus on Portuguese teaching and because of the dissemination of institutional groups defending it. We are interested in two aspects: a) how the conceptions about the idea of literacy move from the books and academical papers to the Master's dissertations and. B) how these dissertations constitute knowledge's conceptions. We have adopted concepts from Discourse Analysis, that allow us to take the discourse as analysis object. We consider, mainly, the concepts brought by Michel Pêcheux, referring to: interdiscourse and discursive formation, and the studies provided by Authier-Revuz about constitutive heterogeneous and shown heterogeneous in language. The considerations we have taken show that the migration of the theories about literacy to the dissertations occurs as simulacrum and repetition, with reiteration of the repeated concept by nominated authors, what reveals a image of hegemony in the treatment of the perspective independent of the context in which the researches were produced. The researches present, as result, the defense of the theory, instead of the knowledge and the teacher's work, this one who is blamed for poorly develop the literacy practices that are considered suitable for teaching Portuguese.

Key words: Discourse; Literacy; Knowledge; Research; Formation.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1. Nossa Filiação.....	15
2. <i>Corpus</i> da pesquisa.....	19
3. Justificativa.....	21
3. 1. Outros aspectos que justificam nosso estudo a partir da experiência em outro país.....	22
4. Pressupostos, hipóteses e embasamento teórico.	28
5. A organização desta tese	31
CAPÍTULO 1 – PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO: BASES PARA A CONSTRUÇÃO DO OBJETO	33
1.1 Apresentação.....	33
1.2 Análise do Discurso	34
1.2.1 Natureza heterogênea dos Discursos	42
1.2.2 Formação Discursiva: cadeia de significantes nas comunidades científicas	43
1.3 Discurso e História: Interdiscursividade e construção de sentido.....	48
1.4 O objeto desta pesquisa e a tese que a fundamenta: observação empírica e algumas analogias.....	52
1.4.1 A leitura e a escrita como trabalho.....	57
1.4.1.1 A escrita como objeto e fruto da pesquisa.....	62
1.4.1.2 Alguns estudos sobre escrita já realizados no Brasil.....	66
CAPÍTULO 2 – O DISCURSO DO LETRAMENTO E O CORPUS DA PESQUISA: CONTEXTUALIZAÇÃO DO OBJETO E MECANISMOS LINGÜÍSTICO-DISCURSIVOS.....	70
2.1 Apresentação.....	70
2.2 Escritas sobre Letramento: imagens presentes nas pesquisas.....	72
2.2.1 Produções Acadêmicas sobre Letramento no contexto Nacional.....	78
2.3 Embates teóricos: alfabetização ou letramento?.....	85
2.4 A imagem do termo letramento numa breve história do seu surgimento: de literacy a letramento.....	93
2.5 A descrição do <i>corpus</i> : imagens de pesquisa que se insinuam e o que representam.....	103
2.5.1 Letramento nas dissertações: Imagens que se presentificam a partir das escolhas do pesquisador.....	111

CAPÍTULO 3 FORMAÇÕES DISCURSIVAS NUMA DADA COMUNIDADE CIENTÍFICA: MIGRAÇÃO E APROPRIAÇÃO DO LEGADO TEÓRICO SOBRE LETRAMENTO.....	127
3.1 Apresentação.....	127
3.2 O que dizem as referências bibliográficas tomadas como dado.....	128
3.3 Interdiscurso e formação discursiva no discurso do letramento: mobilização do escrito.....	135
3.4 O discurso como forma de persuasão.....	137
3.5 A heterogeneidade enunciativa mostrada na escrita de dissertações sobre letramento.....	144
3.6 Citações e Paráfrases: estratégias discursivas para a incorporação do discurso do outro.....	148
CAPÍTULO 4 INSTITUCIONALIZAÇÃO DO DISCURSO ACADÊMICO: A UNIVERSIDADE, O ENSINO E A PESQUISA.....	157
4.1 Apresentação.....	157
4.2 Contexto de Produção das pesquisas: universidade, uma Instituição de poder que autoriza a produção de conhecimento.....	157
4.3 A Universidade, o ensino e a pesquisa.....	163
5 CONSIDERAÇÕES PARA UMA VERSÃO “FINAL”	170
EPÍLOGO.....	174
REFERÊNCIAS.....	176
APÊNDICE.....	184

INTRODUÇÃO

Se, enquanto formadores de professor, não iniciarmos, o mais cedo possível, a intervir para retirar as declarações do campo da encenação, encaminharemos para a sala de aula professores que, por serem tomados como modelos pelo aluno, podem levar estes últimos a reproduzirem seu comportamento. Assim, veremos alunos respondendo “eu estudei tanto, mas...” a professores que afirmam “eu já lhe ensinei isso, mas...” sem que nem um nem outro tenha realizado as ações descritas nesses enunciados. (BARZOTTO, 2012, p. 27)

1. Nossa Filiação

Esta investigação se inscreve em um conjunto de pesquisas que fazem parte do projeto coletivo *Movimentos do Escrito*, desenvolvido pelo Grupo de Estudos e Pesquisa Produção Escrita e Psicanálise (GEPPEP). Tanto o Grupo de estudos como o Projeto são coordenados pelos pesquisadores: Prof^ª. Dr^ª. Claudia Rosa Riolfi e Prof. Dr. Valdir Heitor Barzotto, os quais visam, por meio da análise de versões de textos escolares e científicos, conforme é possível conferir no site do grupo¹, mostrar que a imobilidade da escrita consiste em uma falácia, já que: a) do ponto de vista de quem escreve, a realização de vários movimentos, com relação a sua própria palavra, são necessários para poder produzir um texto passível de interpretação pelo leitor; b) do ponto de vista de quem lê, um texto pode gerar movimentos, alterações, transmutações; c) do ponto de vista do processo por meio do qual se escreve, a análise das diversas versões de um texto mostra que as palavras se movimentam com maior ou menor propriedade até que venham a se depositar na fixidez de uma versão considerada final.

As pesquisas que integram o projeto *Movimentos do Escrito* são organizadas nos seguintes eixos temáticos: 1) o que foi lido no texto escrito: investigação a respeito dos modos por meio dos quais as palavras de terceiros são incorporadas por quem escreve; 2) a influência da escrita na posição subjetiva: investigação a respeito das alterações perceptíveis na posição escrita de quem escreve durante o seu percurso investigativo; 3) a alfabetização: investigação a respeito dos modos por meio dos quais um sujeito, paulatinamente, apropria-se da leitura e da escrita; 4) o percurso de quem escreve: investigação a respeito das transformações existentes entre as diversas versões de um mesmo texto e 5) as parcerias para a escrita:

¹ Essas informações estão no site <http://www.geppep.usp.br>. Acesso em 28/08/2011

investigações a respeito das influências exercidas pelo parceiro (professor, orientador, amigo etc.) no percurso de quem se propõe a escrever.

Esta tese, inserida no primeiro eixo temático “O que foi lido no texto escrito”, tem a finalidade de apresentar um estudo sobre o movimento de produção e circulação do conhecimento na Universidade, hoje, com foco na formação do professor e na sua relação com as perspectivas que gozam de certa hegemonia na instituição e nos documentos oficiais. Para tanto, temos, como principal objetivo, verificar e analisar as imagens e constituição de sentidos sobre letramento no discurso do pesquisador. Interessa-nos estudar dois aspectos: a) como as concepções, em torno do conceito de letramento, migram dos livros e artigos científicos para as dissertações de Mestrado e b) como, em função dos modos como os conceitos teóricos são mobilizados, essas dissertações permitem verificar ou depreender uma concepção de conhecimento.

Em consonância com o eixo um da pesquisa: *Movimentos do escrito*, propusemo-nos a verificar como, ao mobilizar concepções acerca de estudos sobre letramento, o pesquisador desloca os conhecimentos de uma obra para seu texto e realiza um movimento do escrito no qual as palavras de terceiros são incorporadas, apresentando imagens e efeitos de sentido. Compreendemos “movimento”, nesta tese, como “movimentos do escrito”, em que as teorias são incorporadas ao texto de quem, a partir das leituras feitas, apresenta modos de apropriação daquilo que leu e, nesse caso, dar-se-á a mobilização do escrito em diferentes espaços, com ações que possam auxiliar o que se movimenta.

As ações do pesquisador, ao movimentar o escrito presente no legado teórico dado a ver sobre letramento, podem apresentar indícios de produção de novos conhecimentos; nesse caso, poderíamos afirmar que houve um “movimento da escrita”, ou seja, o pesquisador conseguiu mobilizar escritos para sua pesquisa com alguma elaboração, a qual nos permite assegurar ter havido indícios de subjetivação da escrita. Ou então, as ações do pesquisador, ao movimentar o escrito, podem ser de apenas repetir a perspectiva teórica defendida por autores de renome, inscritos na comunidade científica do tema em questão. Logo, o pesquisador apenas movimentou o escrito de um texto para a sua dissertação, sem ter havido qualquer elaboração que demonstre uma atitude reflexiva diante do conhecimento a que ele teve acesso.

Também elencamos, como espaço de discussão no qual se insere a presente pesquisa, o Seminário de Leitura e Produção no Ensino Superior que, até 2009, realizava-se como parte do COLE (Congresso de Leitura do Brasil). Este último é um evento que teve início em 1978

e, em 2012, realizou sua 18ª edição na Unicamp. Com sucesso já consolidado, ele concentra milhares de profissionais da Educação e pesquisadores nas mais diversas linhas e interesses de pesquisa. Até 2009, foram 20 seminários a comporem o Congresso, bem como outras atividades, que o transformaram em um evento de credibilidade e respeitabilidade (Qualis A – pela CAPES) e em um grande espaço de debate acerca da leitura.

Na apresentação do caderno de resumos do COLE, ocorrido em 2009, encontram-se algumas memórias do primeiro COLE, acontecido em setembro de 1978, as quais se referem ao momento social e político em que acontecia esse evento. “Momento intenso, dado por palavras de ordem como liberdade, democracia, conscientização, militância, transformação, crítica. [...] Espaço coletivo de luta para a democratização da leitura.” (p. 3). A partir de então, a cada dois anos, esse espaço ia sendo repensado, muitas mudanças aconteciam em várias instâncias: “as condições políticas; a discussão em torno da educação e da escola pública; o mercado editorial; a produção de pesquisas ligadas ao mundo da leitura, do livro e da escrita; as relações entre as políticas públicas, a universidade, a escola.” (p. 4). Porém, muitas coisas permaneciam e, dentre elas, “a tônica insistente”: a luta para que as pessoas, indistintamente, exerçam as práticas de leitura como um direito de cidadania e possam usufruir os bens culturais produzidos em sociedade cujos bens, a nosso ver, precisam ser analisados e questionados, pois, além de zelar para que todos os cidadãos possam usufruir deles, é necessário também zelar pela qualidade daquilo que se produz.

Dentre os seminários ocorridos no interior do COLE até 2009, integrantes do eixo de debate - a leitura -, temos o Seminário de Leitura e Produção no Ensino Superior. Coordenado pela Profª. Drª. Claudia Rosa Riolfi (ANPGL - USP) e pelo Prof. Dr. Valdir Heitor Barzotto (ANPGL – USP), uniu profissionais em torno de uma reflexão mais aprofundada sobre o que a Universidade tem oferecido como produção, justamente por ser compreendida como um local de produção de conhecimento. Concordamos com as ideias defendidas nesse seminário de que, “na Universidade, a excessiva reprodução de palavras gastas, entre elas a da própria crítica, nem sempre produtiva, funciona como um silenciador da dimensão da criação”. (15º COLE, 2005).

Nesse contexto, nosso trabalho resulta das preocupações levantadas no Seminário de Leitura e Produção no Ensino Superior, pois tratamos de um tema relacionado à leitura e à escrita como prática na formação de pesquisadores em nível de Mestrado. Considerando que o Mestrado habilita para trabalhar no Ensino Superior, é importante estudar como se dá a passagem do que foi lido para o escrito nessa fase da formação. Nosso intuito é verificar se,

nessa passagem, há postura de produção de conhecimento ou de reprodução. Com isso, podemos vislumbrar como será a prática desses docentes quando atuarem na formação de novos professores/pesquisadores.

A prática da pesquisa na graduação encontra espaço de discussão no Fórum Acadêmico de Letras – FALE, liderado pela Associação Nacional de Pesquisa na Graduação em Letras – ANPGL, e nossa investigação também aí se insere, pois, nesse fórum, discute-se a relação feita pela Universidade do Ensino, da Pesquisa e da Extensão e defende-se que a pesquisa deve ser uma constante no curso de graduação, visando à formação de um professor/pesquisador para além da visão de pesquisa restrita aos cursos de Pós-Graduação.

No interior dos eventos liderados pela ANPGL, a reflexão sobre a produção no Ensino Superior propõe um passo à frente em relação à exigência de envolvimento de alunos em projetos de pesquisa como se tem hoje, uma vez que já está, exaustivamente, denunciada a forma de participação de alunos em projetos que nem sempre os levam a ingressar, efetivamente, nos meandros da pesquisa, bem como ao fato de esse modelo de inserção do estudante de graduação na pesquisa acontecer de modo desvinculado do ensino.

Assim sendo, a prática da pesquisa na formação inicial do professor é questionável. Por mais que se apregoe a ideia de ensino, pesquisa e extensão verifica-se que, nem sempre, o ensino desencadeia a produção, seja escrita ou de outra natureza. Inclusive, pouca ênfase é dada, mesmo nas avaliações institucionais, aos objetos culturais produzidos no âmbito da Universidade. Em geral, os sistemas de avaliação levam em consideração dados estatísticos da produção acadêmica, não apresentando, em seu interior, instrumentos que possam produzir indicações sobre essa produção.

A existência de política de incentivo à produção da pesquisa desde a graduação para um número reduzido de candidatos, em forma de bolsas para iniciação científica ou, ainda, como uma prática ainda insipiente nas Licenciaturas que formam professores, aponta para outro fator preocupante no que concerne à produção, desta vez relacionada à Pós-Graduação. O aumento de cursos de Mestrado e Doutorado, nos últimos anos, sem um investimento maior na qualificação dos cursos de graduação por meio da inserção da pesquisa na formação, tem causado preocupações com relação, por exemplo, à escrita dos trabalhos de conclusão - dissertações e teses - foco de interesse no presente trabalho.

O FALE, portanto, é um espaço de discussões, interlocuções daqueles que defendem a pesquisa como instrumento fundamental na formação em nível de graduação, incluindo o

futuro professor de Língua Portuguesa. Também é um espaço que suscita trabalhos de pesquisa nessa perspectiva e ações que possam contribuir para o ensino da língua materna. É, ainda, um ambiente para a socialização da pesquisa como processo constitutivo do saber adquirido na Universidade. Desse modo, o Fórum estabelece com a Universidade um caráter de permanente discussão a respeito dos modos de transmissão de conhecimento, tendo, como prioridade, a inserção do acadêmico, desde o primeiro ano da graduação, no universo da pesquisa. Daí, suas conferências e mesas-redondas acontecerem em torno das políticas e experiências de pesquisa. Nestas, tanto professores como acadêmicos são convidados a traçarem, juntos, planos que fomentem a ideia de produção científica contínua e independente de auxílios. Um dos objetivos principais é acabar com a distinção entre aluno pesquisador e não pesquisador, de modo que o tripé ensino, pesquisa e extensão seja indissociável na formação do estudante de Letras. Filiamos-nos a essa ideia de fomentar a formação do professor para e pela pesquisa, por considerarmos condição “sine qua non” o ensino ter, como subsídio, a pesquisa.

2. *Corpus da pesquisa*

O *corpus* é composto de dissertações produzidas e defendidas em Programas de Pós-Graduação em Educação em Universidades Públicas Brasileiras. Para a escolha, consultamos, no Portal CAPES, o banco de teses/dissertações. Para a localização dos trabalhos, inserimos a palavra letramento no campo destinado ao tema e o resultado obtido foi de 1071 teses/dissertações publicadas pela CAPES a partir de 1994. Por ser um número considerável, procedemos à leitura de todos os títulos e percebemos que muitos não continham a palavra letramento. Fizemos a leitura de alguns resumos nos quais não aparecia a palavra letramento no título e vimos não se tratar, especificamente, do nosso tema, mas de questões desencadeadoras da perspectiva do letramento, tais como: leitura e escrita sob várias perspectivas. Essa primeira abodagem do material coletado nos ajudou a construir o capítulo dois, pois nele tratamos da história que está sendo construída no Brasil, a partir da década de 1980, quando muitos pontos de vista teóricos foram ganhando espaço nos estudos sobre leitura e escrita. Das 1071 teses/dissertações, selecionamos 38 resumos de dissertações e fizemos a leitura. Por fim, das sínteses lidas, selecionamos 10 dissertações para lermos na íntegra. Dessas, cinco foram escolhidas para serem descritas.

As dez dissertações tratam de letramento e são de Programas de Pós-Graduação em Educação. Procuramos mais informações sobre o Programa em Educação de uma Universidade da região Centro-Oeste e percebemos a existência de um grupo de pesquisa que estuda “alfabetização” e “letramento” e as dissertações produzidas por esse grupo apontam para a defesa do letramento. Assim, para as cinco dissertações principais que compõem o *corpus*, elegemos três desse programa e grupo para serem analisadas. Definimos quantidade maior desse programa, por defendermos que os Programas de Pós-Graduação, situados em regiões com menos investimentos, não precisam repetir o que se faz no sudeste. As outras dissertações são de diferentes regiões brasileiras, ou seja, uma da região Nordeste e outra da região Sudeste, defendidas também em Programas de Pós-Graduação em Educação. A escolha pelo Programa em Educação deveu-se ao fato de pensarmos na formação do professor e por isso as dissertações selecionadas, para servirem de dados principais para esta pesquisa, deveriam tratar de práticas escolares em que os sujeitos fossem alunos, professores de Língua Portuguesa e Bibliotecários.

Consideramos, também, artigos encontrados no Google Acadêmico e em Periódicos constantes no Portal CAPES, bem como resumos publicados em anais de eventos, que tratam do ensino da leitura e da escrita. O tema discutido é letramento. Esta escolha se deveu ao fato de que, no Mestrado, fizemos parte de um grupo de estudos cujo foco era a alfabetização e o letramento e, por isso, nossa dissertação contemplou um estudo sobre tal questão. Com a aprovação para o Doutorado na Faculdade de Educação da USP, passamos a integrar um grupo de pesquisas que estuda “os movimentos do escrito”, cuja descrição já foi feita neste trabalho. Por meio das reflexões realizadas nesse grupo, foi possível atentar para a intensa disseminação do conhecimento acerca de alguns conceitos no contexto educacional, dentre eles, o letramento. Como o objetivo é refletir sobre a qualidade e validade da escrita universitária sobre assuntos que interessam ao ensino de Língua Portuguesa e não culpabilizar os professores por algum desajustamento, tomamos as dissertações de Mestrado sobre letramento para verificar o modo como o escrito sobre este tema é mobilizado pelos pesquisadores.

Ao eleger, para nossa pesquisa, o Mestrado como um momento de formação do educador, pertinente se torna uma reflexão sobre o papel da Universidade na formação do professor de Língua Portuguesa. Ela tem papel fundamental como formadora e como local institucionalizado de produção de conhecimentos, ou melhor, novos conhecimentos para o avanço nas questões educacionais. Porém, apesar do grande progresso marcado pela história

da Universidade, existe, ainda, a necessidade de ampliação das atividades de pesquisa tanto na graduação como na Pós-Graduação, sendo a investigação elemento indissociável da produção de conhecimento, discussão recorrente nos espaços de análise já citados. A produção escrita revelada nos trabalhos apresenta normas instituídas pelos programas de Pós-Graduação, bem como a filiação em comunidades científicas que se inserem em uma dada formação discursiva; neste caso, no discurso sobre o ensino da leitura e da escrita na escola. Ou seja, discutir sobre produção escrita e universidade tem vínculo direto com questões de formação e políticas públicas para a Educação.

Entendemos, portanto, que analisar escritos presentes em dissertações de Mestrado, frutos de um momento de formação do pesquisador, com o ensejo de verificar como a escrita é mobilizada para a produção de novos conhecimentos ou para a reprodução de conceitos, pode desencadear reflexões sobre a formação.

3. Justificativa

Nossa justificativa baseia-se na percepção que temos sobre os riscos de o professor ser absorvido em Programas de Pós-Graduação, repetindo perspectivas defendidas por grupos instalados no poder institucional. Discriminados em sua formação, os próprios cursos de licenciatura foram aligeirados, com vistas a fornecer complementos à formação na modalidade continuada. Depois, fomentou-se uma verdadeira indústria de Especialização com cursos vendidos, chegando ao esgotamento do modelo e à sua substituição pelo Mestrado profissionalizante. Ao invés de se admitir que o professor ingresse em um curso de Pós-Graduação para aprofundar os conhecimentos adquiridos na graduação e em sua experiência profissional, busca-se, na maior parte das vezes, induzi-lo a absorver uma perspectiva de maneira acrítica que, ao final, não se converte em seu benefício, mas sim do grupo encarregado de propagar tal compreensão. Desse modo, cria-se um paradoxo entre escola e Universidade, sem um ponto de encontro que possa resultar em medida mais apropriada de debate entre escola e Universidade Pública e, conseqüentemente, com medidas mais acertadas para o ensino da leitura e da escrita. De algum modo, a maneira como se dá a inserção do professor em pesquisas, quando ele chega ao Mestrado, estabelece continuidade com o modo como o aluno de graduação é inserido em projetos de pesquisa, contra a qual o FALE se volta:

sua função é coletar dados e propagar a perspectiva do grupo sem, necessariamente, apropriar-se, de maneira produtiva, do que o grupo estuda.

É interessante considerar que, em alguns Estados, estamos vivenciando uma procura intensa pelo Mestrado. São professores que buscam, a qualquer custo, obter um título de Mestre mesmo havendo simplificações na busca do conhecimento. Vivenciamos falas de colegas: “só vou fazer o mestrado no Paraguai porque quero descansar da sala. Assim me afasto por dois anos.” Esse professor vive em um Estado em que há políticas de afastamento remunerado para qualificação profissional, fato incomum em outros Estados brasileiros. Além disso, com o título de Mestre, o professor pode obter aumento salarial de 25%. Estes são fatores de grande incentivo para o professor se capacitar. Porém, devemos estar alerta, pois muitos buscam essa maneira mais facilitada de obter esse título, colaborando, assim, para a restrita qualidade das produções; na verdade, reproduções e multiplicações de conceitos anteriormente elaborados. Apesar dessa problemática, ou seja, da atitude do professor frente a sua própria formação, não podemos deixar de considerá-la dentro do quadro oficial de simplificação da formação do professor.

Acreditamos que a pesquisa feita pelo professor deve implicar outros ganhos para sua prática e não somente para grupos já instalados no poder universitário ou administrativo. Isto sugere pensar nas concepções que os professores têm sobre a qualificação profissional, fato que não podemos deixar de considerar. Assim, alguns demonstram o desejo de busca de conhecimentos, de melhoria da prática pedagógica; porém, há concepções mais simplificadas ao demonstrarem apenas interesse pessoal e, neste caso, a pesquisa se mostra como um paradigma que traz consequências para o avanço da produção de conhecimentos necessários ao ensino da leitura e da escrita.

3. 1. Outros aspectos que justificam nosso estudo a partir da experiência em outro país

Durante nossa formação em nível de Doutorado, tivemos a oportunidade de fazer Doutorado sanduíche² no Instituto de Investigaciones en Educación situado em Xalapa, Vera

² O doutorado sanduíche constitui-se em um incentivo dado por órgãos de fomento à Pesquisa para que o pesquisador passe um período de quatro meses a um ano em Universidades de outros países.

Cruz, México, por meio de uma bolsa de estudos financiada pela CAPES³. Esse estágio em outro país, em um espaço que realiza pesquisas no âmbito educacional, permitiu-nos reforçar as justificativas que ora apresentamos. Participamos de encontros de dois grupos de Estudos, formados por mestrandos e doutorandos: *Cuerpo Acadêmico Estudios Interculturales* e *Seminário de Lengua Escrita y Matemática Básica*. O primeiro discute questões educacionais voltadas à interculturalidade e à multiculturalidade e o segundo estuda a leitura e a escrita em todos os níveis de ensino.

Mantivemos participação em Conferências, Congressos e Seminários, que tinham como tema principal a Educação. Assim como estamos detectando no Brasil uma Comunidade Científica que promove a defesa do letramento, há também no México um movimento intenso voltado aos estudos sobre interculturalidade e multiculturalidade. Nesses eventos, a cada dez palavras pronunciadas, nove são voltadas a esses conceitos, tais como práticas interculturais, diversidade cultural, metodologias que promovem a interculturalidade, dentre outros. Isto se deve ao fato de que as discussões sobre o ensino e políticas públicas, que fomentam práticas para atender a grande diversidade existente no México têm se preocupado com a situação bilíngue marcada pela necessidade de formar professores que possam, de fato, atender à diversidade.

Há importantes discussões a respeito da formação de professores. Em Xalapa, Vera Cruz, México, existe uma escola específica para formação de professores, denominada “Escuela Normal Superior”, criada em 1924, com o objetivo de “formar professores capazes de dirigir, inspecionar e organizar instituições educativas através da obtenção de plazas”. A Escola Normal é referência, pois seu currículo está totalmente pautado em teorias e práticas educativas. Desde o primeiro semestre, os alunos iniciam o processo de participação da prática educativa. Primeiramente, esse percurso se dá por meio de horas de observação do trabalho de um professor da escola pública. Enquanto estão em campo de trabalho, os alunos são assessorados por professores preparados para acompanhá-los, inclusive, fazendo visitas em *lócus* de estágio. Nos dois últimos semestres, as atividades envolvendo prática de ensino são intensificadas e os alunos participam de seminários nos quais são debatidos os resultados observados e vivenciados nos estágios, como forma de retroalimentar a visão que os discentes obtiveram durante a realização das atividades e proporcionar discussões que os auxiliem na escrita do trabalho final (denominado documento recepcional). Sobre o trabalho do “asesor de

³A CAPES é um dos órgãos de fomento que incentiva a qualificação das pesquisas por meio de bolsas de estudos.

tesis”, Ñeco Reyna (2012, no prelo) apresenta um artigo que reflète sobre essa atividade realizada pelo “asesor” na “Escuela Normal”.

El siguiente trabajo permite tener una mirada en relación al trabajo de asesoría que se realiza en la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”, fundamentado en los Lineamientos para la Organización y Desarrollo de las actividades del Trabajo Académico durante Séptimo y Octavo semestres, del Área Práctica Intensiva en Condiciones Reales de Trabajo centrado en la realización de tres tipos de actividades; El trabajo docente con un grupo de alumnos de educación primaria, el Seminario de análisis y la reflexión sistemática acerca de su desempeño con el grupo de alumnos que atienden, así como el conjunto experiencias obtenidas en la escuela primaria que concluyen con la elaboración del documento recepcional, mismo que le permitirá al alumno profesor la obtención del grado. (p.2)

Pensar no trabalho executado pela Escuela Normal nos remete ao processo de formação que ocorre no Brasil. Há distinções de uma universidade para outra. Há casos em que os alunos fazem os primeiros anos do curso, denominado bacharelado, sem discutirem prática educacional e, caso decidam ser professores, devem concluir a formação cursando as disciplinas pedagógicas. Acreditamos ser a prática educacional um componente importante para que o futuro educador desenvolva o espírito investigativo e questionador das questões relacionadas à prática, aproveitando os conhecimentos teóricos proporcionados nas aulas na Universidade. Estas discussões devem subsidiar os currículos e políticas públicas no que se refere à formação do professor.

A metodologia de pesquisa mais difundida nos estudos desenvolvidos no México é a etnografia. As discussões sobre Educação, num enfoque intercultural, são predominantemente pautadas em estudos etnográficos em todos os níveis e modalidades de ensino. Os professores que estão cursando Mestrado ou Doutorado realizam etnografia em seu local de trabalho ou em diferentes instituições de ensino. Assim sendo, fizemos um intento de relacionar a pesquisa desenvolvida que pudemos conhecer. Percebemos que a problemática aplicada nesta tese sobre a produção de conhecimento no Mestrado está presente também nas pesquisas desenvolvidas no México, ou seja, pensar sobre as dificuldades que um estudante de Mestrado encontra ao produzir sua dissertação é pensar sobre formação para pesquisa.

No processo de formação, está implícito o desenvolvimento da escrita o qual julgamos ser determinante para que o pesquisador possa deixar uma marca singular a respeito do processo pelo qual passou. Implica pensarmos no modo como o ensino universitário, ao adotar mecanismos de reprodução de palavras de terceiros, muitas vezes, não consegue desenvolver, no professor ou pesquisador em formação, uma prática constante de reflexão do

seu trabalho por meio da escrita. Este dado justifica a nossa preocupação, que estará presente no desenvolvimento deste trabalho, a respeito daquilo que já elencamos sobre a necessidade de ensinar com pesquisa.

Durante o estágio no México, ao participarmos do Seminário de pesquisa “Estudios Interculturales”, observamos que o grupo apresenta dados consideráveis de pesquisa etnográfica, porém a parte que nos pareceu mais complexa a todos é saber como lidar com tantos subsídios de modo a tentar produzir conhecimentos por meio da pesquisa. Como o resultado de uma investigação é sempre um trabalho escrito, julgamos necessário exercitar a escrita todo o tempo em que se trabalha a etnografia, ou seja, a produção de conhecimento poderá se fazer presente quando conseguirmos aplicar a teoria aos dados, de maneira a revelar alguma reflexão que acrescente àquilo que já temos discutido sobre cada tema de pesquisa.

Do mesmo modo, nas dissertações de Mestrado que analisamos, a metodologia apresentada é etnográfica, na busca de resultados para uma análise qualitativa de processos realizados em Instituições Educativas. Para tanto, parece-nos pertinente mencionar o que aprendemos durante a participação no Seminário de Estudos Interculturais. Das discussões feitas sobre o método etnográfico, há evidências de que os NEL (Novos Estudos de Literacidad) e os EI (Estudios Interculturais) demonstram a existência de diferentes tipos de etnografia e suas possíveis implicações. Pautamo-nos em Dietz (2003) para apresentar, sucintamente, questões que entendemos como pertinentes ao pensarmos nos dados de nossa pesquisa. Este autor assinala que, a partir da década de 1980, o trabalho etnográfico se desdobra em “etnografia experimental” ou “etnografia pós-moderna” e “etnografia antropológica” ou “crítica” (p.130). A primeira delas é definida como “um trabalho etnográfico em que o investigador leva a cabo um processo de reflexão a respeito da experiência de outros e esta reflexão é compartilhada com uma audiência acadêmica” (p.140).

Nesse plano se destaca a visão daquele que investiga (plano “etic”). No *corpus* que analisamos, esse plano de etnografia se apresenta de modo como a visão do pesquisador, com o uso de suporte teórico, colonializa a visão dos sujeitos participantes da pesquisa e este foi um ponto de reflexão ao lidarmos com os dados. Neste método de trabalho, o pesquisador se julga um observador neutro e objetivo, demonstrando um jogo de poder entre sujeitos e pesquisador em que este se sobressai pela posição institucional que ocupa.

Por outro lado, a etnografia denominada “antropológica ou crítica” expõe um conceito contrário, “como activismo político” (Dietz, 2003, p.134), isto é, o pesquisador se faz presente no grupo que estuda, com o objetivo de fortalecê-lo, com uma participação militante no objeto

de investigação. Conhecemos essa metodologia como investigação ação participativa (IAP). Nesse trabalho se consideram as visões e perspectivas dos sujeitos. Porém, nem sempre o pesquisador exercita a capacidade de observar a si mesmo, normalmente como sendo parte dos pares investigados. Para tanto, Dietz (2003) propõe uma terceira opção denominada “etnografia doblemente reflexiva” cuja particularidade consiste em combinar dois processos reflexivos distintos: o de ator social que constantemente reflexiona sobre seu fazer cotidiano e a atividade meta-cotidiana do pesquisador (p.141). Parece-nos interessante pensar nas possibilidades que um pesquisador, ao desenvolver um método de trabalho duplamente reflexivo, pode trazer para sua pesquisa, bem como para sua prática pedagógica quando já atua como professor, como é o caso dos autores das dissertações que analisamos nesta tese. Para esse autor, esta opção metodológica centra-se em um ponto intermediário entre a hermenêutica e a fenomenologia. Da primeira, resgata-se a possibilidade de encontrar significado a partir da interpretação e da compreensão de um problema. Da segunda, recupera-se a importância de observar a interação humana em seus “habitus” e práticas.

A ideia apresentada por Dietz (2003) surgiu como proposta para realizar estudos etnográficos em uma educação intercultural, ou seja, observar processos educativos em contextos multiculturais existentes em instituições educativas (p.146). Nessa postura etnográfica, o pesquisador assume permanente contraste e intercâmbio entre as posições “emic” e “etic”. Para tal, o autor propõe um modelo etnográfico que combina três dimensões de análise: semântica, pragmática e sintática (Dietz, 2007, p.37). A primeira dimensão trata de conhecer a perspectiva dos sujeitos envolvidos na experiência que se pretende estudar (“emic”). Para tanto, realizam-se entrevistas em profundidade. A dimensão pragmática dedica-se a conhecer as formas de interação dos sujeitos e uma dessas formas é a observação participante (“etic”). A terceira dimensão, a sintática, destaca as contradições e divergências que surgem ao contrastar “emic” e “etic” (Dietz, 2007, p. 37). Nesta dimensão, o modo como o pesquisador lida com a escrita do seu trabalho será decisivo para que, por meio do contraste entre “emic” e “etic” e, acrescentando a semântica para além da sintaxe, promova a produção de conhecimentos.

Para Dietz (2009),

Desde los ámbitos de la aplicación antropológica en contextos de la “cooperación para el desarrollo”, tanto como la investigación-acción realizada junto con movimientos sociales y actores políticos (Hale 2006a,2008, Speed 2006), se incrementan las críticas hacia una etnografía que se ha liberado de sus objetos y límites tradicionales, pero que no ha conllevado un proceso de “emancipación metodológica” propiamente dicho (p.5)

Um terceiro ponto que nos permitiu refletir, a partir do que vivenciamos durante cinco meses do doutorado sanduíche, e reforçou a nossa tese principal sobre a escrita na Universidade, é a defesa de trabalhar seriamente com pesquisa na graduação. Percebemos que o processo de formação para pesquisa implica formar pesquisadores que, ao se tornarem professores, farão uso da prática da pesquisa no seu cotidiano. E, ao fazer uso dessa prática, poderão desenvolver a escrita como papel central de retroalimentação do trabalho diário, bem como do ensino da leitura e da escrita em qualquer nível em que estejam atuando. Notamos que, para ser reflexivo a partir dos dados coletados, faz-se necessário o registro escrito que possa todo o tempo ser “mediatizado” por uma teoria, conforme afirmou Riolfi (2007): “defendo que a formação do professor deve se dar, desde seu início, através da pesquisa, possibilitando uma reflexão sobre sua prática e seu campo de conhecimento de forma a ter com ela uma relação mediatizada por uma teoria” (p.39). Neste caso, não seria aplicar uma teoria aprendida na prática da sala de aula e, sim, refletir sobre os resultados da prática com subsídio em uma teoria que poderá ser transformada a partir do que, efetivamente, ocorreu na prática.

Além das justificativas já expostas, entendemos, por fim, que o presente estudo se justifica pelas contribuições que possam derivar da análise da escrita universitária e de alguns dos mecanismos linguístico-discursivos, empregados para dar consistência a um conceito teórico que desencadeia pesquisas sobre o ensino da Língua Portuguesa, de forma a ultrapassar a compreensão do que seja o trabalho com a leitura e a escrita. Ainda se abona, pelo fato de esta pesquisadora pertencer à região Centro-Oeste, uma das regiões considerada “carente” de estudos e pesquisas, atuar há 28 anos como professora de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental e Médio e pela disponibilidade em contribuir, ao fazer uma análise qualitativa de alguns trabalhos desenvolvidos nos Programas de Pós-Graduação em Educação de Universidades Públicas brasileiras.

4. Pressupostos, hipóteses e embasamento teórico.

Propomo-nos a realizar um estudo interdisciplinar, inscrito no diálogo entre Linguagem e Educação. Utilizamos conceitos presentes nos Estudos da Linguagem, buscando refletir sobre a escrita que apresenta o discurso do letramento como produto de pesquisas, considerando-se que, além do discurso explicitado na materialidade textual, observamos o discurso subjacente, implícito, aquilo que não está “dito no dito”, mas pode oferecer pistas para a verificação da reprodutibilidade de tal discurso como marca de poder na academia, o qual, por sua vez, está presente nas discussões sobre Educação e sobre o ensino da Língua Portuguesa.

Na análise qualitativa feita buscamos refletir sobre a escrita universitária e o ensino da leitura e da escrita, bem como sobre a formação do pesquisador na Pós-Graduação. Partimos do pressuposto de que por meio de estudos teóricos feitos durante o processo de formação para mestrado, as fontes utilizadas para embasamento teórico das dissertações revelam as leituras feitas e o contexto de produção de um grupo de estudos, bem como a inscrição em determinada comunidade científica que produz hegemonia no tratamento do tema letramento.

Apresentamos, como hipóteses, que a análise da escrita de dissertações de Mestrado possibilita a identificação de variações nos modos pelos quais o sujeito pode se fazer presente em sua escrita. A observação dessas variações permite sua categorização de maneira a se depreender como, em função dos modos como os conceitos teóricos são mobilizados, as dissertações de Mestrado selecionadas constituem uma concepção de conhecimento e, ainda, que, ao mobilizar a teoria em sua pesquisa, o pesquisador possa apresentar uma escrita reprodutiva, a qual ocorre por uma identificação aos pensamentos apropriados pelos pesquisadores a partir de outros autores citados, como modo de reiterar aquilo que pretendem defender, ou seja, uma repetição em forma de simulacro. Neste caso, evidencia-se um “movimento do escrito”, em que a “escrita reprodutiva” se sobrepõe. O movimento se dá com a retirada do escrito dos diferentes portadores utilizados para a realização da pesquisa: livros, artigos, teses, dissertações e todas as possibilidades de leitura que são “colados” na dissertação. Assim verifica-se a homogeneidade no modo de tratamento da noção de letramento, independente do contexto no qual se dá a produção da pesquisa, sugerindo-nos que há a reprodução do referencial teórico utilizado nos trabalhos.

Por outro lado, o pesquisador poderá apresentar, em outros momentos, uma escrita produtiva, criativa, ao exibir indícios de produção de novos conhecimentos. Quando isso acontece, chamaremos de “movimento da escrita”, em que o pesquisador oferece indicativos de reflexão do escrito usado como embasamento teórico antes de trazê-lo para seu texto e apresenta uma escrita com pistas de reflexão e apontamentos considerados um avanço para além daquilo que se tem no legado teórico sobre letramento e as associações feitas com o ensino de leitura e da escrita.

Após uma primeira aproximação ao objeto de nossa pesquisa, percebemos que seria possível formular uma abordagem dos dados coletados para deixar entrever um percurso seguido por determinado saber, no caso, o letramento, do qual aflorariam possíveis modalizações subjetivas e indícios de produção de novos conhecimentos articulados a esse conceito, contribuindo, dessa forma, com o Ensino de Língua Portuguesa e, assim, trataríamos esta escrita como produtiva. Por esse percurso, poderíamos identificar, ainda, um trabalho de reprodução e repetição do conceito para se alcançar a inserção na comunidade científica, interessada em tal tema, tratado, então, como escrita reprodutiva. Consideramos que cada dissertação de Mestrado, tomada como dado, seja portadora de uma possibilidade de construção analítica e apresente marcas na materialidade do texto, bem como elementos discursivos que possam apontar para uma permeabilidade do sujeito com relação à linguagem.

Por termos partido da pesquisa documental com o intuito de produzir uma análise qualitativa, faz-se necessário esclarecer que o texto foi considerado em sua totalidade; porém, foram feitos recortes de excertos que continham enunciados representativos para a análise. Utilizamos a teoria dos discursos, proposta por Pêcheux (1975 -2010) para tratar a relação entre os processos discursivos e a língua. Segundo esse autor, “estando os processos discursivos na fonte da produção dos efeitos de sentido, a língua constitui o lugar material onde se realizam estes efeitos de sentido” (2010, p. 171).

Partimos da observação dos livros presentes nas indicações bibliográficas para localizar tendências. Em seguida, fizemos uma discussão sobre citações e paráfrases como categorias importantes para a análise dos excertos constantes nos capítulos teóricos das dissertações, considerando a heterogeneidade da linguagem e as imagens passíveis de apreensão por meio da observação dos mecanismos linguísticos discursivos, mobilizados pelo pesquisador na sua escrita. Apoiamo-nos, metodologicamente, nos estudos desenvolvidos por Ginzburg (1989-2009), quando este nos ensina sobre o Paradigma Indiciário, em sua obra *Mitos, Emblemas, Sinais*. De acordo com essa produção, por meio de pistas mínimas, de

dados aparentemente negligenciáveis, o pesquisador pode encontrar indícios que remontem a uma realidade complexa e reveladora. Ginzburg se baseia no método utilizado por Morelli, o qual analisava quadros antigos e postulava que, ao invés de se basear, como normalmente se faz em:

Características mais vistosas, portanto mais facilmente imitáveis, [...] é necessário examinar os pormenores mais negligenciáveis, e menos influenciados pelas características da escola a que o pintor pertencia: os lóbulos das orelhas, as unhas, as formas dos dedos das mãos e dos pés (GINZBURG, 2009, p.144).

O Paradigma Indiciário se apoia na ideia de que, sendo a realidade opaca, alguns de seus sinais e indícios permitiriam “decifrá-la”, no sentido de que sinais mínimos podem ser reveladores de fenômenos mais gerais. Esse procedimento já era seguido pelos caçadores, que viviam experiências de decifração de pistas, lendo, em vestígios quase imperceptíveis, uma série coerente de eventos. No seu rastro, desenvolveram-se várias disciplinas apoiadas na interpretação dos mais diversos tipos de signos e Ginzburg se apropria do método já utilizado por Freud e Conan Doly. Subjacente a todas elas, está o princípio de que a realidade não é transparente; por isso, falamos em indícios e não em certezas. Esses rastros também podem ser seguidos por meio da verificação da materialidade textual de dissertações de Mestrado na qual observaremos o modo de mobilização da escrita sobre letramento. No texto, as pistas podem ser encontradas, observando-se as modalizações, as referências bibliográficas, o modo como o pesquisador faz uso de citações e de paráfrases, dentre outros.

Adotamos conceitos trazidos pela Análise do Discurso (AD) porque tomamos o discurso do letramento como objeto de análise. Consideramos, em especial, os conceitos trazidos por Michel Pêcheux, referentes a: interdiscurso e formação discursiva e os estudos propostos por Authier-Revuz sobre heterogeneidade constitutiva e heterogeneidade mostrada da linguagem.

Pêcheux, em seu texto *A Análise do Discurso: três épocas (1983)*, faz uma breve retomada ao que ele chama de AD-1, AD-2 e AD-3. Em AD-3, esse autor observa “a emergência de novos procedimentos da AD, através da desconstrução das maquinarias discursivas” e indica algumas direções em um trabalho de “interrogação-negação-desconstrução” das noções postas em jogo na AD. Mostra, ainda, alguns fragmentos de construções novas. Segundo o autor, essas novas construções implicam “alguns desenvolvimentos teóricos que abordam a questão da heterogeneidade enunciativa que conduzem, ao mesmo tempo, a tematizar as formas linguístico discursivas do discurso outro.”

(Pêcheux, 2010, p. 313).

A análise dos excertos levou em consideração, portanto, o fato de investigarmos a escrita de sujeitos marcados por discursos dispersos. Se considerarmos a partir da hipótese do inconsciente, podemos dizer que se tornam assujeitados e se identificam com tais discursos. Ocupamo-nos do discurso do outro colocado em cena pelo sujeito ou do discurso do sujeito colocando-se em cena como outro, ou seja, o discurso do letramento desenvolvido por diversos autores postos em cena nas dissertações analisadas por meio das diferentes formas da “heterogeneidade mostrada”. Concordamos com Pêcheux quando afirma que existe um além-interdiscursivo, aquém do autocontrole do enunciador, em que “o sujeito passa no outro e o controle estratégico de seu discurso lhe escapa”. Assim o sujeito revela uma posição em um dado discurso, conforme a FD que o constitui, e é assim que se torna um sujeito de discurso. O sujeito enuncia “de dentro” de uma determinada “posição-sujeito” no discurso.

5. A organização desta tese

Organizamos o estudo em quatro capítulos. No primeiro capítulo expomos o percurso teórico-metodológico, enfocando alguns conceitos trabalhados no âmbito dos estudos da Análise do Discurso a fim de compreendermos como os sentidos se configuram nos discursos. Trabalhamos também sobre a escrita tomada como trabalho.

No capítulo dois iniciamos um trabalho de análise a partir da revisão do objeto de estudos no qual apresentamos algumas imagens presentes em pesquisas que tratam do letramento. Fazemos um estudo do estado da arte sobre o tema, de 1998 até a data desta pesquisa e abordamos aspectos históricos, com o objetivo de perceber o percurso histórico dessa perspectiva, ao mesmo tempo em que descrevemos o *corpus* e mostramos a história do letramento retratada nas pesquisas. A partir da descrição dos dados, vamos observando o modo como o pesquisador trabalha o conceito de letramento dado a ver em diferentes suportes: livros, artigos, teses e dissertações. A observação mais minuciosa dos dados nos leva ao capítulo três.

No terceiro capítulo, dedicamo-nos à observação das referências bibliográficas que integram os trabalhos analisados, dando destaque ao conceito de formação discursiva, pois, por meio da análise das referências utilizadas pelo pesquisador, é possível depreender a formação discursiva na qual este se inscreve. O objetivo principal é estudar as maneiras como os pesquisadores em formação atribuem valor aos textos lidos para a escrita de suas

dissertações, levando em conta fatores como: recorrência dos nomes de autores, posição ocupada no campo acadêmico e importância atribuída ao objeto portador de texto. Também observamos como se dá a mobilização da escrita sobre letramento, atentando para o modo de apropriação da teoria e como essa apropriação se constitui um conhecimento. Examinamos a discursividade sobre letramento nas dissertações de Mestrado, com o objetivo de perceber imagens e sentidos constituídos pelo pesquisador. Notamos enunciados presentes nas dissertações que, por meio de marcas no discurso acadêmico, trazem imagens e sentidos sobre o professor de Língua Portuguesa e sobre o ensino da leitura e da escrita, pelas quais pudemos verificar e analisar os sentidos constituídos pelos autores de dissertações, que tratam de letramento. Desenvolvemos algumas categorias sobre o discurso como forma de persuasão: a heterogeneidade enunciativa mostrada na escrita de dissertações sobre letramento e a incorporação do discurso do outro presente nas marcas textuais produzidas nas citações e paráfrases. Buscamos, ainda, compreender como é feita a delimitação do referencial teórico e analisar como dissertações produzidas por educadores deixam entrever, ou não, possíveis modalizações subjetivas, marcas de autoria e heterogeneidade constitutiva, assinaladas diante do conceito de letramento.

No capítulo quatro destacamos a institucionalização do discurso acadêmico. Fazemos uma reflexão sobre a Universidade, o Ensino e a Pesquisa, com o objetivo de considerar o contexto de produção das pesquisas analisadas, bem como, a partir dos dados, observar o modo como o pesquisador considera o contexto de produção no qual está inserido no momento em que realiza sua formação para Mestrado. Nesse último capítulo de nossa pesquisa, intentamos articular o destaque maior que demos a este estudo em defesa da efetivação da pesquisa na graduação, bem como da formação voltada ao trabalho de escrita reflexiva para a produção de conhecimentos na Universidade. Por fim tecemos algumas considerações a respeito dos resultados encontrados.

CAPÍTULO 1 – PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO: BASES PARA A CONSTRUÇÃO DO OBJETO

O discurso nada mais é do que o reflexo de uma verdade que está sempre a nascer diante dos seus olhos.(FOUCAULT, 1971)

1 Apresentação

Neste capítulo, apresentamos a revisão teórica considerada por nós como fundamental para a compreensão do trabalho a qual serviu de base para a construção do objeto que nos propomos pesquisar. Enfocamos alguns conceitos trabalhados no âmbito dos estudos da Análise do Discurso a fim de compreendermos como os discursos produzem sentidos. Durante esta exposição, procuramos mostrar como os estudos no campo da AD podem favorecer nosso entendimento sobre a imagem e constituição de sentidos, presentes nos dados retirados de dissertações de Mestrado que tratam do tema letramento. Abordamos o tema em três partes.

A primeira expõe um sucinto panorama da inscrição do campo da Análise do Discurso nos estudos da linguagem, visto que, a partir da análise prévia dos dados a serem utilizados nesta pesquisa, examinamos que os estudos teóricos advindos da Análise do Discurso, especialmente daqueles cunhados por Michel Pêcheux, possibilitariam a leitura dos dados a fim de depreendermos as imagens e constituição de sentidos sobre letramento em dissertações de Mestrado. Essa seção enfoca o conceito de heterogeneidade e a noção de formação discursiva que serviram como concepções basilares para a análise dos dados. Na segunda parte refletimos sobre o conceito de interdiscursividade por considerarmos importante observar como se dá a construção de sentido no discurso sobre letramento. Na terceira parte desta revisão, apontamos algumas analogias que permitem refletir sobre o objeto e a tese que defendemos na pesquisa em questão, bem como enfocamos a escrita como trabalho linguístico e como objeto e fruto da pesquisa.

1.1 Análise do Discurso

A linguagem, objeto de poder desde toda história da humanidade, obriga-nos a escolher o melhor caminho na enunciação. Ela é força, poder, objeto ideológico que se insinua em todas as esferas sociais. Desse modo, refletir sobre a linguagem é imergir em um universo que nos permite compreender a nossa realidade simbólica. Adentrar nesse universo é perceber que somos seres sujeitos de linguagem e à linguagem. Esta, por sua vez, porta equívocos e opacidade. E, nesse interior, ao mobilizarmos a linguagem para todo e qualquer evento comunicativo, produzimos efeitos de sentidos.

De acordo com Coracini (1991), a opção por um caminho metodológico nos estudos da linguagem vai depender das concepções de linguagem/discurso em jogo. Essa autora agrupa as possibilidades metodológicas em pesquisas sobre linguagem em dois grandes blocos, indicando o princípio metodológico que rege cada um:

a) de um lado, teríamos a concepção de linguagem que a toma como processo simbólico situado num contexto interativo e comunicacional; metodologicamente, os partidários dessa concepção iriam do texto em direção à situação de enunciação; o pesquisador preocupa-se com os enunciados como produtos e buscaria neles vestígios da situação extralinguística em que ocorrem; essa visão pressupõe uma separação entre o texto e seu contexto de produção;

b) de outro lado, teríamos a concepção de linguagem como discurso, efeito de sentidos entre locutores; o procedimento metodológico consistiria em partir das representações das condições de produção do discurso, inseridas numa dada formação discursiva (que, por sua vez, insere-se numa formação ideológica), para compreender o texto e os procedimentos nele postos em prática; aqui, a preocupação maior é com o processo, na medida em que o analista busca explicar as condições que possibilitaram a emergência daquela (e não de outra) realização linguística.

Ao fazermos a opção pela análise, tomando como ponto de partida o discurso, elegemos a segunda opção descrita por Coracini para refletir sobre a linguagem, considerando os processos sócio-históricos que a constituem. Para nos ajudar nesta reflexão, lançamos mão dos estudos realizados no âmbito da análise do discurso.

De acordo com Orlandi (2005), “na análise do discurso procura-se compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história” (p. 15). Para a análise do discurso, interessa a linguagem em movimento e, para nós, quando o pesquisador mobiliza as teorias na perspectiva do letramento, faz uma evolução com a linguagem e isso provoca efeitos de sentido sobre aquilo que defende em sua pesquisa. Esses efeitos de sentido podem ser apreendidos na relação que o sujeito-pesquisador constrói com a palavra do outro. Neste caso, o outro é fundamental para que a pesquisa se sustente. Consideramos que cada dissertação de Mestrado, tomada como dado, seja portadora de uma possibilidade de construção analítica e apresente marcas na materialidade do texto, bem como de elementos discursivos que possam apontar para a permeabilidade do sujeito com relação à linguagem, levando em conta a exterioridade como constitutiva do sujeito e do sentido.

Assim sendo, com base na análise do discurso, propomo-nos, neste estudo, a analisar o funcionamento discursivo sobre letramento, destacando o interdiscurso e a formação discursiva como conceitos basilares a fim de apreendermos as imagens e a constituição de sentidos para quem pesquisa sobre o letramento, abordando a relação entre o dizer e as condições de produção desse dizer.

No decorrer da história, nem sempre a linguagem foi vista na perspectiva de produzir sentidos, considerando-se o sujeito e a história como elementos essenciais no processo comunicativo. Por um bom tempo, acreditou-se numa concepção que tomava a linguagem apenas como instrumento de comunicação. Foi a partir dos anos de 1950 que os estudos linguísticos se apresentaram como referência, oferecendo um modelo de cientificidade para as Ciências Humanas, com as ideias de Ferdinand de Saussure, devido à publicação do “Curso de Linguística Geral”. Para este autor, a língua é um sistema de signos. Nesse sistema, os elementos da língua só têm valor pela relação que mantêm com os outros elementos, tal qual a um jogo de xadrez, em que a importância das peças é tida pela função que desempenham e não pela presença delas no jogo. Essa publicação trouxe a interpretação da língua como um sistema de valores, definindo a ciência do signo a partir das seguintes características:

(...) abordagem descritiva, a prevalência do sistema, a preocupação em definir as unidades elementares a partir de procedimentos construídos e explícitos; a idéia fundamental da arbitrariedade do signo; a visão da língua como sistema de signos a partir do princípio semiológico (teoria do valor); a noção de sistema que propõe uma postura abstrata conceitual, pois cada elemento é relacional, tira seu valor da relação a oposição sincronia-diacronia (GREGOLIN, 2006, p.23).

As ideias de Saussure deram início ao período denominado estruturalismo. Nessa perspectiva, a linguagem era vista como uma estrutura. O precursor desse método foi Lévi-Strauss, ao realizar uma “antropologia estrutural”. Este autor, em seus estudos sobre a antropologia estrutural, não dá valor privilegiado para a história e, talvez, esse marco é que diferencie o estruturalismo em seus estudos iniciais das ideias oferecidas às Ciências Humanas. Ao pensar no conhecimento como uma estrutura, rompe-se com as concepções postuladas pela fenomenologia, pela psicologia e pela hermenêutica. A referência de homem como ser social bastaria como objeto para a ciência. No entanto, as perspectivas reinantes no estruturalismo foram, aos poucos, sendo colocadas em xeque por estudiosos da França, com autores que começam a fazer releituras de obras básicas até o momento, tais como as de Saussure, Freud e Marx. E, assim, a perspectiva teórica francesa filia-se a uma tradição intelectual europeia que, sob a influência do estruturalismo, propiciou reflexões sobre o discurso num quadro epistemológico articulado, a partir de três regiões do conhecimento: a linguística, o materialismo histórico e a teoria do discurso, atravessadas por uma teoria de natureza psicanalítica. (PÊCHEUX, 2010)

Da efervescência de ideias que tomavam posições divergentes do estruturalismo e até mesmo entre si, interessa-nos o modelo teórico o qual, ao contrário do estruturalismo, traz o sujeito para o centro da discussão. Assim, um campo de estudos que nos permite pensar na linguagem, concentrando nossa atenção nos efeitos de sentidos produzidos por ela, tendo, portanto, diferente possibilidade de interpretação é a AD. Esta é uma disciplina que permite a interlocução entre as ciências humanas e sociais.

Do legado teórico dado a ver sobre a AD, daremos destaque às ideias apresentada por Michel Pêcheux, em seu texto *Análise Automática do Discurso (AAD – 69)*, em que o autor apresenta uma diferenciação entre a análise de conteúdo e a teoria do discurso. Nessa obra, Pêcheux se dedica à definição de vários conceitos fundamentais para a formação do quadro teórico da AD. Também consideraremos os estudos revistos pelo próprio autor no que se refere à contradição apontada por diversos estudos sobre algumas incoerências na articulação entre discurso, formação discursiva e uma ideologia marcada pela presença de forças

contrárias, criando controvérsias a respeito da rigidez dos limites de uma Formação Discursiva (FD) e questionando a convicção de um espaço discursivo homogêneo. A partir de *Semântica e Discurso*, Pêcheux (1975) faz uma revisão de certos elementos do quadro teórico da AD e, a partir da reformulação, começam os primeiros esboços da consideração do discurso como heterogêneo, redação essa considerada importante para o presente trabalho.

Pêcheux se apropria da noção de formação discursiva de Foucault cujo autor define FD em sua obra *Arqueologia do Saber* da seguinte maneira:

uma formação discursiva se define (pelo menos quanto a seus objetos) se se puder estabelecer um conjunto semelhante; se se puder mostrar como qualquer objeto do discurso em questão aí encontra seu lugar e sua lei de aparecimento; se se puder mostrar que ele pode dar origem, simultânea ou sucessivamente, a objetos que se excluem, sem que ele próprio tenha de se modificar (FOUCAULT, 2007, p.50).

Foucault (2007), ao descrever um conjunto de enunciados, percebendo sua singularidade bem como a dispersão de seus sentidos, sua regularidade, seu ordenamento, suas posições, correlações e funcionamentos, relata que estaremos frente a uma Formação Discursiva.

Sempre que se puder descrever, entre certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão e se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições, funcionamentos, transformações) entre outros objetos, os tipos de enunciação, os conceitos as escolhas temáticas, teremos uma formação discursiva. (p.43).

O enunciado, ao se correlacionar, produz sentido com uma série de formulações que com ele coexistem em um espaço delimitado historicamente, tendo sempre as margens povoadas de outros enunciados, constituindo uma trama complexa. As práticas discursivas estão envoltas nessa trama e, de acordo com Foucault (2007), articuladas às formações discursivas, que se referem às possibilidades de dizer no interior do discurso, definem as condições de exercício da função enunciativa, determinando o que pode e deve ser dito a partir de um lugar social, historicamente determinado, de acordo com o espaço ocupado por cada um no campo das relações sociais. O lugar social em que o Mestrado acontece é numa instituição denominada Universidade e as relações sociais que aí se estabelecem, carregadas de ideologia, num jogo de interesses em que os envolvidos desejam se instituir hierarquicamente. Desse modo, há regras e normas a serem cumpridas e, em certa medida, o sujeito/pesquisador, ao se inserir nesse lugar social, torna-se “assujeitado”, conforme encontramos em Foucault (1996)

O desejo diz: "Eu, eu não queria ser obrigado a entrar nessa ordem incerta do discurso; não queria ter nada que ver com ele naquilo que tem de peremptório e de decisivo; queria que ele estivesse muito próximo de mim como uma transparência calma, profunda, indefinidamente aberta, e que os outros respondessem à minha expectativa, e que as verdades, uma de cada vez, se erguessem; bastaria apenas deixar-me levar, nele e por ele, como um barco à deriva, feliz." E a instituição responde: "Tu não deves ter receio em começar; estamos aqui para te fazer ver que o discurso está na ordem das leis; que sempre vigiamos o seu aparecimento; que lhe concedemos um lugar, que o honra, mas que o desarma; e se ele tem algum poder, é de nós, e de nós apenas, que o recebe." (p.9)

O mestrando ingressa na Pós-Graduação com o desejo de falar uma verdade, com uma "vontade de verdade". Porém os discursos propagados pela Instituição, muitas vezes, absorvem-no, ou seja, muitos grupos de pesquisa trabalham para disseminar o seu discurso e o modo como o pesquisador é induzido a fazer pesquisa é de propagar a cultura de que a Universidade tem que falar para a escola. No entanto, a produção de conhecimentos na Educação deveria acontecer na escola e, em parceria com a Universidade, testar diferentes práticas educativas. Em outras palavras, o laboratório da produção de conhecimento deve, sim, ser a escola. Todavia, há um distanciamento entre aqueles que "falam" Educação e aqueles que "praticam" Educação.

As regras de formação dos conceitos, segundo Foucault, não residem na mentalidade nem na consciência dos indivíduos; pelo contrário, elas estão no próprio discurso e se impõem a todos aqueles que falam ou tentam falar dentro de um determinado campo discursivo (Foucault, 2007, p.70). Nossos atos ilocutórios, atos enunciativos, atos de fala, inscrevem-se no interior de algumas formações discursivas e, de acordo com certo regime de verdade, significa estarmos sempre obedecendo a um conjunto de regras, dadas historicamente, e afirmando verdades de um tempo. Daí que o conceito de prática discursiva, para Foucault, não se confunde com a mera expressão de ideias, pensamentos ou formulação de frases. Exercer uma prática discursiva significa falar segundo determinadas regras e expor as relações que se dão dentro de um discurso. Quando o pesquisador, por exemplo, apropria-se do discurso sobre letramento, fala e faz falar esse discurso, fala e faz falar um discurso segundo algumas de suas regras que fixaram enunciados sobre o ensino da leitura e da escrita. Para Foucault, portanto, o conceito de prática discursiva vincula-se diretamente a

um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa (FOUCAULT, 2007, p.136).

No sentido em que Foucault apresenta a FD não é definida em relação à ideologia. Para ele, essa palavra carrega “condições e consequências inadequadas para designar o sistema de dispersão.” (Foucault, 2007, p.43). Diferentemente, Pêcheux apresenta a noção de FD em consonância direta com a ideologia, justificando que isso acontece pela influência dos estudos de Althusser. Aplica, assim, uma conotação marxista à FD e a define como,

aquilo que numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada, numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina o que pode e deve ser dito (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa, etc.). (PÊCHEUX, 2009, p.147).

Notemos que, para definir FD, Pêcheux, mesmo sem se referir, trata de mostrar os discursos articulados sob a forma de gênero do discurso. Podemos depreender essa ideia a partir dos exemplos colocados entre parênteses, possibilitando-nos pensar o que pode e deve ser dito em cada gênero, porém considerando haver uma luta ideológica no interior de cada FD. Além da luta ideológica, julgamos não ser possível pensar em gêneros do discurso, de modo a cristalizar as coisas ditas em cada gênero. Porém, se considerarmos as condições de produção, pode-se perceber a luta ideológica que ocorre nas coisas ditas.

Remetendo às ideias acima, e que são de interesse do presente estudo, podemos pensar que as condições de produção de um pesquisador em Educação colocam-no em um patamar de poder da escrita universitária. Por meio do gênero textual “dissertação”, documento que oficialmente autoriza o candidato a obter o título de Mestre, permite-se dizer ao professor o que deve acontecer, o que deve ser dito e o que é preciso fazer. Entretanto, nem sempre os assuntos mencionados em uma dissertação de Mestrado superam os “já-ditos”, não se configurando produção de novos conhecimentos e apresentando um “trabalho de escrita” em que a reprodução de palavras “desgastadas” no discurso é a tônica maior da pesquisa. Nesta perspectiva, a relação de comunicação não é uma simples relação de comunicação; é também uma relação econômica, na qual o valor de quem fala está em jogo.

Portanto, é compreensível não se permitir, ao pesquisador que chega à Pós-Graduação, o direito à palavra e ao exercício do poder que ela lhe confere. Para que o poder se mantenha sob o controle dos formadores, submete-se o pesquisador em formação à condição de repetidor de uma perspectiva que já está posta. Caso este fosse estimulado a exercer seu direito à palavra, ele poderia balançar as convicções de determinados grupos que trabalham em benefício próprio na Universidade e nos órgãos oficiais. É de Bakhtin (1929, p.139) a afirmação de que, pelo menos metade do que dizemos diariamente, são palavras de outrem. Ele declara:

Se prestarmos atenção aos trechos de um diálogo tomado ao vivo na rua, na multidão, nas praças, no hall etc., ouviremos com que frequência se repetem as palavras “diz”, “dizem”, “disse”, e, freqüentemente, escutando-se uma conversa rápida de pessoas na multidão, ouve-se como que tudo se juntar num único “ele diz”, “você diz”, “eu digo”...

Se observarmos como a propagação de termos também se dá na Educação, poderemos ser sugestivos e dizer o que todos dizem, pois é a “onda da vez”. Não queremos afirmar aqui que aquilo que dá certo não possa ser repetido quantas vezes forem necessárias. Porém, aderir ao discurso porque está na moda, encobre, muitas vezes, problemas que precisam de rápidas soluções e que, aparentemente, são focos de interesse do poder político ou, no caso da pesquisa, deixa-se de aproveitar dados relevantes que poderiam apresentar conhecimento para se repetir perspectivas presentes no discurso pedagógico autorizado.

Pensar no modo de apropriação da teoria para produção ou não de conhecimentos, durante um processo de formação para a pesquisa, implica pensar sobre a formação de professores por meio da investigação. Esta é uma questão abrangente e faz refletir sobre a produção do conhecimento nos contextos pedagógicos da graduação e da Pós-Graduação. Assim sendo, não pode ser tratada fora de uma visão integrada da atividade universitária que propõe articular ensino, pesquisa e extensão. Nesse tripé, cada elemento exerce um papel próprio, identificável, mas cada um depende do outro para ganhar consistência e fecundidade.

Em nossa experiência como educadora que ensina a leitura e a escrita em escola pública, podemos afirmar que a cultura a imperar hoje, desde a Universidade até os documentos oficiais que dão “parâmetros” ao que o professor deve ou não deve fazer em suas aulas, é a de o professor repetir sentidos produzidos por vozes de autoridade nas academias. O fato de os professores não serem considerados, por esses representantes acadêmicos, como bons leitores e autores, tira-lhes o direito de ocupar posições discursivas que não sejam de repetição de perspectivas daqueles que são autores de materiais e livros

didáticos.

Isto ocorre, em nossa avaliação, devido ao vazio que impera no cotidiano escolar, quando o professor se depara com muitas dificuldades para lidar com o ensino da leitura e da escrita e também pelos discursos propagados na mídia, trazendo imagens de que o ensino da Língua Portuguesa não vai bem porque o professor não consegue ensinar. Esses vazios são preenchidos por tentativas de disseminar perspectivas teóricas que prescrevem o que deve ser feito na escola.

Defendemos que o professor preparado para desenvolver pesquisa no seu cotidiano terá melhores condições de lidar com o ensino da leitura e da escrita e poderá produzir um discurso próprio, mostrando ter muito a dizer a partir de sua experiência e não se deixará levar por perspectivas novidadeiras que, muitas vezes, tiram o foco do professor daquilo que já deu certo em sua prática. Partimos da ideia proposta por Severino (2010) que “ensinar e aprender é conhecer, conhecer é parte intrínseca da construção do objeto de conhecimento e construir este objeto é pesquisar” (p.20). Por isso, há uma íntima relação entre pesquisar e ensinar. E essa postura precisa se fazer presente em todo processo de escolaridade, precisa ir além das experiências com iniciação científica na graduação, visto que esta é vivenciada por poucos graduandos.

O instrumento principal para um pesquisador é a leitura. Na Pós-Graduação, a leitura é fator determinante para que a escrita surja. Ler constitui-se, assim, em uma prática social que, por meio do interdiscurso, conduz o leitor, enquanto sujeito histórico, a inscrever-se em uma disputa de interpretações que ocorrem em uma dada Formação Discursiva. Assim se desestabiliza sentidos já dados; daí o efeito de inconsistência de todo e qualquer texto, que se caracteriza como uma heterogeneidade provisoriamente estruturada. Ler, escreve Indursky (2001), “é mergulhar em uma teia discursiva invisível construída de já-ditos para desestruturar o texto e (re) construí-lo, segundo os saberes da posição-sujeito em que se inscreve o sujeito-leitor” (p.32). Na prática da leitura, o sujeito-leitor vai ocupar uma posição-sujeito em relação àquela ocupada pelo sujeito-autor, identificando-se ou não com ele. A leitura deveria constituir-se, então, como momento crítico de uma relação entre autor / texto / leitor; e a interpretação é possível porque há o outro nas sociedades e na história.

A afirmação da autora leva-nos a pensar sobre a definição de leitura que desestrutura um texto e o reconstrói e se aplica a todo tipo de leitura, inclusive à leitura que produz uma escrita e mobiliza trechos de um lugar para outro. Se assim definirmos, é possível dizer que tudo o que se apresenta no escrito de um pesquisador é produção. No entanto, é questionável

o modo como cada leitor e escritor lida com a voz do outro⁴. É com esse *outro* que se estabelece uma relação de ligação, de identificação ou de transferência e possibilita a interpretação (PÊCHEUX, 1990, p. 54). O sujeito é relativizado por meio da forte presença do *outro* com o qual divide o espaço discursivo em questão, incluindo-se esse *outro* não apenas como destinatário, mas como integrante na constituição das vozes que compõem outros discursos já constituídos historicamente. O uso da voz do *outro* demonstra um funcionamento discursivo que é interpretado a todo o momento, apresentando sentidos explícitos e implícitos e, dessa forma, questiona a evidência de sentidos importantes para compreendermos como os “objetos simbólicos” produzem sentidos e quais as significações dadas pelos sujeitos.

No raciocínio que vimos seguindo, podemos associar as perspectivas defendidas na AD sobre interdiscurso e formação discursiva com a heterogeneidade constitutiva da linguagem. Desenvolveremos estas ideias nos itens que seguem.

1.1.1 Natureza heterogênea dos Discursos

Authier-Revuz, na sua obra *Heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva: elementos para uma abordagem do outro no discurso* (1982), apresenta-nos debates acerca do discurso como produto do interdiscurso, da teoria do sujeito construída pela psicanálise, do dialogismo e da polifonia de Mikhail Bakhtin. Essa autora postula que o princípio da heterogeneidade parte da ideia de que a própria linguagem é heterogênea na sua constituição e, como a materialidade do discurso é de natureza linguística, é lógico considerá-lo também heterogêneo. Para ela, a heterogeneidade está no reconhecimento das outras vozes que marcam as palavras, conforme a polifonia de Bakhtin, já que se filia às ideias desenvolvidas por este autor. Na AD o interdiscurso, o exterior constitutivo que dá condições para a construção de qualquer discurso, num processo de reelaboração ininterrupta que comporta toda a historicidade inscrita, tanto na linguagem quanto nos processos discursivos se relacionam com a heterogeneidade constitutiva da linguagem.

A fim de podermos verificar o funcionamento da noção de heterogeneidade na prática analítica, levaremos em conta Authier-Revuz (2004) quando esta distingue duas formas de

⁴ Utilizamos este termo pensando no Outro na perspectiva dialógica, definido por Authier-Revuz (2004), ou seja, “um outro que não é nem o duplo de um frente a frente, nem mesmo o “diferente”, mas um outro que atravessa constitutivamente o um” (p.25).

heterogeneidade: constitutiva e mostrada. A primeira não se apresenta na organização linear do discurso, visto que a alteridade não é revelada; permanece no interdiscurso e, por isso mesmo, não é passível de ser analisada. Porém, se considerarmos a ideologia presente nos discursos, é possível perceber os implícitos na própria heterogeneidade constitutiva, ou seja, por meio do interdiscurso. Assim, a heterogeneidade constitutiva é aquela em que a presença do outro é efetiva, porém velada. Há necessidade de se recorrer ao saber discursivo (memória e interdiscurso), pois não se percebem marcas no discurso do discurso do outro. Portanto, na apreensão dos sentidos, a heterogeneidade constitutiva tem grande relevância uma vez que a memória discursiva é reveladora dos sentidos. Pêcheux postula que a memória é condição do e para o dizível, por isso o papel da memória discursiva, em uma análise em que se pretende apreender sentidos sobre determinada perspectiva teórica, bem como considerar a Psicanálise teorizada por Lacan, a partir dos conceitos de sujeito do inconsciente, assujeitado, clivado e do grande Outro que dialoga consigo e com os outros, ser de significativa relevância para este trabalho.

A segunda forma de heterogeneidade, a mostrada, defendida por Authier-Revuz (2004), traz marcas da presença do *outro* na cadeia discursiva, ou seja, a alteridade se manifesta ao longo do discurso e pode ser recuperada de maneira explícita por meio da análise. Esse tipo de heterogeneidade pode ser ainda marcada e não marcada. Quando for *marcada*, é da ordem da enunciação, visível na materialidade linguística, como, por exemplo, o discurso direto, as palavras entre aspas. Se for *não marcada*, então, é da ordem da alocação, sem visibilidade, como o discurso indireto livre e a ironia.

1.1.2 Formação Discursiva: cadeia de significantes nas comunidades científicas

Nas formulações de Pêcheux (1990), dentro de uma conjuntura dada, aquilo que determina o que deve e pode ser dito se configura em uma Formação Discursiva. Esta existe, historicamente, no interior de determinadas relações de classe, derivando de condições de produções específicas, sendo impossível caracterizá-la como um espaço fechado, pois sua constituição é invadida por elementos vindos de outro lugar, sob a forma de pré-construídos e de discursos transversos. Destas considerações, surge o conceito de Formação Ideológica (FI), caracterizado como um elemento suscetível de intervir com força, em confronto com outras palavras no interior de uma conjuntura estabelecida.

Para entender melhor como o pesquisador da dissertação mobiliza os conhecimentos acerca do letramento, buscaremos perceber como os enunciados, derivados da mobilização que o pesquisador faz do escrito apresentado em seu trabalho, surgem nas diferentes formações discursivas. Por sua vez, tais escritos refletem as formações ideológicas, que compõem a complexa trama dos discursos nos quais se estabelecem os processos de mobilização e incorporação de conceitos “novos”, como é o de letramento, frente a postulados já consolidados, empírica e cientificamente, como o de alfabetização.

A compreensão aqui se fará, tomando como base a ideia de que os processos discursivos não têm sua origem no sujeito, mas na Formação Discursiva com a qual o mesmo se identifica. Num jogo de poder, no qual há uma relação necessária entre o dizer e as condições de produção, as formações discursivas, construídas nos jogos de sentido, permitem perceber os processos pelos quais se dá a constituição do sujeito.

De acordo com Pêcheux (2009), “as palavras, expressões, proposições, etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam”. Também para este autor, uma formação discursiva comporta uma *forma-sujeito* determinada dentro do processo histórico que, de certa forma, regula o dizer das diferentes posições dos sujeitos que nela convivem. Ocorre que, devido à natureza inconsciente da determinação ideológica, o sujeito não percebe a vinculação de seu discurso à formação discursiva que lhe subjaz. Para o autor, o sujeito sofre com o esquecimento 1 e 2. O primeiro é de natureza inconsciente e ideológica. Nele, o sujeito coloca-se como origem de tudo o que diz, rejeitando, apagando, inconscientemente, tudo o que não está inserido na sua formação discursiva, tendo a ilusão de ser o criador absoluto de seu discurso. Com o segundo esquecimento, o sujeito tem a ilusão de que o que diz tem apenas um significado e que todo interlocutor captará suas intenções e suas mensagens da mesma forma. Os outros do discurso que determinam seu dizer não são percebidos pelo sujeito, não conseguindo, assim, ter domínio nem controle total sobre os efeitos de sentido que seu dizer provoca.

Nas tramas desses processos de esquecimentos por parte dos sujeitos, os discursos são constituídos pelas relações que se estabelecem em um determinado universo discursivo, ou seja, nas relações com as quais as formações discursivas se relacionam *intrincados no complexo das Formações Ideológicas* (Pêcheux, 2009). Observemos que, em Pêcheux, a FD está fortemente relacionada à Formação Ideológica. Pêcheux argumenta que, no interior de uma FD, coexistem discursos provenientes de outras formações discursivas, cujas relações

nem sempre são pacíficas.

Assim sendo, o discurso não constitui um bloco homogêneo, idêntico a si mesmo, pois reproduz a divisão e a contradição presentes na FD da qual procede. Dessa maneira, a formação discursiva passa a ser caracterizada pela heterogeneidade, o que determina, conseqüentemente, a natureza heterogênea do discurso. Esta, por sua vez, apresenta-nos a impossibilidade de falar que, simplesmente, há uma ideologia dominante em contraposição a uma ideologia dominada. Há uma divisão presente tanto na ideologia dominante quanto na dominada, devido, conforme nos aponta Althusser (1985), à luta de classes como contradição histórica que determina o funcionamento da ideologia. Ou seja, há contradição na própria ideologia, inerente a toda formação social. Nesse sentido, se consideramos que essa ideologia seja um elemento constitutivo dos discursos, também há contradições nas práticas discursivas, intensificando a heterogeneidade nos processos de significação por meio dos discursos.

Portanto, ao concebermos que todo processo discursivo traz como base a linguagem, pois é ela que media o sujeito, o Outro e o laço social⁵ podemos inferir que o espaço social permeado pelas disputas de forças deixa marcas no sujeito e na linguagem e esta, a partir dos estudos da AD, assume um lugar de conflito e opacidade que, juntamente com a história, constitui um sujeito descentrado, dividido, incompleto. E é esse sujeito cindido que se desloca para além dos limites da sua FD na busca de completude e afirmação da sua identidade. Courtine (1999, p. 15) apresenta novos contornos à noção de FD que passa a ser compreendida como "matriz de sentidos que regula o que o sujeito pode e deve dizer e, também, o que não pode e não deve ser dito". Dessa forma, Courtine nos mostra o processo que determina a natureza heterogênea do discurso e o fato de o analista dever sempre levar em consideração os contextos de produções nas quais os discursos se instauram como modo de melhor compreensão daquilo que é dito, a partir dos "já ditos".

Pêcheux postula que as formações imaginárias são frutos de processos discursivos anteriores. Há o espaço do repetível controlado pela memória. Assim, os dizeres aparecem repetidos e significados a partir das formações imaginárias. Estas se manifestam, no processo discursivo, por meio da antecipação das relações de força e de sentido. Nessas relações está o interdiscurso que constitui os efeitos imaginários. Na antecipação do dizer, o emissor projeta uma representação imaginária do receptor e, a partir dela, estabelece suas estratégias

⁵ Adotamos a definição de Lacan (1992) para laço social. Este autor define discurso como laço social. São os vínculos criados pelo sujeito na sociedade. São os laços sociais que estruturam as relações entre os sujeitos e regulam as relações humanas por meio da linguagem.

discursivas. O lugar de onde fala o sujeito determina as relações de força no discurso, enquanto as relações de sentido pressupõem não haver discurso que não se relacione com outros. Há um jogo de imagens: dos sujeitos entre si, dos sujeitos com os lugares que ocupam na formação social e dos discursos já-ditos.

As práticas discursivas e não discursivas, portanto, dizem respeito a relações de poder e a modos de constituição de sujeitos individuais e sociais. Não podemos deixar de mencionar aqui que os lugares ocupados pelo sujeito no campo social são marcados por relações hierárquicas de poder. No interior desse campo, no universo no qual se inserem os sujeitos que produzem ou reproduzem um determinado saber, ocorre uma luta. Para Bourdieu (2004), o campo, enquanto objeto de luta, seja em sua representação, seja em sua realidade, constitui um espaço relativamente autônomo. As estratégias linguísticas utilizadas pelos atores no espaço social estão, prioritariamente, ligadas à sua posição na estrutura de distribuição do capital linguístico. “Cada campo é o lugar de constituição de uma forma específica de capital.” No campo da Educação, o que está em jogo é o capital linguístico adquirido por meio do ensino da leitura e da escrita. E esse capital está relacionado ao capital simbólico, fundado sobre atos de conhecimento e reconhecimento; e os campos são os lugares de relação de força onde esses capitais se atualizam. No caso de que estamos falando, chamamos de capital científico as pesquisas. Trata-se de uma espécie particular de capital simbólico, assentado sobre atos de conhecimento e reconhecimento e adquirido em uma Instituição especializada no campo da Educação, autorizada a “produzir” conhecimentos.

Assim, estudar o modo como trechos sobre letramento são transpostos de um texto a outro, significa estudar uma forma de capital científico e apreender as coisas ditas como acontecimentos, pois se trata de um estudo discursivo em que, “não se separam forma e conteúdo e procura-se compreender a língua não só como uma estrutura, mas sobretudo como acontecimento” (Orlandi, 2005, p.18) como algo que irrompe num tempo e espaço muito específicos, isto é, “reunindo estrutura e acontecimento, a forma material é vista como o acontecimento do significante (língua) em um sujeito afetado pela história.” (idem). É a estrutura das relações objetivas entre os agentes com seu capital que determina o que pode ser feito no interior do campo. No caso deste estudo que se refere a dissertações de Mestrado, produzidas em Programas de Pós-Graduação em Educação, levaremos em conta um feixe complexo de relações, as quais fazem com que certas coisas possam ser ditas num certo momento e lugar, pois existem posições ocupadas por todos os sujeitos envolvidos no processo nesse nível de formação.

A presente pesquisa traz, como foco de estudos, o poder que a linguagem ocupa na Educação. Para tanto, a discursividade é ponto chave, pois palavras e coisas dizem respeito a fatos e enunciados que podem estar para além do “dito”. Palavras e coisas produzem sujeitos, subjetividades e modos de subjetivação. Concordamos com Foucault (2005), ao perceber que palavras e coisas têm uma relação extremamente complexa, justamente porque são históricas, são construções, interpretações. Para este autor, “o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar” (p.10). Esta afirmação nos ajuda a entender por que um professor, ao ser absorvido em um curso de Pós-Graduação, é orientado a repetir, acriticamente, determinada perspectiva teórica. Para muitos orientadores, o sucesso se garante por fazer parecer que todos concordam com a perspectiva que professam. Por isso, quanto mais pessoas estiverem repetindo uma concepção, mais poder lhe é conferido, pois vai adquirindo uma posição de verdade. Ao mesmo tempo, vai ampliando a imagem de detentor e orientador de um discurso. Há que se considerar, também, nessa relação de forças, que o orientando pode optar por repetir perspectivas, pois é um caminho mais curto e menos trabalhoso para se integrar a grupos e obter resultados.

São a forma, o contexto de produção da pesquisa, bem como as imagens que o aluno – pesquisador em formação – constrói de si próprio, do professor orientador, do trabalho, dos autores lidos e do próprio trabalho a ser apresentado (no que diz respeito àquilo que ele julga ser a expectativa do outro) que edificam uma rede de sentidos de particular relevância na execução do trabalho. Quanto ao jogo de imagens existente em um contexto de produção em que estejam envolvidos destinador e destinatário, segundo Osakabe (1979), “a relação que se processa pela sequência verbal emitida por um destinador em relação a um destinatário não é puramente informativa, mas abarca, além do “efeito de sentido” pensado por M. Pêcheux, uma relação de intersubjetividade” (p. 48).

Vejamos o esquema proposto por M. Pêcheux, ao salientar a importância da imagem que se fazem, mutuamente, destinador e destinatário, considerando as formações imaginárias em dissertações de Mestrado sobre letramento:

Expressões designando as formações imaginárias	Significado da expressão e Questão implícita cuja “resposta” sustenta a formação imaginária correspondente	Imagens possíveis presentes em Dissertações de Mestrado A= pesquisador em formação B= pares professores
IA(A)	Imagem do lugar de A pelo sujeito situado em A “Quem sou eu para lhe falar assim?”	Quem sou eu pesquisador em formação no Mestrado, também professor, para falar assim aos colegas professores?
IA(B)	Imagem do lugar de B pelo sujeito situado em A “Quem é ele para que eu lhe fale assim?”	Quem é o colega professor que ainda não passou pelo curso de Mestrado para que eu, pesquisador em formação, lhe fale assim?
IB(B)	Imagem do lugar de B pelo sujeito situado em B “Quem sou eu para que ele me fale assim?”	Quem sou eu, professor que lê a dissertação do colega professor, para que ele, pesquisador que já esteve nesta posição, me fale assim?
IB(A)	Imagem do lugar de A pelo sujeito situado em B “Quem é ele para que ele me fale assim?”	Quem é o pesquisador em formação e que já é um professor da escola básica para falar assim dos seus pares?

Quadro 1: Formações imaginárias propostas por Pêcheux aplicadas às possíveis imagens construídas pelo pesquisador, considerado o destinador, a respeito dos professores, os destinatários.

A partir do esquema proposto por Pêcheux, podemos considerar que, nas dissertações de Mestrado, objeto de nosso estudo, **A** é o pesquisador e **B** são os pares para os quais o pesquisador pretende falar. No quadro acima optamos por colocar o professor no lugar de destinatário mesmo sabendo que ele o é apenas potencialmente. Nosso interesse é fazer um exercício pensando hipoteticamente na ocasião em que B coincida com este grupo específico de leitores.

1.2 Discurso e História: Interdiscursividade e construção de sentido

Pela não linearidade do significante, o sentido é móvel, escorregadio. Para a Análise do Discurso, a linguagem não é neutra, significa a partir da relação com a História. Assim, o sentido é construído no funcionamento do discurso e, por isso, é válido questionar as evidências de significados postos em cada situação de comunicação. Pêcheux (1997) compreende o discurso como processo ideológico que só pode ser concebido, levando-se em consideração as condições de produção, bem como o processo de significações. Para ele,

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

Ou seja, o sentido de uma palavra, expressão, proposição, não existe em si mesmo, só pode ser constituído em referência às condições de produção de um determinado enunciado, uma vez que muda de acordo com a formação discursiva em que está inscrito quem o (re)produz, bem como quem o interpreta. O sentido nunca é dado, ele não existe como produto acabado, resultado de uma possível transparência da língua, mas está sempre em curso, é movente e se produz a partir de determinações histórico-sociais.

De acordo com Pêcheux (2010):

[...] tudo se passa como se a superfície do texto fosse uma população na qual pudessem ser efetuados, assim, recenseamentos diferenciais; obtém-se uma descrição da população, tão fina quanto se deseja, mas os efeitos de sentidos que constituem o conteúdo do texto são negligenciados: paga-se a objetividade da informação recolhida pela dificuldade de fazer dela o uso que se previra (p. 62).

Quem escreve pensa estar prevendo, ideológica e linguisticamente, que o sentido do texto está dado. Ou seja, no exercício de escrita, o imaginário trabalha de modo a expor, no escrito, aquilo que traz no ilusório e entende como uma informação importante a ser passada aos leitores. Ou, ainda, pretende-se que, com a objetividade, a mensagem seja captada pelo leitor tal qual o autor pensou ao escrever. Porém os efeitos de sentidos provocados em cada leitor dependem de sua história e memória discursiva. Existe um sistema linguístico que é o mesmo para todos os falantes; contudo, ao colocar este sistema em funcionamento, cada falante, por meio dos discursos, segue as condições de produção discursiva, ou seja, os sentidos são determinados por formações sociais que se materializam nas formações discursivas a partir do imaginário e do ideológico. Disto, podemos depreender que o sentido não está preso às palavras, na linearidade do significante, mas sim à formação discursiva em que o discurso está inserido, acreditando que a linguagem não é neutra e que seu significado se relaciona com a história em funcionamento, isto é, os sentidos são construídos no funcionamento discursivo. Disso decorre que, dependendo da relação entre os protagonistas do discurso, determinados sentidos serão repetidos ou, por outro lado, muitos sentidos podem ser construídos em cada contexto pelos interlocutores nele envolvidos. Na construção dos significados é que podemos depreender se houve produção de conhecimentos ou se os

sentidos se apresentam apenas repetidos a partir da voz do outro.

Para pensarmos em construção de sentidos, levaremos em consideração o interdiscurso, as práticas discursivas e a heterogeneidade constitutiva da linguagem, visto que o discurso se constitui por estes três elementos. Observando o modo de apropriação do discurso do letramento nas dissertações analisadas e o interdiscurso presente, será possível verificar uma imagem de conhecimento acerca dessa concepção teórica. É verificando o funcionamento discursivo sobre letramento nas dissertações analisadas, que buscamos extrapolar os limites do verbal, da materialidade textual, à procura das relações interdiscursivas, as quais fazem com que os dizeres produzam sentidos, resgatando a heterogeneidade constitutiva da linguagem. O linguístico é nosso instrumento de investigação, pois é por meio dele que procuraremos pistas para nos dar indícios do interdiscurso presente no discurso sobre letramento.

Por objetivarmos observar o modo como o pesquisador se apropria do discurso do letramento, a concepção de interdiscurso nos ajudará visto representar a possibilidade de dialogar com outros discursos por meio da retomada de formulações anteriores. Pensar nas relações interdiscursivas nos permite compreender como se dá a mescla entre memória e esquecimento. Courtine (1999) define interdiscurso como:

séries de formulações, marcando cada uma, enunciações distintas e dispersas, articulando-se entre elas formas linguísticas determinadas (citando-se, repetindo-se, parafraçando-se, opondo-se entre si, transformando-se...). É nesse espaço discursivo, que se poderia denominar, seguindo Michel Foucault, 'domínio de memória', que se constitui a exterioridade do enunciável para o sujeito enunciativo na formação dos enunciados préconstruídos, de que sua enunciação apropria-se (p.18).

Esse autor apresenta o conceito de interdiscurso, aproximando-o do conceito de memória discursiva. Nessa concepção, o espaço do repetível é percebido como controlado pela memória. A relação com a formulação anterior aparece de várias formas com efeitos imaginários distintos. Na análise de excertos das dissertações em que o pesquisador trabalha com as vozes autorizadas no discurso acadêmico sobre letramento, será possível mostrar as imagens e os efeitos de sentidos apresentados pelo modo como o pesquisador lida com o discurso do outro, na relação interdiscursiva. Se inscrevendo em uma formação discursiva o pesquisador deixa transparecer em seus escritos os sentidos já cristalizados e legitimados acerca do letramento. Pelo assujeitamento o pesquisador, marcado pelo interdiscurso, revela o caráter heterogêneo do discurso, resultado da interação de diferentes vozes.

As falas propagadas vão formando a memória coletiva e o gerenciamento dessa memória provoca uma divisão que, de acordo com Orlandi (2004), é uma “divisão que separa os que estão autorizados a ler, escrever e falar em seus nomes e todos os outros que, na cópia, na transcrição, na classificação, na indexação, na codificação, repetem incansavelmente gestos (de interpretação) que os apagam por detrás da instituição.” (p.133). As mudanças em Educação são muito mais do que mudanças de termos e conceitos permitidos pela linguagem. Geraldi (1991) nos alerta:

focalizar a linguagem a partir do processo interlocutivo e com este olhar pensar o processo educacional exige instaurá-lo sobre a singularidade dos sujeitos em contínua constituição e sobre a precariedade da própria temporalidade, que o específico do momento implica. Trata-se de erigir como inspiração a disponibilidade para a mudança (p.05).

A disponibilidade para mudanças, a nosso ver, é um fator preponderante para reflexões mais aprofundadas na Educação. Desconstruir conceitos arraigados e disseminados por longos anos leva tempo e necessita de inspiração e singularidades. No entanto, mudança tem sido entendida como obediência a propostas oficiais ou adesão a perspectivas hegemônicas. Outras vezes, ainda, basta alguém, bem instalado em uma Instituição detentora de poder, afirmar que algo é novo para se assumir essa novidade. Ou ainda, como se trata, muitas vezes, de implantação de propostas, há a tendência em se aceitar que o uso de um vocabulário já indique mudança ou ateste importância à nova perspectiva. Dessa forma, a qualidade do que se deixa escrito e se expõe para acesso possível, vai delineando repetições e reproduções que não concretizam mudanças efetivas.

Entendemos, portanto, que as práticas discursivas se desenvolvem por meio de relações históricas e socialmente constituídas e podem ser demonstradas pela relação de sentido, possível de se detectar pela articulação de um discurso com outros discursos, ao que chamamos de interdiscurso, ou, por relação de força, observada na relação do discurso com seu contexto de produção, ou seja, no interior das formações discursivas.

Na análise, levaremos em consideração o interdiscurso no qual o letramento se inscreve, bem como as formações discursivas presentes na defesa dessa concepção teórica, pois o modo como os termos são apropriados por meio das falas pode ter relação imediata sobre a realidade. Na Educação, os discursos autorizados ganham força rapidamente. O estatuto, o lugar e a posição que ocupam pesquisadores/autores os autorizam a atividades linguísticas que se disseminam no meio educacional por meio de publicações, em consonância com aquilo que é propagado pelas políticas públicas e mercado de produção e circulação do

conhecimento. Dessa forma, se os discursos difundidos pela instituição formadora forem reproduções, ficará mais difícil uma mudança concreta na qualidade de ensino.

1.3 O objeto desta pesquisa e a tese que a fundamenta: observação empírica e algumas analogias

Quando começamos a lidar com os dados constantes nas dissertações de Mestrado, e pensando, empiricamente, no objeto que estamos analisando e na tese que nos propomos a defender, passamos a observar vários estudos desenvolvidos por outras áreas do conhecimento. Citamos o estudo denominado: Invasão biológica de palmeiras australianas coloca em risco a mata nativa. Trata-se de uma análise orientada pela professora Vânia Pivello, feita, a partir de 1997, sobre uma planta ornamental denominada palmeira seafórtia, nativa da Austrália e trazida para o Brasil no final do século XIX. Essa planta começou a ser cultivada no campus da Cidade Universitária de São Paulo, há cerca de 50 anos.

O estudo mostra que a palmeira seafórtia está invadindo um fragmento de Reserva Florestal da Cidade Universitária, localizada perto do Instituto de Biologia (IB). Aponta, ainda, que, ao mesmo tempo em que a quantidade dessa palmeira tem grande crescimento, o de outras árvores nativas da região tem diminuído, caracterizando o fenômeno de invasão biológica. Em 1999, havia 310 palmeiras seafórtia na reserva e, em 2005, elas já chegavam a 464.

A analogia possível de ser feita, a partir desse estudo, é compararmos a invasão das palmeiras australianas com a invasão do termo letramento nos resultados de pesquisas de Mestrado. Os pesquisadores utilizam autores nas pesquisas desenvolvidas sobre letramento no Brasil, a partir da observação empírica dos dados, de modo a reiterar o que já está posto na ciência normal para comparar a prática de um professor com a teoria que se pretende aplicar aos dados. Quando o pesquisador utiliza autores para confirmar aquilo que diz, está permitindo uma invasão teórica que inibe a produção de novos conhecimentos. Muitas vezes, à primeira vista, é tentador. Todos usam, é uma temática aceita porque tem a intenção de resolver os problemas de leitura e escrita e, ademais, os discursos, na Educação, funcionam como meio para a inserção no discurso autorizado.

Pretendemos, nesta tese, chamar a atenção para a necessidade de pensarmos que a produção de novos conhecimentos compete ao pesquisador e este tem potencial para isso.

Trazemos, para nossas pesquisas, conhecimentos alheios “encantados por sua beleza” e essa beleza pode esconder o que de fato acontece e pode inibir um novo pensamento e, em consequência, a produção de novos conhecimentos. Então, o que se presentifica nos trabalhos é a repetição do mesmo. Falamos mais especificamente da proliferação de um mesmo termo na comunidade científica, formando redes de sentidos que, com conceitos, ideologias e teorias repetitivas, vão sendo incorporados ao discurso cotidiano e, assim, perdendo o caráter inovador e também a oportunidade de desenvolver a produção de conhecimento que é nativa do cotidiano da sala de aula.

Durante nosso estágio no exterior, pudemos verificar estudos da ocorrência da proliferação de termos nas comunidades científicas, de modo a inibir novas construções de sentido. Citamos a tese de Doutorado de Mateos Cortés (2011), publicada em livro sob o título *La migración transnacional del discurso intercultural: Su incorporación, apropiación y resignificación por actores educativos em Veracruz, México*. Sua pesquisa versou sobre a apropriação e mobilização do conceito de interculturalidade, mostrando como essa concepção pode ser inovadora ou não. A autora apresenta um estado da arte sobre interculturalidade, expondo como esse conceito foi sendo mobilizado desde os anos de 1940 e em quais atividades educativas se vincula. Percebemos, por meio desse estudo, haver uma preocupação sobre o que se produz acerca de um determinado conceito na academia.

Dietz (2009) reflexiona que “la “migración” de conceptos como cultura, etnicidad, diversidad e interculturalidad (Mateos Cortés, 2009) desde la antropología hacia otras disciplinas a menudo los reifica y esencializa hasta tal grado que se vuelven abiertamente contraproducentes tanto para el análisis académico como para el acompañamiento de procesos de transformación social o educativa.” (p.5). Aproximamos esta ideia à pesquisa que desenvolvemos sobre a produção de conhecimentos na Universidade. O modo como os conceitos migram de portadores diversos para as pesquisas de Mestrado pode ser contraproducente, a partir do momento em que a apropriação de determinados termos e, conseqüentemente, conceitos vai sendo reproduzida sem apresentar uma reflexão.

Esclarecemos que, ao fazer a analogia acima, não estamos nos posicionando contra os pesquisadores utilizarem conceitos de autores reconhecidos, até porque há um assujeitamento destes em relação à adequação do gênero dissertação de Mestrado. Alertamos, portanto, com esta ideia, para o fato de que se tome cuidado para não “fetichizar” os “deuses” ou “vacas sagradas” (termo muito utilizado no México para se referir aos autores que dominam o mercado científico) nos trabalhos de pesquisa a fim de não inibir o surgimento de um

pensamento nativo, ou mesmo sufocá-lo, tentando resolver problemas que, talvez, mudem aquilo que se tem de mais nativo e original; no caso das pesquisas, o que se tem de mais nativo e original são os dados empíricos apresentados como prática letrada que, pelo modo como o pesquisador lida com eles, sufoca-os em nome de teóricos fetichizados.

A sensação de repetição, de sufocamento, tanto do conhecimento como de nós mesmos, comprova-se no momento em que escrevemos esse texto. É como se o repertório de palavras e coisas que conseguimos escrever fossem exatamente aquilo que já foi lido em autores de prestígio. Nisso se configura a dificuldade em produzir o novo. Somos seres de alteridade, imersos na interculturalidade e integrantes em contextos sociais movidos por meio de vozes e de ideologias, ou seja, somos assujeitados à heterogeneidade constitutiva do sujeito, bem como ao sujeito do inconsciente que se deixa levar facilmente pelo imaginário. Porém entendemos que a angústia diante da repetição e reprodução, na Educação, já é fato considerável, visto ser o primeiro sinal do percurso para mudança. Ao nos angustiarmos com o que vemos, ao menos estamos nos sensibilizando para melhorar sempre ou, pelo menos, tentar, já que também existem muitas coisas boas sendo feitas e pensadas por especialistas em Educação que têm nas mãos o fazer acontecer. Todavia apenas angústia é pouco e pode não proporcionar mudanças.

Durante o processo de formação, espera-se que seja um percurso de produção de conhecimentos, de reflexões constantes que possam depois se presentificar na prática e as “lições” dos educadores ou orientadores que formam novos educadores e pesquisadores sejam referência no processo. Daí pensarmos que a formação para a pesquisa, desde a graduação, serviria para fortalecer e desenvolver a escrita produtiva.

Numa dissertação de Mestrado, imagina-se uma atividade social que requeira o uso de técnicas coletivas ou comunitárias e a linguagem, por meio da sua objetivação, a língua, responda às necessidades do indivíduo que, pelo fato de estar inserido em uma comunidade, tenha sempre uma finalidade social. Portanto, deve-se considerar o interesse maior da comunidade escolar que, numa relação dialética entre pensar e fazer precisa encontrar caminhos que ajudem a propagar os produtos da comunidade, pois “as línguas não são criações do indivíduo, mas sim produtos da comunidade, com a natureza social da própria linguagem.” A contribuição individual existe na medida em que o pesquisador se propõe a, por meio de estudos, auxiliar a comunidade escolar a encontrar melhores caminhos para pensar e fazer e, antes de tudo, descobrir melhores caminhos para seu próprio caminhar.

Entendemos que a produção de conhecimentos vai além da inserção em um

determinado grupo. Um pesquisador precisa comprometer-se com sua escrita, de forma a produzir, trabalhando para acrescentar algo à comunidade escolar. Esta concepção depende da formação pela qual o pesquisador passa. É um momento de constantes conflitos e reflexões acerca do objeto da pesquisa.

Um exemplo de reflexão feita pelo próprio pesquisador sobre seu trabalho pode ser encontrado na parte introdutória da dissertação de Mestrado de Fairchild (2004). Em suas palavras, “a forma em que este trabalho ora se apresenta resulta de uma série de conflitos que, desde o início das atividades de mestrado, deslocaram significativamente o objeto de pesquisa” (p. 11).

Em cada etapa da formação, o pesquisador faz (re) leituras de seus escritos, bem como de suas ideias e ideais ali presentes e essa autorreflexão se mostra necessária na formação do sujeito. Para isso acontecer, é importante que o interesse na pesquisa esteja além do interesse em aderir a uma moda ou em divulgar um produto. Nesse processo de ir e vir no seu próprio texto, o pesquisador pode chegar a construir uma escrita subjetiva e, ao mesmo tempo, refletir sobre o escrito e promover mudanças. Também no processo de formação, as leituras que o orientador e colegas fazem do trabalho de pesquisa vão retroalimentando as reflexões necessárias para promover mudanças na escrita.

Quando Fairchild (2004) justifica a mudança, em relação a sua postura como pesquisador diante de determinados pontos de seu objeto de estudo, reflete o que ele mesmo denomina de

vestígios de um movimento pessoal que permeia a pesquisa, indício de que as mesmas questões já há algum tempo ocupam uma posição em nosso pensamento. Que essas coincidências permaneçam como marcas de um trajeto percorrido, um deslocamento de ponto de vista que não nos põe em oposição ao que propúnhamos antes, mas, como preconizou Saussure, traz à luz um novo objeto sobre o qual refletir (p. 13).

Também um educador, ao fazer um movimento acerca de suas tomadas de decisões em sala, consegue trazer à luz algo novo que possa ser refletido e utilizado por meio da pesquisa. Para reiterar as ideias aqui apresentadas, fazemos também uma autorreflexão do percurso de nossa formação ocorrida no Mestrado. Nele, realizamos uma pesquisa qualitativa que tinha como foco as práticas de leitura e letramento de uma turma de Educação de Jovens e Adultos. Foram realizadas entrevistas com os alunos e com a professora de Língua Portuguesa, bem como relatórios de um período de observação em sala de aula. Com o embasamento teórico, as proposições foram utilizadas para reiterar aquilo que, ao analisarmos os dados coletados,

entendemos como um trabalho não satisfatório por parte do professor. Naquele momento de formação, esse processo se tornou importante porque, após terem se passado muitos anos entre a especialização e o Mestrado, o encantamento com a necessidade de buscar mais formação para o trabalho de ensinar nos tocava profundamente e apesar de hoje pensarmos que o modo como conduzimos nossa pesquisa reiterou o que hoje afirmamos não se constituir como produção de conhecimento, seguramente, houve aprendizagem e houve um deslocamento em nosso modo de pensar e agir.

Mais tarde, ao integrarmos o grupo de pesquisas GEPPEP, que reflete sobre a escrita, foi possível perceber o quanto o processo de escrita proficiente exige um trabalho árduo de quem se propõe a fazê-lo. Também a reflexão se estende ao nosso trabalho como professora de Língua Portuguesa, ou seja, desenvolvemos atividades de leitura e escrita como professora e como pesquisadora com muitas dúvidas e dificuldades. Estas se intensificam e nos mostram o quanto exigem dedicação, reflexão e muito trabalho para a produção. Para tanto, o professor preparado para desenvolver pesquisa em suas tarefas, por meio de formação que propague a necessidade de ensinar a escrita, pois não se ensina aquilo que não se sabe, poderá ser um pesquisador de suas próprias práticas.

A escrita porta especificidades mais rígidas e, como veículo de transmissão de saberes constituídos, torna-se mais passível de normatizações. É necessário, portanto, olharmos a nós mesmos como autores, como produtores de textos para, então, entender o que se passa com o outro no ato da escrita. No universo da pesquisa é o momento em que somos instados a nos posicionar como escritores proficientes e, se o objeto de pesquisa é a escrita, o desafio do pesquisador torna-se maior, pois sua composição pode resultar naquilo que apresenta como análise do texto de pares.

Lançamo-nos a este desafio, por acreditarmos que, só rompendo com determinadas imagens e crenças adquiridas no nosso trabalho, tanto de educador como de pesquisador, poderemos avançar nas questões do ensino da leitura e da escrita. Cremos que, para rompê-las, é preciso considerar fatores que traduzem uma sociedade dividida em classes, que traz sempre uma intenção nos discursos proferidos, os quais, muitas vezes, traduzem as ideias de poder.

1.3.1 A leitura e a escrita como trabalho

A produção acadêmica, na atualidade, bem como as inúmeras informações que circulam, ganham força e se disseminam com extrema velocidade. Os órgãos reguladores que avaliam os programas de Pós-Graduação exigem produções e publicações. A nota que o programa obtém define sua colocação no mercado. Parece-nos que a velocidade dos acontecimentos torna a produção de conhecimento superficial. Concordamos que a escrita precise de movimento para que a história se faça e permaneça. Entretanto, a qualidade do que se deixa escrito e se expõe para acesso possível em diferentes suportes textuais vai delineando aquilo que afirmou Shopenhauer, (2007):

É correto, e mesmo necessário, que a provisão de palavras de uma língua seja aumentada no mesmo passo em que aumentam os conceitos. Em contrapartida, se aquilo acontece sem isso, trata-se apenas de um sinal de pobreza de espírito de quem gostaria de levar alguma coisa para o mercado e, no entanto, como não tem nenhum pensamento novo, vem com novas palavras. Esta maneira de enriquecer a língua está agora na ordem do dia e é um sinal dos tempos. Mas novas palavras para velhos conceitos são como uma nova cor aplicada a uma velha roupa (p.158).

Uma reflexão similar é feita por Barzotto (2006) em seu texto “A Criança falada e a cena de quem fala”, na seção em que se propõe a discorrer sobre alguns procedimentos comuns nos textos analisados, nos quais o leitor encontrará referências aos procedimentos de incorporação da bibliografia.

Talvez com as considerações que fazemos nesta seção, ao invés de apresentarmos algo novo, estejamos também apenas traduzindo um sentimento de insatisfação que parece estar crescendo de modo compartilhado entre os docentes que participam de bancas examinadoras de trabalhos de Pós-Graduação. A mesma insatisfação, por vezes, sentimos sobre nossos próprios trabalhos, principalmente se fomos alunos de pós-graduação nas últimas décadas e continuamos investindo na pesquisa. Em alguns trabalhos acadêmicos, talvez mais especificamente em dissertações de mestrado, temos verificado que, mais notadamente no capítulo de resenha teórica e, ademais, no restante do trabalho, os autores arrolados são mais úteis para confirmar o que o candidato a mestre está querendo sustentar do que para estabelecer uma discussão a fim de chegar a uma perspectiva que melhor auxilie na análise do objeto pesquisado (p. 02)

Para pensarmos na escrita como trabalho, refletimos na construção do texto como tessitura. Ao tecer suas ideias, o autor do texto realiza um “trabalho de escrita”, calculando e recalculando aquilo que deseja passar como informação no seu texto com o desejo de que este se torne uma boa produção. Para Possenti (2002), “um texto bom só pode ser avaliado em termos discursivos”, ou seja, o analista “pode mostrar como, assumindo uma posição que é histórica, que representa uma ideologia, um sujeito pode não obstante ser ele mesmo, ou seja, não ser igual a outro que esteja na mesma posição” (p.115). Mesmo concordando que um sujeito sempre enuncia posições historicamente dadas num aparelho discursivo institucionalizado e prévio, acreditamos ser possível ousar, fazer diferente.

Ao participar de uma comunidade discursiva que discute letramento, o pesquisador pode, mesmo estando impregnado daquela ideologia, refletir para tentar fazer o novo, ousando, diferenciando, propondo uma escrita produtiva. A questão da qualidade do texto passa, necessariamente, pela subjetividade e pela sua inserção num quadro histórico, ou seja, num discurso que lhe dê sentido. O sentido maior do conceito de letramento não está nele mesmo, mas sim naquilo que traz como imagem. Sempre que alguém remete ao termo letramento, os efeitos de sentido são da imagem de um mundo letrado em que ainda há um número considerável de pessoas excluídas.

Segundo Possenti (1988),

dizer que o falante constitui o discurso significa dizer que ele, submetendo-se ao que é determinado (certos elementos sintáticos e semânticos, certos valores sociais) no momento em que fala, considerando a situação em que fala e tendo em vista os efeitos que quer produzir, escolhe, entre os recursos alternativos que o trabalho linguístico de outros falantes e o seu próprio, até o momento lhe põem à disposição, aqueles que lhe parecem os mais adequados (p.59).

Para este autor, ao fazer escolhas para a construção de uma ficção textual, embora utilize os mesmos recursos linguísticos, é possível se fazer arranjos para que o texto porte marcas, indícios de autoria e de produção do novo. Para Possenti (2002), existem duas formas de se verificar os vestígios de autoria em um texto: observar se o pesquisador deu voz explicitamente a outros, por meio de citações diretas ou se incorporou ao texto discursos correntes, fazendo, ao mesmo tempo, uma aposta a respeito do leitor (p.119).

E, ainda,

há indícios de autoria quando diversos recursos da língua são agenciados mais ou menos pessoalmente – o que poderia dar a entender que se trata de um saber pessoal posto a funcionar segundo um critério de gosto. Mas, simultaneamente, o apelo a tais recursos só produz efeitos de autoria quando agenciados a partir de condicionamentos históricos, pois só então fazem sentido. (p.127).

Ao se fazerem escolhas lexicais para movimentar a escrita em um texto, é possível a realização de um trabalho ou de uma atividade. Rossi-Landi (1985) apresenta diferentes perspectivas para a realização de uma atividade ou de um trabalho. Para ele, a atividade se caracteriza por meio de um trabalho de reprodução, enquanto que a produção seria uma tarefa visando à construção de novos conhecimentos.

O trabalho de produção, para esse autor, é complexo. Segundo ele,

a complexidade do trabalho é determinada pela complexidade da necessidade, a qual por sua vez a determina- exatamente como ocorre com o trabalho que manipula e transforma. A linguagem, as línguas enquanto seus produtos formam-se na dialética da satisfação das necessidades, ou seja, dentro do processo de instituição das relações de trabalho e de produção, também a linguagem é trabalho humano, e as línguas são a sua objetivação necessária (p.68).

Imaginar a escrita de dissertações de Mestrado como uma produção do trabalho com a linguagem é imaginar a complexidade que envolve tal criação. Além da objetivação necessária por meio da língua, convém considerar fatos históricos, econômicos e sociais que permeiam um trabalho institucional, bem como o contexto de produção no qual esteja inserido o Programa de Pós-Graduação do qual o pesquisador faz parte.

Para que um texto seja construído, considera-se o trabalho humano-linguístico. As palavras são unidades da língua e produtos dessa atividade. São materiais e instrumentos para a produção de mensagens. Para Rossi-Landi (1985), é “apenas com o trabalho que surge no homem algo de universal”. Por meio desse recurso com a linguagem, o homem produz e seus produtos são comercializados. Dessa forma, a linguagem tem a natureza social. “A língua é a consciência, existente também para outros homens, que só desse modo consegue existir realmente também para mim mesmo.” (p. 71) Como, então, a linguagem se presta para construir a imagem do conhecimento? O mito da garantia do saber por meio das instâncias acadêmicas é muito presente na atualidade. A hegemonia existente nas Universidades e documentos oficiais confere poder ao dizer e, dessa forma, as produções acadêmicas podem

não ser reveladoras de novos conhecimentos, configurando-se, muitas vezes, como reproduções, apesar de legitimadas.

É inegável a importância das pesquisas e produções acadêmicas, em geral, no campo educacional. O que se questiona é a força que tais produções podem exercer. Nas pesquisas que analisamos são comuns críticas às práticas existentes. Observa-se uma prática e, ao relacioná-la com a teoria, normalmente, “descobre-se” que o trabalho do professor não está bom e, por isso, a pesquisa dará sua contribuição. No entanto, o que se apresenta, na maioria das pesquisas em Educação, são conceitos prontos, já defendidos por autoridades no assunto e que pouco trazem de conhecimento, apenas dizem de outra maneira o que já foi dito.

Ter detectado, no domínio que escolhi para estudar, a existência de trabalhos que primam pela repetição de conceitos prontos e defendidos por “autoridades”, leva-nos a pensar que a formação do professor tem sido feita por meio da simulação de um empoderamento. Ou seja, leva-se o professor a repetir um discurso já pronto, o que lhe dá a ilusão de participar do poder que esse discurso confere. No entanto, como não tem acesso aos meios de produção do discurso que professa, acaba por se consolidar na posição de agente de transmissão, sem alterar seu lugar na hierarquia em que se encontra. Segundo Baudrillard (1981), “simular é fingir ter o que não se tem” (p. 9). Desse modo, a simulação de empoderamento contribui para a manutenção do simulacro institucional, em que fingir o que não se tem passou a ser motivo de lutas para se inscrever em uma comunidade científica e obter o sucesso no comércio de publicações. No entanto, não conseguimos evitar o mal-estar frente aos problemas de alfabetização e de leitura e escrita, presentes em todos os níveis de ensino; então, o caráter postiço desse empoderamento se revela.

Pensemos aqui no conceito de capital cultural desenvolvido por Pierre Bourdieu. Essa concepção refere-se ao conjunto de recursos e competências disponíveis e mobilizáveis em uma cultura dominante ou legítima. Pode existir em dois estados: incorporado, quando faz parte das disposições, do *habitus*, dos agentes; e objetivado, quando é certificado através de provas, atributos ou títulos, designadamente escolares. Como qualquer capital, o cultural confere poderes que propiciam diversas probabilidades de lucro (econômico, cultural, social ou simbólico) nos campos e mercados em que é eficiente. Todo o capital, seja qual for a sua espécie, subentende uma relação de dominação, de apropriação/desapropriação. Se, *a priori*, todos dispomos de competências e de saberes, o certo é que estes sejam valorizados de forma desigual. Um determinado saber, para ascender ao estatuto de capital cultural, carece ser reconhecido e legitimado como tal. Assim, as diferentes formas de saber se tornam dignas ou

não de crédito, conferem ou não dividendos na bolsa dos valores sociais. Não podemos deixar de mencionar que os lugares ocupados, individualmente, no campo social, são marcados por relação hierárquica de poder. A Universidade autoriza o discurso do pesquisador. Dessa forma, para compreender o processo de opção dos sujeitos, em relação aos seus discursos, torna-se imprescindível distinguir o estatuto, o lugar e a posição que ocupam em relação às suas atividades linguísticas.

Barthes (2007) nos alerta:

[...] o poder é o parasita de um organismo trans-social, ligado à história inteira do homem, e não somente a sua história política, histórica. Este objeto em que se inscreve o poder, desde toda eternidade humana, é: a linguagem – ou, para ser mais preciso, sua expressão obrigatória: a língua (p.12).

Por meio da língua, a expressão da linguagem, os discursos são propagados e as relações de poder se manifestam em repetições linguageiras de enunciados, que mostram a inscrição de quem escreve em determinada comunidade científica. Segundo Barthes (2007),

Assim que ela é proferida, mesmo que na intimidade mais profunda do sujeito, a língua entra a serviço de um poder. Nela, infalivelmente, duas rubricas se delineiam: a autoridade de asserção, o gregarismo da repetição. Por um lado a língua é imediatamente assertiva: a negação, a dúvida, a possibilidade, a suspensão de julgamento requerem operadores particulares que são eles próprios retomados num jogo de máscaras linguageiras; [...] Por outro lado, os signos de que a língua é feita, os signos só existem na medida em que são reconhecidos, isto é, na medida em que se repetem; o signo é seguidor, gregário; em cada signo dorme este monstro: um estereótipo: nunca posso falar senão recolhendo aquilo que se *arrasta* na língua. Assim que enuncio, essas duas rubricas se juntam em mim, sou ao mesmo tempo mestre e escravo (p. 14-15).

É, portanto, como num imenso mercado que as palavras se movimentam, dando poder a quem saiba proferi-las. Somos mestres e escravos da língua, pois ela se articula e movimenta a vida. Segundo Bourdieu (1996), a produção e a circulação linguística e a eficácia simbólica do discurso dependem da relação que se estabelece entre as propriedades do próprio discurso daquele que o pronuncia e daquele que autoriza a pronunciá-lo. No que se refere ao termo letramento, os autores de artigos, dissertações e outras publicações utilizam diversas estratégias de legitimação para difundir o discurso do letramento, numa disputa para prescrever mudanças em relação ao ensino da Língua Portuguesa.

1.3.1.1 A escrita como objeto e fruto da pesquisa

A história da Educação nos mostra que a cultura passada nas instituições escolares é de priorização da leitura, ou seja, as escolas aplicam muito mais práticas de leitura do que de escrita. Isto se reflete em todos os níveis de ensino. E, como diz Shopenhauer (2007), quanto mais lemos, mais vamos pelas ideias dos outros. Nas palavras deste autor, “as mentes vulgares, emaranhadas em todo tipo de opiniões válidas, autoridades e preconceitos, são como o povo que obedece calado às leis e às ordens” (p.127). Talvez, por causa desta cultura de priorizar a leitura, verificamos que, em média, em 15 anos de estudo, o aluno chega à Pós-Graduação e, ainda, apresenta dificuldades para a produção escrita. Incluímos, na lista dessas dificuldades, as condições para elaborar e defender uma ideia própria. E, mesmo a escola priorizando a leitura em detrimento da escrita, não consegue ensinar o aluno a ler com profundidade para defender suas ideias.

Quanto à pesquisa, se compararmos as investigações que tratam da escrita de alunos de Ensino Fundamental e Médio com as pesquisas que tratam da escrita na Pós-Graduação, percebemos um número bem reduzido destas. Podemos elencar, pelo menos, duas razões, para tal: a) a crença de que nesse nível de formação os problemas de escrita já foram resolvidos; b) a dificuldade de o pesquisador tomar, como objeto de análise, aquilo que será o fruto de seu trabalho, ou seja, analisar a escrita de pares, sabendo que sua própria escrita poderá resultar naquilo que apresenta como resultado da investigação.

Parece-nos fundamental começar a pensar e analisar a escrita universitária, pois isso poderá revelar muito do que se apresenta no ensino, partindo da ideia de que um curso de formação em nível de Pós-Graduação em Educação seja parte essencial para o suporte do trabalho do professor, visto se tratar de pesquisa relevante para as atividades desenvolvidas em sala de aula. A pesquisa, além da função social de produtora de conhecimento, tem um importante papel formador. É esta a principal justificativa que move pesquisadores que fazem parte de grupos importantes. Reiteramos os trabalhos desenvolvidos no interior de discussões promovidas pelo grupo GEPPEP, Seminário de Leitura e Produção no Ensino Superior e o FALE.

O conhecimento, visto como uma produção social, insere-se em uma dimensão política e requer diálogo. O que um pesquisador constrói só terá sentido na interlocução com seus pares. Dessa forma, pode-se afirmar que o conhecimento é sempre uma construção

coletiva. Destacamos que, por meio da participação no grupo de estudos GEPPEP, durante nossa formação, aprendemos a trabalhar a escrita com o auxílio dos pares. Leituras feitas por colegas participantes do grupo iam ajudando a reestruturar a escrita do trabalho. Antes da qualificação, passamos por uma “banquinha” em que dois colegas fazem uma leitura criteriosa do trabalho e, em outro momento, indicam sugestões e apontamentos ao se reunirem com o estudante e com o orientador. Consideramos interessante destacar essa atividade realizada pelo grupo porque as diferentes versões das teses e dissertações servem de banco de dados para novas pesquisas sobre a escrita quando se analisam várias versões para observar a evolução na escrita, a partir de apontamentos do orientador e dos colegas.

A pesquisa tomada como diálogo se contrapõe ao modelo tecnicista de Educação que, muitas vezes, propicia a transposição do modelo estratégico do mercado econômico para o campo educacional onde os objetivos e finalidades se configuram em termos de resultados pragmáticos e produtivos. Os desafios tornam-se grandes a cada dia em que somos “consumidos” pela tecnologia, pela mídia, pelo comércio, por todas as formas de apreensão usadas por uma sociedade capitalista. Por meio da prática da pesquisa em todos os níveis de ensino, pensamos ser possível contrapor-se e, para, além disso, propor embates, microações que façam mover as lutas ideológicas existentes em cada lugar ocupado socialmente.

A Pós-Graduação constitui-se em um lócus privilegiado para a pesquisa. Nela se dá a experiência de autoria mais significativa, pois exige tomada de decisão, postura de autonomia intelectual que nem sempre se mostra fácil ao pesquisador em formação. A capacidade para tal depende muito do espírito crítico que a formação para a pesquisa deve proporcionar e se, como já discutimos, a pesquisa fosse uma prática constante em todos os níveis de ensino, principalmente, na graduação, a experiência de autoria na Pós-Graduação já estaria bem mais consolidada.

Quem já passou pelo curso de Mestrado pode afirmar com propriedade que, quando é instado a se posicionar como escritor proficiente, principalmente no universo acadêmico, nem sempre consegue superar as limitações imanentes do sujeito diante da escrita. Isto se deve, em grande parte, ao fato de a escrita ser culturalmente menos trabalhada do que a oralidade. E, ainda, ao fato de a pesquisa não ser prioridade na Graduação, pois, se assim o fosse, os alunos, ao adentrarem a Pós-Graduação, já conseguiriam se posicionar criticamente diante do escrito e diante dos dados de pesquisa. Defendemos aqui que a escrita precisa ser ensinada, por fazer parte do processo de formação em todos os níveis. A escrita é um exercício em que precisamos impor o desejo de trabalhar, de colocar nosso corpo em posição para a execução

de tarefa de escrever. Mas isso não é suficiente, pois, ao transformarmos a página em branco no escrito, não significa que o trabalho esteja pronto, muito pelo contrário, é apenas o início, já que, se isso não acontecer, a escrita não se manifestará de forma alguma. Muito além de colocar o corpo para trabalhar, é fazer a escrita trabalhar. De acordo com Riolfi e Magalhães (2009),

fazer a escrita trabalhar não se resume a encontrar boas ideias, nem a planejar recursos expressivos para bem expressá-las nem a encontrar modos de realizar uma intenção eficaz com o outro por meio do texto. Mas, ao ter podido ler o que não sabia que ia escrever, dar a ver, de forma ficcionalizada, a sequência na qual diversos fragmentos (textos lidos, experiências vividas, rumores e falas escutadas) compareceram para formar as ideias que compuseram a ficção textual (p.101).

Acrescentamos que o pesquisador, ao ter podido ler o que não sabia que iria escrever, precisa se envolver com aquilo que escreveu, ou seja, assumir o seu escrito como uma ficção textual que ficará à disposição nos suportes para dar a ver, na sua cultura e entre seus pares. Portanto, a responsabilidade de um pesquisador, ao se apropriar e disseminar conceitos, é grande. O sujeito precisa se responsabilizar pelo seu processo de formação. Em parte, concordamos com a afirmação de Aguiar (2004):

Cabe sim às universidades o papel de se co-responsabilizar pelo processo na medida em que deve propiciar ao estudante um lugar de contingência e escuta de seu aprendizado e de suas dificuldades já que é para ela, para responder as suas demandas, que o sujeito no final das contas escreve seus trabalhos. A academia é o Outro da cultura, para onde o texto se encaminha e por onde pode ser legitimado (p.150).

Porém, entendemos que, se a escrita se prestar apenas para reforçar os grupos já existentes na Universidade, para atender às demandas, não oportunizará produção de conhecimentos. Se os textos aí produzidos, principalmente dissertações e teses, frutos de pesquisas, prestarem-se apenas para o Outro da cultura, considerado por Aguiar, como sendo a academia, a pesquisa não obterá um fim social.

Na obra *A Bússola do Escrever*, aparecem reunidos vinte artigos sobre orientação de dissertações e teses que revelam a grande dificuldade dos alunos com a linguagem escrita, especialmente, aquela exigida na produção de um texto científico. Diz Machado (2002),

A observação prática nos mestrados demonstra, de maneira inquestionável, que 15 ou mais anos de Língua Portuguesa não desenvolveram, na grande maioria dos adultos, qualquer intimidade com sua própria escrita, de modo que eles não conseguem escrever com facilidade, nem razoavelmente, [...] nem sem sofrimento. Isso é válido para leitores ávidos, oradores eloquentes e bem sucedidos e sérios eruditos, cuja cultura não lhes garante a habilidade para escrever (p.52).

Existe a imagem de que o discurso científico traz a ideia de complexidade. A linguagem utilizada para a divulgação científica defende a ciência que porte no seu interior a verdade racional e suas produções sejam de caráter enciclopédico. Por trazerem tal natureza, as dissertações de Mestrado caracterizam-se por conter em si diferentes discursos e vozes. Defendemos que os discursos são dialógicos, ou seja, formados a partir de discursos emitidos anteriormente. Assim sendo, importa refletir sobre a imagem do discurso científico. Existe um mito a respeito da escrita universitária de que ela representa a superioridade da palavra escrita. É a imagem de que, na escrita universitária de alunos de Mestrado, exista superioridade, neutralidade e objetividade. Disso resulta a ideia de que o discurso científico não mente, não veicula ideologia, não serve a nenhum interesse. É a imagem da verdade única e transparente, assim como são as instituições de poder instituídas nas esferas leigas ou sacralizadas. No entanto, por mais neutro que um discurso científico possa parecer, apresenta marcas de singularidade e, nesses sinais, sempre é possível perceber a “persuasão” existente em todo e qualquer discurso, fazendo-se presentes as intenções do enunciador e as imagens que este faz do enunciatário. Assim, já não se trata mais de afirmar que se busca a disseminação do discurso científico, pois o movimento de baixar a qualidade da formação já deixou de lado tal alocação para repassar um discurso publicitário, visando ampliar seu público.

Precisamos considerar, também, que, ao adentrar um Programa de Pós-Graduação, o pesquisador está sujeito ao cumprimento de normas para a escrita de dissertações e teses, as quais, de algum modo, também representam um poder institucional subentendido. Ou seja, o produto de uma pesquisa traz em si uma normatização. Desse modo, pensar na produção de conhecimentos por meio de uma dissertação de Mestrado implica a necessidade de se repensar naquilo que temos hoje como normatização para a apresentação de uma pesquisa.

A escrita não se presentifica somente com o conhecimento de técnicas, regras ou, simplesmente, com aulas de metodologia científica. É preciso muito mais que isso, é preciso um trabalho árduo com experiência e vivência do processo que demanda tempo, paciência e ensino. Talvez, com maior intensidade, seja necessário um desejo de saber, sendo estimulado, alimentado no próprio contexto de escrita, isto é, em todas as instituições de ensino durante o

processo de formação.

Na perspectiva de que a escrita precisa ser ensinada, apresentaremos, na próxima seção, alguns estudos que trataram da escrita e trazem expostas preocupações acerca da produção de conhecimentos por meio da pesquisa.

1.3.1.2 Alguns estudos sobre escrita já realizados no Brasil

Com o objetivo de nos acercarmos daquilo que vimos discorrendo e refletindo, expomos outros estudos já realizados sobre a escrita na Universidade. Tais estudos nos mostram ser este o momento de refletirmos sobre a qualidade do que se deixa escrito para dar a ver em momentos de divulgação científica. Como exemplo, citamos a tese desenvolvida por Fabiano (2007), que trata da prática da pesquisa como sustentação da apropriação do conhecimento na graduação em Letras. A autora faz uma análise de textos produzidos por alunos de graduação em Letras, com o objetivo de verificar como se dá a incorporação do discurso do outro na escrita. Ela defende a prática constante da pesquisa durante a graduação, como forma de sustentação da apropriação do conhecimento. Os resultados desse trabalho mostram que a escrita, hoje, na Universidade, encaminha para a produção do conhecimento, cuja base é o consumo e indica a necessidade de se efetivar a prática de pesquisa na graduação como possibilidade de se inverter o quadro atual desse tipo de produção.

Outro trabalho que merece destaque é a tese de doutoramento de Almeida (2009), “A Singularidade nas produções Universitárias: Impressão de uma escrita”, cujo objetivo foi mostrar ao leitor uma impressão das produções universitárias por meio da investigação que analisa se essas produções põem o novo ou o mesmo, a partir da inferência da exterioridade. A autora cria dois conceitos para apresentar sua tese: o de Escrita Normal e o de Escrita Laborativa, manifestados na escrita da graduação ou da Pós-Graduação. No primeiro conceito, a autora concebe que a escrita se exime de qualquer confronto, assumindo a posição confortável de pôr o mesmo, enquanto que, no segundo conceito, o pesquisador passa pela exigência de um inferno necessário para construir o objeto e, em consequência, produzir conhecimento.

Aguiar (2004), em sua dissertação de Mestrado, faz uma reflexão sobre a dificuldade do pós-graduando no acontecimento de sua escrita. A autora, com suporte na Psicanálise, defende que a escrita acadêmica coloca o sujeito frente a questões subjetivas. Por meio do

relato de alguns pós-graduandos, é possível perceber a proximidade com aquilo que Almeida (2009) chamou de “inferno necessário para construir o objeto da pesquisa e produzir conhecimento” (p.39). Estas afirmações se ratificam com o que sentimos no momento em que também tentamos nos posicionar como escritores proficientes na pós-graduação ou até mesmo em experiências de escrita que antecedem a esse momento. Como professora de Língua Portuguesa, observamos também que nossos alunos enfrentam grandes obstáculos no momento em que são instados a produzir e se sentem impotentes diante desse ato.

Ribeiro (2010) compara o modo como uma mesma informante redige o embasamento teórico do seu trabalho, a metodologia adequada e a seção dedicada à análise dos dados em três diferentes textos e momentos de formação: a iniciação científica, a dissertação de Mestrado e a tese de Doutorado, com o pressuposto de que “para ser bem sucedido em sua formação, o pesquisador precisa aprender a escrever nos moldes da comunidade discursiva onde se realiza a formação e, para além disso, aprender a localizar e a transmitir os seus impasses lógicos por escrito” (p.07).

Riolfi (2007), embasada em estudos realizados pela Psicanálise, dentre outras discussões, debate acerca do papel da escrita na formação do professor de Língua Portuguesa. Sua argumentação versa “contra o ensino universitário que, ao adotar procedimentos reprodutivos como *modus operandi*, reduz o professor em formação a servir de porta-voz de terceiros, sob cujos significantes se aliena, em um movimento de quase total colagem e, conseqüentemente, leva à formação de um profissional com pouca autonomia intelectual.” (p.39).

Eufrásio (2007) faz uma reflexão sobre o papel da pesquisa na formação docente, analisando relatórios de pesquisa de iniciação científica e de relatório de estágio, documento exigido pela disciplina Metodologia do Ensino de Português, da Faculdade de Educação da USP. O objetivo pretendido pela autora, ao avaliar o material, foi “perceber de que modo duas formas diferentes de lidar com o conhecimento podem influenciar na formação de um mesmo sujeito.” Apresentou, como hipótese, que, “quando o graduando em Letras vivencia o lugar de pesquisador, participando de um processo investigativo no qual ele lida com o conhecimento de forma “curiosa”, isto é, assumindo uma postura ativa em relação ao objeto de conhecimento, ele levará isso para outras práticas, inclusive, para a prática pedagógica, em que o conhecimento é tomado como objeto de ensino.” (p. 07)

Trabalhos como esse suscitam a reflexão sobre a necessidade urgente de atenção especial ao trabalho de escrita desde as séries iniciais. Também, se partirmos da ideia de que

não é possível conceber pesquisa sem escrita, reiteramos, mais uma vez, a importância de a Universidade dar atenção maior à formação em nível de graduação, priorizando a pesquisa e, dessa forma, auxiliando no processo de desenvolvimento da escrita de seus alunos já que isso deve ser permanente. De acordo com Aguiar (2004),

[...] a universidade acaba contribuindo para que se crie um imaginário coletivo de que a escrita é apenas para alguns poucos “afortunados” que, como dizem nossos alunos, “têm vocabulário e sabem colocar as palavras no lugar certo”. Ao eximir-se de sua parcela de responsabilidade no processo, justificando no aluno despreparado a causa do fracasso da escrita, sustenta um discurso do mestre que, envolvido várias vezes apenas com os conteúdos curriculares, não dá escuta nem acolhimento à queixa de seu aluno sobre a dificuldade enfrentada diante da escrita. Seja como for, o olhar da instituição acadêmica sobre essa escrita é o de quem espera o resultado acabado e não a construção do processo, pois parece que pressupõe e quer que o aluno chegue “pronto”, “preparado” para cumprir suas exigências (p.149-150).

Nesse excerto, Aguiar parece conceber a Universidade como sendo algo que existe fora do aluno. Pretendemos tomar um caminho diferente, atentando à posição política e econômica de grupos que lutam para ter o privilégio de poder que a escrita confere, negando aos outros o mesmo direito. Assim, não se trata de algo abstrato nomeado como Universidade, mas de grupos bem definidos que propagam teorias que não podem ser estudadas, mas repetidas. Com as teorias sendo somente reproduzidas, não acontece a produção de novos conhecimentos e o poder de “saber bem escrever” ficará nas mãos daqueles que se autorizam para tal.

Ao observarmos os trabalhos anteriormente citados (todos pertencentes à linha Linguagem e Educação da FEUSP), podemos perceber que a análise da escrita universitária, desenvolvida tanto na graduação quanto na Pós-Graduação, começa a ser motivo de estudos e questionamentos por parte de um grupo de pesquisadores pertencentes à linha de pesquisa da Faculdade de Educação da USP, “Linguagem e Educação”, na qual também nos inserimos. Interessa ressaltar que Almeida (2009) expõe em seu trabalho que sua tese “dissolve os limites entre linguagem e educação”. Para tanto, afirma a autora: “esta atitude implicou avançar das questões limitadas somente à linguagem ou apenas à educação para a ruptura das atitudes positivas cristalizadas, promovendo um deslocamento para um lugar de complementaridade.”

Assim sendo, apresentar ao leitor, mesmo que sucintamente, outros trabalhos que promovem intentos de alertar para a escrita como importante na formação do pesquisador, justifica mais uma vez a importância de pensarmos na formação do professor com pesquisa

desde a graduação. Desenvolver o gosto pelo ato de escrever e pelo “trabalho de escrita” permite ao professor atuar como pesquisador em sua sala de aula onde poderá ensinar a escrita com maior propriedade e segurança. Ninguém pode fazer ou defender bem aquilo que não faz parte de sua prática. Portanto, para ensinar bem a escrever, é necessário ser formado para a escrita.

CAPÍTULO 2 – O DISCURSO DO LETRAMENTO E O *CORPUS* DA PESQUISA: CONTEXTUALIZAÇÃO DO OBJETO E MECANISMOS LINGUÍSTICO- DISCURSIVOS

Se não nos dermos conta de que declaração não implica necessariamente ação, aí sim seu conteúdo imediato tende a derreter na própria língua. Então, é justamente porque toda fala pode se dissolver tão logo seja proferida é que precisamos intervir sobre nossas próprias declarações e as de nossos alunos para que eles possam ter alguma consequência, por meio do trabalho. (BARZOTTO, 2012, p. 31)

2.1 Apresentação

O ensino da leitura e da escrita é tema recorrente em pesquisas, principalmente, após os estudos que intensificaram o debate na Universidade. Debate importante e ainda atual, visto que as avaliações nacionais constroem a ideia de que os resultados obtidos não correspondem às expectativas constantes nas Diretrizes Nacionais para o ensino da leitura e da escrita e, por isso, algo não vai bem. As pesquisas abordam esse tema nos mais variados aspectos, analisando documentos oficiais, teses, dissertações e, principalmente, práticas escolares, em todos os níveis de ensino, como forma de verificação daquilo que se tem feito para o avanço nos resultados esperados no que se refere ao ensino da leitura e da escrita. Esse tipo de averiguação nos apresenta a imagem de que as pesquisas se colam numa lei (Diretrizes) para se fazerem validar. No entanto, mesmo tendo as leis como subsídio, estas não se legitimam como era de se esperar, devido à complexidade de sua elaboração.

Na década de 1980, as inovações teóricas se tornaram intensas e os estudos estimulados pela sociolinguística desencadearam pesquisas em âmbito nacional, refletindo nos documentos oficiais, principalmente nos PCN, publicados em 1998, com a inserção de reflexões acerca do ensino da Língua Portuguesa centrados no texto, mas desviando a atenção para os gêneros do discurso e para o letramento. Assim sendo, nas pesquisas sobre letramento, foco maior deste trabalho, encontramos a tendência da perspectiva teórica defendida nos PCN.

Para os estudos da AD, são as condições que possibilitam o texto produzido em um determinado momento e, por isso, se questiona o porquê de certo texto se efetivar em

determinado momento e não em outro, como: aonde esse texto circula, em que período, quem o produz, o que não foi dito e o que isso significa etc. Caso sejam modificadas tais condições de produção, muda-se o discurso. É importante frisar que discurso não é apenas língua ou fala, mas também o que se deixa de dizer, o que se silencia e se realiza por meio da exterioridade. A partir destas concepções, com o objetivo de ampliarmos a justificativa para a presente pesquisa, buscamos descrever trabalhos apresentados em eventos, artigos presentes em revistas, ou seja, alguns resultados das produções acadêmicas desenvolvidas por pesquisadores do campo de ensino de Língua Portuguesa a respeito das principais características e tendências de trabalhos produzidos sobre Letramento. Essa descrição nos ajudou a compreender o discurso presente nas dissertações analisadas. Escolhemos examinar a partir de 1998, ano da publicação dos PCN.

Neste capítulo, ao desenvolvermos o estado da arte dos estudos do letramento no Brasil, demonstraremos as ligações semânticas presentes no legado teórico e será possível mostrar como a FD do letramento se relaciona com outras FDs que também surgiram no contexto de produção do ensino da Língua Portuguesa na década de 1980, tais como: gêneros do discurso, alfabetização, analfabetismo e outros e como podemos relacionar com a contradição histórica dos sujeitos envolvidos neste discurso. Assim, será possível compreender como as imagens e os sentidos sobre o letramento foram se formando no interior dessas FDs, tendo como suporte a heterogeneidade presente nos discursos e sua colocação em movimento com base na materialidade do discurso e nas condições de produção.

Diante do objetivo desta tese e pela escassez de trabalhos sobre estado da arte, parece interessante situarmos quando, onde e quem produz pesquisas sobre esta temática, bem como tentar elencar e elucidar as principais contribuições ou a inexistência delas para o ensino da leitura e da escrita. Assim sendo, fizemos um estado da arte dos estudos sobre letramento no Brasil, considerando que, por meio da observação, da mobilização dos escritos acerca dessa perspectiva teórica em livros, artigos, eventos e dissertações de Mestrado a respeito desse tema, é possível verificar em quais condições de produção surgiram os estudos acerca do letramento e sua relação com outros estudos que também desencadearam discussões intensas a partir da década de 1980.

Por meio de uma busca mais detalhada sobre um determinado tema de pesquisa, podemos perceber como alguns conceitos, ideologias e teorias vão se movimentando entre contextos sociais, de onde vai acontecendo sua incorporação, apropriação e ressignificação. Dessa forma, vão produzindo outros sentidos, conferidos a partir do contexto próprio de cada época.

Na história do letramento, poder-se-á observar, em legados teóricos, uma situação do real sendo afetado pelo imaginário, ou seja, os fatos que se apresentam trazem sentidos explícitos ou implícitos que o sujeito-pesquisador, não tendo controle sobre o modo como estes sentidos o afetam, funciona pelo inconsciente e pela ideologia, conforme perspectiva defendida nesta tese. Assim sendo, traçaremos a evolução histórica do conceito de letramento no Brasil com o objetivo de refletir como essa concepção de conhecimento chegou e tomou a proporção atual. Por fim, apresentamos uma situação em que autores de renome nos estudos sobre letramento tencionam defender suas teses, ora protegendo o letramento, ora a alfabetização.

Desse modo, este capítulo tem como objetivo apresentar algumas ideias dos estudos sobre letramento realizados no Brasil a fim de contribuir para a contextualização do *corpus* principal de análise que será descrito na sequência. Explicitaremos os critérios adotados para a escolha, bem como faremos a descrição da sua estrutura.

2.2 Escritas sobre Letramento: imagens presentes nas pesquisas

Pensamos na escrita de um modo geral, porém, neste trabalho, detemo-nos de modo mais específico na escrita sobre letramento, pois, na observação empírica sobre o uso deste termo no meio educacional, é possível perceber que se fala tanto, mas não se articula para fazer pesquisa a partir dessa história, ou, ainda, a história do letramento no Brasil é detectada nas pesquisas por meio de observações de práticas letradas; todavia, esses dados não são a tônica maior da pesquisa, mas sim o uso da perspectiva para validar o conceito na comunidade discursiva.

O surgimento do conceito de letramento no Brasil tem muito a nos dizer sobre a imagem posta, atualmente, ao ensino de Língua Portuguesa. Nos discursos em que o conhecimento sobre letramento é apresentado, presentifica-se uma imagem de enaltecimento a esse conceito, em oposição à imagem de um ensino voltado à alfabetização. Hoje, em alguns grupos, a palavra de ordem é “alfabetizar letrando”. Conceitos como letramento vão adquirindo um *status* no imaginário dos sujeitos envolvidos com os assuntos educacionais que dizem respeito à aquisição da leitura e da escrita em um mundo letrado, onde o número de pessoas que não estão inseridas na cultura letrada ainda é significativo.

Letramento pode ser entendido como um recurso que os pesquisadores usam como passaporte para a filiação na comunidade científica que discute assuntos de interesse para os pares. Tendo tal estatuto, podemos fazer uma analogia com o conceito de imaginário, desenvolvido por Jacques Lacan (1979) em que a imagem veiculada sobre um determinado tema vira um recurso de fantasia. Um exemplo desse recurso amplamente empregado é possível constatar por meio da análise dos anais de um evento importante sobre leitura no Brasil. Nesse evento, existe uma sessão denominada “Letramento e Alfabetização” na qual são discutidos assuntos voltados a esses temas, havendo muita polêmica ainda presente sobre os “sentidos da alfabetização” e de “alfabetizar letrando”. Porém, em outra sessão, denominada Leitura e Produção no Ensino Superior, chamou-nos a atenção, nesse evento realizado em 2009, 17º COLE, a quantidade de trabalhos que traziam presentes no título a palavra letramento. Encontramos seis estudos que tratavam do tema. Alguns colocavam a palavra no título e o assunto não enfocava conhecimentos sobre letramento; outros tratavam do assunto, mas não priorizavam no título e nem nas palavras-chave. No trabalho que mais nos chamou a atenção, o autor utilizou a palavra letramento doze vezes em um resumo de doze linhas, demonstrado a seguir:

TÍTULO: LETRAMENTO E ENSINO SUPERIOR: O PROFESSOR UNIVERSITÁRIO COMO AGENTE DE LETRAMENTO.

RESUMO: Este artigo tem como objetivo discutir o **letramento** na perspectiva do Ensino Superior, tendo como foco o professor universitário como agente de **letramento** e suas práticas em sala de aula. O estudo, de orientação materialista-histórica, envolve uma turma de pedagogia e duas professoras universitárias. A principal referência de análise foi a observação, feita em sala de aula, sobre encaminhamento destas professoras universitárias quanto à metodologia usada no cotidiano para aumentar o grau de **letramento** dos discentes através de eventos nas práticas sociais de leitura e escrita bem como percepções das professoras entrevistadas no que diz respeito ao fenômeno do **letramento** no âmbito universitário. Discutir o assunto é expor o quanto esta discussão é, ainda, opaca e tímida no mundo acadêmico, no mundo universitário, tendo em vista que o **letramento** é muito difundido e discutido nas esferas do Ensino Básico, mas que atualmente toma grandes proporções no universo acadêmico e que quase não aparece como questão de pesquisa neste mesmo espaço chamado Universidade. Verificamos então a necessidade de ampliar essa discussão, por meio de discussões teóricas de (BAKHTIN, 2003; SOARES, 2005; KLEIMAN, 1995; TFOUNI, 1995; MARCUSCHI, 2001), entre outros, no sentido de refletir sobre a participação dos espaços educativos e aqui, em especial, o espaço universitário no processo de construção do(s) **letramento(s)**. O fenômeno do **letramento** está nesta perspectiva, associado às diferentes linguagens sociais e gêneros discursivos caracterizando a noção de **letramento(s)** e dos aspectos aí envolvidos, especificamente, o professor universitário como agente de **letramento**.

PALAVRAS-CHAVE: ENSINO SUPERIOR, PROFESSOR UNIVERSITÁRIO, **LETRAMENTO**. (P.226)

Pensamos que, num evento importante como o COLE, referência nos estudos sobre leitura do Brasil, o tema letramento é apresentado de forma “barulhenta”, significa que as discussões são muitas e a hipótese levantada por nós de que a inscrição, nessa comunidade

científica, mesmo ao utilizar esse vocabulário em torno desse tema, nos dias atuais, promove certo *status* a quem consegue se inserir com sucesso. É sobre essa mobilização de vocabulário do discurso corrente para dentro das pesquisas, em nível de Mestrado, que estamos trabalhando, pois questionamos como ficamos frente à produção de conhecimento. Observamos que as pesquisas enfocam o letramento sob diversas perspectivas e isso seria considerado produção de conhecimento sobre este tema. No caso do resumo acima, notamos que o interesse da pesquisadora é observar o letramento de professores do Ensino Superior e releva que “esta discussão é, ainda, opaca e tímida no mundo acadêmico, no mundo universitário, tendo em vista que o **letramento** é muito difundido e discutido nas esferas do Ensino Básico, mas que atualmente toma grandes proporções no universo acadêmico e que quase não aparece como questão de pesquisa neste mesmo espaço chamado Universidade.” Esta justificativa é comum nas pesquisas que analisamos e isto se configura como mais um motivo para questionarmos tais produções, visto que as discussões sobre letramento, a partir das ideias desenvolvidas por autores brasileiros, já estão amplamente disseminadas, numa repetição constante do conceito.

Para além das pesquisas sobre letramento, há a contrapartida do governo que apresenta essa perspectiva em projetos desenvolvidos, ampliando a apropriação do discurso entre os sujeitos envolvidos no processo educativo. Por exemplo, o governo promove projetos com o objetivo de “acabar com o analfabetismo no Brasil”. Citamos o Pró-Letramento que é “um programa de formação continuada das séries iniciais do ensino fundamental, para melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita. O Programa é realizado pelo MEC, em parceria com universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada e com adesão dos estados e municípios.”⁶

Para melhor demonstrarmos o que vimos discorrendo, tomamos como exemplo o programa Pró-Letramento, aplicado em um curso de formação, desenvolvido em uma Secretaria de Educação de um Município de Mato Grosso. Essa formação é uma proposta do governo federal e é aplicada aos alfabetizadores, com o intuito de propiciar discussões e reflexões acerca de alfabetização e letramento e da necessidade de se alfabetizar letrando.

As formadoras aplicaram um questionário contendo estas quatro questões: O que é alfabetização? O que é letramento? O que é alfabetizar letrando? Qual é a sua expectativa com relação ao Programa? Estas perguntas nos sugerem que, mais do que querer saber o que os professores sabiam sobre o tema a ser tratado no curso, indicam aos participantes aquilo que é

⁶ [http:// portal.mec.gov.br](http://portal.mec.gov.br). (acesso em 31/08/2010)

necessário saber agora em um curso que “capacita” para trabalhar com a língua materna e que, provavelmente, o curso vai oferecer.

Vejamos um exemplo de resposta dada por uma cursista para cada questão:

- 1) Para uma definição imediata, alfabetização é o aprendizado do alfabeto e sua utilização como código de comunicação. De modo mais abrangente, a alfabetização é um processo de construção da gramática em suas variações, porém, **o processo da alfabetização não se resume apenas na aquisição dessas habilidades mecânicas (codificação e decodificação) do ato de ler, mas na capacidade de interpretar, compreender, criticar, (re)significar e produzir conhecimentos.**
- 2) Letramento não é necessariamente o resultado de ensinar a ler e a escrever, mas, é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto onde a escrita e a leitura tenha sentido e façam parte da vida do aluno. Segundo Magda Soares, o sentido ampliado da alfabetização, o letramento, designa práticas de leitura e escrita. O aluno precisa fazer uso e envolver-se nas atividades de leitura e escrita. Ele precisa apropriar-se do hábito de buscar um jornal para ler, de frequentar a revistaria, livrarias e ter um convívio efetivo com a leitura. Ainda diz a autora que um ponto importante que o educador tem que saber é que há distinção entre alfabetização e letramento. Entre aprender o código e ter a habilidade de usá-lo.
- 3) Alfabetizar letrando é ensinar o aluno a ler e a escrever utilizando os vários portadores de textos e sua utilidade no meio social em que vive. E ainda, utilizá-los a partir da sala de aula para comunicar-se com seus colegas de sala. Jornal, revista, livro, bilhetes, cartas, folders... são meios de alfabetizar letrando, praticando a leitura e a escrita e ao mesmo tempo aprendendo a função social que cada um tem na sociedade.
- 4) A minha expectativa com relação ao curso é de aprimorar meus conhecimentos acerca das teorias e metodologias inovadoras que estão sendo discutidas hoje no âmbito da alfabetização, pois sabemos que ainda existe grande quantidade de alunos não alfabetizados no final do primeiro ciclo. Espero aprender muito, contribuir também, mas sempre buscar inovações para minha prática em sala de aula.

Chama-nos a atenção quando a cursista responde que o processo da alfabetização “não se resume apenas na aquisição dessas habilidades mecânicas (codificação e decodificação) do ato de ler, mas na capacidade de interpretar, compreender, criticar, (re) significar e produzir conhecimentos.” Já há muito tempo se reflete e se discute sobre uma nova maneira de alfabetizar, que vá além da codificação e decodificação de signos. Como exemplo, citamos o autor Paulo Freire que, antes do surgimento da palavra letramento, discutia sobre a alfabetização para além da aquisição do código linguístico. Porém, quando se fala de letramento, é como se, para a alfabetização, ficasse apenas o papel de codificar e decodificar. E é esse discurso que vai sendo mobilizado, passando a imagem de que todo professor deve conhecer sobre a teoria do letramento. Caso isso não ocorra, ele será culpabilizado pelos maus resultados obtidos no ensino da leitura e da escrita.

Também é preciso considerar que as respostas dadas pela cursista vêm ao encontro daquilo que as formadoras pretendem mostrar como resultado do curso oferecido. Ou seja, o curso será importante, pois não se concebe mais alfabetizar sem se referir ao termo letrar, como se um pudesse existir sem o outro. Ademais, em sua resposta, a cursista utiliza-se de embasamento em Magda Soares, a principal autora citada nas apostilas oferecidas no curso e também a autora mencionada por todos os pesquisadores cujos trabalhos analisamos.

Os materiais didáticos publicados sobre letramento e alfabetização ganham espaço. Cursos de formação continuada, grupos de estudos que discutem alfabetização e letramento aumentam a cada dia. Nos eventos educacionais, há uma série de trabalhos divulgados enfocando esta temática. Citamos outros exemplos de resumos retirados de anais de eventos.

Exemplo 1:

RESUMO: A pesquisa que apresento investiga os processos de **Alfabetização e Letramento** na aprendizagem da linguagem escrita no contexto dos cadernos dos alunos do 2º ano. O objetivo do estudo é compreender os processos de **Alfabetização e Letramento** através da linguagem escrita expressa nos registros dos cadernos. A pesquisa é qualitativa documental e fundamenta-se numa perspectiva **de letramento no modelo ideológico, inserida na linha de pesquisa de Análise de Discurso e Práticas Educativas**. A mesma iniciou em fevereiro e se estende até agosto de 2.009. **A coleta dos dados foi feita** através dos cadernos dos alunos matriculados em duas turmas do 2º ano de uma escola municipal da cidade de Foz do Iguaçu. Os dados da pesquisa apontam para as diferentes significações referentes a escrita e desvelam a naturalidade dos alunos para se inserirem e compreenderem a linguagem escrita como prática social.

PALAVRA-CHAVE: Letramento; Alfabetização; Linguagem Escrita. (grifos nossos).

Neste exemplo, destacamos a relação feita pela pesquisadora entre alfabetização e letramento. São termos que aparecem justapostos, como se não fosse mais possível falar apenas de alfabetização. Percebe-se que o enfoque maior é dado ao letramento, mais especificamente, no modelo ideológico. Outro fator a ser destacado é a linha na qual o trabalho se inscreve: Análise de Discurso e Práticas Educativas. Aos poucos, vamos percebendo que as pesquisas sobre letramento se inscrevem nas mais diversas linhas de pesquisa que tratam da linguagem. Ou seja, o movimento de escritos sobre esta temática vai, continuamente, ganhando espaço acadêmico e, com isso, ampliando a reprodução do mesmo e auxiliando ao mercado na venda de “produtos” educacionais da “moda”. Inserir estudos sobre letramento em linhas de pesquisa que tomam como conceitos estudos sobre Análise do Discurso amplia o recobrimento do tema e pode dar-lhe mais credibilidade, visto que são vários os estudos apresentados no Brasil.

Exemplo 2:

RESUMO: Esta pesquisa foi realizada com gestores educacionais de quatorze municípios de Santa Catarina. **Objetivou compreender as concepções de alfabetização e letramento que fundamentam o ensino da leitura e da escrita nesses municípios**. Foi realizada através de um questionário estruturado, enviado por e-mail aos gestores educacionais. Para este momento, selecionaram-se quatro municípios que se aproximam quanto à concepção teórica adotada. Os registros possibilitaram uma reflexão em torno da implantação do ensino de 9 anos, da concepção de alfabetização e letramento que tem norteado a orientação do trabalho dos professores nos primeiros anos e, ainda, dos métodos de alfabetização adotados. Os dados revelam que há municípios que não adotam métodos específicos, mas utilizam metodologias que propõem o alfabetizar letrando. Por fim, não é possível compreender com profundidade de que forma é elaborado o trabalho com a linguagem

nesses municípios bem como qual a orientação oferecida aos professores das séries iniciais.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de 9 anos; Letramento; Gestores educacionais; Alfabetização. (grifos nossos)

Neste exemplo, demonstramos um tipo de pesquisa comum que tem como objetivo compreender as concepções de educadores. Neste caso, as concepções são sobre alfabetização e letramento, no momento em que a pesquisadora busca se inserir na comunidade adepta a essa nomenclatura. Como estratégia para conseguir essa inserção, a pesquisadora vai em busca de um modo de julgar a prática de outrem. No entanto, enquanto metodologia de pesquisa, não leva em consideração que a tentativa de verificar, na prática, se o educador adere à perspectiva da alfabetização ou do letramento por meio de questionário, seja muito frágil. Notamos, porém, que o resultado alcançado não consegue explicar as metodologias que dão conta de “alfabetizar letrando”. Assim, é possível depreender desse dado que nem sempre compreender a concepção do professor por meio do discurso, resultado de questionários respondidos, revela a metodologia utilizada na prática. É, sim, comum perceber, quando se defrontam concepção e fazer, a disparidade do que se diz e do que se faz, pois os discursos se dispersam e a repetição do mesmo não é garantia de aplicação. Mas, o último período do resumo não nos parece incidir sobre a metodologia utilizada pela pesquisadora e seus limites, e sim sobre a prática da professora.

A pesquisadora, como era de se esperar, aponta para um defeito na elaboração do trabalho dos professores e nas orientações. Menos que se inserir nos fazeres da pesquisa, a autora acaba se inserindo nos fazeres da divulgação. Ela parte de um procedimento de pesquisa que não possibilita compreender a realidade pesquisada. Para isso, a sua construção argumentativa adota duas estratégias: afirma que o alfabetizar letrando já está no contexto pesquisado e que não é possível compreender o trabalho realizado, nem a orientação seguida pelos profissionais pesquisados. Isso abre espaço para a intervenção de seu grupo para clarear a orientação, otimizando o que já está lá e toma força em seu trabalho o interesse em fazer parte do grupo que apregoa uma tendência, propondo que os professores sejam submetidos a nova formação para fazer o que seu grupo considera relevante.

A partir das evidências desse dado de pesquisa, retomamos as discussões sobre a presença da investigação na graduação. Há um modelo de formação que visa formar professores sem condições de realizar pesquisas, sequer nas suas práticas, na escola. Isso faz com que a escola não seja um espaço em que se pesquise e se produz conhecimento, mantendo-a como campo de análise de quem está fora. Essa fragilidade, produzida no

professor e na escola, alimenta a eterna corrida à formação continuada, levando a Universidade a recorrer às Secretarias e vice-versa, como um jogo entre quem detém o saber - a Universidade e as Secretarias que contratam os cursos para os reféns do *status* criado como uma bola de neve - os professores que não conseguem fazer pesquisa.

2.2.1 Produções Acadêmicas sobre Letramento no contexto Nacional

Na tentativa de levantar e caracterizar as pesquisas científicas que tratam de estudos sobre letramento, destinado ao Ensino de Língua Portuguesa, realizamos um levantamento bibliográfico, de acordo com Francisco e Queiroz (2008), sobre o tema nas revistas na área de avaliação do Programa QUALIS, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e no banco de teses. O Programa QUALIS consiste em um conjunto de procedimentos utilizados pela CAPES para estratificação da qualidade da produção intelectual dos programas de Pós-Graduação. Dessa maneira, consultamos periódicos da área de Linguagem que se relacionam ao Ensino de Português.

O levantamento feito considerou as publicações no período de 1998 a 2010. Optamos por esse período porque abarca um número considerável de trabalhos e, sobretudo, porque em 1998 houve o lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Nos PCN para o ensino da Língua Portuguesa, um dos objetivos esperados é o de “possibilitar que o aluno se posicione de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas”. A justificativa é a de que, no início dos anos de 1980, os estudos e pesquisas desenvolvidos sobre variação linguística e psicolinguística, principalmente no que se refere à aquisição da escrita, possibilitaram novas reflexões acerca do modo como o ensino da Língua Portuguesa vinha sendo desenvolvido. A partir dessas reflexões, o documento traz a concepção de letramento, considerando que a responsabilidade do ensino da Língua Portuguesa é maior quanto menor for o grau de letramento das comunidades em que vivem os alunos. O documento assim especifica:

Considerando os diferentes níveis de conhecimento prévio, cabe à escola promover sua ampliação de forma que, progressivamente, durante os oito anos do ensino fundamental, (**atualmente nove anos**) cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações. Letramento, aqui, é entendido como produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia. São práticas discursivas que precisam da escrita

para torná-las significativas, ainda que às vezes não envolvam as atividades específicas de ler ou escrever. Dessa concepção decorre o entendimento de que, nas sociedades urbanas modernas, não existe grau zero de letramento, pois nelas é impossível não participar, de alguma forma, de algumas dessas práticas (PCN, 1998, p.21). (grifo nosso)

A partir da concepção apresentada sobre grau de letramento, esse registro traz considerações sobre discurso, suas condições de produção, gênero e texto com a ideia de que “interagir pela linguagem significa realizar uma atividade discursiva” e que “o discurso se organiza a partir das finalidades e intenções do locutor, dos conhecimentos que acredita que o interlocutor possui sobre o assunto, do que supõe serem suas opiniões e convicções, simpatias e antipatias, da relação de afinidade e do grau de familiaridade que têm, da posição social e hierárquica que ocupam.” Em seguida, mostra uma discussão sobre gêneros do discurso com a concepção de que “o discurso, quando produzido, manifesta-se lingüisticamente por meio de textos, produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo, qualquer que seja sua extensão”. (p.21)

A publicação dos PCN acontece em 1998, e as discussões sobre as novas concepções para o ensino da Língua Portuguesa, dentre elas o letramento, começam a aparecer, com maior intensidade, em estudos e pesquisas a partir de 1999, conforme pudemos detectar no Portal Capes de periódicos e de teses e dissertações sobre letramento. Com base nesse levantamento, é possível observar, no quadro abaixo, o ano e a quantidade de trabalhos publicados.

Portal CAPES – Periódicos

Termo: letramento

Área: Ciências Sociais e Humanas

Total: 167 artigos

Bases: Directory Of; Open Acce e Scielo Org

Periódicos: Linguagem em Discurso; Linguagem e Ensino; Linguagem e Diálogo: Revista Brasileira de Educação; Educação e Sociedade; Educação e Pesquisa; DELTA; Psicologia da Educação; Revista Portuguesa de Educação.

Ano e quantidade de artigos
1999 : 02
2000: 00
2001: 05
2002: 07
2003: 04
2004: 07
2005: 02
2006: 00
2007: 00
2008: 13
2009: 07
2010: 09

Quadro 2: ano e quantidade de artigos publicados

Termos recorrentes nos artigos – Focos temáticos de estudo
 letramento; variação linguística; ensino de Português; nível de letramento do professor; gêneros textuais; formação do professor; práticas discursivas; representações; construção do saber; letramento escolar; alfabetização; Educação de Jovens e Adultos; práticas letradas.

Encontramos artigos a partir de 1999 e inferimos que tenham sido influência da publicação dos PCN em 1998. Quando um documento oficial toca numa perspectiva teórica, principalmente um documento que oferece parâmetros curriculares, observamos que há uma tendência de produção de materiais didáticos enfocando tais perspectivas, bem como pesquisas a tratarem do assunto.

A partir dos dados, observamos que, em 2008, destaca-se o número de artigos publicados sobre letramento. Na busca de pistas que nos mostrassem a razão para tal, notamos que, nesse ano, no periódico *Linguagem e Discurso*, houve um número especial para publicações sobre letramento.

A quantidade de artigos publicados em uma década é considerável visto que essas informações são de apenas três bases de dados utilizadas pela CAPES e a busca feita foi com o termo letramento. Caso a busca ocorra por leitura, escrita, oralidade, ensino de português, alfabetização, educação de jovens e adultos, dentre outros, o número será bem maior. Isto se justifica, ao observarmos os termos recorrentes nos artigos analisados, que demonstram o foco temático de estudo nos artigos conforme quadro acima. Esses termos também são expressivos nas teses e dissertações que tratam do tema letramento, conforme demonstraremos nos próximos quadros com dados desse levantamento.

É pertinente destacar que, ao fazermos uma busca no Google apenas com a palavra letramento, obtivemos 893.000 resultados com destaque para artigos que tratam de alfabetização e letramento. Quando a busca é feita no Google Acadêmico, encontramos 13.600 registros sobre o tema. Nisso inferimos haver, de fato, grande disseminação de pesquisas sobre letramento que demonstram uma concepção de conhecimento dessa perspectiva teórica e nos dá um retrato daquilo que se discute acerca do tema.

Com relação ao levantamento de teses e dissertações no Portal Capes, utilizamos menções a letramento nos títulos dos trabalhos e palavras-chave. Aparecem 1071 teses e dissertações. Com o objetivo de delimitar a quantidade de trabalhos, optamos por categorizar aqueles nos quais a palavra letramento aparecia no título. Encontramos 373 trabalhos. Destes, pegamos 38 trabalhos para leitura dos resumos a fim de classificá-los de acordo com os critérios estabelecidos (ano de publicação, região brasileira aonde foi produzida a pesquisa, Instituição acadêmica de origem e foco temático de estudos). Destes, elencamos dez para ler na íntegra, dos quais, cinco foram escolhidos para a retirada de excertos representativos para as análises, conforme já explicamos na exposição do *corpus*. Nos quadros abaixo, apresentamos os dados obtidos a partir da busca de teses no Portal CAPES. Dos resumos lidos, 31 eram provenientes de dissertações e 07 de teses.

Ano de publicação

1999	04
2001	01
2005	02
2006	01
2007	05
2008	17
2009	02
2010	06

Quadro 3: Ano de publicação e quantidade de teses e dissertações defendidas em cada ano.

Observamos haver um número bem superior de trabalhos defendidos em 2008, coincidindo com os artigos publicados em que há destaque maior para os trabalhos sobre letramento nesse ano.

Instituição

Federal	27
Estadual	06
Particular	05

Quadro 4: Instituição e quantidade de trabalhos defendidos em cada uma delas

As teses e dissertações foram, na sua maioria, defendidas em Instituições Federais de Ensino, distribuídas em todas as regiões brasileiras conforme é possível detectar nos dados abaixo.

Regiões

Norte	02
Nordeste	02
Sul	06
Sudeste	13
Centro-oeste	15

Quadro 5: Regiões e quantidade de trabalhos defendidos por região

Observa-se concentração maior de trabalhos defendidos nas regiões Sudeste e Centro-Oeste e consideramos possível inferir que isso ocorra pelo fato de, em algumas Universidades dessas duas regiões, haver maior disseminação dos estudos sobre alfabetização e letramento, pois nelas estão o maior número de autores que fazem parte dessa comunidade científica. Além das questões que envolvem a qualidade do que se produz na Universidade, deve-se considerar a assimetria regional existente, no que se refere aos Programas de Pós-graduação no Brasil.

Segundo o documento elaborado pelo grupo de trabalho interministerial (2003),

ao longo dos últimos oito anos, a Capes teve seu orçamento praticamente inalterado, enquanto o número de alunos do Sistema Nacional de Pós-Graduação cresceu a uma taxa anual de 11,2%, no que se refere ao número de matrículas, e de 8,6% no que se refere ao total de cursos.[...] A insuficiência de recursos orçamentários tem impedido a Capes de promover ajuste nos valores de bolsas e de expandir sua oferta. No início da década de noventa, atendia-se cerca de 40% do universo de alunos matriculados; hoje, são apenas 20% desse total, o que torna menos atrativo esse nível de ensino e gera enormes prejuízos para o desenvolvimento do País. Essa situação é mais grave nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, exceto Distrito Federal, que necessitam consolidar seus sistemas estaduais de apoio à Ciência e Tecnologia. Em adição, é patente a falta de mestres e doutores para áreas estratégicas, como por exemplo, a formação de professores de ensino fundamental e médio nas áreas de português, matemática e ciências (p. 08).

Esta constatação motiva o governo federal a elaborar políticas para alavancar a produção nessas regiões. Segundo documento publicado pela Capes no dia 25 de novembro de 2009, “um dos maiores desafios da educação superior brasileira é mudar o mapa da pós-graduação, superando as assimetrias regionais”. Ainda que o Plano 2005-2010 mostre que houve crescimento em todas as regiões brasileiras (região Norte:15% ao ano, região Centro-

Oeste:12%, Sul: 12%, Nordeste: 9,6% e Sudeste: 6,3%), a região Sudeste ainda marca tal assimetria. “Este crescimento não foi suficiente para alterar as assimetrias existentes entre as regiões e, sobretudo, entre os estados.” (p.32).

Para tentar resolver os problemas gerados pela assimetria estadual e garantir o crescimento harmônico do conjunto da Pós-Graduação, são elaboradas políticas orçamentárias, dando apoio sob a forma de bolsas de estudo e com a implantação de alguns programas que servem para elevar a produção nas regiões menos favorecidas, como é o caso do PROCAD (Programa Nacional de Cooperação Acadêmica) cujos objetivos são: “promover a formação de recursos humanos de alto nível, nas diversas áreas do conhecimento, através de projetos conjuntos de pesquisa de média duração” e “intensificar, também, o intercâmbio científico no país, por intermédio do envolvimento de equipes acadêmicas de diversas instituições de ensino superior e de pesquisa brasileiras, criando condições para a elevação geral da qualidade do ensino superior e da pós-graduação.” Esses projetos são apoiados por meio do financiamento de missões de estudo, missões de docência e pesquisa e estágio pós-doutoral.

As missões devem ser planejadas de modo a assegurar a implementação das ações necessárias, destinadas a facilitar e possibilitar a interação entre as equipes, consolidando, desse modo, as redes de cooperação. Em documento publicado pela Capes no dia 23 de dezembro de 2009, observamos que o PROCAD aprovou 121 projetos:

O Programa Nacional de Cooperação Acadêmica – Ação Novas Fronteiras (PROCAD . NF) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) divulga o resultado na quarta-feira, 23. Foram aprovados 121 projetos conjuntos de ensino e pesquisa em instituições distintas, que estimulam a formação pós-graduada, a mobilidade docente e discente e a fixação de pesquisadores doutores nas Regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. Também o Programa Acelera Amazônia, que tem como objetivos triplicar o número de doutores na região até 2010, gerar as condições para no mínimo triplicar, até 2010, o número de Programas de Pós-graduação nas IES da Amazônia e passar dos atuais 68 programas de mestrado e 19 de doutorado para 204 programas de mestrado e 57 de doutorado e gerar as condições estruturais e fundamentais para a existência de um fundo específico de investimento científico para a região amazônica bem como propõe-se que para as áreas geográficas, Nordeste, Norte e Centro-Oeste, percentuais do acréscimo de orçamento previsto para a expansão do sistema acompanhem a distribuição de docentes, ou seja, que a distribuição dos investimentos adicionais seja diretamente proporcional ao número de docentes.

São iniciativas importantes para amenizar os problemas do Ensino Superior. Porém não são suficientes. É preciso apostar em graduação fortalecida pela pesquisa para, assim, termos Pós-Graduação que apresente avanços na formação e na produção de conhecimentos.

No que se refere aos focos temáticos presentes nos trabalhos lidos (quantidade maior do que o número de resumos lidos, visto que alguns se repetem e consideramos este fator como dado importante para observarmos a recorrência de temas), encontramos:

Letramento	38
Alfabetização	08
Leitura	05
Escrita	07
Ensino de LP	02
Práticas de letramento	08
Educação de Jovens e Adultos	10
Gêneros do Discurso	16
Letramento científico	02
Formação docente	02
Letramento tardio	02
Eventos de letramento	02
Letramento docente	02
Letramento literário	03
Letramento digital	02
Letramentos acadêmicos	02
Discursividade	03
Multiculturalismo	01
Pcns	10

Quadro 6: Focos temáticos e quantidade de recorrências

Constatamos, com base nos dados acima, que os temas recorrentes nas pesquisas sobre letramento são assuntos que, de algum modo, aparecem em pesquisas e discussões relacionadas ao ensino da Língua Portuguesa. Assim, vão formando nos pesquisadores e professores de Língua Portuguesa um funcionamento discursivo, permeado pela memória discursiva e pelo interdiscurso. Daí a disseminação acentuada do discurso do letramento por existir, nele, o interdiscurso de outros discursos. Notemos que a formação discursiva a envolver pesquisas sobre o tema traz, básica e constitutivamente, uma “regularidade”, ao relacionar-se com outros temas de destaque quando se fala do ensino da leitura e da escrita.

A partir das evidências já postas, percebe-se, então, que falar de letramento hoje é se inserir num grupo que entende ser esse o avanço nas práticas com a leitura e a escrita. Todas as discussões já feitas sobre alfabetização ganham outro enfoque e salvo raríssimos autores que continuam tratando de alfabetização, o que percebemos são livros, artigos, enfim, produtos que trazem o tema letramento em destaque.

Como foi possível verificar a partir dos dados já apresentados nesta pesquisa, a forma de o pesquisador lidar com a voz do *outro* no seu discurso revela o percurso que um determinado conhecimento vai delineando. Também, pela análise que faremos de dois artigos e de uma entrevista cujos autores tratam de alfabetização e letramento, mostraremos como os

estudiosos dessa comunidade discursiva, considerados “autoridades”, por serem reconhecidos pela academia, são citados nos trabalhos observados e possuem obras e estudos publicados acerca dessa temática, apresentam suas argumentações para a defesa do letramento ou da alfabetização.

2.3 Embates teóricos: alfabetização ou letramento?

Para mostrar um caminho, entre os vários possíveis, percorrido pelo pesquisador que trata de letramento em sua dissertação, destacamos alguns excertos que mostram como a imagem sobre esse conhecimento é apresentada nos diferentes portadores de textos por alguns autores que se filiam a essa comunidade discursiva, seja para se posicionar a favor ou contra o letramento.

Magda Soares, uma das autoras que possui grande número de publicações acerca do letramento, escreve um artigo intitulado *Alfabetização e Letramento: As Múltiplas Facetas*, no qual apresenta um contraponto de um mesmo artigo de sua autoria, intitulado: *As Múltiplas Facetas da Alfabetização*. Inicia seu artigo, dizendo:

O título e tema deste texto pretendem ser um contraponto ao título e tema de outro texto de minha autoria, publicado há já quase vinte anos: "As muitas facetas da alfabetização" (*Cadernos de Pesquisa*, nº52, de fevereiro de 1985). Uso a palavra *contraponto* para indicar que o que aqui intento fazer é um entrelaçamento dos dois textos, não uma reformulação, muito menos um confronto. É que, relendo, hoje, "As muitas facetas da alfabetização", encontro ali já anunciado, sem que ainda fosse nomeado, o conceito de letramento, que se firmaria posteriormente, e, de forma implícita, as relações entre esse conceito e o conceito de alfabetização; segundo, porque, passados quase vinte anos, as questões ali propostas à reflexão parecem continuar atuais, e grande parte dos problemas ali apontados parece ainda não resolvida. O contraponto que pretendo desenvolver é a retomada de conceitos e problemas, buscando identificar sua evolução ao longo das duas últimas décadas, em um movimento que vou propor como sendo de progressiva *invenção* da palavra e do conceito de letramento, e concomitante *desinvenção* da alfabetização, resultando na polêmica conjuntura atual que me atrevo a denominar de *reinvenção* da alfabetização.

Ao analisar este excerto, é possível inferir que a autora escreve um artigo contrapondo outro artigo de sua autoria com intenções que se revelam no discurso. Quando diz que “relendo, hoje, “As muitas facetas da alfabetização”, encontro ali já anunciado, sem que ainda fosse nomeado, o conceito de letramento, que se firmaria posteriormente, e, de forma implícita, as relações entre esse conceito e o conceito de alfabetização”, é uma pressuposição

de ser ela a responsável por anunciar o letramento como conhecimento, embora se encontre, em diferentes textos que tratam desse tema, que ele foi cunhado, pela primeira vez no Brasil, por Mary Kato em 1986, ou seja, se Soares escreveu seu artigo em 1985 e nele já estava anunciado, mesmo sem ser nomeado o conceito de letramento, é possível dizer que ela tenha sido a responsável por apresentar este conhecimento à ciência. Também é admissível inferir que, ao nomear o mesmo artigo de modo que a palavra letramento apareça onde só estava escrito alfabetização, a autora corrobora que falar de letramento é mais importante do que falar de alfabetização. Nota-se, também, uma estratégia de Soares para se manter no grupo que agora emerge em torno do letramento, mas com estratégia diferente daquela usada pela professora. Ela não cola os escritos sobre letramento em seu trabalho, ela cola seu conhecimento no rótulo letramento.

Percebe-se que, ao tratar do *letramento* como *invenção* e alfabetização como *desinvenção*, Soares deixa fortemente marcado o uso de letramento como melhor que o uso de alfabetização. As pessoas acreditam mais no que se inventa do que no que se desinventa. As discussões sobre alfabetização e letramento, segundo a autora, resultam na polêmica conjuntura atual que a mesma denomina de *reinvenção* da alfabetização.

Conforme diz Soares, as discussões acerca da alfabetização e letramento são polêmicas e isso se comprova por meio de alguns excertos de uma entrevista (Nova Escola, 2008) realizada com Emília Ferrero, autora de muitas produções acerca da alfabetização e cujo nome é referência, a partir de algumas publicações sobre a psicogênese da Língua Escrita, em que ela trata das fases pelas quais uma criança passa para adquirir a escrita.

Numa sequência de quatro perguntas, a autora Ferrero deixa claro seu posicionamento sobre o surgimento do termo letramento.

Além da alfabetização, hoje se fala muito em letramento. De onde vem o termo?

A palavra letramento é tradução de literacy. Em sua origem, ela significa alfabetização e muito mais. Se entrarmos em qualquer site de busca e digitarmos “literacy” aparecem muitos endereços. Encontra-se uma série de combinações com esse termo, como computer literacy, mostrando que o significado atual dessa palavra em inglês é expertise, é ter conhecimento. Mas é muito importante compreender que a expressão computer literacy não designa a habilidade de usar a língua escrita por meio de um computador. Seu significado é a habilidade para usar os comandos da máquina, para entrar num processador de texto e nos programas elementares (2008, p.03).

Ao responder à pergunta acima, Ferrero afirma que a palavra letramento é a tradução de “literacy”, mas aponta que, em sua origem, significa “alfabetização e muito mais”, ou seja, já descarta a possibilidade do uso da palavra letramento para traduzir “literacy”. A resposta que ela dá para a próxima pergunta do entrevistador nos revela a sua clara tomada de posição no que se refere ao letramento. Observe:

Letramento é a melhor tradução para literacy?

Não. É cultura escrita. E isso não tem início depois da aprendizagem do código. Se dá, por exemplo, no momento em que um adulto lê em voz alta para uma criança — e nas famílias de classe média isso ocorre muito antes do início da escolaridade. Ou seja, o processo de alfabetização é desencadeado com o acesso à cultura escrita (2008, p. 03).

Ao responder que “letramento não é a melhor tradução para literacy” e justificar com outra resposta, ou seja, que *literacy* “é cultura escrita”, inscreve a sua defesa ao termo alfabetização. Ela diz que “o processo de alfabetização é desencadeado com o acesso à cultura escrita”. Esta concepção é encontrada na obra *The consequences of literacy*, cujo texto original foi publicado em abril de 1963 pelos autores Jack Goody e Ian Watt. Trataremos com mais atenção sobre as ideias de tais autores no próximo capítulo.

Note que, em seguida, o entrevistador insiste em falar de letramento, conduzindo a questão com opções de resposta “representa um conceito novo ou é apenas um modismo?”, mas Ferrero é decisiva ao nos mostrar a formação discursiva na qual ela se filia.

O letramento representa um conceito novo ou é apenas um modismo?

Há algum tempo, descobriram no Brasil que se podia usar a expressão letramento. E o que aconteceu com a alfabetização? Virou sinônimo de decodificação. Letramento passou a ser o estar em contato com distintos tipos de texto, o compreender o que se lê. Isso é um retrocesso. Eu me nego a aceitar um período de decodificação prévio àquele em que se passa a perceber a função social do texto. Acreditar nisso é dar razão à velha consciência fonológica (2008, p. 03).

Sua resposta mostra a crítica quanto ao uso da “expressão letramento”. Ao utilizar o verbo na terceira pessoa do plural, ela deixa os sujeitos de “descobriram” no Brasil que se podia usar a expressão letramento como indeterminados. São estratégias discursivas para não atacar ninguém publicamente, mas revela a discordância quanto ao uso do letramento, ao afirmar que, após essa “descoberta”, a alfabetização virou “sinônimo de decodificação”.

Por fim, o entrevistador pergunta:

É indispensável usar o termo letramento, então?

Eu não uso a palavra letramento. Se houvesse uma votação e ficasse decidido que preferimos usar letramento em vez de alfabetização, tudo bem. A coexistência dos termos é que não dá (2008, p. 04).

Na resposta dada à questão, Ferrero é categórica em afirmar: “eu não uso a palavra letramento”. Assim, podemos perceber que esta autora é participante da comunidade discursiva que defende o termo alfabetização e não letramento. É conveniente verificar, nos títulos de livros e artigos apresentados em eventos educacionais, que o termo letramento é muito mais utilizado do que alfabetização e, quando este aparece, é para consolidar não ser possível, nos dias atuais, trabalhar apenas a alfabetização. Na sua resposta, Ferrero atesta que “alfabetização” também é ampla e não deve ser considerada como processo de codificação e decodificação da escrita, conforme os autores que vendem seus produtos sobre *letramento* defendem.

A autora equipara alfabetização e letramento quando diz: “Se houvesse uma votação e ficasse decidido que preferimos usar letramento em vez de alfabetização, tudo bem. A coexistência dos termos é que não dá”.

Nestas questões da entrevista, fica claro que a produção e circulação do conhecimento se dão de maneira a veicular ideias que seus autores defendem ao se filiarem a uma dada comunidade científica. Ferrero possui várias publicações acerca da alfabetização e é considerada como um dos grandes nomes a tratarem desse assunto. É visível que, ao surgir o termo letramento, o mesmo passou a ser disseminado e, de certa forma, comprometendo o mercado de produtos sobre alfabetização que não tenha, pelo menos, anunciado no título a palavra letramento. Os enunciados ganham força e passam a ser utilizados para haver inserção e estar na moda; vai obtendo, assim, mais sucesso de venda quem conseguir divulgar mais o seu produto, pouco importando se é melhor ou pior para que o ensino da leitura e da escrita se efetive. E precisamos mexer nisso. Se quisermos defender perspectivas, é necessário que a pesquisa se efetive e se tome cuidado com a divulgação a ocupar o lugar da produção do conhecimento.

A seguir, apresentamos o excerto tirado de um artigo de Moacir Gadotti, cujo título é: *O uso do termo letramento como alfabetização é uma forma de se contrapor ideologicamente à tradição freiriana*. O artigo foi publicado na revista *Pátio*, sessão *Ponto de Vista*, ano IX, nº 34, maio/julho 2005, nas páginas 48 e 49. Gadotti é um seguidor das ideias de Paulo Freire e,

em seu artigo, fica evidente sua posição como um interdiscurso com Emília Ferrero. Esse autor expõe sua visão sobre o conceito de alfabetização e fala da polêmica existente entre autores sobre os estudos que envolvem a alfabetização e o letramento.

A alfabetização tem sido entendida tradicionalmente como um processo de ensinar e aprender a ler e escrever, portanto alfabetizado é aquele que lê e escreve. No entanto o conceito de alfabetização, para Paulo Freire, tem um significado mais abrangente, na medida em que vai além do domínio do código escrito, pois, enquanto prática discursiva “possibilita uma leitura crítica da realidade, constitui-se como um importante instrumento de resgate da cidadania e reforça o engajamento do cidadão nos movimentos sociais que lutam pela melhoria da qualidade de vida e pela transformação social” (Freire, 1961, p.68). Ele defendia a ideia de que a leitura do mundo precede à leitura da palavra, fundamentando-se na antropologia: o ser humano, muito antes de inventar códigos linguísticos já lia seu mundo (GADOTTI, 2005, p.48).

Segundo Gadotti (2005), bem antes de o termo letramento aparecer, Paulo Freire já mostrara um conceito mais abrangente de alfabetização. E é meio simplista ou tendencioso voltar a dizer que ele já anunciara o letramento.

Os defensores do termo letramento insistem que ele é mais amplo do que a alfabetização ou que eles são equivalentes. Emília Ferreiro nega-se a aceitar esse “retrocesso conceitual”. Em vez de se curvar a este novo anglicismo, ela traduz *literacy* por cultura escrita, e não por letramento. Porém, não se trata só de um retrocesso conceitual. Trata-se, lamentavelmente, de uma tentativa de esvaziar o caráter político da educação e da alfabetização, uma armadilha na qual muitos educadores e educadoras hoje estão caindo, atraídos por uma argumentação que, à primeira vista, parece consistente. (GADOTTI, 2005, p.49).

É possível observar, a partir desses excertos, que, no discurso de Gadotti, existe a “denúncia” de que determinados conceitos apresentados pela ciência podem, muitas vezes, expor ideologias que tentam negar uma tradição existente. No caso citado por este autor, a ideologia passada pelos defensores do letramento é de negação a Paulo Freire que, mesmo sem usar o termo letramento, já defendia uma alfabetização mais abrangente, com a consideração da “leitura de mundo”. Nas palavras de Gadotti (2005),

A palavra alfabetização tem um peso, uma tradição no contexto do paradigma da educação popular que é a maior contribuição da América Latina à história universal das ideias pedagógicas. O uso do termo letramento como alfabetização é uma forma de se contrapor ideologicamente a essa tradição, reduzindo a alfabetização à lecto-escritura, como se diz em espanhol [...] O termo alfabetização não perdeu sua força significativa diante da emergência dos novos usos da língua escrita, como argumentam alguns (p.49).

Gadotti, por meio de marcas presentes em todo seu artigo, argumenta em defesa da alfabetização. Para tanto, alia-se à autora Emília Ferrero a qual também escreve, defendendo que, para avançarmos nos estudos a envolverem a aquisição da leitura e da escrita, não precisamos de novos termos. E assim se dão as formações discursivas sobre determinados conhecimentos. Os autores vão se filiando e defendendo as teorias com argumentações que podem ser enganadoras, como afirmou Gadotti.

Em um mundo de competições por posições que dão *status* e poder nem sempre o interesse está nas mudanças efetivas, como é o caso do ensino da leitura e escrita. Os embates teóricos parecem surgir mais para defesa de um produto de venda do que para a resolução dos problemas e isso grande número de avaliações tem mostrado ao se referirem ao domínio da leitura e da escrita com finalidades sociais.

Nos excertos aqui apresentados, percebem-se embates teóricos sobre as filiações aos conceitos de alfabetização e letramento. Na mesma revista na qual se encontra o artigo de Moacir Gadotti, páginas 50, 51 e 52, está um artigo da autora Magda Soares sob o título: *É impossível, no estado atual do conhecimento e das pesquisas sobre a aprendizagem da escrita, deter o uso da palavra e do conceito de letramento.*

Já pelo título, é possível inferir que a autora intenta apresentar uma resposta ao artigo de Gadotti, ao afirmar a impossibilidade de deter o uso da palavra e do conceito de letramento. Inferimos que os autores aqui arrolados, Gadotti e Ferrero, estão argumentando sobre o fato de ser desnecessário criar um termo novo na academia que produz tantos materiais e que envolve a cobrança para o professor dominar mais um conceito, pois aquilo que o professor aprendeu sobre alfabetização daria para pensar nas novas necessidades que o ensino da Língua Portuguesa nos impõe. No decorrer do artigo, a autora discute em favor do letramento.

Soares (2005) escreve:

Durante muitos anos a palavra alfabetização foi suficiente para designar a aprendizagem inicial da língua escrita. Corrente na linguagem cotidiana, essa palavra teve um significado consensual na área da educação: o processo de ensinar e/ou aprender o sistema de escrita. Enquanto o problema social e educacional maior era que crianças, na escola, e adultos analfabetos aprendessem a ler e a escrever, ou seja, se tornassem alfabetizados, a palavra alfabetização e o conceito que lhe era atribuído – processo pelo qual essa aprendizagem ocorreria – foram satisfatórios, tanto para leigos quanto para profissionais do ensino e da educação. Entretanto, esse conceito de alfabetização sofreu expressivas alterações ao longo das últimas décadas. [...] a compreensão dos aspectos políticos e ideológicos da educação, que se acentuou nas últimas décadas, tornou

evidente que a aprendizagem da língua escrita não se reduz a uma questão técnica, sendo profundamente marcada pelos diferenciados usos políticos e ideológicos que se faz da escrita em diferentes contextos sociais e culturais (p.51).

Neste fragmento, a autora Soares expõe seu ponto de vista a respeito da alfabetização e, segundo ela, a palavra alfabetização foi suficiente em outros tempos, mas, ao longo das últimas décadas, não consegue dar conta daquilo que a aprendizagem da língua escrita exige.

Para argumentar a favor do uso do termo letramento, a autora comenta:

Já nos anos 60 – e por isso ele pode ser considerado um precursor do conceito de letramento -, Paulo Freire protestava contra a “alfabetização puramente mecânica” e advogava uma “alfabetização direta e realmente ligada à democratização da cultura” (SOARES, 2005, p.104).

Neste ponto do discurso de Soares, observamos que ela, de forma sucinta, cita Freire como precursor do conceito de letramento, como uma maneira de não discordar totalmente de Gadotti. No entanto, logo em seguida, ela afirma que “se esses recursos lexicais e semânticos tivessem obtido sucesso, talvez seria desnecessário o surgimento da palavra letramento: o conceito que ela designa já estaria contido na palavra alfabetização ou na expressão alfabetização funcional”. Percebemos que, antes, Soares colocou o conhecimento (seu) de seu artigo de 1985 ao rótulo, colocando-se como anterior a Kato. Agora, busca fazer o mesmo com Paulo Freire, apresentando-o como precursor. Parece uma necessidade de sustentar o termo, forjando autores a dizê-lo.

É possível perceber, portanto, que existe um interesse muito forte no discurso da autora em defender a comunidade discursiva do letramento. A autora possui uma ampla produção sobre o tema e o mercado de livros tem disseminado o poder, de forma até barulhenta, pois, conforme já demonstramos, se buscarmos em sites como o Google Acadêmico a palavra letramento, podemos perceber o uso indiscriminado desse termo, inclusive, já associado a outros termos como “Letramento Emergente”, “Letramento Digital”, “Numeramento” e muitos outros.

Soares conclui seu artigo, dizendo,

[...] é impossível, no estado atual do conhecimento e das pesquisas sobre a aprendizagem da escrita, deter o uso da palavra e do conceito de letramento. Uso que somente benefícios pode trazer, desde que se compreenda que a aprendizagem do sistema de escrita não deve dissociar-se, na prática do ensino, da aprendizagem dos usos e das funções da escrita, desde que se compreenda que, embora sejam dois processos distintos, são processos interdependentes e simultâneos (p.51).

Se forem interdependentes e simultâneos, então, “alfabetização” é um termo que pode dar conta da aprendizagem do sistema da escrita, aliando essa aprendizagem aos usos e funções dessa escrita. Entretanto, como ficaria a venda de livros sobre letramento, a filiação à comunidade discursiva desse termo como sinônimo de *status* e a venda de curso de formação continuada, para ensinar o alfabetizador a alfabetizar letrando?

Em seu artigo de 1985, “As muitas facetas da alfabetização”, Soares apresenta o “fenômeno alfabetização” como multifacetado e que poderia ser estudado em três categorias: o conceito de alfabetização, a natureza do processo de alfabetização (aspectos psicológico, psicolinguístico, sociolinguístico e propriamente linguístico) e os condicionantes desse processo (pressupostos sociais, culturais e políticos)⁷. Percebemos que, nesse artigo, a autora discute alfabetização com a incorporação do que seria psicológico, linguístico, social, político e ideológico, ou seja, enquanto não havia o termo letramento, a alfabetização dava conta de apresentar uma definição completa como defendemos que seja e deva ser.

Vimos, portanto, que a formação discursiva, envolvendo letramento, é ampla e complexa. Entendemos ser esse um ponto importante na academia que se julga produtora de conhecimentos. No entanto, nem sempre o surgimento de algo novo nas discussões universitárias representa mudanças efetivas. Para atentarmos àquilo que se passa na Educação que, ideologicamente, apresenta interesses de poucos em detrimento do que sabem e experienciam muitos, os discursos são passíveis de serem analisados e a análise desse discurso nos auxilia nesse processo.

Num emaranhado de heterogeneidade discursiva está o pesquisador que, durante a formação no Mestrado, lê textos e livros sobre o assunto que pesquisa e, por meio das leituras de autores mobilizados, deixa transparecer a sua filiação teórica. Portanto, ao pesquisar sobre o ensino da leitura e da escrita, as discussões sobre alfabetização e letramento vão estar presentes e, como pudemos observar nos excertos acima, as formações discursivas que levam o pesquisador a se filiar a uma ou a outra teoria são as imagens que ficarão retratadas na dissertação desse pesquisador e este, por sua vez, defende a teoria assumida e tenta induzir seus pares a acreditarem naquilo que ampara. Esse procedimento de pesquisa contribui para ocasionar o congelamento de teorias que, ano após ano, repetem-se sem nada acrescentar.

⁷ Cad. Pesq. São Paulo (52): 19-24, fev. 1985

2.4 A imagem do termo letramento numa breve história do seu surgimento: de literacy a letramento

Nesta seção, com o apoio de dados coletados em diferentes textos impressos e *online*, os quais, de algum modo, evidenciam como a história do letramento foi se delineando no Brasil, procuraremos mostrar alguns estudos feitos por autores que iniciaram a discussão a partir de ideias desenvolvidas nos Estados Unidos sobre *literacy*. Partindo da origem desse conceito e de como a história desse conhecimento vai sendo construída pelos pesquisadores, será possível compreendermos como uma concepção de conhecimento vai sendo mobilizada.

Revisitando a obra de Mary Kato, datada de 1986, sob o título *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, com o objetivo de verificar aquilo que comumente encontramos em artigos sobre letramento de sua autoria quanto ao termo letramento no Brasil, notamos a autora postular que um cidadão, funcionalmente letrado, é “um sujeito capaz de fazer uso da linguagem escrita para sua necessidade individual de crescer cognitivamente e para atender às várias demandas de uma sociedade que prestigia esse tipo de linguagem como um instrumento de comunicação”. (p.7). Acrescenta que a norma padrão ou língua falada culta é consequência do letramento e que, por esse motivo, é função da escola desenvolver no aluno o domínio da linguagem falada, institucionalmente aceita.

Pautando-nos na pista, no tocante a datas, a obra de Jack Goody e Ian Watt: *As Consequências do Letramento*, original *The Consequences of literacy*, datada de 1963, sugere-nos ser esta a criação de referência nos Estados Unidos para tratar do assunto sobre letramento. Nessa produção, os autores relacionam letramento com a cultura escrita e fazem uma comparação entre a cultura oral e escrita. Para trabalhar a temática, os autores expõem alguns dos resultados observados em pesquisas que trataram das relações entre o letramento, no caso cultura escrita, e diversos aspectos que envolvem as sociedades no desenvolvimento da cultura escrita e, desse modo, relacionam o letramento às diferentes tarefas que a antropologia e a sociologia têm para estudar as sociedades orais e letradas. Nesse estudo, os autores não se detêm em discutir o letramento a partir do ensino escolar. No entanto, observamos que as discussões sobre letramento, ocorridas no Brasil, estão ligadas ao ensino da língua materna na escola. Talvez, isso tenha ocorrido pelo fato de que, na obra referência sobre o assunto, Mary Kato fala do papel da escola na responsabilização de trabalhar a língua culta, ou seja, desenvolver no aluno o domínio da linguagem institucionalmente aceita, justificando que “a norma padrão ou língua falada culta, é consequência do letramento”.

Deter-nos-emos nas ideias defendidas por Goddy e Watt (1963) referentes àquilo que trazem como questionamento em sua obra: “Em que proporção a sociedade tem de ler e escrever para que a cultura como um todo possa ser descrita como letrada?” (p.11) Para pensar na questão, os autores defendem o desenvolvimento e a difusão do letramento (tomado por eles como cultura escrita) como um fator crucial para a explicação de como mudam com o tempo os modos de pensar a organização cultural.

Na história da escrita, percebemos que, além de ter uma história bem mais recente que a oralidade, a escrita trouxe efeitos sociais que, com registros formalizados, começam a operar em mudanças na transmissão do repertório cultural o qual, antes, apenas por meio da oralidade, não era conceitualizado e por isso tendia a ser esquecido ou transformado.

Seguindo vestígios com o objetivo de entendermos melhor o movimento ocorrido nos estudos sobre letramento, citamos a obra *Escritura y Sociedad: Nuevas perspectivas teóricas y Etnográficas*, editada por Virginia Zavala; Mercedes Niño-Murcia & Patrícia Ames, em julho de 2004, sua primeira edição. Na Introdução, as autoras situam a leitura e a escrita como objetos de estudos há vários séculos, não apenas realizados por linguistas, mas também por filólogos, antropólogos, sociólogos. Assim, enfatizam as autoras que “la escritura y la lectura han suscitado estudios sobre su relación con la oralidad, sus efectos en el pensamiento y en la movilidad social, sus usos en diferentes contextos socioculturales, su vínculo con el poder, y su impacto en el plano discursivo del lenguaje.” (p.7)

Os novos estudos de *literacidad* (NEL), segundo as autoras, “ha reunido a estudiosos de variadas disciplinas para reflexionar sobre la literacidad como práctica social” (p.9). Para Zavala, Niño-Murcia & Ames (2004),

desde esta perspectiva, se trata de estudiar las prácticas letradas en ámbitos culturales específicos y pasar de lo “universal” a lo “particular” com la ayuda de métodos etnográficos. Una vez que se flexibiliza la relación entre oralidad y escritura, es posible vislumbrar una relación más compleja donde lo oral y lo escrito se mezclan en la comunicación real y donde la superposición de forma y función depende de las circunstancias situacionales (p.9).

Sob esse ponto de vista de estudos sobre letramento como prática social, notamos que as autoras concebem tais estudos passando do universal para o particular. Parece-nos um movimento inverso ao que se tem feito no Brasil. Estes estudos sugerem passar do particular para o universal visto que imaginam as práticas letradas a partir da cultura escrita trabalhada na escola.

Na mesma obra, encontramos o artigo *Oralidad y literacidad: de El pensamiento salvaje a Ways with Words*⁸ de James Paul Gee. Nesse texto, publicado em 2004, o autor expõe a situação dos Estados Unidos no que se refere às discussões da época sobre o que ele chama de “crisis de literacidad”. A crise, segundo o autor, baseia-se em dois problemas sociais: a grande quantidade de crianças provenientes das camadas sociais menos favorecidas que adquirem o alfabetismo funcional na escola e a grande quantidade de adultos que são analfabetos funcionais. Ao que nos parece, esse dado tem relação importante com o surgimento do conceito de letramento no Brasil, pois detectamos, em artigos, discussões que se referem aos adultos analfabetos e à problemática do alfabetismo funcional.

O autor começa discutindo sobre o desenvolvimento de uma corrente teórica que concebe o letramento como algo necessariamente plural. Nas palavras do autor (Gee, 2004),

sociedades diferentes y subgrupos sociales tienen distintas formas de literacidad y la literacidad tiene distintos efectos sociales y mentales en distintos contextos sociales y culturales. La literacidad es vista como un conjunto de prácticas discursivas, es decir, como formas de usar la lengua y otorgar sentido tanto en el habla como en la escritura. Estas prácticas discursivas están ligadas a visiones del mundo específicas (creencias y valores) de determinados grupos sociales o culturales. Estas prácticas discursivas están integralmente conectadas con la identidad o conciencia de sí misma de la gente que las practica; un cambio en las prácticas discursivas es un cambio de identidad (p.24).

Pensando nisso, inferimos que as práticas discursivas associadas com nossas escolas representam uma visão de mundo de instituições hegemônicas e com poder na sociedade. Mas também estão ligadas ao fracasso das crianças que não fazem parte dessa hegemonia. A cultura escolar, de um ensino pautado numa gramática padrão da língua materna, não oferece possibilidades de ampliar os sentidos da fala e da escrita. Assim, discutir sobre o modo como as escolas podem trabalhar para oferecer aos alunos valores de sua própria identidade, fazendo uma aposta de que, ao mesmo tempo em que os alunos se reconheçam em suas práticas letradas cotidianas, possam se apropriar de outras práticas que os auxiliem no desenvolvimento letrado, é de fundamental importância.

Segundo Gee (2004), algumas obras de impacto apresentam a *literacidad*, entendida como cultura escrita, sendo a responsável pelo desenvolvimento da ciência. Concordamos com esta posição, pois entendemos que, pela escrita, seja possível observar contradições e inconsistências e o escrito se torna um objeto (um texto) que, além de ser ouvido e sentido,

⁸ Versão original “Orality and Literacy: From The Savage MinWith Words”, 1986 (artigo constante do livro *Escritura y Sociedad: Nuevas Perspectivas Teóricas y Etnográficas*)

pode ser codificado em linguagem abstrata. E é dessa escrita que estamos tratando nesta tese. Uma escrita que possa ser objeto de reflexão e aprendizagem para o público ao qual se destina.

Scribner e Cole (2004), em um artigo constante da obra sobre os NEL, resumem os principais resultados de uma pesquisa realizada sobre os efeitos do letramento. Nesse estudo, os autores coletaram evidências empíricas para demonstrar que o letramento não produz efeitos universais por si mesmo, mas exige grande variedade de práticas letradas em uma sociedade e que essas práticas desenvolvem habilidades específicas de acordo com os diversos contextos interculturais. A visão de uma sociedade na qual não pode mais haver generalizações da natureza humana pode ser ampliada com estudos em que se comparem práticas que se parecem iguais, porém em contextos sociais diferentes. Talvez, possamos pensar em desenvolver pesquisas que mostrem as diferentes culturas e identidades dos alunos de hoje, no sentido de auxiliar o trabalho do professor com o resultado da pesquisa. O efeito seria diferente daquele que temos visto nas pesquisas educacionais que utilizam a escola como *locus*, os professores e alunos como sujeitos com o objetivo de crítica e prescrições para essa escola.

Gee (2004) apresenta alguns estudos desenvolvidos por Street (1984), dizendo que se trata daquilo que Scribner e Cole (1981) chamaram de “modelo autônomo” de *literacidad*. A partir desse dado, observamos que quem apresentou pela primeira vez os estudos sobre modelo autônomo do letramento, amplamente tratado nos referenciais brasileiros e nas pesquisas que estamos analisando, foram Scribner e Cole e não Street conforme é apresentado pelos pesquisadores. Porém, foi Street (2004) quem desenvolveu a ideia com maior profundidade no texto *Los Nuevos Estudios de Literacidad*, propondo, em oposição ao modelo autônomo de *literacidad*, o “modelo ideológico”. Nesse texto, para criticar o modelo autônomo de *literacidad*, Street defende que os exponentes desse modelo autônomo a contextualizam em termos técnicos, tratando-a como independente do contexto social. Fazemos analogia do modelo autônomo com a *literacidad* restringida, tocada por Goddy e Watt. Estes autores, segundo Street, sustentam que a escrita é distintiva porque constitui, ao menos potencialmente, “um modo de comunicação autônomo”. (STREET, 1986, p. 86)

Em oposição ao modelo autônomo, Street propõe o “modelo ideológico”, no qual a *literacidad* é vista em termos de práticas sociais concretas e diversas ideologias nas quais estão imersas as diferentes expressões culturais. Para esse autor,

la literacidad – cualquiera sea su tipo – solo tiene consecuencias cuando actúa junto con un gran número de outros factores sociales, incluidas las condiciones económicas, sociales, estructura e ideologías locales de una cultura o grupo social. Cualquier tecnología, la escritura inclusive, es una forma o expresión cultural, vale decir, el producto social cuya forma e influencia depende de factores políticos e ideológicos previos (GEE, 2004, p. 38)

Street (2004) justifica que muitos estudiosos insatisfeitos com o modelo autônomo procuram ver as práticas letradas como algo ligado às estruturas culturais e de poder da sociedade em reconhecer a variedade de práticas culturais associadas com a leitura e a escrita em contextos diferentes. Justifica também que a escolha do termo ideológico é por indicar, de maneira bastante explícita, que as práticas letradas são aspectos não só da cultura como também das estruturas de poder.

No Brasil, dois anos depois da obra de Mary Kato ser divulgada, o discurso sobre letramento passa a representar um referencial no discurso da Educação, ao ser definido por Tfouni em “Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso” (São Paulo, Pontes) e retomado em publicações posteriores. As pesquisas que tratam de letramento em contextos educacionais apresentam preocupações mais específicas com o fazer do professor, ou seja, no desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita. Talvez, por isso se diz que o modelo trabalhado nas escolas seja o “modelo autônomo”.

Observemos que a repercussão maior da perspectiva do letramento se deu nos estudos envolvendo a Educação de Jovens e Adultos, visto que nela se encontra a maior problemática brasileira no que se refere ao analfabetismo. Sobre essa ideia nos deteremos em Paulo Freire. Este autor defendia um processo de alfabetização que levasse em conta o contexto social dos alunos e que estes deveriam aprender, a partir de suas histórias de vida. Se esta ideia for concretizada, a escola estará trabalhando o modelo ideológico de letramento. Portanto, a noção de alfabetização já recobria o que os divulgadores da palavra letramento reivindicam. Tanto o adulto como a criança, mesmo sem dominar o código linguístico, participa do mundo da escrita ativamente, visto que a sociedade moderna está impregnada de escrita. Por isto, há que se considerarem as práticas provenientes de experiências vividas no cotidiano quando a escola se propõe a trabalhar a leitura e a escrita com o aluno, independente da idade.

Estas reflexões nos remetem às pesquisas que analisamos nesta tese. Para além das observações sobre o trabalho do professor, as pesquisas apresentam dados etnográficos importantes, porém são considerados de modo a culpabilizar o professor nas suas práticas e não a descrever as práticas letradas dos alunos. Entendemos que, a partir da etnografia

realizada nas pesquisas, temos um banco de dados riquíssimo a auxiliar aqueles que pretendem refletir sobre a leitura e a escrita. A discussão sobre “etnografia doblemente reflexiva” (Dietz, 2007) que guia o grupo de *Estudios Interculturales* em Xalapa, México, já descrita anteriormente, pode ser um caminho produtivo para se pensar sobre os dados apresentados pelas pesquisas que analisamos.

Notemos, concisamente, os principais estudos sobre letramento no Brasil. Na literatura especializada, encontramos autores citados nas pesquisas. Mencionamos alguns exemplos de escritas relacionadas à temática apresentadas por tais autores, com o objetivo de prosseguirmos com a reflexão sobre como esses estudos foram se disseminando, no sentido de conhecermos do que se trata, mas também, e principalmente, segundo propõe esta pesquisa, alertar para a disseminação dessa perspectiva teórica na formação do pesquisador e, conseqüentemente, do professor. Eis alguns exemplos de escritos presentes em obras de autores de renome nacional para a perspectiva do letramento:

Analisando o momento histórico que a Educação vivia no década de 80 é possível afirmar que foi no contexto das grandes transformações culturais, sociais, políticas, econômicas e tecnológicas que o termo letramento surgiu, **ampliando o sentido do que tradicionalmente se conhecia por alfabetização** (SOARES, 2003).

Hoje, tão importante quanto conhecer o funcionamento do sistema de escrita é poder se engajar em práticas sociais letradas, respondendo aos inevitáveis apelos de uma cultura grafocêntrica. Assim, **“enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de uma sociedade”** (TFOUNI, 1995, p. 20).

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

Capitaneada pelas publicações de Angela Kleiman, (95) Magda Soares (95, 98) e Tfouni (95), **a concepção de letramento contribuiu para redimensionar a compreensão que hoje temos sobre: a) as dimensões do aprender a ler e a escrever; b) o desafio de ensinar a ler e a escrever; c) o significado do aprender a ler e a escrever, c) o quadro da sociedade leitora no Brasil d) os motivos pelos quais tantos deixam de aprender a ler e a escrever, e e) as próprias perspectivas das pesquisas sobre letramento** (COLELLO, 2003).

Como é possível perceber, o termo letramento surgiu relacionado à alfabetização. No nosso modo de entender, na alfabetização, é possível se ocupar da aquisição da escrita a partir de considerações que possam compreender os aspectos sócio-históricos da comunidade na qual o aluno se insere. Como a alfabetização sempre foi tema de interesse de muitos pesquisadores, relacionar letramento com alfabetização pode ter sido uma estratégia para introduzir a concepção do letramento e ganhar espaço publicitário. Coincidentemente, foi no mesmo período que surgiu a discussão sobre letramento e alfabetização no Brasil que os estudos voltados à Educação de Jovens e Adultos ganham destaque, assim como o lançamento de alguns programas por parte do governo.

Conforme Silva (2009),

O principal objetivo da Educação de Jovens e Adultos é: de auxiliar cada indivíduo a tornar-se tudo aquilo que ele tem capacidade para ser. Durante vários anos foram desenvolvidos projetos para a alfabetização de Jovens e adultos, destaca-se, portanto, alguns deles: O Mobral – Movimento Brasileiro de Alfabetização, de 1967-1985; **fundação Educar, de 1986-1990** e o Programa Brasil Alfabetizado, de 2003 até o momento atual. Na Constituição Federal de 1988 e a LDB, confere aos municípios a responsabilidade do Ensino Fundamental, e estabelece que aos sistemas de ensino cabe assegurar gratuitamente aos jovens e adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, considerando as características do aluno, seus interesses, condições de vida e de trabalho. Também cabe a esses sistemas de ensino, viabilizar e estimular o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre os diversos setores das esferas públicas (SILVA, 2009) ⁹ (grifo nosso).

Sempre que há destaque por parte de iniciativas governamentais a um determinado setor da Educação, os discursos a esse respeito começam a ser difundidos e assim nos parece que se deu a história do letramento no Brasil. Seguindo as intensas discussões sobre alfabetização de adultos que se inicia com o MOBREAL, em seguida, com a Fundação Educar que desempenhou papel relevante na atuação do Ministério da Educação junto a Prefeituras municipais e organizacionais da sociedade civil, com destaque nos movimentos sociais e populares e, por último, com o Programa Brasil Alfabetizado, detectam-se mudanças significativas na condução da formação de professores e na concepção político-pedagógico do processo de ensino-aprendizagem. O período foi marcado pelos conflitos entre Estado e Movimentos Sociais, originários pelo atraso no repasse dos recursos e na defesa da autonomia dos movimentos na condução dos processos pedagógicos (FARIAS, 2006, p. 16). Desse modo, é válido afirmar que foi na efervescência de discussões sobre alfabetização de adultos

⁹ Artigo online de Andreia Maciel da Silva, publicado em 2009 sob o título “Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil.”. Acesso em 29/05/2012.

que surge a “necessidade” de ter algo “novo” para dizer na formação continuada que se propunha aos professores, bem como às propostas curriculares que se apresentam aos professores. Na Educação, é fato que as mudanças ocorrem mais em termos nominais do que no processo propriamente dito.

Convém considerar que a Fundação Educar é formada por diferentes segmentos da sociedade, cujos interesses estão além da preocupação com a situação dos brasileiros que não sabem ler e escrever. Inferimos haver interesse econômico e a força que esse grupo ganha na sociedade reforça a venda de materiais e livros os quais, de algum modo, tratam das questões mais relevantes para o momento educacional. Prosseguindo com as definições tidas para letramento, notemos o que Ribeiro (2001) apresenta, em um artigo publicado pela revista:

O termo letramento passou a figurar no vocabulário dos acadêmicos brasileiros em meados da década de 1980 e, de lá para cá, veio se consolidando como referência na área da educação. Primeiramente, o conceito passou a ser empregado por influentes núcleos universitários de estudo e intervenção na área do ensino da leitura e da escrita: o Ceale - Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita, da Universidade Federal de Minas Gerais; o IEL - Instituto de Estudos da Linguagem, da Unicamp, e o Lael - Programa de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, da PUC de São Paulo. Posteriormente, foi incorporado às orientações para o ensino de Língua Portuguesa dos Parâmetros Curriculares Nacionais, elaborados e difundidos pelo Ministério da Educação na década de 1990 (MEC, 1996, 1998), o que também contribuiu para avivar o interesse dos educadores pela temática. Em 2001, o vocábulo foi pela primeira vez registrado num dicionário brasileiro - Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa-, referenciado à área da pedagogia, com as seguintes definições: "mesmo que alfabetização(processo); conjunto de práticas que denotam a capacidade de uso de diferentes tipos de material escrito" (Houaiss,2001).

A trajetória dos estudos sobre letramento, apresentada por Ribeiro (2001), encontra ressonância em nossa tese e em nossos questionamentos. A princípio era um termo. E, segundo a autora, o termo se consolidou como referência na área da Educação. Há muitos casos em que termos são introduzidos no léxico dos professores como a “moda” introduz objetos para, a partir do trabalho com o imaginário, vendê-los e obterem-se ganhos. Falar que um termo se consolidou como referência na área da Educação, é como se fosse dado vida a um termo e, para tal, elevando-o a estatuto de conceito. Em seguida, a autora já o nomeia como conceito. Pensemos em como um termo vira conceito. Neste caso específico e pelas definições apontadas acima, foi atribuído, ao termo letramento, o conceito de alfabetização que já havia sido apontado por Paulo Freire e aparece como definição no dicionário Aurélio de 1986. Vejamos a acepção para alfabetização:

1- Aprender a ler.

2 - Dar instrução primária.

3 – Aprender a ler por si mesmo.

Como é possível afirmar, então, que, antes, alfabetização remetia ao que se fazia na escola? As definições 2 e 3 são amplas e se estendem ao que o letramento promove, ou seja, que as pessoas vivem em um contexto letrado e aprendem por si mesmas. A definição “aprender a ler por si mesmo” abrange o aprendizado que se dá fora da escola o qual precisamos considerar. Porém, com a “descoberta” do letramento, passou-se a falar que vivemos em uma sociedade letrada e que, independente da escola, as pessoas participam de práticas letradas envolvendo leitura e escrita. Eureka para aqueles que “descobriram” esse dado fenomenal!

Podemos perceber que a definição encontrada no dicionário Houaiss já em 2001, trazida por Ribeiro (2001), equipara letramento à alfabetização “mesmo que alfabetização (processo)”. A outra definição: “conjunto de práticas que denotam a capacidade de uso de diferentes tipos de material escrito” também faz parte da definição de alfabetização vista de modo a não se ocupar apenas da codificação e decodificação do referente, mas sim fazê-lo, considerando o conjunto de práticas nas quais o aluno está inserido. Ou seja, esses dados nos permitem pensar sobre o porquê se demorou tanto para um dicionário apresentar definição para letramento. Surgiu em 1985 e aparece dicionarizado, pela primeira vez, em 2001, mas não apresenta uma acepção específica para esse termo.

Também os dados trazidos por Ribeiro nos possibilitam analisar o fato de que, nas teses e dissertações publicadas no Portal CAPES, as poucas teses encontradas são provenientes da área de Linguística Aplicada da PUC de São Paulo. A incidência maior de dissertações sobre o tema ocorre na região Sudeste e Centro-Oeste e isso se justifica pelo fato de haver, nessas regiões, grupos específicos que se dedicam aos estudos do letramento. (LAEL, IEL e CEALE).

O problema detectado, ao analisarmos esses dados, mostra que a coincidência de grupos instalados nessas regiões ganha força e seus estudos tornam-se regra para todo o país, ou seja, há a homogeneização no tratamento do tema, indiferente do contexto em que as pesquisas são produzidas, oferecendo-nos indícios para afirmar que os pesquisadores reproduzem o referencial teórico que assumem em seus trabalhos. Acreditamos que Programas como esses possam encontrar o próprio caminho e empreender uma busca de se colocar como produtores de conhecimentos, a partir das práticas de cada lugar, sem precisar “colar” em estudos realizados nas regiões consideradas “mais desenvolvidas”.

Em meio a preocupações sobre o conceito de letramento, destacamos que, da década de 1980 para cá, passaram-se pelo menos 30 anos e a discussão principal sobre a leitura e a escrita permanece forte e importante. Isto nos leva a questionar em que medida a produção de conhecimentos, na academia, tem influência nas práticas escolares. Desconfiamos que o modo como as pesquisas têm lidado com o tema, culpabilizando o professor de desconhecimento, possa ser um dos motivos que impeça o avanço no ensino da leitura e da escrita.

Ao compararmos, portanto, alguns estudos desenvolvidos sobre letramento nos Estados Unidos a partir de 1980 com os estudos, desde 1986, no Brasil, pode-se afirmar que, nos EUA, direcionou-se mais à observação das diferentes culturas, desde os primórdios, em que a oralidade era fator preponderante nas práticas e, com o surgimento da escrita, foram apresentando mudanças. No Brasil, notamos que as discussões se intensificam em torno da alfabetização, ou seja, o interesse maior de estudos observa o letramento na escola. Por isso nos questionamos: por que a insistência em falar para a escola? Entendemos que as pesquisas trazem dados relevantes sobre a leitura e a escrita, principalmente de alunos, jovens e adultos, que, mesmo sem serem alfabetizados, apresentam diferentes práticas letradas dentro da cultura da comunidade onde vivem. Esses dados podem servir de fontes proeminentes para as pesquisas que se preocupam com o ensino da leitura e da escrita em todos os níveis, porém não com a concepção de que letramento deva suplantiar a noção de alfabetização.

Toda essa história é recorrente no *corpus* analisado. Mostraremos melhor como os autores das dissertações analisadas neste trabalho se filiam a determinadas teorias na próxima parte, na qual faremos a descrição do *corpus*, ao mesmo tempo em que vamos construindo as imagens que ficaram marcadas nas pesquisas. Pretendemos mostrar, por meio desta descrição, a história intelectual nacional sobre alfabetização e letramento e os esforços feitos pelos professores para adaptarem-se e compreenderem as constantes mudanças que a história da leitura e da escrita vão fazendo a partir da epistemologia. Nesse sentido, tentaremos desconstruir uma imagem presente nas dissertações analisadas, bem como em muitos dos materiais que lemos para a realização deste trabalho, os quais apontam que o professor não domina os conceitos e teorias imprescindíveis para subsidiar sua prática. Acreditamos que o conhecimento teórico seja passagem e permanência fundamental no labor diário do professor e haja boa intenção na prática profissional, sendo as tentativas de acertar bem maiores que os equívocos. E assim, pode-se melhorar a prática, a partir da incorporação de ações presentes na pesquisa, ou seja, com constantes questionamentos, com trabalho etnográfico sério e responsável com os sujeitos que chegam a cada ano em nossas escolas, bem como com o

envolvimento da comunidade escolar.

2.5 A descrição do *corpus*: imagens de pesquisa que se insinuem e o que representam

Entendemos que, quando vamos mobilizar determinado conhecimento, precisamos nos acercar dele de todas as maneiras possíveis. Dessa forma, descreveremos o que cada pesquisador fez em sua dissertação para expor aos leitores a história do letramento. Assim, também, podemos fazer uma análise sobre os autores mobilizados pelos pesquisadores. Faremos uma descrição de cada pesquisa desenvolvida, utilizando a sigla DM (Dissertação de Mestrado), enumerando-as de 1 a 5, aleatoriamente.

A exposição será feita, apresentando a organização geral dos textos e a indicação de temas recorrentes ao discurso do letramento, identificados nas dissertações, tais como: a perspectiva sociointeracionista como proposta para o trabalho com textos, gêneros discursivos como proposta de desenvolver níveis de letramento, a relação entre pesquisador e sujeitos que são alunos, professores de Língua Portuguesa e Bibliotecários, a relação entre escola e sociedade e, por fim, o diálogo com documentos oficiais.

Apresentamos, no quadro a seguir, alguns dados considerados relevantes e, por isso, estão em destaque, os quais se encontram nas dissertações produzidas em Universidades públicas brasileiras, doravante denominadas D1, D2, D3, D4 e D5.

APRESENTAÇÃO	REGIÃO	DATA	ABORDAGEM	MÉTODO DE COLETA	SUJEITOS	BIBLIOGRAFIA NACIONAL	BIBLIOGRAFIA INTERNACIONAL	DESTAQUE
D1	Centro-Oeste	2005	qualitativa – interpretativa	questionário; entrevista e observação	Professores e alunos do Ensino Fundamental	Kleiman, Soares, Ribeiro	não consta	práticas de leitura e processo de letramento
D2	Centro-Oeste	2008	cunho qualitativo; estudo de caso	Observação; entrevista e conversas informais	Uma professora e uma turma de Educação Infantil	Kramer Mortatti e Soares	não consta	Práticas de Letramento, Leitura e Escrita
D3	Centro-Oeste	2006	qualitativa e percurso na história cultural da Biblioteca	Observação, fotografia e entrevista	leitores de uma biblioteca pública	Kato, Kleiman, Soares, Tfouni,	não consta	A Biblioteca como espaço de letramento do leitor
D4	Nordeste	2005	qualitativa com estudo de caso de observação	memórias de formação construídas por coordenadores pedagógicos	coordenadores pedagógicos	Soares	não consta	Representações de sujeitos envolvidos no processo formativo
D5	Sudeste	2007	abordagem histórico-cultural e os estudos sobre letramento - etnografia	entrevista, diário de campo e diários individuais dos alunos	alunos jovens e adultos	Soares, Ribeiro, Rojo, Kleiman, Albuquerque, Amaral, Cabral, Correa, Leite, Tfouni	Scribner & Cole, Street, Stromquist,	práticas de leitura e escrita de jovens e adultos

A seguir, delineamos cada dissertação tomada como *corpus*, atentando-nos para as imagens apresentadas sobre alfabetização e letramento nos contextos de cada pesquisa, sobre o trabalho do professor ou do bibliotecário e sobre as intenções discursivas apreendidas por

meio de modalizações no discurso do pesquisador. Na tentativa de depreender imagens a partir do que vamos expondo de cada dissertação, faremos os comentários, em quadros, para diferenciarmos o que encontramos e descrevemos dos trabalhos lidos daquilo que é inferência nossa. Destacamos que nosso procedimento de análise é simples, ou seja, os excertos destacados do *corpus* como dados, vão sugerindo possibilidades que o discurso nos oferece.

D1 – Produzida em Programa de Pós-Graduação em Educação em uma Universidade pública da Região Centro-Oeste, Universidade Federal do Mato Grosso, traz como objeto de pesquisa o professor como leitor na vida e na docência, considerado, pelo pesquisador, como um dos principais desafios para o processo de Letramento dos Alunos do Ensino Fundamental. Justifica, dizendo que “uma sociedade grafocêntrica, marcada pela forte presença da escrita exige dos sujeitos a competência linguística para desempenhar diferentes práticas de leitura no cotidiano” e que, “este fato, atrelado a pesquisas que têm apontado o baixo índice de leitura dos professores” a faz “questionar sobre as influências que as práticas de leitura dos educadores têm no processo de letramento dos alunos”. Para isso, a pesquisadora afirma ter desenvolvido o estudo em dois momentos:

1º - Rememora fragmentos das vivências de leitura das educadoras e identifica as práticas sociais de leitura em que elas se envolvem no cotidiano.

2º - Observa as experiências de leitura mediadas pelas educadoras na sala de aula, a fim de analisar o papel que estas desempenham no processo de letramento dos alunos. Os autores utilizados na D1 são sobre leitura, letramento e formação docente: Silva(2000), Soares(2001), Nóvoa(1992), dentre outros.

Percebemos o verbo “rememorar” confuso na escrita apresentada, visto nos parecer que quem rememora é a pesquisadora e, no entanto, quem vai rememorar são as professoras, ora denominadas assim e ora como educadoras, dando-nos uma pista da influência que os modismos na Educação exercem nos discursos. Todos nos nomeávamos professor. No entanto, alguém diz que devemos nos nomear educador para abranger maior significação e passamos a deixar marcas dos interdiscursos nos escritos. Essas marcas nos alertam para a complexidade dos discursos na Educação, impregnados de ideologia, de transversalidade entre social, econômico e cultural, ou seja, a significação que nos aponta cada discurso apresentado. Mesmo que não tenhamos como objetivo principal observar as deficiências ortográficas nas escritas, consideramos importante alertar para determinados usos que retratam as fragilidades do ensino da Língua Portuguesa (Uso de sobre e relação com o verbo).

A pesquisadora utiliza como material para coleta de dados: questionário, entrevista não estruturada e observação sistemática do trabalho de leitura, desenvolvida em sala de aula e apresenta algumas afirmações a partir dos dados:

A constituição das professoras, como leitoras, ocorreu no decorrer de suas trajetórias pessoais, no entanto, foi no contexto da vida profissional que os desafios e as necessidades emergiram e culminaram na significação do ato de ler. Elas apresentaram avanços, em relação à história vivida, porém ainda incidiram em ranços da profissão, enraizados em suas práticas.

Ao observarmos esta afirmação, parece-nos que a pesquisadora levanta a história de leitura das professoras para identificar “defeitos”. Ou seja, ao detectar defeitos e dizer que a história de vida e a prática profissional das professoras têm deficiências associadas, a pesquisadora se autoriza a dizer sobre a necessidade de ampliação do universo de leitura delas e que sua pesquisa pode trazer tal contribuição. Alertamos, ainda, para o fato de que, observar práticas cotidianas de leitura das professoras, só seria possível com um acompanhamento sistemático e não apenas com a aplicação de questionário. Se acreditarmos que os sujeitos são assujeitados aos discursos em uma situação de respostas a questionários e a entrevistas, coisas são ditas para agradar aquele que ouve. E, ademais, convém considerar a concepção de leitura do contexto em que viveram as professoras entrevistadas, visto que a história nos mostra o acesso desigual ao mundo considerado letrado. Há incoerência ao afirmar que as professoras apresentam avanços em relação à história vivida, porém expõem **ranços da profissão**, expressão forte que desqualifica a profissão, sendo até desconexo que um professor utilize tais palavras para falar de seus pares quando se autoriza a ser pesquisador. Quanto ao significado, ranço quer dizer. “1. Sabor e cheiro acre que adquirem os alimentos gordurentos; mofo; bafio. 2. sabor antiquado, velharia” (AURÉLIO). Pensemos no sentido passado por estes significados. Comparar a profissão com algo antiquado, como velharia, ou seja, como se as práticas mantidas durante anos fossem todas como um alimento estragado, que ninguém quer. Sabemos existirem práticas exitosas e que milhares de pessoas aprenderam por meio delas. Não podemos desconsiderar aquilo que já obteve sucesso de algum modo em detrimento de discursos modernos. Para aquele que já é professor há muitos anos, sabe que as práticas bem sucedidas devem permanecer e toda tentativa se valida, a partir do momento em que se alcança o objetivo esperado. A problemática maior que tentamos mostrar é que os discursos se sobressaem às práticas como se fossem mais importantes. Talvez, por esse motivo, o pesquisador, movido mais pelos discursos presentes na teoria, eleva-os em detrimento da prática sem ao menos considerar que, de fato, é na ação que a educação se consolida. O termo “enraizados” significa que se trata de algo difícil de ser “arrancado”, mudado. Que aquilo que o professor adquiriu durante o exercício da sua profissão e que já é “antiquado”, continua “enraizado”.

Ao descrever as práticas sociais de leitura mediadas pelas professoras no contexto de sala de aula, a pesquisadora afirma que observa algumas limitações relacionadas aos gêneros textuais trabalhados com os alunos. Essas limitações, segundo ela, referem-se às práticas de leitura, mediadas em sala de aula, que privilegiam textos e suportes escolares, apenas para a aprendizagem de conteúdos gramaticais ou de compreensão textual. Também se referem ao fato de que os gêneros textuais trabalhados em sala de aula, são, na sua maioria, oriundos do livro didático, caracterizados como literários e construídos de forma fragmentada a partir de uma estrutura narrativa.

A pesquisadora conclui que “compreender que as leituras das professoras influenciam a sua prática pedagógica nos leva a admitir a necessidade de ampliação do universo de leitura delas, para uma maior participação no processo de letramento dos alunos”.

Falar de limitações nas práticas com gêneros textuais é um discurso corrente em pesquisas que trabalham o ensino da leitura e da escrita. Assim como letramento, o debate sobre gêneros textuais tem se intensificado e é propagado que, para ser um bom professor, necessariamente, tem que conhecer sobre o que é “moderno” nessa área de ensino. Este moderno está nas pesquisas desenvolvidas. Uma imagem assim consideramos seja inapropriada para avanços no debate ainda importante e necessário que deve servir para se repensar a formação de professores no Brasil.

Fica a impressão de que o objetivo é buscar uma falha na prática de hoje para propor um paliativo: “ampliação do universo de leituras”, e não questionar uma formação mais densa. Dizer que há necessidade de ampliação do universo de leitura das professoras abre caminho para mais cursos de formação continuada. Falar do Universo de leitura das professoras implica pensar que essa pesquisa não pode dar conta desse universo apenas por meio da utilização de questionários. Há, implícito, que, se o trabalho com a leitura não vai bem na escola, é porque os professores não são bons leitores. Acreditamos, sim, que, para ensinar a ler e escrever bem, é preciso, antes de tudo, também saber ler e escrever bem. Porém precisamos considerar elementos envolvidos no processo de formação de professores e a recorrência de culpabilização ao professor pelos fracassos escolares, nas pesquisas e no discurso institucional, tem nos mostrado um caminho improdutivo. Isso nos aponta que, ao pesquisar, temos confundido pesquisa com regulação, análise com aplicação de chave de correção, reflexão com prescrição, leitura e escrita com mobilização de fragmentos, tira de um lugar e põe em outro. Desenvolveremos essas categorias, com maior profundidade, nos capítulos específicos para a análise dos dados. Porém antecipamos tais apontamentos na medida em que começamos a lidar com os dados da pesquisa, ao descrevê-los.

D2 – Esta Dissertação de Mestrado, também gerada em um Programa de Pós-Graduação em Educação da Região Centro-Oeste, Universidade Federal de Mato Grosso, traz como foco principal as práticas pedagógicas de letramento, leitura e escrita na Educação Infantil e realiza um estudo de caso em sala de pré-escola. O objetivo central do estudo foi investigar e conhecer as concepções e práticas relacionadas ao aprendizado da leitura e escrita na Educação Infantil.

A autora toma, como base de análise, estudos referentes ao letramento, à leitura e à escrita, estabelecendo um paralelo entre eles e os procedimentos práticos da professora observada. A questão central a ser respondida é como a professora de Educação Infantil interage com as crianças nas práticas de letramento, leitura e escrita e quais são as relações estabelecidas entre o coletivo infantil e a professora.

A pesquisadora diz que a análise dos dados revelou as práticas significativas realizadas pela professora e a dificuldade diante da mudança para novos fazeres. A pesquisa é de cunho qualitativo, um estudo de caso em que foram utilizadas, para coleta de dados, a observação, entrevistas semiestruturadas e conversas informais com a professora e as crianças. Também a autora buscou informações em fontes documentais, como diário, caderno de campo, relatórios descritivos, proposta pedagógica e outros.

Para nós, esta afirmação deixa implícita a crença de que é possível mudar a perspectiva de leitura. Admitindo que a história de leitura vivida influencie as práticas, admite-se também ser possível estabelecer agora outra história vivida que novamente vai influenciar a prática. Até aqui tudo bem, mas o procedimento está mais ligado à substituição dos “psicotrópicos” do que à formação. Se a professora ceder, abre-se à possibilidade de novas substituições. Eis o mercado.

Segundo a autora, a relevância da pesquisa está em contribuir com reflexões acerca das práticas significativas na Educação Infantil, especialmente as voltadas ao letramento, leitura e escrita. A pesquisadora tenta convencer que estes estudos são novos para a professora, mas já antigos na teoria, deixando implícito que as práticas da professora não são eficientes por desconhecer essa teoria.

D3 – A presente Dissertação de Mestrado, produzida também em um Programa de Pós-Graduação da Região Centro-Oeste, ostenta como proposta de estudo analisar a contribuição de uma Biblioteca Pública para o letramento do leitor. Para tanto, a autora afirma ter realizado o estudo em dois momentos:

1º - mergulhou nos conceitos de leitura e letramento para desvelar as múltiplas facetas dos aspectos individual e social desses fenômenos.

2º - fez uso de observação registrada em caderno de campo, da fotografia e da entrevista semiestruturada gravada.

Tomou como sujeitos quinze leitores adultos frequentadores da Biblioteca e cinco funcionários. Com a categorização por meio dos dados, a pesquisadora “descobre” que a Biblioteca Pública é um rico espaço social de letramento para o leitor que já possui estreita ligação com a leitura.

A autora, persuadida ou convencida pelos resultados revelados em pesquisas sobre o baixo nível de letramento, propõe-se a adentrar o espaço da biblioteca para ali observar cenas do cotidiano de leitores adultos, sujeitos que impregnam, em suas rotinas, práticas sociais de leitura, diferenciadas das escolarizadas, marcadas pela pedagogização desse ato.

Questionamos por que a pesquisadora se permite essa “descoberta”. Ou seja, já há tempos se tem claro que a biblioteca é um espaço de leitura em que os leitores se permitem fazer “invenções do cotidiano”. Porém, para se criticar a escola e denominá-la como mecânica e pedagogizadora, é preciso dizer que no cotidiano vemos práticas diferentes.

Também a pesquisadora ressalta que a Biblioteca Pública, embora tímida no seu papel social, pode, se houver a consciência do seu real valor por parte dos seus dirigentes, proporcionar a ressignificação do fazer cotidiano e a efetivação de projetos, eventos e práticas sociais para o leitor das diversas faixas etárias e alavancar esse espaço em suas potencialidades ao assumir seu papel social na formação do leitor. O que há de novo nesta proposição?

D4 – Esta dissertação foi elaborada em um Programa de Pós-Graduação da Região Nordeste e a pesquisadora se propõe a fazer uma análise da formação continuada de coordenadores pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação de São Luís – MA – SEMED, no período de 2002 a 2004, tendo, como proposta básica, situações de letramento. O trabalho objetivou analisar as representações que coordenadoras e coordenadores do curso de formação continuada da SEMED vêm construindo sobre a formação e, com isso, encontrar subsídios para compreendê-la, no que se refere às conquistas e perdas dessa categoria profissional.

Como indicadores de análises, a pesquisadora usou as representações de sujeitos envolvidos no processo formativo. Essas significações foram identificadas por meio dos memoriais de formação, construídos por coordenadores e coordenadoras pedagógicos, selecionados aleatoriamente para amostra. Para essa pesquisadora, o que as pessoas fazem com os conhecimentos construídos e com os saberes desenvolvidos depende, em grande parte, das representações pessoais e coletivas que possuem.

Também nesse estudo, a pesquisadora busca desvelar as representações presentes nos textos editados pela SEMED e nos discursos de sujeitos responsáveis pelo planejamento, implementação e avaliação da proposta de formação continuada.

A opção metodológica foi de abordagem qualitativa com o apoio teórico de autores que tratam de formação, leitura e letramento e também da documentação, produto da formação continuada. O estudo de caso foi feito por meio de observações e diálogo com a produção teórica, pertinente às categorias eleitas.

Ao confrontar as representações, a pesquisadora identificou os possíveis paradigmas que caracterizam e fundamentam a formação continuada investigada. Segundo ela, “as representações evidenciadas nas análises, comprovam a correlação de forças existentes no contexto investigado e induzem ao entendimento de que quando se tratar de formação humana, além dos dados quantitativos, devem ser considerados os aspectos qualitativos e privilegiado o processo e não o produto.” Quanto à formação, ela justifica que “inconformados com a sociedade atual, com o fracasso escolar e por temerem a expulsão ou a inviabilidade de entrada no mercado de trabalho, as professoras e os professores e demais profissionais da educação aceitam o desafio de refletirem e tematizarem suas práticas” e, quanto ao fato de que o assunto estudado nesta formação analisada pela pesquisadora é o letramento, ela explica que “são as professoras e os professores, através da sua formação, representações e expectativas que orientam as alunas e alunos no uso social da escrita e da leitura e, por sua vez, “são os coordenadores e coordenadoras que, em parte, orientam estas professoras e estes professores na condução das ações pedagógicas de letramento.”

D5 – Esta Dissertação de Mestrado, produzida em um Programa de Pós-Graduação em Educação da região Sudeste, tem como objetivo descrever o desenvolvimento das práticas de leitura e escrita de jovens e adultos, alunos da FUMEC – Fundação Municipal para a

Educação Comunitária – identificando as possíveis relações com as práticas pedagógicas vivenciadas por estes. Tais práticas, por sua vez, referem-se a um processo de alfabetização baseado na perspectiva do letramento. A pesquisadora diz acreditar que, com este trabalho, contribuirá para a discussão a respeito da alfabetização na perspectiva do letramento, por julgar que esses dois processos devem caminhar juntos, pois à escola cabe a tarefa de ensinar os indivíduos a lerem e escreverem, habilitando-os a se envolverem em situações cotidianas em que se faz necessário o uso da leitura e da escrita, com competência e autonomia.

A pesquisadora utiliza, como base teórica, a abordagem histórico-cultural e os estudos sobre letramento e, nesse capítulo, faz um apanhado com as ideias de vários autores nacionais e internacionais, que discorrem sobre esse tema. Interessante observar que esta é a única das dissertações que compõem o *corpus* fazendo referência a Scribner e Cole (1981) e Street (1984), autores internacionais, que iniciaram os estudos sobre letramento antes que este tivesse aparecido nas perspectivas brasileiras de estudo, pois os dados que temos, no Brasil, informam ter surgido por aqui, conforme já dito anteriormente, pela primeira vez, em 1986 com Mary Kato.

A metodologia adotada é a abordagem qualitativa do tipo etnográfico. Para tanto, a coleta de dados se deu por meio de entrevistas, realizadas com os sujeitos no início e no final do processo, registros em diário de campo e anotações feitas pelos alunos sobre suas práticas de leitura e escrita em diários individuais de leitura e escrita.

Os resultados da análise demonstram a ampliação das práticas de leitura e escrita desenvolvidas pelos sujeitos, que podem ser relacionadas com as práticas pedagógicas empregadas durante o processo de alfabetização em sala de aula.

A pesquisadora explora os dados obtidos por meio da etnografia e faz uma discussão que se diferencia das outras dissertações, ou seja, parece-nos que ela consegue fazer a aplicação da teoria nos dados coletados e, a partir disso, reflete sobre as práticas de leitura e escrita desenvolvidas no meio observado. Notemos, também, a pesquisadora relatar que os resultados da análise demonstraram uma ampliação das práticas, graças às práticas pedagógicas desenvolvidas durante o processo de alfabetização.

2.5.1 Letramento nas dissertações: Imagens que se presentificam a partir das escolhas do pesquisador

Neste item, damos continuidade à descrição do *corpus* e fazemos uma inversão no modo de apresentação dos dados. Nesta oportunidade, os dados virão em quadros e as análises seguirão fora dos quadros após cada dado. Assim o fazemos por considerarmos que os dados destacados nos quadros ficarão mais claros para que o leitor perceba a análise feita.

Em D1, a autora traz a discussão sobre letramento em um item do capítulo 1 denominado: O ato de ler e o processo de letramento: Ressignificando o uso social da leitura. Nesse capítulo, a pesquisadora propõe como objetivo “discutir a leitura em uma perspectiva sociointeracionista”. Para tanto, ela apresenta as concepções de linguagem, os conceitos de leitura e letramento, a diversidade de gêneros textuais e o processo de formação do aluno leitor. Tais assuntos são apresentados em itens específicos. Vejamos que, pela palavra resignificando, o que esperamos desta pesquisa é um modo de significar diferente daquele que já temos na literatura corrente sobre o assunto. O verbo “discutir” utilizado em seu objetivo nos remete a uma discussão em que suas ideias são colocadas em destaque. Vejamos o que significa discutir: Examinar, investigar, atendendo às provas e razões pró e contra. Questionar, contestar: discutir ordens superiores. Tomar parte em uma discussão.

A partir da definição do verbo, deduzimos que essa pesquisadora informa aos leitores que seu trabalho trará uma investigação questionadora e contestadora. Vejamos, então, como acontece o que ela chama de “discussão” sobre letramento em seu trabalho. Deter-nos-emos no item 1.4: O letramento em questão.

Neste item, a pesquisadora contextualiza letramento apresentando a palavra no contexto brasileiro;

No contexto brasileiro, a palavra letramento começa a ser visualizada no final da década de 80 nas obras de Kato (1986) e Tfouni (1988). Tfouni desempenhou um importante papel na definição e divulgação do termo, no campo da Linguística e da Educação, ao buscar compreender como se dá a vida de quem não lê e não escreve, mas convive socialmente com a escrita (D1, p.35).

Notemos que a pesquisadora dá o mérito de definição e divulgação do termo letramento para as autoras Kato e Tfouni. E isso é exatamente o que encontramos na bibliografia sobre o tema. Kato descobriu e Tfouni ampliou a descoberta. Logo, estas autoras

desempenharam o papel de “descoberta”, porém as duas autoras apresentadas no dado abaixo foram as “espertas” por se apropriarem do termo “descoberto” por colegas de pesquisa e darem “sentido” ao termo.

O sentido atribuído à expressão por autoras como Kleiman (1995) e Soares (2001) advém da palavra inglesa “*literacy*”, compreendida como a capacidade do indivíduo se envolver em práticas sociais de uso da língua.

“*Literacy*” é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que ela seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la (SOARES, 2001, p.17).

Para falar de sentido, é necessário considerar o contexto de produção e as ideologias presentes no não dito. Observamos que a pesquisadora mobiliza fragmentos de autores nacionais para falar de *literacy* e não apresenta uma definição dada por autores internacionais que discutiram intensamente sobre isso. Pensamos que pode haver um desvio de sentido quando utilizamos ideias de autores que comentam alguma teoria. No ato de interpretar ou mesmo de traduzir, é preciso pensar nas mudanças de sentidos que possam ocorrer. Nas pesquisas encontradas sobre letramento, os dados aqui apontados são recorrentes, ou seja, a imagem dos autores que se destacam na academia como “deuses” da teoria “salvadora” dos problemas enfrentados pela escola no que se refere ao ensino da leitura e da escrita.

A pesquisadora segue sua exposição mostrando o que pensam sobre letramento esses autores já citados, isto é, fazendo uma revisão teórica para justificar sua pesquisa. Cita Street (1984) apud Soares (2003) para diferenciar os modelos autônomo e ideológico.

Street (1984) apud Soares (2003) diferencia os modelos de letramento, conforme a maneira em que as práticas sociais de uso da língua são desenvolvidas, caracterizando-os em modelo autônomo e modelo ideológico.

Soares (2003) se apropria do autor para refletir acerca do modelo de letramento predominante nas escolas brasileiras e afirma que:

A escola trabalha fundamentalmente no quadro do modelo autônomo, isto é, tende a considerar as atividades de leitura e escrita como neutras e universais, independentes dos determinantes culturais e das estruturas de poder que se configuram no contexto social (SOARES, 2003, p.105).

O texto de Street está acessível em português. É importante pensar porque, para trazer ideias de Street, necessite ser *apud* Soares, ou seja, a comentadora de Street já apresenta uma apropriação e, ao citá-la, a pesquisadora faz uma outra apropriação e, assim, vão se mobilizando ditos e sentidos são acrescentados ou perdidos. Há uma afirmação incisiva da

autora Soares, feita em 2003, sobre o modo como a escola trabalha leitura e escrita. A dissertação foi escrita em 2005, época em que já havia intensa discussão sobre a necessidade de se trabalhar a leitura e a escrita a partir do contexto social dos sujeitos envolvidos e, ademais, já existiam estudos importantes que destacavam o imperativo de dar ênfase ao modelo ideológico de letramento. Portanto, é uma afirmação que generaliza sem a devida ponderação de haver, sim, práticas que visam desenvolver o modelo ideológico de letramento no trabalho com a leitura e a escrita. Essa estratégia da pesquisadora serve para enfatizar que os estudos sobre modelo ideológico são novos e sua pesquisa se torna pertinente e importante para conscientizar os professores sobre a necessidade do que apresenta. Como estratégia comum ao trabalho científico, usa a declaração de uma autora já conhecida no mercado das teorias e, com isso, tenta “convencer” o leitor das verdades que afirma.

Fala de letramento escolar e social, utilizando, como parâmetros, os autores Soares (2003), Galvão (2003), Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental (2001), Rojo (1998), Kato (1986) e compara o letramento social com o modelo ideológico de letramento.

O modelo ideológico de letramento trabalha as práticas de uso da língua em consonância com a realidade social, aproximando o letramento escolar do letramento social. Trabalhar na perspectiva do modelo ideológico de letramento é derrubar os muros que distanciam a escola do seu entorno, é dar vida aos textos “mortos” pela pedagogização, é propiciar funcionalidade para o que *a priori* não tinha finalidade. (D1, p. 46)

A defesa do letramento ideológico é apresentada com palavras modalizadoras que trazem um significado forte e incisivo, defendendo, assim, a perspectiva do “modelo ideológico” como se fora a revolução no ensino. “Derrubar os muros”, “dar vida aos textos mortos”, “propiciar funcionalidade para o que *a priori* não tinha finalidade”. Isto, afirmado em 2005, é retrocesso e desconsideração com a escola. Quantos bons professores já passaram pela escola e ensinaram a leitura e a escrita antes de 2005? Quantas práticas bem sucedidas? Quantas discussões já feitas por Paulo Freire, referência na Educação? A utilização desses elementos na escrita revelam imagens de depreciação ao trabalho escolar e o que se apresenta de novo, chamado de “modelo ideológico”, será a revolução e está sendo mostrada aos pares por ela, pesquisadora, já que os professores, sujeitos das pesquisas, não conhecem a teoria dos renomes nacionais.

Mesmo que a intenção central de nossas análises não recaia sobre ortografia, coesão, coerência e forma, é importante alertar que há, nos escritos, problemas dessa natureza. No

dado apresentado acima, quando a pesquisadora escreve “o modelo ideológico do letramento trabalha”, há uma incoerência, pois não é o modelo que trabalha. Deveria estar escrito: “No modelo ideológico se trabalha”.

Mostra as relações entre letramento e escolarização e, para tanto, considera importante avaliar quais são as práticas sociais que tornam os sujeitos letrados no contexto escolar e social. Considera que os conceitos de letramento enfocam as habilidades de leitura e escrita. Então, utiliza Tfouni (2002) e Soares (2003) para falar de graus de letramento.

Tfouni (2002) afirma que nas sociedades em que a escrita desempenha um papel fundamental não existem sujeitos iletrados, mas graus de letramento que variam conforme as habilidades que desenvolvem.

O termo “iletrado” não pode ser usado como antítese do “letrado”. Isto é, não existe, nas sociedades modernas, o letramento “grau zero”, que equivaleria ao “iletramento”. Do ponto de vista sócio-histórico, o que existe de fato nas sociedades industriais modernas são “graus de letramento”, sem que com isso se pressuponha sua inexistência (TFOUNI, 2002, p.23).

Soares (2003) confirma essa idéia ao considerar letramento como um processo de níveis diferenciados.

Letramento é também um contínuo, mas um contínuo não linear, multidimensional, ilimitado, englobando múltiplas práticas com múltiplas funções, com múltiplos objetivos, condicionadas por e dependentes de múltiplas situações e múltiplos contextos, em que, conseqüentemente, são múltiplas e muito variadas as habilidades, conhecimentos, atitudes de leitura e de escrita demandadas, não havendo gradação nem progressão que permita fixar um critério objetivo para que se determine que ponto, no contínuo, separa letrados de iletrados (...) o processo de letramento jamais chega a um “produto final”, é sempre e permanentemente um “processo”, e não há como decidir em que ponto do processo o iletrado se torna letrado (SOARES, 2003, p.95).

Há a utilização de autores presentes em quatro parágrafos escritos pela pesquisadora sem, sequer, a tentativa de fazer “paráfrase imitativa”. Este exemplo mostra, claramente, uma “escrita reprodutiva” que serve para reiterar e justificar o que a pesquisadora pretende com seu estudo conforme repete no dado abaixo. Não há indícios de discussão de teorias.

Nesse sentido, o presente estudo não objetiva a classificação dos sujeitos em níveis ou graus de letramento, mas busca descrever e compreender como se desenvolve, no contexto das salas de aula pesquisadas, as práticas sociais de leitura, analisando quais são os gêneros e as atividades de leitura trabalhados com os alunos (D1, p. 48).

Notemos que, mais uma vez, a pesquisadora usa verbos, induzindo o leitor a pensar que, no trabalho, encontrará debates, discussão e compreensão de uma realidade descrita. No entanto, veremos que, ao fazer as análises, a escrita reprodutiva impede que essas ações se efetivem na dissertação defendida e exposta publicamente. Passa a falar de competências linguísticas ou competências de leitura e mobiliza PCN (2001), SAEB (2001), PISA (2000).

Consideramos importante ressaltar que a teoria arregimentada acerca do letramento apareceu no capítulo teórico e em apenas um momento da análise denominada *PARTE II – A Prática Pedagógica e o processo de letramento dos alunos*. Esta informação nos mostra que a teoria articulada pelo pesquisador serve para reiterar aquilo que defende, e muito pouco ela é aplicada ao dado empírico. Fazemos uma “metaescrita” porque estamos chamando de teoria as mobilizações feitas pelo pesquisador e, do modo como ela é feita, parece-nos mais uma divulgação científica do que desenvolvimento teórico. Talvez, pelo modo “barulhento” apresentado, com o uso demasiado de citações, possamos afirmar que essas pesquisas se assemelhem mais a uma propaganda, a uma divulgação de um produto.

A pesquisadora justifica o que fará;

As informações da prática pedagógica, desenvolvida para o processo de letramento dos alunos, foram coletadas através de uma entrevista semi-estruturada, realizada com os professores e os alunos, e por meio de observações sistemáticas da dinâmica das duas salas de aula pesquisadas.

Os objetivos foram averiguar como a leitura é trabalhada no cotidiano escolar, e analisar o papel dessa prática social no processo de letramento dos alunos.

Organizei este grupo de informações, retratando as impressões da prática das professoras. Utilizei algumas categorias de análise para discorrer a respeito da concepção de leitura subjacente à prática pedagógica; a finalidade do trabalho com essa prática social, e o modelo de letramento adotado nas respectivas salas de aula (D1, p. 153).

Propõe-se a analisar, porém as categorias que apresenta não demonstram tal análise e as impressões pessoais sobre o trabalho da professora se sobressaem conforme vemos no dado abaixo com as impressões da prática pedagógica das professoras.

Pude observar que a professora não encontrava-se em estado emocional normal, porém, sua insegurança estava atrelada ainda à ausência de domínio dos conhecimentos teóricos de letramento, exigidos, na ocasião da pesquisa.

Como é possível um pesquisador afirmar sobre o estado emocional? O que seria o estado emocional “normal” da professora? Dizer que a insegurança estava atrelada à ausência de domínio dos conhecimentos teóricos de letramento (neste caso seria sobre e não de) nos prova a exagerada importância dada à teoria em detrimento da prática da professora. Este dado é revelador daquilo que estamos mencionando todo o tempo neste trabalho: que é necessário alertar sobre o modo como estamos fazendo a pesquisa. Neste caso, trabalhando contra nós mesmos, ou seja, se atuamos como professor e já estamos cursando Mestrado, apresentando uma crítica ao professor sem avaliação mais densa sobre seu trabalho, teremos mais retrocessos do que avanços.

Fala sobre o planejamento;

tentava superar-se a cada instante na elaboração de propostas para o trabalho com os alunos; seu esforço para realizar atividades criativas era acompanhado de uma visível insegurança em trabalhar assuntos gramaticais como, por exemplo, a classe das palavras de um determinado texto. [...] eram copiadas várias propostas de atividades de livros didáticos diversificados. (D1, p.155)

A própria pesquisadora percebe que a professora tentava superar-se e defendemos que as intenções são quase sempre tomadas no sentido de sucesso no ensino. Porém, ao dizer que o esforço era acompanhado pela insegurança em trabalhar assuntos gramaticais, seria necessário atentar aos discursos sobre o ensino tradicional baseado na gramática. É obvio que, se a professora estava sendo observada por uma pesquisadora que, conforme os discursos, é pessoa que conhece a teoria e critica a prática, então, a insegurança é normal e aceitável. Como ficam os professores diante das dificuldades que encontram ao desenvolver suas práticas? Será que não conhecem teorias? Ou será que se sentem culpabilizados e desmotivados em seu trabalho? Mais uma vez reiteramos que, se as pesquisas educacionais tivessem os professores como aliados da produção de conhecimentos, estes conquistariam o direito de perceber suas falhas e acertos alterando o que fosse necessário com menor dependência do olhar externo. O mais importante é, como professor que investiga a própria prática, responsabilizar-nos pelos nossos atos e, por meio da prática de escrita, retroagir e tentar de novo.

Faz inferências pessoais e prescritivas sobre planejamento;

O planejamento deve ser priorizado na prática docente. As ações precisam ser encaminhadas com um propósito definido. Tratando-se do processo de letramento dos alunos, as práticas mediadas, em sala de aula, devem ser desenvolvidas visando à participação plena do aluno em situações de uso social da língua, em que ele seja colocado como sujeito ativo e reflexivo.

Nesse sentido, faz-se necessário, que as professoras se envolvam com a prática pedagógica, se comprometendo com a garantia de uma proposta de ação, voltada ao contato, ao uso e à análise da diversidade textual. Essa demanda requer tempo e disposição para a realização de um planejamento que contemple essas questões (D1, p.155).

Neste excerto, percebemos várias modalizações consideradas como dispositivos relevantes para nossa análise, visto que, por meio delas, o pesquisador apresenta uma imagem daquilo que pretende com sua pesquisa, ou seja, a constituição de sentidos acerca do assunto que pesquisa. Neste caso, os verbos “devem”, “precisam”, dentre outros, considerados expressão da modalidade deôntica (POTTIER, 1987), apresentam a imagem de um

pesquisador legitimado pela Universidade, que prescreve formas e jeitos de fazer do professor. Esta é uma característica recorrente na escrita analisada, levando-nos a inferir que a escrita acadêmica tem apresentado prescrições sobre conhecimentos já postulados anteriormente o que não pode ser considerado como produção, ou seja, o pesquisador se propõe a refletir sobre uma temática em sua pesquisa e o resultado apresentado na dissertação revela termos, confundindo pesquisa com regulação, análise com aplicação de chave de correção, reflexão com prescrição, leitura e escrita com mobilização do escrito; tiram-se fragmentos de um lugar e põem-se em outro. Nossos dados apontam para essas categorizações.

Em D2, a pesquisadora apresenta os estudos sobre letramento no capítulo 2, denominado “Letramento, Leitura e Escrita na Educação Infantil”. Destaca que a atividade de aprender a ler e escrever é complexa e que, na Educação Infantil, deve ocupar lugar de destaque. Utiliza os autores Rizzoli (2005), Demo (2006), Ferrero (1987) para argumentar que a escola está imersa em reproduzir conhecimentos e pouco faz para a criação ou invenção dele.

Mobiliza fragmentos de escritos sobre letramento principalmente no que se refere à relação existente entre este e a alfabetização.

O letramento na escola, por sua vez, é confundido com a alfabetização por meio de técnicas de reprodução e decifração do código linguístico, o qual permeia as condições reais de cada indivíduo ao falar, argumentar, e vem daí sua inserção nas tomadas de decisão nos mais diversos contextos sociais vivenciados e experienciados.

Para Kleiman (2006, p.20) as práticas de letramento vão além da cultura escrita; a autora, porém considera a escola como sendo “a mais importante das agências de letramento”. As instituições de ensino são as responsáveis por introduzir formalmente o sujeito no mundo da escrita, entretanto, a escola, segundo ela, preocupa-se com apenas uma prática de letramento, a alfabetização, enquanto as práticas sociais ocupam lugares secundários naquele espaço. (D2, p.75)

Notemos que, no fragmento acima, está bem presente a comparação entre letramento e alfabetização. Inclusive, neste caso, dando ao letramento escolar o estatuto de alfabetização com técnicas de reprodução e decifração do código linguístico. Isto para defender que, mesmo o letramento sendo a “revolução” para a leitura e a escrita, quando chega à escola, perde o enfoque social. A escola não é por si só social? É possível que alguma prática escolar não esteja embasada no social? Para convencer o leitor de que seu pensamento está certo, a pesquisadora cita Kleiman e afirma que, mesmo a escola sendo a principal agência de letramento, tem se preocupado com apenas uma prática de letramento, a alfabetização. Mais uma vez, vemos claro o argumento de que letramento é melhor que alfabetização.

Apresenta um item denominado “Letramento, Leitura e Escrita: Elementos indissociáveis”. Trabalha com as autoras Mortatti (2004), Soares (2004) e Kramer (2003, 2004, 2005 e 2006), conforme exposto no resumo da dissertação.

Mortatti (2004) conceitua letramento como sendo, sobretudo, um conjunto de práticas sociais em que os indivíduos se envolvem de diferentes formas, de acordo com as demandas do contexto social e das habilidades e conhecimentos de que dispõem. (MORTATTI, 2004, p.105).

Para Soares (2004, p.105) letramento é entendido como, “o que as pessoas fazem com as habilidades e conhecimentos de leitura e escrita”; portanto, letramento é o produto da relação que se estabelece entre essas habilidades e os valores nas práticas sociais.

Se buscarmos a definição para alfabetização, constataremos que ela dá conta de pensar a escola como social e envolvida em práticas sociais de sujeitos pertencentes a diferentes comunidades, os quais trazem culturas e costumes diferenciados. Por que precisamos da palavra letramento para dizer o que as pessoas fazem com as habilidades e conhecimentos que adquirem com a leitura e a escrita?

Emite sua opinião e faz julgamentos sobre o que vem discorrendo com as falas dos autores citados;

Acredito que seja a confusão posta entre alfabetização e letramento que leva aos educadores da infância a escolarizar a Educação Infantil e não se apropriar de práticas habituais do cotidiano escolar para transformá-las em significativas. **Como se viu**, a alfabetização está limitada à aquisição da escrita, e é preciso tomar consciência de que nem todas as pessoas alfabetizadas são letradas e nem todos os que efetivam práticas de letramento nos mais diferentes contextos sociais são alfabetizados (D2, p.91).

A pesquisadora expõe seu pensamento sobre o que entende por escolarização da Educação Infantil. Deixa claro que a confusão posta entre alfabetização e letramento seria o motivo dessa escolarização. No entanto, não mostra dados comprovando que as práticas de alfabetização se limitam à aquisição da escrita. E ademais, a partir do momento em que se adquire a leitura e a escrita na escola, as práticas sociais serão mais bem desempenhadas porque se irá para além da oralidade. Com relação ao aspecto alfabetizar na Educação Infantil, abre para uma discussão importante sobre as propostas do “ciclo de formação humana”. A sociedade exige que a criança aprenda a ler e escrever tão logo entre na escola e a pressão sofrida por uma alfabetizadora é grande, tanto por parte dos pais, como da Secretaria de Educação que quer apresentar resultados, mesmo sem questionar o desfecho esperado por esse órgão.

Notamos um erro no uso da preposição “a” com o artigo “os” quando escreve “que leva aos educadores da infância...”. Reiteramos que se mostra importante que o pesquisador atente aos escritos e faça uma boa revisão antes que seu trabalho se torne público.

A expressão “como se viu” usada pela pesquisadora após defender a ideia, utilizando autores, demonstra um exemplo de mobilização do escrito que podemos chamar de “escrita reprodutiva”, ou seja, não se viu nos dados que “a alfabetização está limitada à aquisição da escrita” e, sim, viu-se no escrito de autores de renome.

Encerra o item com ideias de Kramer (2004, p.99) embora, segundo a pesquisadora, ela advirta para a preocupação dos professores em valorar as atividades motoras por não compreenderem a importância do aspecto simbólico no processo de aquisição de leitura e escrita pela criança. Retomaremos este excerto e os questionamentos quando apresentarmos a relação entre citação e paráfrase, feita pela pesquisadora, no capítulo quatro, seção 4.4.

Essa dimensão cultural de aquisição da leitura e escrita de forma a valorizar as expressões e representações numa dimensão individual e coletiva, caminha para a compreensão da realidade não linear e ilimitada, pois estes são traços do letramento. O letramento é sempre contínuo, e seu desenvolvimento se dá por níveis, que podem ir do mais elementar ao mais complexo quanto às habilidades de leitura e escrita e aos usos sociais decorrentes delas. A criança desde os anos iniciais da escolarização pode desenvolver seus níveis de letramento, por meio de atividades significativas (D2, p.91).

Não precisamos do letramento para compreender que a aquisição da leitura e da escrita é um processo que dura por toda a vida de um indivíduo. Estamos, nesta tese, observando leituras e escritas feitas por professores que passaram por uma graduação e fizeram um curso de Mestrado e vemos que o processo não termina, pois se faz necessário o constante aperfeiçoamento proporcionado pela prática da leitura e da escrita. Portanto, ensinar a ler e a escrever é praticar, reconstruir, repensar o escrito, “trabalhar no escrito” incansavelmente e de modo processual e contínuo.

Em D3, encontramos a mobilização sobre letramento no capítulo 3, intitulado “os continentes conceituais de leitura e letramento.” A pesquisadora começa seu texto com um apanhado sobre a história de leitura. Cita Soares (2001), Tfouni (2002), Chartier (1998), Silva (1992) e defende que “esses referenciais teóricos trouxeram novos paradigmas conceituais à Alfabetização, ao Letramento e ao Leitor.” Ou seja, considera os autores como “referenciais teóricos” para apresentar paradigmas quanto à alfabetização e ao letramento.

Apresenta sua concepção sobre o papel da biblioteca no desenvolvimento do leitor: “o desafio ao redimensionamento da leitura lança-se, não só à escola como agência socializadora e promotora responsável em desenvolver certas experiências letradas que estimulem o leitor, como aos demais ‘centros culturais’”.

Menciona as concepções de leitura e se inscreve na concepção sociointeracionista de leitura e utiliza Geraldi (2002) como suporte desta argumentação e passa a citar “Os ‘continentes’ conceituais de Letramento, parafraseando a autora Magda Soares com informações contidas no texto “Letramento e Alfabetização: as muitas facetas”.

No Brasil, o conceito letramento fica evidente na década de 80. Esta mesma discussão ocorre, curiosamente, em um único momento histórico, em países como França, Inglaterra e estados Unidos, geograficamente, socioeconômicamente e culturalmente distintos. (D3, p.82)

E, por isto mesmo, é essencial atentarmos ao modo como o conceito foi mobilizado para a realidade brasileira vivida na década de 1980. O momento histórico não era único em todos os países. Talvez, a ideia fosse dizer, no mesmo momento histórico, apenas referindo-se à data. Mas afirmar que a discussão se inicia no Brasil, no momento em que se discute também na Europa e nos EUA, promove uma força maior ao que se propõe como estudo. Um procedimento que ajuda a resolver questões históricas no escrito é atentar aos estudos sobre contexto de produção e fazer um “paradigma indiciário”, seguindo pistas em obras, autores, datas e informações contidas em obras com o mesmo título, porém em diferentes edições.

Sobre o surgimento do termo letramento, a pesquisadora mobiliza informações contidas em Kato. Todavia não arremonta a obra primeira que seria a de 1986 e utiliza uma reedição. Quando a pesquisadora afirma que o letramento surgiu na década de 1980 e, em seguida, comprova com uma obra de 2002, além de mobilizar escritos com uma “escrita colada”, demonstra não ter atentado ao dado importante que é histórico. Em 2002, já tínhamos autores que tratavam de letramento e, em 2001, este termo já estava dicionarizado em Houaiss (2001).

Uma das primeiras obras a registrar o termo letramento no Brasil aparece no final da década de 80. Kato (2002, p.31-41), sem pretender conceituar, remete a compreensão do termo letramento ao uso e função da atividade oral e escrita como um fenômeno histórico-social evolutivo, que atende às especificidades sociais e individuais; desse modo,

[...] a mesma variação encontrada nessa evolução pode ser vista sincronicamente nas sociedades altamente letradas e possivelmente nas nações em vias de letramento, sendo que, nesses casos, a distribuição é determinada pelas diferenças sociais funcionais e pela variação individual (KATO, 2002, p.41).

Cita Tfouni (1988) também como uma autora que depõe sobre letramento na obra “Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso”. Fala de graus e níveis de letramento e para tanto utiliza estudos de Tfouni e Kleiman. Apresenta o conceito de letramento encontrado na obra de Kleiman: *Os Significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*.

O conceito de letramento para Kleiman (2003) extrapola o espaço escolar, pois enquanto habilidades de práticas sociais de leitura, a escola preocupa-se com um dos domínios necessários do letramento, ao apresentar formalmente ao sujeito alguns aspectos do mundo da leitura.

Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se não com o letramento, prática social. Mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua como lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes (KLEIMAN, 2003, p.20).

Faz um apanhado das ideias desenvolvidas por Soares (2003), quando esta justifica e anuncia o surgimento do letramento.

Soares anuncia que a necessidade de novos termos nasce da urgência de nomear novos acontecimentos, “*quando emergem novos fatos, novas ideias, novas maneiras de compreender os fenômenos*” (SOARES, 2003, p.16). Desse modo o desafio lançado é de conceituar o “novo” sentido dado aos desafios de viver numa sociedade grafocêntrica. Esse novo sentido atribuído à leitura em tempos recentes encontra em autores, como Soares, uma gama de considerações. A autora toma o termo letramento para melhor retratar os novos fenômenos sociais. Este vocábulo advém da palavra inglesa “literacy”, e que, em português, letramento é utilizado para delinear os novos desafios:

[...] é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida quer para o indivíduo que aprenda a usá-la (SOARES, 2003, p.17).

Quando a pesquisadora usa as concepções apresentadas por Soares de que o termo letramento surgiu pela necessidade de nomear novos acontecimentos, novamente nos perguntamos se, em 2003, já não havia sido discutido por autores como Paulo Freire e Ferrero, argumentando que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas e linguísticas. Parece-nos claro o apego irrefletido com “efeito imobilizante” da ideia de uma autora, citada em todas as pesquisas que tratam de letramento, sendo, inclusive, a autora que mais vende produtos escritos. Se não conseguimos nos desvencilhar, ainda que, apresentando indícios de dúvida e de contestação por meio dos

dados, a pesquisa continuará como uma propaganda mercadológica, servindo para vender produtos e ideias para se inserir no discurso daqueles que sabem falar sobre Educação.

Faz uma comparação das ideias das autoras apontadas;

Desse modo, letramento, conceituado por Soares (2003), Kleiman (2003), Kato (2002) ou Tfouni (2002), parece convergir em direções bem próximas, no que se refere aos aspectos práticos e sociais da leitura, ou melhor dizendo, a leitura desenvolvida enquanto um conjunto de habilidades e práticas sociais e não somente à decodificação (D3, p.84).

Chamou-nos a atenção, no excerto acima, a palavra convergir. A “tendência” da pesquisadora reitera a aceitação de uma perspectiva sem maiores questionamentos. E apresenta um erro no uso da preposição. Não se pode convergir “em” e sim se converge “para”. E, ao dizer que as ideias de várias autoras convergem para a mesma defesa, ela, pesquisadora, filia-se a esse discurso já legitimado e será mais uma “mocinha de auditório”, repetindo e aumentando as vozes que se julgam sabedoras e conhecedoras do que se passa no cotidiano escolar, onde, de fato, somente saberá aquele que viver a experiência diária de ser professor, de ter de lidar com uma quantidade considerável de alunos em um mesmo espaço e ter de atender às individualidades de cada um para o bem do uso social da leitura e da escrita.

Justifica as defesas conceituais de letramento utilizadas em seu trabalho, a partir, claro, do que disseram as “vacas sagradas”. Reitera sua justificativa usando Ferrero, uma autora de renome no debate sobre alfabetização. A pesquisadora afirma que esta autora não usa o termo letramento em suas obras, porém “ao defender a alfabetização voltada às necessidades dos contextos sociais de uso (Ferrero, 2000, p.38-39), sem dar o nome de “letramento” a esta concepção, a pesquisadora, apropria o termo alfabetização de letrar.” (D3, p.85). Assim como já foi dito que Paulo Freire já defendia o letramento, antes que este nome fosse utilizado, mais uma vez percebemos esta justificativa para a autora Ferrero. Neste caso, não se sabe se o que impera é a interpretação do que Ferrero escreveu ou se é o desejo de planificar o mundo, principalmente, quando se trata de enaltecer uma perspectiva que vem sendo defendida.

Por fim, cita Soares antes de tecer considerações em que reitera posições convergentes que demonstram uma perspectiva em defesa do letramento em oposição à alfabetização.

Ressalva, no entanto, é dada por Soares, ao alertar que:

[...] embora designem processos interdependentes, indissociáveis e simultâneos, são de natureza fundamentalmente diferente, envolvendo conhecimentos, habilidades e competências específicos, que implicam formas de aprendizagem diferenciadas e, conseqüentemente, procedimentos diferenciados de ensino (SOARES, 2003c, p. 01).

Reitera as tendências que julga convergentes e que vem discorrendo:

Podemos neste sentido, perceber alfabetização e letramento como processos interdependentes e indissociáveis, que possibilitam um contínuo não linear, das múltiplas práticas e eventos capazes de desenvolver e desafiar o leitor diante da leitura (D3. p.86).

Em D4, a pesquisadora dá ênfase maior à análise de um processo de formação de coordenadores pedagógicos que tinham como proposta básica “situações de letramento”.

A primeira remissão ao letramento é assim feita:

Por seu caráter transdisciplinar e por se constituir como “passaporte” para o sucesso escolar, profissional e pessoal, o letramento vem sendo alvo de inúmeros estudos no debate educacional, por ser considerado uma via de inserção de mulheres e homens em contextos diversos, uma forma de superação do estrangulamento entre os níveis de ensino e um meio de elevar o desempenho de alunos e alunas em todas as áreas do conhecimento. Nesse sentido a formação da professora e do professor ganha igual destaque na imprensa, nas academias, nos programas governamentais e nos curso de formação porque, como formadoras e formadores de leitoras e leitores, também precisam contemplar nas suas formações a leitura, enquanto prática social, isto é, o letramento (D4, p.12).

Vamos nos deter no excerto acima, lançando mão do que Lemos (1977) chamou de “estratégias de preenchimento”. Ainda que seja um texto datado e que outras possibilidades de análises de textos tenham surgido, recorreremos à autora apenas com a intenção de chamar a atenção para o tipo de escrita que pode ser produzida quando se transpõe os enunciados estabilizados na área. A autora apresenta uma pesquisa sobre a escrita de redações de vestibulares nas quais observa estratégias utilizadas pelos vestibulandos em sua escrita. Sobre isso, vamos pensar no que diz a autora:

Elaboração como um conjunto de operações de preenchimento de uma estrutura previamente dada, ou inferida de textos-modelos. Essa estrutura – esquema ou arcabouço – definível como uma articulação de posições vazias – seria preenchida com asserções genéricas ou específicas, construída a partir das evocações que o título da redação pode sugerir. (p.2)

Percebemos que, mesmo a escrita sendo em nível de Mestrado, há ocorrência das mesmas estratégias apontadas por Lemos. Neste caso, a pesquisadora se utiliza de várias

palavras que servem mais para preencher espaços do que apresentar proposições. Em um parágrafo de oito linhas, aparecem 121 palavras sendo que, pelo menos a metade, apresenta-se, desnecessariamente, ou seja, há a repetição no feminino de todas as palavras escritas no masculino. Por exemplo: mulheres e homens, professoras e professores, dentre outras. É uma escrita com posições vazias, refletindo um discurso oral muito propagado no meio educacional. Outra estratégia percebida é a utilização de listas para preencher espaços. São recursos linguísticos usados na falta de ter algo importante para se dizer, para passar a imagem de que, por meio de uma lista de sinônimos, pode-se mostrar que se conhece o que se diz. É um exemplo de “posição vazia” em que o sentido do que se pretende dizer é prejudicado.

Com a utilização destas estratégias, a pesquisadora ganha espaço na escrita, porém não significa produção de conhecimento. São palavras que, ao serem mobilizadas no escrito, passam a imagem de uma escrita que tem função vazia. São generalizações e utilidades com recorrências em um mesmo parágrafo. Seriam, como Lemos chamou, “asserções genéricas” de um modelo pré-existente na oralidade. Porém o efeito de sentido que uma escrita como essa promove é a presença de repetições desnecessárias que causam, nos leitores mais atentos, a sensação de, na falta de ter algo importante para dizer, preenchem-se espaços com palavras que pouco ou nada acrescentam à ideia proposta. Para a pesquisa, esse procedimento se torna comprometedor, à medida que muitos espaços são preenchidos com futilidades e pouco se apresenta daquilo que pode ser considerado produção de conhecimento.

É possível tecer uma comparação com o mercado da propaganda. Em D3, quando a pesquisadora utiliza várias vozes para falar a favor do letramento, parece tentar demonstrar que “nove entre dez estrelas usam lux de luxo, só falta você”. Ou seja, Kleiman, Tfouni, Kato e Soares usam e são como estrelas na academia; então eu, pesquisadora, também vou usar e tento convencer o professor a usar também. Em D4, a tentativa é demonstrar que “afinal, coca-cola é isso aí!”, “Então duvidar por que, detergente é ypê” e que “bombril tem 1001 utilidades”. Ensinar leitura e escrita na escola é conhecer letramento, afinal, um pesquisador “antenado” é isso aí, sabe tudo do que fala e, por que duvidar do letramento, se afinal de contas ele tem 1001 utilidades e pode resolver o problema do ensino da leitura e da escrita? Entendemos, portanto, que a escrita constante nesses fragmentos se configura como uma escrita que quer se colocar no mercado e por isso se utilizam estratégias para tentar convencer o leitor. Inserir-se em uma comunidade científica não é tarefa fácil, visto que é preciso ter algo para dizer. Porém, pela maneira como o mercado de vendas de produções tem se

mostrado, a estratégia é utilizar meios para convencimento que se assemelhem às tentativas de convencimento para se comprar um produto.

Em seguida, em D4, a pesquisadora explica para o leitor a concepção de letramento tomada em seu texto;

O letramento é entendido aqui como “o estado ou condição de quem não apenas sabe ler ou escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita.” (SOARES, 1998, p.47)

Nesta dissertação, não encontramos um capítulo específico para falar da concepção de letramento. A definição de letramento citada é comum nas dissertações analisadas, bem como nos artigos e livros produzidos sobre esta temática no Brasil. É a definição que demonstra claramente a formação discursiva da comunidade científica que estuda alfabetização e letramento. Também esta é a justificativa para uma autora apresentar a definição de letramento aludida nas referências das cinco dissertações analisadas.

Em D5, a pesquisadora reserva um capítulo teórico denominado “Letramento” no qual faz um extenso apanhado de como surgiu o letramento e de suas diferentes concepções. Em seguida, discute sobre a alfabetização, fazendo apontamentos desde o modelo tradicional até as concepções atuais e, por fim, faz a relação entre alfabetização e letramento considerando-os conceitos diferentes e indissociáveis. Percebermos que há algo diferenciado das demais, com relação à exposição da teoria e ao tratamento do recurso. Notamos ter sido produzida em uma Universidade da região Sudeste e, ao compararmos com as outras quatro dissertações, percebemos o diferencial quanto ao lidar com a teoria, pois utiliza muito mais paráfrases do que citações diretas com as ideias dos autores. As paráfrases trazem a opinião do autor e, ao mesmo tempo, uma tentativa de reflexão sobre os estudos acerca da alfabetização e do letramento, em uma evolução histórica e com o uso de ideias diversificadas e não apenas um grupo bem instalado de autores nacionais. Ela utiliza também concepções de autores internacionais, posiciona-se dizendo que a escola tem a responsabilidade de alfabetizar a todos, proporcionando aos aprendizes situações em que práticas de leitura e escrita sejam vivenciadas no contexto da realidade social para ser internalizado o sentido do porquê se lê e se escreve, conduzindo-os ao letramento. Considera que os dados obtidos em sua pesquisa indicam a ocorrência de mudanças relevantes nas práticas de leitura e escrita dos sujeitos, ou seja, houve o desenvolvimento dos seus níveis de letramento. Enquanto os outros quatro pesquisadores concluem que as práticas observadas não são eficazes devido ao

desconhecimento da teoria sobre letramento, esta utiliza a teoria para afirmar que as práticas observadas contribuem para o desenvolvimento dos níveis de letramento dos alunos.

Observamos que, ao se fazer o cruzamento dos dados, D1, D2, D3 e D4, conclui-se que as práticas dos professores, coordenadores e bibliotecários deixam a desejar pelo desconhecimento das teorias sobre letramento. Em D5 notamos uma diferenciação, pois a autora não culpabiliza os sujeitos observados e sim aponta que os resultados da análise demonstram a ampliação das práticas de leitura e escrita desenvolvidas pelos sujeitos, podendo ser relacionadas com as práticas pedagógicas produzidas durante o processo de alfabetização em sala de aula. Há, no entanto, em D5, a concordância com os estudos do letramento e a prescrição para a escola e para o professor.

Os sujeitos são professores, alunos, coordenadores pedagógicos e bibliotecários, ou seja, todos os atores envolvidos no processo educacional. Os autores utilizados para falar da perspectiva do letramento foram aqueles de renome na comunidade científica que tratam dessa perspectiva teórica. Diferenciação ocorrida apenas em D5, que utilizou também bibliografia internacional.

As abordagens metodológicas deram ênfase ao trabalho qualitativo, variando entre estudo de caso e estudo qualitativo. Ambos os processos se interessam em observar o *lócus* e sujeitos da pesquisa por um período de tempo e, a partir das práticas observadas e de questionários ou entrevistas realizadas, elaboram uma análise, fazendo o entrecruzamento de todos os dados.

A partir desta sucinta descrição do *corpus*, pretendemos aprofundar, no capítulo seguinte, nosso estudo e análise dos elementos aqui apresentados.

CAPÍTULO 3 FORMAÇÕES DISCURSIVAS NUMA DADA COMUNIDADE CIENTÍFICA: MIGRAÇÃO E APROPRIAÇÃO DO LEGADO TEÓRICO SOBRE LETRAMENTO

Para descobrir como as revoluções científicas são produzidas, teremos, portanto, que examinar não apenas o impacto da natureza e da lógica, mas igualmente as técnicas de argumentação persuasiva que são eficazes no interior dos grupos muito especiais que constituem a comunidade dos cientistas (KUHN, 2007).

3.1 Apresentação

Neste capítulo, faremos a análise dos dados da pesquisa, tomando como suporte teórico as discussões sobre formações discursivas a fim de refletirmos sobre como a comunidade científica, que discute o letramento, foi participando desta formação discursiva. Utilizaremos, como dados, as referências bibliográficas das dissertações analisadas, por entendermos que, por meio dessa análise, teremos pistas que possibilitarão verificar as filiações teóricas e entender a forma como o pesquisador mobilizou o conceito de letramento a partir da teoria utilizada. Também observaremos os discursos existentes em enunciados que revelam o interdiscurso presente na formação discursiva que entende ser o letramento melhor do que a alfabetização.

Daremos ênfase às estratégias argumentativas sobre letramento utilizadas pelo pesquisador, no capítulo em que o mesmo faz a sinopse dos estudos sobre letramento e os comparam com as práticas do professor ou bibliotecário, sujeitos de suas pesquisas. Trabalharemos com o conceito de persuasão, de heterogeneidade constitutiva marcada pela presença de citações e paráfrases.

Na escrita, o modo de apropriação do discurso do outro se torna condição importante para pensarmos no trabalho de formação realizado na graduação e na pós-graduação. Ao escrever, há uma construção feita a partir da materialidade linguística e também do legado cultural das comunidades científicas. O efeito de sentido da escrita pode se dar por meio da utilização das formas de expressão presentes na língua, enquanto que a apropriação do legado cultural é o formato que nos permite verificar uma concepção de conhecimento.

3.2 O que dizem as referências bibliográficas tomadas como dado

O funcionamento dos Programas de Mestrado contribui para que o pesquisador se alinhe a uma teoria. Isto é coerente e necessário em uma pesquisa. Porém é preciso salientar sempre que esse é o ponto de partida e não o final do processo, pois se espera que a pesquisa acrescente algo novo. O universo discursivo no qual o pesquisador se inscreve fica evidenciado nas referências bibliográficas utilizadas na pesquisa.

A partir de uma observação mais atenta às referências bibliográficas de um trabalho acadêmico, consegue-se depreender algumas ideias apresentadas e defendidas pelo pesquisador. Assim, fizemos essa procura por pistas e indícios nas dissertações que analisamos e apresentamos os seguintes apontamentos.

1- Repetição da mesma referência nas dissertações:

Obras citadas em duas ou mais dissertações:

SOARES, Magda.	Letramento: um tema em três gêneros.	D1; D2; D3; D4; D5
BOGDAN, Robert C. e BIKLEN, Sari Knopp.	Investigação Qualitativa em Educação	D1; D2; D3; D4; D5
KATO, Mary.	No Mundo da Escrita: uma perspectiva psicolinguística.	D1; D3
CHARTIER, Anne-Marie et al. Trad. Carla Valduga.	Ler e Escrever: entrando no mundo da escrita	D1; D2
CHARTIER, Anne-Marie e HÉBRARD, Jean.	Discurso sobre a Leitura 1880-1980.	D1; D2
CHARTIER, Roger. Trad. Cristiane Nascimento.	Práticas de Leitura	D1; D2
FOUCAMBERT, Jean.	A Leitura em Questão	D1; D3
FREIRE, Paulo.	A Importância do ato de Ler.	D1; D3
KLEIMAN, Ângela B. (org).	Os Significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.	D1; D3; D5
KLEIMAN, Angela B.	Leitura: ensino e pesquisa.	D1; D3
MARCHUSCHI, Luis Antônio	Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva et al (orgs).	D1; D5

	Gêneros Textuais e Ensino.	
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Fundamental.	Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa.	D1; D3
ORLANDI, Eni Puccineli.	A Linguagem e seu Funcionamento: as formas do discurso.	D1; D3
ROJO, Roxane (org)	Alfabetização e Letramento: perspectivas Linguísticas.	D1; D5
SILVA, Ezequiel Theodoro da.	O Ato de Ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura.	D1; D3
SOARES, Magda	Letramento e Escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão(org). Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001.	D1; D3
MORTATTI, Maria do Rosário Longo.	Educação e Letramento.	D2; D5
LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D.	A Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas	D1;D2; D3; D5
OLIVEIRA, Ana Arlinda de.	A Leitura e a Literatura Infantil no contexto de Escolas Confessionais.	D1; D2; D3
TFOUNI, Leda Verdiani.	Alfabetização e Letramento.	D1; D3; D5
TFOUNI, Leda Verdiani	Adultos Não-alfabetizados: o avesso do avesso.	D1; D3
SOARES, Magda B.	Alfabetização e Letramento.	D2; D3; D5

A análise da repetição de referências acerca do letramento nos leva a algumas considerações como:

a – Observam-se poucas obras sobre letramento e há a repetição de algumas delas. A autora citada em todas, Magda Soares, é o nome de maior destaque em livros e materiais didáticos publicados sobre esse tema. Inferimos que a presença de poucas referências sobre letramento se deve ao fato de os pesquisadores terem optado por utilizar apenas obras de autores nacionais já consolidados nos estudos sobre esse termo. Talvez o fato de haver poucas obras de referência justifique a recorrência dessas produções em todas as dissertações e passe a imagem da repetição e de homogeneidade desse conhecimento.

b – A revisão de literatura sem utilização de autores estrangeiros, com exceção da D5, da qual se atesta que surgiu a discussão acerca da cultura letrada, é um ponto de reflexão, pois concebemos o momento de pesquisa como uma ocasião de imersão nas leituras necessárias. O fato de os pesquisadores, na sua maioria, não utilizarem tais autores, comprova que o referencial teórico segue uma determinada regra em que o investigador não tem muita autonomia nas escolhas. Estas são marcadas pelo grupo de pesquisa do qual o pesquisador faz parte. E, também, podemos inferir que, se um mesmo autor é citado em todos os trabalhos, vai favorecendo a propagação do discurso.

c – Os pesquisadores que pertencem ao mesmo grupo de estudos na região Centro-Oeste e tiveram o mesmo orientador se inscrevem na mesma comunidade discursiva. Alguns, com maior resistência. Neste sentido, podemos pensar que há um momento em que todo pesquisador se identificará com o seu orientador. O manejo deste, neste caso, poderá possibilitar que aquele consiga construir um discurso próprio.

d – A pesquisadora da região Sudeste apresenta, como referências, estudos feitos por autores internacionais como Scribner e Cole e Street, como já mencionamos. Isto nos leva a pensar na assimetria regional já discutida neste estudo. Nessa região, as possibilidades de contato com obras internacionais são bem superiores, visto que o desenvolvimento tecnológico e a oportunidade de estudos são maiores do que em outras regiões brasileiras.

e – As referências sobre pesquisa qualitativa estão presentes nas cinco dissertações, levando-nos a inferir que é no momento de formação em nível de Mestrado que o pesquisador tem contato com os autores que discorrem sobre metodologia de pesquisa e pesquisa qualitativa em Ciências Humanas. Sobre isso, cabem as discussões já realizadas neste estudo sobre a importância de se inserir pesquisa na graduação. Consideramos que, ao adentrar na Pós-Graduação já dominando a teoria sobre metodologia de pesquisa, o mestrando tenha mais tempo para lidar com os dados e já começará sua pesquisa com a metodologia previamente delineada, o que facilitará a realização da mesma.

2 - Não repetição das referências (vide Apêndice A)

a – O pesquisador utiliza referências de acordo com o tema de estudos (biblioteca, professor leitor, Educação Infantil, práticas de letramento e formação continuada). Cada comunidade científica tem suas crenças e seus discursos e vão disseminando-se entre os pesquisadores e isso vai dando a dimensão de um mercado em que nomes de autores são difundidos e, assim como na mídia, vão criando redes de divulgação e, muitas vezes, de

adesão cega à teorias, sem muita reflexão sobre o que se propaga.

b – A grande diversidade de autores sobre temas que se referem à leitura e à escrita, de uma maneira geral, remete-nos aos acontecimentos a partir da década de 1980, daquilo que se refere ao ensino de Língua Portuguesa. Muitas mudanças ocorreram nesse período e as publicações de livros, artigos e, principalmente, materiais didáticos passaram a discutir as novas proposições de um ensino voltado ao texto. E esse discurso está marcado nos textos que tratam de leitura e escrita.

C - Na pesquisa, um dos fatores primordiais é a delimitação do objeto de pesquisa. Segundo Severino (1994), “há um enviesamento dos trabalhos de pós-graduandos quando há uma exagerada tendência a se colocarem em uma perspectiva de muita abrangência.” Para ele,

[...] o que cabe de fato, a cada um de nós é simplesmente colocar um tijolo, se eu tiver compenetrado na intencionalidade do projeto do prédio, desse projeto coletivo que dirige a construção do edifício do saber. [...] se quisermos construir a ciência, o processo da ciência, o processo da educação, com toda sua magnitude e profundidade, então podemos fazer isso colocando o nosso tijolo (SEVERINO, 1994, p.34).

A presença de obras diferenciadas em cada dissertação nos sugere que o pesquisador, ao se deparar com inúmeras produções referentes ao assunto que pesquisa, como num imenso mercado, quer se apropriar de grande parte delas, podendo promover um estudo mais superficial, devido à apresentação de ideias de muitos autores, porém sem a merecida reflexão de tais conceitos. Este dado nos sugere que as leituras feitas pelo pesquisador vão promovendo o trabalho do imaginário e as imagens deixadas em cada texto são marcadas pela heterogeneidade presente no discurso sobre o ensino da leitura e da escrita.

d - Em um Programa de Pós-Graduação, existem normatizações para que um trabalho seja considerado científico. Dessa forma, nem sempre o pesquisador consegue se desvencilhar das normatizações que apresentam regras bem definidas.

Ao analisarmos mais de perto como o pesquisador trouxe as ideias dos autores citados nas referências, percebemos um movimento de concordância, evidenciado pelo grande número de modalizações tais como: de acordo com, segundo fulano de tal. Em um trabalho em nível de Mestrado, espera-se que o pesquisador possa avançar para além de aquiescências com autores, propondo algum tipo de problematização que aparente ser um indício de reflexão acerca daquilo já posto na academia.

A explicitação das referências em um trabalho científico nem sempre corresponde a um verdadeiro diálogo, a uma interação entre diferentes saberes que se completam e se fundamentam na construção do texto, mas é, sem dúvida, uma estratégia utilizada para a validação e inserção nas comunidades científicas.

Na relação das obras citadas pelos autores das dissertações, fica evidenciada a preferência por certo grupo de estudiosos brasileiros, onipresentes nos trabalhos que tratam de alfabetização e letramento, tais como Ângela Kleiman, Magda Soares e Mortatti. Fora da pesquisa nacional, a dissertação denominada D5, produzida em uma Universidade Pública da Região Sudeste, apresenta algumas referências que tratam de letramento tais como Scribner, Cole e Street. Este dado nos remete às discussões das assimetrias regionais. As referências que trazem informações importantes sobre letramento, discussão definida como “literacy” e que podem nos permitir maior reflexão sobre o ensino da leitura e da escrita, bem como dar um horizonte diferente sobre o tema estudado, nem sempre chegam a todas as comunidades científicas, podendo ser por causa de um jogo de interesses daqueles que orientam pesquisas.

Em relação às obras citadas, percebe-se que cada pesquisador utiliza as referências que, aparentemente, referem-se ao seu objeto de pesquisa e isso não poderia ser diferente, pois, conforme afirmou Kuhn (2007),

o fazer científico da ciência normal consiste na união dos cientistas em torno de um mesmo paradigma constituindo uma comunidade científica, cuja principal característica é a de utilizarem instrumentos e métodos de análise próprios e adequados ao paradigma teórico escolhido (p.30).

Desta forma, justifica-se a repetição de autores nacionais que discutem o tema letramento nas pesquisas. Estas vão deixando gravadas no discurso do letramento uma concepção teórica que, por meio da memória discursiva, vai retornando aos enunciados utilizados pelo pesquisador. Os já-ditos são usados de modo a sustentar cada retomada da palavra, neste caso o conceito de letramento, a partir do que já disseram os autores que se inscrevem nessa comunidade científica. Como já pudemos notar, esses autores que defendem o letramento retomam formulações utilizadas por escritores participantes da comunidade científica que defendem a alfabetização. Afirmamos, então, haver um entrelaçamento do discurso da alfabetização e do discurso do letramento como modo de legitimar este último. Desse modo, ocorre a repetição, promovendo o efeito de sentido de que algo novo se descobriu na ciência. Reforça, também, a heterogeneidade existente nas formações discursivas, que são atravessadas por outras discursividades. São elementos que se resgatam

de uma formação discursiva primeira para uma formação discursiva segunda. Neste caso específico, há regularidade nas pesquisas que remetem a letramento em retomar estudos sobre alfabetização, ora negando sentidos, ora modificando, ora associando, ora dissociando.

Notamos que as dissertações apresentam o cruzamento de discursos advindos de várias instâncias que estudam e se preocupam com o ensino da leitura e da escrita. Ao cruzar discursos, utilizando-se de autores que perpassam a problemática tratada, há uma heterogeneidade característica possível de ser reconhecida. Observando as referências bibliográficas, entendemos como se dá o interdiscurso no discurso do pesquisador, pois o interdiscurso surge na AD como a possibilidade de dialogar com outros discursos por meio da retomada de formulações anteriores. Porém alertamos que o mestrando tem um lugar reservado, tanto institucional quanto geográfico, deixando a ele a possibilidade de acatar determinadas obras e autores. Portanto, as formulações que estão na base do repetível, em uma mescla de memória e esquecimento, ao invés de gerarem enunciações outras que se oponham ao já-dito, reafirmam dizeres no sentido de reiterar a sua participação na comunidade científica.

No que se refere ao tema letramento, percebe-se a repetição de autores considerados autoridades maiores no assunto. No entanto, não aparece citada, em nenhuma das dissertações, a obra demarcada e apresentada em inúmeros estudos acerca do letramento como sendo a origem desse conhecimento no Brasil, ou seja, a obra de Mary Kato. “Pelo que sabemos, o termo letramento foi cunhado por Mary Kato, em 1986, p. 7” (Kleiman, p.17). Entendemos que o procedimento de seguir pistas bibliográficas de autores que citam autores seria um caminho interessante para se trabalhar uma concepção de conhecimento. E, toda vez que for possível ao pesquisador ter acesso ao texto fonte, a possibilidade de uma nova interpretação é maior, bem como a oportunidade de criação, por se tratar de uma nova leitura da leitura original.

Tendo em vista a discussão feita pelas autoras citadas nas referências, convém observar que as pesquisadoras não tentaram buscar a origem do conceito de letramento. Em uma das referências mencionadas em D1, D3 e D5, “KLEIMAN, Ângela B. (org.). Os Significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita”, a autora traz a definição de letramento posta por Scribner e Cole: “Podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (conferir Scribner e Cole 1981). Observa-se que esta definição surgiu antes daquela cunhada por Kato (1986) e, mesmo assim, não é aludida pelas autoras das dissertações, levando-nos a verificar que a propagação

sobre letramento, constante nas dissertações analisadas, mostra uma filiação, principalmente, em autores brasileiros que têm disseminado estudos, envolvendo essa temática em inúmeros livros e artigos publicados em revistas brasileiras impressas e digitais. Isso, de certa forma, revela as limitadas leituras investigativas que embasam os trabalhos analisados, de maneira que o arcabouço teórico se apresenta pouco ampliado e também aponta a formação discursiva que passa uma imagem da perspectiva do letramento a partir da concepção dessas autoras, pois o espaço do repetível, sendo controlado pela memória, relaciona-se com a formulação anterior, a partir da reiteração das ideias defendidas pelo autor fonte, conforme será possível intuir quando fizermos a relação entre citação e paráfrase.

Outro aspecto a ser observado nas referências é que aparecem pouquíssimas citações de leituras mais alternativas, tais como artigos. Conforme consta no capítulo três, há um número considerável de artigos nos periódicos do Portal Capes, bem como disponíveis no Google Acadêmico, sem, no entanto, serem valorizados pelas autoras das dissertações. Este dado não se configura, necessariamente, um problema, porém é revelador, já que os resultados de pesquisas são mais divulgados por meio de artigos publicados em periódicos e sites vinculados às Instituições de Ensino Superior e, se os pesquisadores não retornam às investigações, parece-nos que se perde um pouco da significação.

O educador em formação encontra-se em processo de amadurecimento e isso nos faz pensar que deve apresentar, ao menos, indícios de que baseia seu referencial em obras que o auxiliem na leitura dos dados. No entanto, a forma como os autores das dissertações mobilizam suas fontes revela mais uma filiação teórica cega do que um embate com as fontes, no sentido de melhorar a argumentação e apresentar algo novo. Compreendemos que, em cada etapa de formação, o pesquisador deve avançar em seus conhecimentos. No entanto, existe o perigo da cristalização da imagem de que a escrita científica seja apenas a repetição de ideias alheias sem uma devida reflexão. Quando o pesquisador não passa do estágio da triagem das fontes, mais em função da existência de elementos facilitadores da compreensão da teoria, bem como da escolha do referencial como homenagem ou submissão àquilo já consagrado, configura-se apenas em um limite da pesquisa em que o pesquisador pouco avança na produção de conhecimentos. Dessa forma, não se sente desafiado, durante o percurso de formação, a buscar o domínio daquilo que defende; neste caso, a teoria do letramento.

Em um artigo constante no livro *Inferno da Escrita*, a autora, Grigoletto (2011), apresenta dois tipos de escrita acadêmica: a escrita que “engessa”, em que o autor se limita a atender ao mestre (podem ser as teorias e os autores estudados, o orientador, a Instituição (p. 92)), chamada pela autora de “escrita burocrática” e a “escrita mobilizadora”, a qual, segundo

a autora, “resulta da implicação daquele que escreve com o saber, e, precisamente porque assume essa posição frente ao saber, bastante distinta da posição de reprodução, revela um autor que se implica subjetivamente no texto” (p. 99). Justifica que tal escrita é mobilizadora porque “reconhece a falta e a impossibilidade de tudo dizer; assim, inevitavelmente deixa buracos, mas ousa; não reproduz, mas produz novas configurações de sentido” (p. 101). Comparamos a escrita burocrática com a escrita reprodutiva, já definida nesta tese e a escrita mobilizadora com a escrita que chamamos de produtiva.

3.3 Interdiscurso e formação discursiva no discurso do letramento: mobilização do escrito

Já mostramos neste trabalho um levantamento sobre os termos recorrentes nas pesquisas que analisamos. Podemos considerar esses vocábulos como enunciados e, na visão de Foucault (2007),

discurso é um conjunto de enunciados que se apoia na mesma formação discursiva, fragmento de história, unidade e descontinuidade na própria história.[...] Conjunto de enunciados que se apoia em um mesmo sistema de formação; é assim que poderei falar do discurso clínico, do discurso econômico, do discurso da história natural, do discurso psiquiátrico (p.14).

A partir da definição de Foucault, conseguimos pensar nos enunciados que perpassam os estudos sobre o ensino da leitura e da escrita. São elementos que nos mostram a regularidade discursiva na qual o pesquisador está imerso. Vejamos alguns enunciados para exemplificarmos a regularidade presente no discurso do letramento.

Alfabetização e letramento: D5

Vários autores apontaram as diferenças entre alfabetização e letramento (p.32)

De acordo com Signorini (2001), [...] letramento não se confunde com alfabetização enquanto aquisição do código escrito, e nem é precedido por ela. (p.32)

A esse respeito, Cabral (1988), coloca que não existe uma posição maniqueísta entre letramento e iletramento. (p.32)

Em artigo recente, Soares (2003), aponta para a indissociabilidade desses dois processos – alfabetização e letramento – tanto na perspectiva teórica quanto na perspectiva da prática. (p.33)

Soares (2003) faz uma crítica à alfabetização escolar... (p. 33)

Oliveira (1995) chama a atenção para a situação de grupos pouco letrados... (p.34)

Soares (2003) considera que a alfabetização e o letramento não podem ser privilégio de uma determinada classe social. (p.34)

Tfouni (1995) coloca que os termos escrita, alfabetização e letramento, apesar de estarem

inevitavelmente relacionados, nem sempre têm (sic) sido enfocados como um conjunto pelos estudiosos. (p.35)

Na opinião de Soares (2003), é justamente a tentativa de diferenciar os dois conceitos, fazendo o contraponto entre eles, que faz com que eles tornem-se indissociáveis, fundindo-se e confundindo-se. Para ela, a relação entre alfabetização e letramento, inegável e necessária, ainda que focalize diferenças, acaba por diluir a especificidade de cada um deles. (p. 35)

Começou-se a acreditar que apenas o convívio intenso com o material escrito que circula nas situações sociais seria suficiente para que o indivíduo aprendesse a ler e a escrever. A alfabetização, desse modo, foi obscurecida pelo letramento. (Soares, 2003)

Observando esses enunciados, percebemos as relações interdiscursivas colocadas em jogo nos escritos sobre letramento. O fio que conduz é a memória discursiva a respeito do ensino da leitura e da escrita. São enunciações que demonstram a regularidade existente e os efeitos de sentido produzidos por elas. São carregadas de ideologia para promover a inserção no “mercado” de postulados bem aceitos no discurso sobre a Língua Portuguesa. Em uma mescla de memória e esquecimento, os autores das dissertações vão utilizando enunciados que são reformulados, porém se fixam na base do repetível. A partir das leituras feitas, o pesquisador vai trazendo para seu texto a exterioridade constitutiva da linguagem perceptível no linguístico, nas marcas, nas palavras reveladoras dos sentidos percebidos. Neste caso, a palavra que se fixou na exterioridade dos enunciados acima é alfabetização porque, segundo a história do surgimento do letramento no Brasil, foi nesse universo discursivo que estes estudos deram início e tomaram a proporção em que se encontram hoje. Todavia o efeito de sentido é que as discussões sobre alfabetização já não se sustentam sozinhas, justificando, assim, os debates sobre letramento.

Para amparar a imagem que se pretende com os estudos do letramento, a propagação é fundamental para passar a ideologia de que o letramento é melhor do que alfabetização e com isso vender os produtos. É a partir destas constatações que estamos verificando, nas dissertações analisadas, a mobilização dos escritos de enunciados, envolvendo o ensino da leitura e da escrita, de modo a compor uma escrita reprodutiva, e o que se apresenta como resultado é a depreciação do trabalho da professora, sujeito da pesquisa, bem como da alfabetização, que serviu como parâmetro de comparação para o pesquisador afirmar que o professor apresenta práticas de alfabetização e não de letramento.

Retomando Foucault (2007) podemos afirmar que a fixação de enunciados sobre a importância do letramento e sobre a ineficiência do professor, conforme verificamos nos textos analisados, constituem estratégias de poder utilizadas por sujeitos que se instalaram em

um lugar de poder que lhes confere autoridade aos seus dizeres. Desse lugar descrevem as características do contexto considerado o tempo presente dos sujeitos observados e as melhores atitudes que devem tomar.

No caso de D5, a pesquisadora optou por não utilizar citações diretas. No entanto, faz um apanhado com as vozes de diferentes autores que tratam de alfabetização e letramento e finaliza o capítulo apontando que considera ser importante “alfabetizar os alunos tendo em vista a significação da aprendizagem da leitura e da escrita, ou seja, as práticas de letramento” (p.38). E, ainda, prescreve para a escola: “Assim, acreditamos que a escola tem a responsabilidade de alfabetizar a todos, proporcionando aos aprendizes situações em que práticas de leitura e escrita sejam vivenciadas no contexto da realidade social, para que seja internalizado o sentido de por que se lê e se escreve, conduzindo-os ao letramento” (p.38).

O exemplo acima foi tirado de D5, a qual, de algum modo, apresenta um diferencial em relação às outras dissertações, já apresentado. No entanto, notamos enunciados em que a depreciação da alfabetização se faz presente e a prescrição para a escola também. Parece-nos ser esta a concepção de pesquisa sobre letramento que temos hoje em Educação, visto que nossos dados apontaram para tal revelando a homogeneidade no tratamento da perspectiva, independente do contexto de produção.

3.4 O discurso como forma de persuasão

Neste tópico, analisaremos fragmentos das cinco dissertações que apresentam, como ponto principal, as críticas feitas ao professor ou ao bibliotecário pelo fato de estes desconhecerem as teorias consideradas, pelos autores das dissertações, como necessárias à prática. Nesses julgamentos, observamos um discurso de persuasão no qual o pesquisador manifesta sua compreensão de estar em elevado patamar de conhecimento da teoria, enquanto os sujeitos das pesquisas a ignoram. Trabalharemos na perspectiva citada por Marchuschi na apresentação do livro *Argumentação e Linguagem*, de Koch (1987), em que “o ato de argumentar é visto como o ato de persuadir que “procura atingir a vontade”, envolvendo a subjetividade, os sentimentos, a temporalidade, buscando adesão e não criando certezas.” Sob a ótica de Marchuschi, “Linguagem e Argumentação se autodefinem como uma macrossintaxe discursiva, visando à análise das relações pragmáticas, ideológicas ou argumentativas no discurso e não no nível frase.” (p.12).

Em D2, o pesquisador começa sua argumentação da seguinte forma:

Alfabetizar, ensinar as crianças a ler, que método utilizar e letramento ainda não encontram significado em numerosas práticas aplicadas às crianças, pois muitos educadores da infância não dominam esses conceitos e agem aleatoriamente com os pequenos em suas ações pedagógicas.

Neste caso, o enunciador, considerado nesta ocasião como o pesquisador apresenta a imagem que faz do referente, aqui entendido como os educadores da infância. Afirma que o fato de os educadores desconhecerem conceitos defendidos por ele como fundamentais para trabalhar com a Educação Infantil faz com que as práticas educativas não aconteçam a contento. Porém, observa-se que o pesquisador também desconhece a teoria e não consegue se posicionar criticamente diante dela. Isto nos parece claro quando apresentamos, no capítulo das imagens presentes no *corpus* da pesquisa, em que a recorrência de citações e de concordâncias com os autores lidos encobre a posição do enunciador, ou seja, sua voz se apaga em detrimento das vozes dos já ditos. Esta é uma tentativa de persuasão do pesquisador, ao se colocar em um patamar mais favorecido de conhecimento, alimentando a ilusão de que, pelo fato de estar fazendo Mestrado, estudando para se tornar um pesquisador, domina os conceitos que o educador também deveria saber e, ao apresentar tais conceitos em seu trabalho escrito, comprova seu saber teórico. Neste caso, a pesquisa está sendo confundida com prescrição.

Assim, podemos dizer que o pesquisador se autoriza a prescrever ações ao professor ou para a escola e essa tem sido a tônica maior das pesquisas em nível de Mestrado. Interessa ressaltar que, para o pesquisador, “alfabetizar, ensinar as crianças a ler, que método utilizar e letramento” são considerados conceitos. No entanto, nem todas estas colocações podem ser assim consideradas. Nesse aspecto, possibilita remeter à categorização definida como “louvação”, ou seja, elevam-se, à categoria de teoria, proposições presentes nos interdiscursos que vão criando termos para conceitos já nomeados. Na Educação é muito comum esse procedimento.

Outro ponto que merece destaque é a forma de o pesquisador se posicionar em defesa dos “pequenos”. É muito comum esse discurso que busca atingir uma vontade de adesão. Quem não se comove quando os envolvidos são crianças? E afirmar que “o professor age aleatoriamente com os pequenos em suas ações pedagógicas” faz com que este fique em situação desfavorecida. Não conhece os conceitos e por esse motivo age de maneira fortuita. Convencimento que colocará o pesquisador em situação privilegiada e, ao conhecer a teoria,

poderá atuar de forma planejada. Além disso, podemos considerar as estratégias utilizadas no discurso do pesquisador como “recursos afetivos” no discurso persuasivo que, de acordo com Citelli (2007), “provoca reações emocionais no receptor para melhor conquistar adesão do seu público.” (p.34).

Vejamos que o excerto a seguir procura construir uma imagem de que, se o educador da infância buscar os porquês, ele chegará ao conhecimento e, conseqüentemente, às ações de letramento.

no ambiente educativo, na escola da infância, deve-se ler muito com as crianças, pois elas estão em busca de respostas, e é nesta busca pelo porquê das coisas que se chega ao conhecimento e às ações de letramento (D2)

Com as marcas textuais presentes nesse fragmento, o pesquisador passa a imagem do professor como alguém despreparado para ensinar na Educação Infantil, pois, se é na busca do porquê das coisas que se chega ao letramento, então, o educador nunca chegará por desconhecer o conceito de letramento. No entanto, fica difícil conceber o pesquisador afirmando que o professor não conhece x ou y , somente a partir de observações ou por respostas dadas em uma entrevista.

O uso da forma verbal “deve-se”, denominada por Koch (1987) de modalizador perifrástico, pode ser considerada um ato de persuasão, pois procura atingir a vontade, o sentimento do interlocutor, sensibilizando-o ainda mais por se referir às crianças. Para Pottier (1987), define-se esse verbo como modalidade deôntica e propõe-se obediência, ou seja, o pesquisador passa, por meio do uso de modalidades linguísticas, imagens implícitas de prescrições para o trabalho do professor.

O pesquisador defende determinada teoria e o desconhecimento dessa teoria pelo professor é a imagem maior incidida na pesquisa. Com isso, o pesquisador encerra para si a ilusão de ser detentor do discurso, por ter vencido a luta de diferentes posições ideológicas ocupadas no espaço educativo. Disso, podemos abstrair atitudes de persuasão, já que a instituição Universidade é sinônima de poder sobre o discurso científico e de acesso ao mercado de trabalho e à produção de conhecimento. O pesquisador constrói para si um lugar de maior conhecimento e isso pode lhe reservar uma fatia no mercado da formação continuada de professores, bem como de publicações dos produtos de seus estudos. E são as grandes formações discursivas que dão alguma unidade aos discursos das Instituições e, de certo modo, regulam as retóricas profissionais, incluindo os jargões delas, permitindo-se

identificar campos de atividades. (Citelli, 2007, p.37).

Nos quadros a seguir, demonstramos outros exemplos das dissertações analisadas que apresentam atos ilocucionários e atos perlocucionários. Os primeiros “encerram a “força” com que os enunciados são produzidos” e os últimos “dizem respeito aos efeitos visados pelo uso da linguagem, entre os quais os de convencer e de persuadir.” Na visão de Koch (1987):

Enquanto o ato de convencer se dirige unicamente à razão, através de um raciocínio estritamente lógico e por meio de provas objetivas, sendo, assim, capaz de atingir um “auditório universal”, possuindo caráter puramente demonstrativo e atemporal (as conclusões decorrem naturalmente das premissas, como ocorre no raciocínio matemático), o ato de persuadir, por sua vez, procura atingir a vontade, o sentimento do(s) interlocutor(es), por meio de argumentos plausíveis ou verossímeis e tem caráter ideológico, subjetivo, temporal, dirigindo-se, pois, a um “auditório particular”: o primeiro conduz a certezas, ao passo que o segundo leva a inferências que podem levar esse auditório – ou parte dele – à adesão aos argumentos apresentados (p.20).

No caso do discurso acerca do letramento, o pesquisador busca convencer, utilizando falas de autoridades reconhecidas na comunidade acadêmica que discutem este tema. As provas objetivas para convencer seu leitor são as citações diretas de autores de renomes, que enaltecem o letramento, confrontando-as com o que o pesquisador considera ignorância ou equívoco em relação ao tema. Dificilmente se faz uma apresentação do fazer do professor e, mais dificilmente ainda, legitima-o. Ao utilizar citações diretas e indiretas de autores reconhecidos no meio acadêmico, está apresentando “provas objetivas” de que aquilo que fala é verdadeiro, pois se sustenta no “deus autor” fulano de tal e busca persuadir quando escreve utilizando recursos argumentativos que sensibilizam o leitor. Por exemplo, quando o pesquisador apela à defesa dos pequenos. Nesse caso, a pesquisa atribui papéis diferenciados àqueles que são os observados. Essa atribuição, neste caso, é sempre negativa em detrimento da louvação aos teóricos. Há, assim, uma depreciação do trabalho do professor.

De acordo com Koch (1987),

[...] ao produzir um discurso, o locutor manifesta suas intenções e sua atitude perante os enunciados que produz através de sucessivos atos ilocucionários de modalização, que se atualizam por meio dos diversos modos de lexicalização que a língua oferece (operadores modais) (p.87).

Observemos, nos fragmentos demonstrados a seguir, alguns desses operadores modais classificados por Koch (1987) como: performativos explícitos, auxiliares modais, predicados cristalizados, advérbios modalizadores, formas verbais perifrásticas, modos e tempos verbais,

verbos de atitude proposicional, entonação e operadores argumentativos. (p.87).

Assim, a escola constitui-se em uma instituição social, responsável pela promoção do letramento escolar e pela aproximação dos sujeitos das práticas que viabilizem o letramento social. Nesse sentido, é imprescindível que a prática pedagógica do professor priorize eventos de letramento, sobretudo, por ser a escola, para a maioria dos alunos, o local privilegiado, ou talvez o único, de acesso prioritário do mundo letrado (D1).

Neste fragmento, é possível detectar um dos operadores modais classificados por Koch (1987) como “predicados cristalizados”. Ao utilizar “é imprescindível”, o pesquisador marca uma forma cristalizada de se pensar a escola, ou seja, a prática do professor tem que priorizar eventos de letramento, deve priorizar. Predicados cristalizados como este são frequentes em textos acadêmicos, pois o pesquisador pretende persuadir o leitor, neste caso, seus pares, a aderirem àquilo que ele próprio defende. Persuade por meio de prescrições.

Nesse exemplo, a pesquisadora usa estratégias para persuadir por meio do uso de uma afirmação que insere a escola como instituição social, responsável pela promoção do letramento escolar e, ao usar o termo “imprescindível”, intensifica a responsabilidade do professor o qual, segundo o pesquisador, deve priorizar os eventos do letramento.

O letramento na escola, por sua vez, é confundido com a alfabetização por meio de técnicas de reprodução e decifração do código linguístico, o qual permeia as condições reais de cada indivíduo ao falar, argumentar, e vem daí sua inserção nas tomadas de decisão nos mais diversos contextos sociais vivenciados e experienciados.

Para Kleiman (2006, p.20) as práticas de letramento vão além da cultura escrita; a autora, porém considera a escola como sendo “a mais importante das agências de letramento.” As instituições de ensino são as responsáveis por introduzir formalmente o sujeito no mundo da escrita, entretanto a escola, segundo ela, preocupa-se com apenas uma prática de letramento, a alfabetização, enquanto as práticas sociais ocupam lugares secundários naquele espaço (D2).

No excerto acima, percebemos atitudes de convencimento e persuasão, pois o pesquisador adere à posição de uma autora de renome e mobiliza para o seu texto trechos em que são apresentadas as disputas mercadológicas entre alfabetização e letramento. A fala de uma autora que discute o assunto é uma forma de persuadir o leitor a confiar naquilo que seu discurso propaga. Assim, pode-se afirmar que a pesquisadora não analisa a prática da professora, mas aplica e repete o que leu, por meio de mobilizações, para a prática da professora. Notamos que, seguindo a ideia de escritos presentes nas pesquisas que passam uma imagem de depreciação, manifesta-se a depreciação da alfabetização.

Criar condições para que o leitor desvele o mundo da leitura e com ela interaja de maneira crítica e prazerosa deve ser o objetivo de agências de letramento como a biblioteca, uma vez que, nela, a leitura pode ocorrer desvinculada das características mecanizadas e pragmáticas, tão marcadas pela escolarização, exigindo do leitor, o exercício efetivo e competente do domínio da leitura e da escrita (D3).

Nesta passagem, destacamos os verbos “criar” e “deve” utilizados pela pesquisadora como forma de produzir mais força ao seu enunciado. São “formas verbais perifrásticas” que auxiliam no efeito de fortalecer a frase. É muito comum, em pesquisas, o uso de verbos dessa natureza que passam a imagem de uma ordem porque o patamar do pesquisador autoriza-o a dizer o que o professor “deve” fazer em sua prática, esperando-se uma obediência ao discurso proferido.

Coerentes com as reflexões realizadas, constatamos que as representações das coordenadoras e dos coordenadores não correspondem às intenções da SEMED no que concerne ao foco eleito: o letramento. De todos os materiais analisados (quadros, pautas, planos e observações dos coordenadores (as) nas escolas), não é expresso o entendimento do uso social da escrita e da leitura como instrumento facilitador ou fundamental para construção de conhecimentos e elaboração de saberes. Realidade esperada porque, além do conhecimento didático, as formandas e os formandos deveriam apropriar-se de um conteúdo da linguística aplicada, em tempos e espaços exíguos (D4).

A pesquisadora afirma ter constatado que as representações dos coordenadores não correspondem àquilo que a SEMED espera sobre letramento. Ou seja, exige tal conhecimento dos sujeitos. Está explícito nas marcas deste excerto que se confunde regulação com pesquisa. Ao se esperar que as representações dos coordenadores satisfaçam às intenções da SEMED, coloca-se a Secretaria como um órgão cuja função seja controlar, regular o que os coordenadores precisam conhecer em suas práticas. Normalmente, esta é a ideia imposta pelas Secretarias de Educação e a pesquisadora, ao defender que os coordenadores não expressam o entendimento do uso social da escrita e da leitura, está corroborando para que as imagens passadas no discurso sejam, de fato, a regulação existente pelos órgãos responsáveis por planejarem a Educação. Será que, na Educação, os professores são controlados por discursos de regulação? Quem elabora as “intenções” das Secretarias de Educação? As pesquisas deveriam servir para demonstrar bons trabalhos sendo realizados e não que os coordenadores ou professores não atendem aos requisitos exigidos pelas Secretarias de Educação.

Esse fragmento, retirado da D4, apresenta um diferencial quanto aos outros excertos aqui apresentados. Nesse trabalho, a pesquisadora não utiliza referências que tratam de letramento, mesmo ao se propor estudar sobre a formação continuada de coordenadores e coordenadoras pedagógicas, ocorrida no período de 2002 e 2004, que tinha como proposta básica situações de letramento. Ela cita a referência de Soares (1998), porém não desenvolve sua pesquisa utilizando ideias desta autora. Observemos, porém, que a pesquisadora destaca em uma de suas análises que os coordenadores, sujeitos da sua pesquisa, não demonstram o entendimento de que o uso social da leitura e da escrita sejam elementos importantes para construção de conhecimentos e elaboração de saberes.

Consideramos esta atitude como persuasiva, pois, ao se posicionar desta forma, ela está argumentando em favor do letramento e da necessidade de que os coordenadores precisarem adquirir conhecimentos sobre este tema.

Portanto, consideramos que é importante alfabetizar os alunos, tendo em vista a significação da aprendizagem da leitura e da escrita, ou seja, as práticas de letramento. Desse modo, alfabetizar e letrar são dois movimentos necessários, contínuos e inseparáveis.

Assim, acreditamos que a escola tem a responsabilidade de alfabetizar a todos, proporcionando aos aprendizes situações em que práticas de leitura e escrita sejam vivenciadas no contexto da realidade social, para que seja internalizado o sentido do porquê se lê e se escreve, conduzindo-os ao letramento (D5).

Neste trecho, a palavra “portanto” reitera um longo texto, no qual a pesquisadora faz a resenha teórica utilizando inúmeros autores que falam de leitura e escrita, com enfoque no letramento. Quando diz: “consideramos que é importante alfabetizar os alunos, tendo em vista a significação da aprendizagem da leitura e da escrita, ou seja, as práticas de letramento. Desse modo, alfabetizar e letrar são dois movimentos necessários, contínuos e inseparáveis”, ela entra na ordem do discurso autorizado e, desse lugar, dita o que tem ou não tem de fazer: “a escola tem a responsabilidade de alfabetizar a todos, proporcionando aos aprendizes situações em que práticas de leitura e escrita sejam vivenciadas no contexto da realidade social, para que seja internalizado o sentido do porquê se lê e se escreve, conduzindo-os ao letramento.”. No entanto, no momento em que passa a dizer o que a escola tem de fazer, ela também está adentrando um discurso autorizado, pois tudo o que vem depois do verbo “ter” já estava dito antes. O problema é que a formação em nível de Mestrado tem autorizado o aluno apenas a adentrar discursos já postos, o que nos parece pouco para a formação do pesquisador que vai trabalhar com ensino.

Para Citelli (2007),

Persuadir é, sobretudo, a busca de adesão a uma tese, perspectiva, entendimento, conceito, etc. Evidenciado a partir de um ponto de vista que deseja convencer alguém ou um auditório sobre a validade do que se enuncia. Quem persuade leva o outro a aceitar determinada ideia, valor, preceito (p.14).

Percebemos, no material analisado, largo uso de modalidades que tornam o discurso do pesquisador autoritário quando utiliza estratégias de persuasão. Assim,

o locutor procura manifestar um saber (explícito ou implícito) e obrigar o interlocutor a aderir ao seu discurso, aceitando-o como verdadeiro. Tem-se, aqui, o grau máximo de engajamento do locutor e a intenção de impor ao alocutário os seus argumentos, apresentando-os como incontestáveis (eu sei, portanto, é verdade). Para torná-los mais convincentes ele utilizará, em larga escala, o recurso à autoridade [...] do tipo: é certo..., é preciso..., é necessário..., todos sabem..., é impossível..., é proibido..., não pode haver dúvidas..., é dever de todos..., etc. (KOCH, 1987, p.87).

Interessa destacar, neste estudo, que as D1, D2, D3, D4 e D5 apresentaram, nitidamente, o uso de modalidades e de posições de autores já conceituados acerca dos estudos sobre letramento. Observamos, portanto, que, independente do contexto de produção há a homogeneidade nas pesquisas que tratam de letramento no Brasil.

3.5 A heterogeneidade enunciativa mostrada na escrita de dissertações sobre letramento

Nesta seção de análise, delimitamos os subitens que trazem no título a palavra “letramento”, ou seja, presentes nos capítulos teóricos das dissertações analisadas. O recorte feito se justifica pelo fato de atender àquilo que pretendemos focar neste diagnóstico, ou seja, a apropriação do conceito de letramento pelo pesquisador e a mobilização desse conceito com a utilização de outras vozes da formação discursiva que discutem o letramento no meio científico. Também convém destacar que, devido às dissertações D1, D2, D3 e D5 apresentarem um capítulo de resenha teórica sobre letramento, é um dado a ser observado, por ser muito comum, em produções acadêmicas, a resenha vir separada do restante do trabalho, tornando mais difícil a aplicação da teoria estudada com os dados apresentados na pesquisa.

Serão consideradas as leituras feitas pelo pesquisador para a escrita do capítulo teórico sobre letramento, pois entendemos que, quem escreve uma dissertação de Mestrado, lê os autores que defendem seu tema de pesquisa e essas leituras se materializam em livros,

revistas, artigos científicos e outros.

Observemos um longo fragmento retirado da D1 em que, numa mesma página, a pesquisadora usa duas citações diretas de escritos de duas das autoras utilizadas para confirmar o que diz.

Tfouni (2002) afirma que nas sociedades em que a escrita desempenha um papel fundamental não existem sujeitos iletrados, mas graus de letramento que variam conforme as habilidades que desenvolvem.

O termo “iletrado” não pode ser usado como antítese de “letrado”. Isto é, não existe, nas sociedades modernas, o letramento “grau zero”, que equivaleria ao “iletramento”. Do ponto de vista sócio-histórico, o que existe de fato nas sociedades industriais modernas são “graus de letramento”, sem que com isso se pressuponha sua inexistência. (TFOUNI, 2002, p.23).

Soares (2003) confirma essa ideia ao considerar letramento como um processo de níveis diferenciados.

Letramento é também um contínuo, mas um contínuo não linear, multidimensional, ilimitado, englobando múltiplas práticas com múltiplas funções, com múltiplos objetivos, condicionados por e dependentes de múltiplas situações e múltiplos contextos, em que, conseqüentemente, são múltiplas e muito variadas as habilidades, conhecimentos, atitudes de leitura e de escrita demandadas, não havendo gradação nem progressão que permita fixar um critério objetivo para que se determine que ponto, no contínuo, separa letrados de iletrados (...) o processo de letramento jamais chega a um “produto final”, é sempre e permanentemente um “processo”, e não há como decidir em que ponto do processo o iletrado se torna letrado (SOARES, 2003, p.95).

Conforme se percebe no trecho acima, há a presença de diferentes vozes, indicando existir diálogo entre diferentes fontes enunciativas. Neste caso, remetemos este trabalho aos conceitos de heterogeneidade mostrada e constitutiva. Para Authier-Revuz (1990), a heterogeneidade, ou seja, a presença de várias vozes em um texto, pode se manifestar de forma mais clara, com marcas facilmente perceptíveis ou como fator constitutivo do texto, sem que haja marcas delimitando as diferentes vozes. Para a autora,

há uma heterogeneidade radical, exterioridade interna ao sujeito e ao discurso, não localizável e não representável no discurso que constitui, aquela do outro do discurso – onde estão em jogo o interdiscurso e o inconsciente –, se opõe à representação, no discurso, as diferenciações, disjunções, fronteiras interior/exterior pelas quais o um – sujeito, discurso – se delimita na pluralidade dos outros, e ao mesmo tempo afirma a figura dum enunciador exterior ao seu discurso (p. 32).

O que se apresenta nos excertos que ora analisamos é a heterogeneidade mostrada marcada, de acordo com a divisão proposta por Authier-Revuz¹⁰, pois o pesquisador se utiliza

¹⁰Authier-Revuz efetua uma divisão na heterogeneidade mostrada em marcada e não marcada. A primeira forma se refere aos casos em que as outras vozes são claramente perceptíveis, “pode tratar-se de discurso direto ou indireto, de aspas, mas também de glosas que indicam uma não coincidência do enunciador com o que diz” (Maingueneau e Charaudeau 2008, p. 261).

de outra voz, claramente perceptível, com uma citação direta de autoras, nas quais ele se apoia, fazendo-nos reiterar a ideia da presença da escrita reprodutiva no *corpus* estudado.

Outro exemplo da utilização da heterogeneidade mostrada marcada é o uso, na sequência da citação direta, do discurso indireto com aspas e da expressão “Para fulano de tal”:

Para Soares (2004, p.105) letramento é entendido como, “o que as pessoas fazem com as habilidades e conhecimentos de leitura e escrita”; portanto, letramento é o produto da relação que se estabelece entre essas habilidades e os valores nas práticas sociais.

Ao proceder desta forma, o sujeito pesquisador, em sua “ilusão discursiva”, é motivado pelo esquecimento número 1 (PÊCHEUX & FUCHS, 1990), como uma das omissões inerentes ao discurso. Esse fator está ligado à ordem do inconsciente em que o sujeito se encontra no interior da formação discursiva que o domina. No caso do excerto acima, o pesquisador apresenta esse esquecimento, filiando-se à formação discursiva da comunidade científica que estuda o “letramento”. Esse fato promove, no sujeito, a ilusão de ser o criador do seu discurso; no entanto, ele está inconscientemente se filiando a uma formação discursiva dominante, de uma autoridade que já possui grande número de estudos sobre o assunto exposto pelo pesquisador em seu trabalho.

Logo após se filiar a uma comunidade discursiva sobre o letramento, o investigador prossegue seu discurso, dizendo:

Acredito que seja a confusão posta entre alfabetização e letramento que leva aos educadores da infância a escolarizar a Educação Infantil e não se apropriar de práticas habituais do cotidiano escolar para transformá-las em significativas. Como se viu, a alfabetização está limitada à aquisição da escrita, e é preciso tomar consciência de que nem todas as pessoas alfabetizadas são letradas e nem todos os que efetivam práticas de letramento nos mais diferentes contextos sociais são alfabetizados. (trecho copiado tal como se apresenta em D2)

No caso do discurso assumido pela pesquisadora, é do outro que está inserido em uma formação discursiva que defende o letramento como melhor do que a alfabetização. Ocorre novamente a depreciação dos estudos sobre alfabetização, uma regularidade presente em todas as dissertações analisadas.

Nesse fragmento, é possível observar algumas marcas do pesquisador, ao fazer uma paráfrase, depois da filiação, à comunidade discursiva formada pelas autoras Soares e

Mortatti. Nessa paráfrase, consegue-se inferir que o pesquisador agiu pelo esquecimento de número 2, definido por Pêcheux (1988) como da ordem do sistema pré-consciente. Nele, o sujeito seleciona, no interior da formação discursiva que o domina, formas e sequências em relação à paráfrase.

Ao definir que Soares entende letramento como “o que as pessoas fazem com as habilidades e conhecimentos de leitura e escrita”, a autora utilizou formas e sequências linguísticas que retomaram a alfabetização como “limitada à aquisição da escrita”. Essa escolha feita foi de valorização do letramento, de acordo com a filiação à comunidade discursiva que a pesquisadora vinha utilizando, ao indicar o que fazer com a habilidade de aquisição da escrita promovida pela alfabetização. Ao optar por esta marca e não outra, a pesquisadora seleciona o item letramento como forma de apagamento do item alfabetização.

O pesquisador prossegue com a paráfrase, dizendo:

Portanto, é importante que a criança, mais do que ser alfabetizada, adentre o mundo letrado e possa ser um leitor crítico da realidade. A escola não é um lugar de formar leitores ingênuos e, na Educação Infantil, através da curiosidade das crianças, as possibilidades de leitura formam um leque de investigação e pesquisa, conduzindo as crianças a serem leitores e críticos.

Percebemos que a maneira como lida com as citações e paráfrases é de concordância com as autoras trabalhadas. A crítica feita é para a escola, para o ensino ou para o professor. Raramente o julgamento é feito à teoria. Ainda neste estudo, mostraremos a relação de críticas encontradas nas dissertações que ora analisamos.

Observa-se, a partir desses trechos, uma tessitura de texto permeado de duas formas fundamentais: a citação literal e a paráfrase. De acordo com Authier-Révuz (1990), na primeira forma se exhibe o fragmento como um objeto estranho, utilizam-se termos metalinguísticos, diacríticos ou outros mecanismos que marquem a delimitação do texto. Na paráfrase, ao mesmo tempo em que se usa a voz do outro, o fragmento que melhor atenda àquilo que se pretende dizer, faz uso dele, integrando-o à cadeia discursiva e, com isso, inscrevendo-se nela. E, por meio da análise do uso de paráfrases no texto do pesquisador, podemos verificar o modo de mobilização da escrita, assunto a ser tratado no próximo item.

3.6 Citações e Paráfrases: estratégias discursivas para a incorporação do discurso do outro

O estudo das referências, já feito anteriormente, pode ser mais bem fundamentado a partir da visão de heterogeneidade mostrada por meio de citações e paráfrases - assunto de interesse na presente seção - da inserção explícita e marcada da voz de outro em um dado discurso.

Em seguida, apresentaremos a análise das citações diretas e das paráfrases no capítulo específico em que o autor da dissertação faz um resumo teórico sobre letramento. Também destacaremos as alusões que se repetem, de modo a observarmos a constituição de vozes que permeiam o conhecimento acerca do letramento e qual é a comunidade discursiva que predomina nos estudos sobre essa temática. Para entendermos melhor como o pesquisador das dissertações mobiliza esses conhecimentos, buscamos perceber como esse enunciado surge nas diferentes formações discursivas que refletem as formações ideológicas, as quais compõem a complexa trama dos discursos em que se estabelecem os processos de mobilização e incorporação de conceitos “novos”, como o letramento, frente a postulados já consolidados, empírica e cientificamente, como o da alfabetização. A compreensão aqui se fará tomando como base que os processos discursivos não têm sua origem no sujeito, mas na Formação Discursiva com a qual o mesmo se identifica.

No quadro a seguir, expomos dados numéricos por considerarmos que, pela quantidade de citações e paráfrases utilizadas em um texto, é presumível detectar o modo como se lida com a voz do outro. Para além da quantidade, faremos, em seguida, uma análise dos efeitos de sentidos presentes nas dissertações analisadas, advindos do modo como as citações e as paráfrases são mobilizadas e trazidas para o texto do pesquisador.

DISSERTAÇÃO/ CAPÍTULO	CITAÇÃO DIRETA	PARÁFRASE
D1/ CAPÍTULO I – O ATO DE LER E O PROCESSO DE LETRAMENTO: RESSIGNIFICANDO O USO SOCIAL DA LEITURA. (p.19-58)	40	34
D2/ CAPÍTULO III – LETRAMENTO, LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL. (p. 58-88)	25	19
D3/ CAPÍTULO III – OS CONTINENTES CONCEITUAIS DE LEITURA E LETRAMENTO. (P. 75-96)	21	28
D4/ NAO HA UM CAPÍTULO ESPECÍFICO PARA TRATAR DE LETRAMENTO	-	-
D5/ CAPÍTULO IV – LETRAMENTO. (p. 23 a 38)	05	43

Como é observável pelas informações acima, no capítulo teórico dedicado aos estudos sobre letramento, há um número considerável de citações e paráfrases. Dado obtido e pensado considerando o número de páginas em que estas se encontram. Este dado parece representar aquilo que vimos afirmando sobre o pesquisador se ancorar quase que, exclusivamente, em autores renomados para desenvolver seu trabalho de pesquisa. De algum modo, o pesquisador está assujeitado a utilizar esses mecanismos em seus escritos para que estes sejam validados como trabalho científico. Porém, texto que traz grande número de citações e paráfrases não sugere produção de conhecimento, pois há a repetição do texto de outro e a voz que se destaca é a do outro e não a do autor. Assim, o pesquisador se apropria da palavra do outro já autorizado, para ancorar e legitimar a sua pesquisa.

Em uma dissertação de Mestrado, o pesquisador faz uma investigação cujo fruto será o texto, demonstrando o resultado do trabalho realizado. Para a efetivação da pesquisa, é necessário estar inserido em um programa de Pós-Graduação que determine regras e normatizações para serem seguidas pelo pesquisador a fim de que lhe seja concedido o título de Mestre.

A pesquisa realizada pelo candidato a Mestre só terá sentido se for escrita pensando em seus interlocutores. Podemos aqui refletir sobre os portadores de textos científicos, dentre os quais a dissertação de Mestrado está inserida. Eles ficam expostos nas bibliotecas e são manuseados por interlocutores interessados no tema de estudo, quer seja para auxiliá-lo no fazer pedagógico ou a fazer pesquisa. Assim, aquilo que é escrito em uma pesquisa vai delineando as imagens passadas, a partir de um determinado conhecimento posto a circular por meio das produções. As pesquisas se transformam em artigos, livros ou resumos de comunicações orais expostos de diversas maneiras, por divulgação eletrônica ou impressa. Dessa forma, as comunidades científicas vão se identificando com os diversos “conhecimentos” postos em circulação e estes vão delineando, em meio às infinitas vozes que os permeiam, a produção de novos conhecimentos ou a repetição dos mesmos.

Barzotto (2007) apresenta uma discussão acerca do modo como alguns pressupostos são incorporados ao discurso cotidiano dos profissionais da área da linguagem. Sua preocupação recai na ideia de que “os termos e postulados vão ocupando espaços discursivos cada vez maiores, podendo causar a acomodação da inquietude necessária para impulsionar a pesquisa.” (p.159) Um dos princípios questionados pelo autor é o de que “na paráfrase tem-se também o novo e não apenas sua repetição.” Defende que não deve ser tomado de forma prescritiva porque pode inserir acomodação na prática de produção de textos, tornando-se

uma “espécie de anestésico para a curiosidade que move a produção de conhecimentos.” (160). É nesse sentido, assumindo também a ideia de que a paráfrase como reprodução pode causar um efeito de imobilidade diante do que precisa ser enfrentado por meio da pesquisa, que pretendemos refletir.

Conforme Fuchs (1985), paráfrase é definida, enquanto reprodução da ideia do outro, por meio de palavras diferentes, muitas vezes, com intenção de facilitar e simplificar determinados conhecimentos, uma “reformulação imitativa”.

a paráfrase é uma noção difícil de precisar, tanto na teoria quanto na prática, pois é um dado imediato da consciência linguística dos locutores e também uma atividade linguística dos sujeitos e uma relação entre um enunciado ou texto-fonte e sua (s) reformulação (ões), que tendem a imitar o texto fonte (FUCHS, 1985, p.129).

Para a autora, a paráfrase se torna uma atividade linguística na medida em que há um enunciado ou um texto a reformular outro enunciado ou outro texto. Realiza-se uma atividade linguística com um trabalho de interpretação e de reformulação. Porém afirmamos que dependerá do modo como quem se utiliza da paráfrase como um objeto linguístico realiza o trabalho. Consideramos poder começar a pensar sobre o jeito como se escreve para a divulgação de pesquisas. Os mecanismos de linguagem mais utilizados são citações e paráfrases. Conforme discutiu Sant’anna (2007), “a paráfrase reafirma os ingredientes do texto primeiro conformando seu sentido”. (p.41). Ao fazer uma comparação entre paródia, estilização e paráfrase, o autor diz que a “paródia deforma”, a “estilização reforma” e a “paráfrase conforma”. Assim, podemos entender por que as pesquisas analisadas apresentam uma escrita reprodutiva, pois, ao utilizar citações e paráfrases, o pesquisador não consegue se desvencilhar do texto original. Talvez, uma discussão importante mereça ser feita em pesquisas futuras sobre o modo como a escrita de TCCs, dissertações e teses deva ser concebida.

Fuchs (1985) aponta três principais fontes históricas para definir paráfrase: perspectiva lógica da equivalência formal; perspectiva gramatical da sinonímia e perspectiva retórica da reformulação. De acordo com esta autora, “alguns linguistas se apoiam na lógica (a equivalência na lógica seria: duas coisas são equivalentes quando têm o mesmo valor de verdade); outros insistem nos limites de abordar a paráfrase como ‘valor de verdade’”. Tentaremos verificar a presença dessas fontes nos dados que apresentamos nesta seção.

Interessa dizer que “a paráfrase não deixa de ser uma forma de controle do discurso, já que, segundo a AD, por meio dela, enunciados pertencentes a uma mesma FD são reproduzidos.” (Eufrásio, 2007). Portanto, na análise que segue, demonstraremos algumas citações diretas e paráfrases encontradas nas dissertações analisadas e observaremos as relações de escrita.

D1	Trecho Original	Paráfrase
	Os eventos de letramento são situações em que a escrita constitui parte essencial para fazer sentido da situação, tanto em relação à interação entre os participantes como em relação aos processos e estratégias interpretativas (KLEIMAN, 1995, p.40).	As práticas sociais de leitura e os eventos de letramento são partes de um mesmo processo. Enquanto os eventos se traduzem nos momentos de interação, em que de fato o sujeito se insere em um processo discursivo e dialógico, as práticas retratam os comportamentos que determinam a interpretação pelo sujeito em uma determinada situação de interação (D1, p. 41).

É possível perceber, nesta relação de citação e paráfrase, a reprodução imitativa. A pesquisadora reescreve a partir das palavras da autora Kleiman. Inverte o modo de mobilizar os recursos linguístico-discursivos e acaba dizendo a mesma coisa já dita no texto primeiro, ou seja, seguindo o imaginário, o pesquisador “traduz” o escrito original para seu texto, de modo a prevalecer um sentido único, fechado. Neste caso, conforme Sant’anna (2007), “o texto original é que deglute o texto segundo, deixando nele a sua marca” (p.48).

Espera-se, em uma dissertação de Mestrado, que a apropriação do texto autêntico seja de maneira a produzir algo ou, ao menos, refletir sobre o que já foi dito. No entanto, a “apropriação parafrásica” apontada acima nos revela que o autor da dissertação mobiliza aquilo que leu para seu escrito, de modo semelhante, provocando um efeito de sentido que revela pouca diferença em relação ao original, configurando-se como reprodução. Remetemos essa ocorrência ao processo de alienação que o sujeito sofre e àquilo que Pêcheux chamou de “esquecimento de número 1”. Ou seja, há a boa intenção do pesquisador ao escrever o resultado de sua pesquisa. No entanto, passando pelo imaginário, pela alienação e sofrendo do “esquecimento de número 1”, o que se revela é uma escrita no âmbito da tradução. A imagem de escrita que reproduz, passada na relação entre texto fonte e paráfrase, revela a ideologia na qual a comunidade científica que trabalha o letramento se inscreve.

D2	Trecho Original	Paráfrase
	<p>Se se compreende, por outro lado, que a aprendizagem da leitura/escrita envolve uma dimensão simbólica, expressiva e cultural, ser alfabetizador consiste em favorecer esse processo, propiciando inicialmente, que as crianças realizem atividades sistemáticas, organizadas de tal forma que as diferentes formas de representação e expressão infantis sejam ampliadas gradativamente, até que elas compreendam o que é a leitura e a escrita, e façam uso desse objeto cultural para a sua comunicação e expressão (KRAMER, 2004, p.99).</p>	<p>Essa dimensão cultural de aquisição da leitura e escrita de forma a valorizar as expressões e representações numa dimensão individual e coletiva caminha para a compreensão da realidade não linear e ilimitada, pois estes são traços do letramento. O letramento é sempre contínuo, e seu desenvolvimento se dá por níveis, que podem ir do mais elementar ao mais complexo quanto às habilidades de leitura e escrita e aos usos sociais decorrentes delas. A criança desde os anos iniciais da escolarização pode desenvolver seus níveis de letramento, por meio de atividades significativas (D2, p. 91).</p>

Também neste exemplo consideramos a paráfrase como imitativa. Observemos que muitas palavras utilizadas no texto fonte pelo autor são repetidas pelo pesquisador em sua paráfrase. Apenas diz, de outra maneira, o que já foi dito. São termos que trazem o mesmo valor semântico do texto citado. É o mesmo sentido que vai sendo reproduzido, formando certa “identidade de sentido”. No entanto, fica evidente que, forçosamente, o pesquisador insere a palavra letramento no seu escrito. Diz que aquilo que foi dito por Kramer sobre a aprendizagem da leitura e da escrita numa dimensão cultural são traços do letramento. Antes de trazer a citação de Kramer, em seu texto, a pesquisadora expõe que “Kramer (2004) adverte para a preocupação dos professores em valorar as atividades motoras por não compreenderem a importância do aspecto simbólico no processo de aquisição de leitura e escrita pela criança.” Parece-nos que essa autora não cita os professores em seu escrito. Ela trata da compreensão da aprendizagem da leitura e da escrita.

No entanto, a pesquisadora insiste em falar para o professor e em dizer que este desconhece os estudos sobre letramento e por isso valorizam as atividades motoras em seu trabalho. Neste caso, a citação usada para reiterar a ideia do pesquisador não foi suficiente para o convencimento de que o professor trabalha atividades motoras com seus alunos. É comum observarmos, em trabalhos de pesquisa, citações que não se encaixam no desenvolvimento da ideia. Desse modo, temos clara uma dissonância entre o que falou o autor citado daquilo que o pesquisador pretendia transmitir.

D3	Trecho Original	Paráfrase
	[...] na vida cotidiana, eventos e práticas de letramento surgem em circunstâncias da vida social ou profissional, respondem a necessidades ou interesses pessoais ou grupais, são vividos e interpretados de forma natural até mesmo espontânea: na escola eventos e práticas de letramento são planejados e instituídos, selecionados por critérios pedagógicos com objetivos predeterminados, visando à aprendizagem e quase sempre conduzindo a atividades de avaliação (SOARES, 2003, p.106-107).	Criar condições para que o leitor desvele o mundo da leitura e com ela interaja de maneira crítica e prazerosa deve ser o objetivo de agências de letramento como a biblioteca, uma vez que, nela, a leitura pode ocorrer desvinculada das características mecanizadas e pragmáticas, tão marcadas pela escolarização, exigindo do leitor, o exercício efetivo e competente do domínio da leitura e da escrita (D3, p.87).

Em sua paráfrase, o pesquisador faz uma tentativa de escrita produtiva ao tentar uma analogia entre escola e biblioteca. Todavia como a defesa que faz em sua pesquisa é da biblioteca como espaço de letramento, ela utiliza uma citação direta da autora Soares, quando esta diz que “na escola eventos e práticas de letramento são planejados e instituídos, selecionados por critérios pedagógicos com objetivos predeterminados, visando à aprendizagem e quase sempre conduzindo a atividades de avaliação.” A imagem passada é de depreciação da escola e nisto a pesquisa sobre a biblioteca desempenhará sua boa função. Temos, então, uma escrita reveladora de interesses próprios do pesquisador em detrimento do que deveria ser de interesse coletivo por meio da pesquisa.

D4	Trecho Original	Paráfrase
	(4) O letramento é entendido aqui como “o estado ou condição de quem não apenas sabe ler ou escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita” (SOARES, 1998, p.47).	Por seu caráter transdisciplinar e por se constituir como “passaporte” para o sucesso escolar, profissional e pessoal, o letramento (4) vem sendo alvo de inúmeros estudos no debate educacional, por ser considerado uma via de inserção de mulheres e homens em contextos diversos, uma forma de superação do estrangulamento entre os níveis de ensino e um meio de elevar o desempenho de alunos e alunas em todas as áreas do conhecimento. Nesse sentido, a formação da professora e do professor ganha igual destaque na imprensa, nas academias, nos programas governamentais e nos cursos de formação porque, como formadoras e formadores de leitoras e de leitores, também precisam contemplar nas suas formações a leitura, enquanto prática social, isto é, o letramento (D4, p. 12).

Neste exemplo, podemos perceber um diferencial dos outros fragmentos aqui apresentados, pois a pesquisadora optou por colocar a definição de letramento na qual estava se inscrevendo por meio de nota de rodapé. No desenvolvimento do seu texto, dá maior ênfase às representações adquiridas pelos coordenadores pedagógicos durante determinada formação que tratava de letramento do que falar do letramento propriamente dito. No entanto, a definição dada para letramento foi a clássica, encontrada em todas as dissertações analisadas, reiterando a formação discursiva existente no Brasil que apresenta poder e força em todas as regiões brasileiras que discutem o trabalho da leitura e da escrita na perspectiva do letramento.

Essa paráfrase mostrada é em total defesa do letramento, usando palavras como “caráter transdisciplinar”, “passaporte para o sucesso escolar, profissional e pessoal”, ou seja, aquele professor ou coordenador que não contempla o letramento estará excluído dos contextos diversos. A ideia é que há necessidade de cursos de formação continuada para ensinar letramento aos professores e coordenadores a fim de os mesmos entenderem a leitura como prática social. Será que, durante anos de estudo, o professor ainda não consegue sequer ter essa compreensão? Por que necessitamos de cursos de formação continuada para que os professores percebam a importância de ler?

D 5	Trecho Original	Paráfrase
	<p>Di Nucci (2001) coloca que a escola deve alfabetizar letrando, isto é, ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais para tornar o indivíduo, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado. A alfabetização letrada é o processo de alfabetização que está inserido num contexto mais amplo de letramento. Nesta perspectiva, estão inseridas diferentes práticas de leitura e de escrita do cotidiano, num contexto específico, que é o contexto escolar.</p> <p>Nesse sentido, Molina (2001) coloca que o professor-alfabetizador, cuja prática orienta-se pela perspectiva do letramento, deve trazer para a sala de aula materiais produzidos e consumidos pela sociedade letrada, como livros, filmes, música, revistas, jornais, etc., refletindo os usos sociais da escrita. Além disso, deve valorizar as produções dos alunos, estimular habilidades, talentos, respeitar as diferenças entre os alunos, criar condições de mediação aluno-aluno, enfim, intervir adequadamente para que todos aprendam.</p>	<p>Portanto, consideramos que é importante alfabetizar os alunos, tendo em vista a significação da aprendizagem da leitura e da escrita, ou seja, as práticas de letramento. Desse modo, alfabetizar e letrar são dois movimentos necessários, contínuos e inseparáveis. Assim, acreditamos que a escola tem a responsabilidade de alfabetizar a todos, proporcionando aos aprendizes situações em que práticas de leitura e escrita sejam vivenciadas no contexto da realidade social, para que seja internalizado o sentido do porquê se lê e se escreve, conduzindo-os ao letramento (D5, p. 38).</p>

Pudemos perceber, a partir da observação dos trechos acima, bem como de outros tantos exemplos constantes nas dissertações analisadas, que a relação posta pelo pesquisador, para escrever sobre o letramento, é sempre de concordância com o autor citado. Em nenhum momento encontramos indícios de crítica à ideia dos autores. A censura foi sempre reservada aos sujeitos participantes das pesquisas. Ou seja, os problemas detectados estão na ação de quem faz a Educação e nunca em quem pensa a Educação.

Na D5, detectamos poucas citações diretas. Porém, o uso de autores que discorrem sobre letramento foi muito maior do que nas outras dissertações e a pesquisadora optou muito mais pelo uso de paráfrase. Estas paráfrases se configuraram como reprodutivas imitativas, pois reiteram ideias dos autores.

As discussões sobre o uso da paráfrase como modo de apresentar autoria ou não naquilo que se escreve, julgamos imprescindíveis nesta seção. Para alguns autores, a paráfrase é sempre uma criação, por defenderem que, a partir desse recurso, cria-se algo diferente daquilo que já fora anunciado. No entanto, constatamos que nem sempre o uso da paráfrase propicia produção. Há um arranjo de vocábulos colocados no escrito, de maneira diferente daquilo que se lê na citação fonte, porém o efeito causado é de repetição.

Em D5, dissertação que a nosso ver apresenta certa diferenciação com relação às outras dissertações, vemos que a paráfrase pode ser imitativa e submissa às ideias apresentadas, a partir de nomes conhecidos na academia. No exemplo acima, a pesquisadora utiliza dois autores para tratar sobre a necessidade de alfabetizar letrando e, ao fazer a paráfrase das ideias dos autores, começa com a conjunção conclusiva “portanto”, dando-nos a ideia de que se diz “porque os autores de renome dizem, eu, pesquisadora, também considero importante alfabetizar, tendo em vista as práticas de letramento”.

Ao se utilizar dos dois artifícios possíveis e aceitos na cultura de textos científicos, o pesquisador fez referências às autoras que discutem letramento, de forma a agrupar e organizar ideias e teorias que fundamentam as análises e conclusões apresentadas. Assim sendo, a apropriação e a mobilização do conceito de letramento se mostraram mais como reprodução do que já está posto nos diferentes portadores que tratam do conhecimento acerca do letramento, ou seja, demonstraram uma escrita reprodutiva. Ao se filiar à comunidade discursiva que argumenta sobre o letramento como melhor do que a alfabetização, a pesquisadora, por meio dos esquecimentos de número 1 e 2, vai disseminando e repetindo

aquilo que lê.

Isso ocorreu, parece-nos, pela compreensão da universalidade de alguns conhecimentos tomados como tão compartilhados por uma comunidade científica, seja pelo alcance histórico ou pela notoriedade das autoras citadas, que dispensam maiores explicações. Fato esse muito presente em uma sociedade de consumo e movida pela influência de imagens. No caso das produções sobre letramento, nota-se o crescimento acentuado de produções que circulam nos mais diferentes portadores de textos e, principalmente, em livros, anais de eventos educacionais e outros. A referência que se faz, ao falar de letramento, é de um conhecimento que está sendo muito difundido e isso é sinônimo de poder. Falar de um conhecimento que já se constitui parte de uma comunidade científica maior e já está propagada como importante, dá, àquele que o utiliza, um *status* de poder e de filiação à comunidade discursiva superior.

CAPÍTULO 4 INSTITUCIONALIZAÇÃO DO DISCURSO ACADÊMICO: A UNIVERSIDADE, O ENSINO E A PESQUISA

Há em muitos, julgo, um desejo semelhante de não ter de começar, um desejo semelhante de se encontrar, de imediato, do outro lado do discurso, sem ter de ver do lado de quem está de fora aquilo que ele pode ter de singular, de temível, de maléfico mesmo. A este querer tão comum a instituição responde de maneira irônica, porque faz com que os começos sejam solenes, porque os acolhe num rodeio de atenção e silêncio, e lhes impõe, para que se vejam à distância, formas ritualizadas. (FOUCAULT, 1996, p.09)

4.1 Apresentação

Conforme percebemos na descrição do *corpus* feita no capítulo dois, há uma dissemetria entre regiões brasileiras no que se refere à formação nas licenciaturas. Neste capítulo, apresentamos algumas considerações, com o objetivo de complementar as ideias desenvolvidas sobre formação para pesquisa e para o ensino da leitura e da escrita. Vamos falar da Universidade como uma instituição de poder responsável pela formação de professores e pela produção de conhecimentos. Pelos dados já apresentados nesta pesquisa refletimos sobre o papel da Universidade na produção de trabalhos de pesquisa, pois não podemos considerar o que se apresenta como resultado de pesquisa no Mestrado fora do contexto de produção.

4.2 Contextos de Produção das pesquisas: universidade, uma Instituição de poder que autoriza a produção de conhecimentos

O que pretendemos nesta seção é discutir pontos sobre a Universidade os quais se mostram tema importante para aquilo a que propomos como objeto maior de análise para este trabalho: a produção de novos conhecimentos na Pós-Graduação.

Entendemos que a produção de conhecimentos esteja estreitamente relacionada com a instituição Universidade e com as comunidades científicas que nela vão se formando. Ou seja, é uma construção coletiva em que todos os atores devem ser considerados. Deste modo,

quando alguém se propõe a concorrer à vaga para sua inserção em um programa de pesquisa, necessita compreender que é preciso um posicionamento acerca do objeto que quer pesquisar. Foi o posicionamento apresentado por pesquisadores a respeito do tema letramento, concepção que, conseqüentemente, apresenta imagens sobre o ensino da leitura e da escrita, que nos propusemos detectar no desenvolvimento desta pesquisa e a concepção encontrada nos revela um modo de formação que vem sendo efetivada nos programas que analisam assuntos relacionados à Educação.

Notamos que quase nunca a formação é questionada nas pesquisas e, quando o trabalho revelado, na versão do pesquisador, não está de acordo com o que se espera, a culpa cai, especificamente, no professor, principal sujeito das pesquisas educacionais. Concordamos que, em trabalho de construção de saber, o sujeito envolvido com as práticas de ensinar e aprender comete erros e acertos. Porém, trazer para as pesquisas realizadas em sala o fator de relevância de que os professores não concretizam boas práticas porque estão na contramão de teorias novidadeiras, só faz aumentar o vazio existente entre aqueles que formam e aqueles que são formados. Agindo deste modo, o pesquisador utiliza a teoria como ponto de partida de sua pesquisa, todavia a parte mais importante: o ponto de chegada, não está ocorrendo, devido à cultura de críticas ao trabalho observado. A teoria tem a função de orientar o trabalho, de ter algo de onde partir e deveria servir para se ter algo construído no ponto de chegada. Percebemos que, nas investigações, não se está conseguindo alcançar a parte considerada produção de conhecimento: ponto de chegada da pesquisa, teoria aplicada aos dados coletados.

Ao observarmos os fatos históricos que envolvem a Educação, em especial o Ensino Superior, é possível perceber que a instituição Universidade nem sempre consegue cumprir com aquilo que lhe é designado. Conforme Chauí (2001), a democracia ultrapassa a simples ideia de um regime político, tornando-se a forma geral de uma sociedade, forma da existência social, de uma sociedade dividida em classes. Por meio dela se estabelecem as relações sociais, os valores, os símbolos e o poder político, partindo da determinação do justo e do injusto, do legal e do ilegal, do legítimo e do ilegítimo, do verdadeiro e do falso, do bom e do mau, do possível e do necessário, da liberdade e da coerção.

Numa sociedade democrática, a cidadania se constitui pela e na criação de espaços sociais de luta. O Brasil é divulgado como um país democrático. No entanto, a estrutura autoritária da sociedade brasileira, capitalista, dividida em classes sociais, com hegemonia econômico-política impede que o espaço público se institua verdadeiramente. Tal estrutura

pode ser transposta para a produção e a circulação do conhecimento: ao professor, o erro, o ilegítimo; aos teóricos, o acerto, o legítimo.

Concordamos com Chauí (1999) quando ela diz que

A reforma [do Estado] tem um pressuposto ideológico básico: o mercado é portador de racionalidade sócio-política e agente principal do bem estar da República: Este pressuposto leva a colocar direitos sociais (como a saúde, a educação e a cultura) no setor de serviços definidos pelo mercado (CHAUÍ, 1999, p.03).

Podemos relacionar a ideia da autora com um perfil de grupos instalados nas Universidades como uma empresa que, com o trabalho de ensinar e pesquisar, preocupa-se em obter um lugar no mercado das políticas científicas. Dessa forma, instaura-se também, nas instâncias sociais, como é o caso da Universidade Pública, a competitividade. Esta, vista de forma a melhorar aquilo que se pretende, tem o tom de algo bom e se sustenta em uma sociedade capitalista. No entanto, nem sempre a competitividade promove a qualidade do serviço social que se oferece à sociedade. No caso que estamos estudando, a competitividade parece levar ao uso do pós-graduando como divulgador de um discurso pronto, que ele não ajudou a construir. Quando o pesquisador vem para a Pós-Graduação, a ele se confere o direito de apontar erros em sua classe/categoria e reforçar o poder de quem “detém conhecimento”. Seja no Centro-Oeste, Norte ou Nordeste, deve repetir o que se faz no Sudeste, deve usar bibliografia nacional, pois a formação não permite que se avance em busca dos porquês dos discursos proferidos na Educação.

Conforme Rossato (2007), os avanços recentes do neoliberalismo, com todas as suas consequências, mercantilizam as relações sociais e tudo pode ser consumido. A moeda parece ser a medida de todas as coisas. As próprias palavras perdem os seus significados mais profundos e não expressam mais seu sentido original. No que se refere à produção, podemos notar que as ideias de Rossato se presentificam na modernidade de uma sociedade capitalista. Setores externos à Universidade tais como o Estado e a Indústria transformam-na em um modelo neoprofissional, heterônomo e competitivo. Dessa forma, a prática cotidiana da Instituição denominada Universidade se torna cada vez mais guiada pela lógica do mercado e do Estado. Nossos dados revelaram como isso se dá na formação em nível de Mestrado. Usamos um tema disseminado no mercado com frequência e com *status* para verificarmos em que medida os resultados das pesquisas, envolvendo esse tema, apresentam produção de conhecimento.

A ideia de pluralidade tem sido substituída pela divulgação de perspectivas que entraram para os lugares de poder do Estado. Mesmo quando há divergências, estas ocorrem no interior de uma mesma tendência. A produção e a circulação do conhecimento têm funcionado de modo a buscar sempre a instauração de uma verdade. Grupos agem na Universidade, de modo a demonstrar que ainda não se convenceram de não pertencerem mais à Igreja, fazendo forte exercício para reinstaurar uma verdade única. E essa verdade que se tem para o trabalho com a leitura e a escrita é o letramento.

Para melhor compreendermos o quadro atual das Universidades brasileiras, convém remontarmos, historicamente, à década de 1970, quando, a partir do golpe militar, as mesmas passaram por inúmeras transformações e se tornaram um instrumento ideológico de poder, com a finalidade principal de formar quadros para administrar a nova ordem política, difundir os ideais liberais e preparar mão de obra para as novas necessidades do mundo do trabalho.

Conforme Mancebo (2004),

A partir de meados da década de 80, as propostas de reformas gerenciais, apontando para a urgente necessidade de avaliação/modernização das Universidades, despontam com intensidade, trazendo os primeiros reflexos para o trabalho acadêmico, baseados nas ideias de eficiência, racionalização e produtividade, correspondentes à concepção neoliberal de modernização (p.245).

O modelo neoliberal de modernização, aliado à globalização, remete a articulação do trabalho docente ao contexto global. Transformações estas totalmente necessárias e importantes para o desenvolvimento social. Porém, as novas tecnologias resultantes da evolução relâmpago que a globalização ocasionou trouxeram também resultados que podemos analisar como problemas a serem resolvidos. Ainda para Mancebo (2004),

As novas tecnologias das comunicações e da informática – que, em seu conjunto, já receberam a denominação de revolução microeletrônica – têm permitido o incremento do volume e da velocidade das informações bem como a redução de custos de comunicação e transporte, envolvendo o conjunto do planeta, mesmo que de forma desigual. Tais transformações vêm afetando as rotinas de trabalho, acelerando a produção acadêmica, multiplicando as possibilidades de trocas e contatos, mas não raramente também trazendo reflexos indesejáveis para os envolvidos, como a superficialidade das comunicações virtuais e das produções acadêmicas, muitas vezes “requeitadas” diante das exigências de rápida produção (p.246).

Neste estudo, a consideração feita por Mancebo torna-se significativa, pois também estamos analisando o que, na atualidade, as políticas de avaliações dos programas das

Universidades têm a ver com as produções. A quantidade de produções ganha lugar em detrimento da qualidade destas. Como já apontado, uma criação requer muito trabalho e atenção por parte de quem escreve e produções com indícios de novos conhecimentos não são facilmente conquistadas e demandam tempo de estudo e reflexão. Por isto, a grande velocidade imposta pela modernidade faz com que, muitas vezes, as produções apareçam apenas requentadas, como afirmou Mancebo, o que podemos comparar com repetições e reproduções ou escrita colada, conceitos apontados neste trabalho.

Mancebo (2004), em cujo texto objetiva fazer uma análise da produção escrita sobre o trabalho docente em tempos de globalização, considera que:

Alguns textos analisados tomaram como objeto a dinâmica do trabalho docente, no atual contexto global, apontando invariavelmente para a acentuação da velocidade dos ritmos de trabalho, ademais presentes na contemporaneidade. As consequências nefastas registradas nesse campo remetem à volatilidade e efemeridade dos produtos, modos, técnicas de produção e também de ideias, valores, ideologias, práticas e relações sociais [...] consumismos acadêmicos, em nome do qual os modismos se sucedem, seja nas leituras superficiais dos últimos lançamentos, nos cursos rápidos e simplificados, nas pesquisas cujos resultados são rapidamente superados ou ainda na redução dos tempos de convivência e experiência com temáticas e pessoas, imprescindíveis à criação coletiva (p.247).

Acrescentamos às ideias dessa autora, que os modismos se sucedem também quando um determinado tema é disseminado com relevância tamanha, propiciando a venda de produtos numa Universidade regida pela lógica do mercado. E quem está nesse patamar de “poder” não concebe se desvencilhar de suas crenças e ganhos. Existem grupos instalados nas Universidades os quais não querem perder o mercado de publicações e, como num negócio de compra e venda, a propaganda, a ampla divulgação do produto é que acelera a venda e o trabalho no imaginário dos consumidores.

A autora Marilena Chauí (2001), em oito textos - um escrito na década de 1970, outro na de 1980 e o restante na década de 1990, analisa as transformações que a estrutura universitária brasileira sofreu desde as reformas iniciadas durante o regime militar até as mais recentes medidas implementadas durante a última década, derivadas do modelo de administração neoliberal. Numa perspectiva histórica, essa autora mostra como o processo de sucateamento do Ensino Superior brasileiro começou há mais de trinta anos, quando os militares transformaram a Universidade em meio de ascensão social e prestígio para os filhos da classe média.

Nas palavras da autora,

parece que nos esquecemos de que, durante a ditadura, a classe dominante, sob o pretexto de combate à subversão, mas, realmente, para servir aos interesses de uma de suas parcelas (os proprietários de escolas privadas), praticamente destruiu a escola pública de primeiro e segundo graus. Por que pôde fazê-lo? Porque neste país, educação é considerada privilégio e não um direito do cidadão (p.36)

O objetivo maior da classe dominante era reduzir a qualidade do Ensino Fundamental e Médio, deixando a estes a tarefa de apresentarem mão de obra barata para o mercado de trabalho e sem condições de enfrentar um vestibular, forçando-os a desistirem da formação universitária ou, então, a alternativa de procurarem uma Universidade particular para prosseguirem seus estudos. Desta forma, as vagas nas Universidades Públicas passaram a ser destinadas aos filhos da alta classe média e da burguesia que tiveram bom Ensino Fundamental e Médio nas escolas particulares. Esta é a realidade presente até hoje, principalmente, nas Universidades Públicas mais reconhecidas do país.

Em 1968, a Universidade passa por reforma com o objetivo de atender às demandas sociais por Educação Superior. Houve uma massificação em que a preocupação maior era a quantidade. Chauí nos adverte:

se a reforma pretendeu atender às demandas sociais por educação superior, abrindo as portas da universidade, e se com a entrada das “massas” na universidade não houve crescimento proporcional de infra-estrutura de atendimento (bibliotecas, laboratórios) nem do corpo docente, é porque está implícita a ideia de que para a “massa” qualquer saber é suficiente, não sendo necessário ampliar a universidade de modo a fazer que o aumento da quantidade não implicasse diminuição da qualidade (p.51).

Portanto, apesar da reforma universitária e da possibilidade maior de acesso a ela, a Educação é encarada como adestramento para a mão de obra do mercado. Se a qualidade não é meta maior para atender às demandas sociais, desvincula-se Educação e saber, ou seja, “a reforma da universidade revela que sua tarefa não é produzir e transmitir a cultura, mas treinar os indivíduos a fim de que sejam produtivos para o mercado.” No caso das Ciências Humanas, há um mercado de posições de discursos a serviço do qual os egressos são colocados. A essas posições estão agregados produtos materiais como livros, CDs e outros que servem para reforçar as falas divulgadas ou para informar aqueles que, por ventura, não os conheçam.

Salientamos que nossa preocupação, a partir destas reflexões, é questionar a perspectiva empresarial na qual a Universidade vem se configurando. De acordo com Chauí

(2001), “são utilizados critérios desenvolvidos nas empresas para o ambiente universitário”. Assim sendo, ainda é preciso discutir a qualidade das produções medidas pelas avaliações.

Temos hoje, portanto, uma Universidade não mais presa à Igreja como nos séculos XII e XIII, mas sim uma Universidade presa às políticas neoliberais, que está mais a serviço do mercado do que da produção de conhecimentos. Desta maneira, os profissionais por ela formados, com habilidades para preencher vagas no mercado de trabalho, podem também ser presas fáceis de dominação, pois não foi priorizado o ensino voltado à pesquisa e à reflexão crítica.

Entendemos que, analisar escritas em dissertações de Mestrado, frutos de um momento de formação do educador, com o ensejo de verificar como a escrita é mobilizada para a produção de novos conhecimentos ou para a reprodução de conceitos, pode desencadear reflexões sobre a formação na Pós-Graduação. Assim sendo, julgamos importante apresentar reflexões sobre a Universidade tomada como Instituição integrante dos aparelhos ideológicos e que, por isso, desempenha papel decisivo na formação do professor.

Retomaremos este assunto no item a seguir, pois enfocaremos a questão de que a Universidade é responsável pelo ensino, pesquisa e extensão. Resta saber como essa relação é trabalhada efetivamente.

4.3 A Universidade, o ensino e a pesquisa

As pesquisas em Educação se configuram como um momento de formação do educador que, ao decidir fazer um curso de Mestrado, busca novos conhecimentos que possam auxiliá-lo no fazer pedagógico, sendo que, muitas vezes, o despertar maior é para a formação enquanto pesquisador, pois ainda prevalece a cultura de que, na graduação, onde o professor se capacita para tal, a pesquisa não é vista como fundamental para sua formação. No nosso modo de entender, não é possível, na modernidade, separar o ensino da pesquisa, discussão que aprofundaremos na presente seção. Em tempos em que as informações nos chegam *on line* e que a cada segundo já estamos desatualizados, não é mais possível pensar em Educação sem cogitar em pesquisa aliada ao ensino-aprendizagem. Nesse papel, estão a formação inicial e a formação continuada. Entendemos como formação inicial aquela adquirida durante a graduação, de importância capital para formar um professor e como

formação continuada todo tipo de formação adquirida no cotidiano escolar e na participação em eventos, ou seja, no exercício da prática docente. Conforme afirmam Ribeiro e Barzotto (2009),

tematizar a pesquisa, na graduação, especialmente nas licenciaturas, implica, antes atentar para a construção discursiva da formação docente inicial e continuada, pois estes dois espaços – formação inicial e formação continuada – estão intimamente imbricados e a problematização de um requer a problematização do outro, constituindo-se duas faces de uma mesma questão, que é a formação do professor, seja na graduação, seja no exercício da prática docente (p.45).

A Universidade é o lugar legitimado para a efetivação de pesquisas. No entanto, como é possível verificar, em alguns trabalhos já realizados sobre a pesquisa na graduação, existe ainda um quadro de priorização do ensino sem a devida atenção à pesquisa. Isso se reflete na realidade escolar em que o professor, envolvido em suas práticas cotidianas, não se utiliza delas para fazer uma história de pesquisa. Instaura-se um abismo entre a instituição tomada como produtora de conhecimento, a Universidade, e a escola que trabalha o ensino-aprendizagem. A relação de dependência que se estabelece é a de consumo por parte de uns, daquilo que é criado por outros. A Universidade tem produzido, por meio da fragilização da formação, profissionais que não transformarão a escola em local de pesquisa e que ficarão, portanto, reféns de divulgação feita por aquela agência formadora.

Pesquisar é um processo que objetiva entrar em contato com realidades desconhecidas ou pouco conhecidas, revelando suas características e peculiaridades, observando critérios específicos como a própria metodologia de trabalho. Existem diferenças entre se tornar um pesquisador na Pós-Graduação para seguir o caminho da pesquisa e ser um educador que se preocupa em tornar-se um pesquisador para suas ações pedagógicas. O reconhecimento de tais diferenças só será possível quando houver concretização da pesquisa também nos cursos de graduação.

O ato de pesquisar se confunde com as ações, visando conhecer o mundo, pois pesquisar é especular, buscar, inquirir, questionar e, finalmente, conhecer. Na escola de hoje, torna-se necessário utilizar a pesquisa como forma de entrar em contato com o ainda não-conhecido, estabelecer relações com o conhecimento pré-existente e fazer a incorporação do novo. A isso podemos nomear processo educativo. Esse processo, quando visto sob o enfoque da pesquisa, consegue organizar melhor as ações pedagógicas por meio de projetos. E esses projetos operacionalizam os conteúdos curriculares de maneira integrada, sistêmica,

proporcionando, como resultado, uma educação interdisciplinar e uma visão de mundo integrada e não mais fragmentada como ocorre no ensino tradicional, por exigir do professor que faça pesquisa para dar suporte a este novo modo de ensinar. E, como resultado positivo, os projetos de pesquisa despertam o interesse dos alunos, já que os mesmos aprendem fazendo, participando de todas as fases do projeto, desde a escolha do tema até a avaliação e apresentação final, resolvendo um dos maiores problemas em sala de aula dos dias de hoje: promover a motivação dos alunos e sua atenção para o aprendizado.

Desta forma, parece-nos claro que, na modernidade, o ensino não pode estar desvinculado da pesquisa. No entanto, o que as práticas educacionais nos mostram é a existência da crença de que o responsável pela pesquisa é apenas a Universidade. Daí, talvez, justifique-se o discurso tão corrente entre os professores quando dizem que teoria não tem nada a ver com a prática. É como se a teoria caminhasse na contramão das práticas escolares.

Essa diferenciação se mostra bem clara com os inúmeros cursos de formação continuada que objetivam ensinar o professor a trabalhar com projetos, estando aí, intrínseca, a ideia de pesquisa. Se esse educador tivesse em sua formação inicial, ou seja, na sua graduação, a oportunidade de aprender que ensinar pressupõe pesquisar, os cursos de formação continuada para esse fim seriam desnecessários. Talvez, seja justamente para evitar que produtos deste tipo – cursos – percam lugar no mercado, que continuam a formar professores que não pesquisam.

Atualmente, sem dúvida, a formação dos professores e a reflexão sobre o papel das Licenciaturas e das ações de formação ocupam um lugar em debates e produções educacionais. Ser um educador e, ao mesmo tempo, pesquisador que ensine com pesquisa, tornou-se desejável, quase uma meta perseguida por aqueles em formação, assim como pelas diversas instâncias que priorizam preparar docentes, principalmente, centros de formação continuada. Esse educador que ensina com pesquisa é entendido como alguém capaz de lidar com a teoria, de forma a incidir sobre determinada realidade, em vez de realizar o movimento inverso de tentar ver uma realidade única, neste ou naquele modelo teórico.

Vimos observando nesta análise que, muitas vezes, chama-se de pesquisa o identificar um problema, o ir buscar algo na Universidade e resolver, sem conseguir teorizar. Neste caso, parece evitar-se preparar o professor para a pesquisa a fim de mantê-lo como cliente.

Ao longo do processo de formação, um aluno entra em contato com teorias produzidas em diversos campos de conhecimento. Elas lhe são apresentadas no estatuto de uma

"verdade", como modelos da realidade. As teorias da Educação, porém, assim como qualquer outra, são necessariamente idealizadas. Desse modo, por mais que um futuro professor pareça dominá-las, elas não conseguem iluminar todos os campos de sua futura experiência, gerando a sensação de haver um descompasso entre aquilo que se aprende na graduação e aquilo que corresponde à realidade de uma sala de aula.

No âmbito das Ciências Humanas, esse descompasso parece ser ainda maior, uma vez que lidamos com sujeitos carregados de individualidades os quais nenhuma teoria seriam capazes de abarcar. E isso confere ao nosso campo de trabalho um caráter dinâmico, impossível de ser previsto e, por isso, sempre desafiador.

As afirmações acima nos levam a raciocinar acerca da importância da pesquisa na graduação. Alguns estudiosos, pesquisadores, que já trabalham na graduação, vêm dando especial atenção à indissociabilidade do ensino e pesquisa nos cursos de graduação. Destacamos o trabalho de Fabiano (2004) que, a partir de um projeto desenvolvido por um grupo de professores do Departamento de Letras da Universidade do Estado de Mato Grosso – Campus de Cáceres, sob a assessoria técnico-pedagógica do Professor Doutor Valdir Heitor Barzotto, da Faculdade de Educação da USP, realizou sua pesquisa de Mestrado com o objetivo de aprofundar as reflexões sobre a questão da indissociabilidade entre ensino e pesquisa no curso de graduação em Letras.

O estudo de Fabiano (2004) encontra, como espaço maior de consideração e tomada de decisões, o Fórum Acadêmico de Letras – FALE. Estudos como este feito por Fabiano ainda são raros e demonstram um enfrentamento da atual conjuntura universitária que parece separar, estruturalmente, quem é responsável pelo ensino e quem é responsável pela pesquisa.

A partir de uma reflexão feita por Pimenta (2008), é possível observar claramente a instauração de uma Universidade que delimita o ensino e a pesquisa como fatos distintos. A própria Instituição determina que a graduação seja responsável pelo ensino e a Pós-Graduação responsável pela pesquisa. Então, quando encontramos afirmações de que a Universidade é responsável pela pesquisa, podemos entender como trabalho realizado apenas na Pós-Graduação e não na Universidade, instituição responsável pela formação profissional.

No artigo “Docência na Universidade: Ensino e Pesquisa”, Pimenta (2008) examina a problemática profissional do professor do Ensino Superior, pensando sobre sua identidade e sobre o exercício de sua profissão. No decorrer do artigo, a autora mostra como o professor universitário age na tarefa de ensinar e de pesquisar. Ela afirma que esse professor se constitui

pesquisador em cursos de Mestrado ou Doutorado e diferencia as tarefas de ensinar e de pesquisar. Segundo a autora, “o objetivo fundamental da pós-graduação é a prática sistemática da pesquisa, avanço que vem ocorrendo tanto por iniciativas pessoais quanto institucionais, e em decorrência também da exigência legal” (p. 02). Esta exposição sustenta que a Universidade fragmenta a formação, ou seja, considera que um pesquisador se constitui como tal na Pós-Graduação. Retomamos, desta forma, a discussão que vimos fazendo sobre a indissociabilidade entre ensino e pesquisa na graduação. Ainda essa autora argumenta, acentuando que, ser um reconhecido pesquisador na Universidade, não é garantia de bons resultados pedagógicos no ato de ensinar. Isso ocorre, segundo a autora, porque as tarefas de pesquisar e de ensinar são dois métodos distintos. Sujeitos, tempo e método mudam no ato de ensinar e no ato de pesquisar.

Nas ideias de Pimenta, há necessidade de o professor do Ensino Superior ser um pesquisador de sua prática para que haja inovações. No entanto, não fica claro que a importância de se trabalhar na graduação com ensino e pesquisa poderia ser um caminho para mudar tal dicotomia ainda existente entre o ato de pesquisar e o ato de ensinar. Se a pesquisa se tornasse uma constante na vida do futuro profissional desde sua graduação, ele poderia se tornar um professor pesquisador e também trabalhar pesquisa com seus alunos em qualquer nível de ensino. Dessa forma, se a Universidade assumisse o papel de efetivação daquilo que os discursos defendem como ensino, pesquisa e extensão, talvez não tivessem tantos alunos demonstrando dificuldades no que se refere à leitura e à escrita, desde o Ensino Fundamental até a Pós-Graduação.

Esta problemática já foi apontada por Barzotto, ao escrever o prefácio da obra de Fabiano (2004), quando afirma que,

trabalhar na graduação com o propósito de proporcionar aos alunos uma formação em que o ensino, a pesquisa e a extensão estejam realmente imbricados enquanto prática é um projeto audacioso e arrojado. Muito mais simples é defender a importância da pesquisa na graduação quando se está em reuniões e assembleias, pois é um argumento sempre positivo. Há um discurso já instaurado da indissociabilidade entre ensino pesquisa, ensino e extensão e basta repeti-lo para se obter adesão. Mas nem sempre dizer é fazer (p. 11).

Encontramos inúmeros autores que discorrem sobre a Universidade hoje ser a responsável pelo “ensino, pesquisa e extensão”, até porque, como afirmou Barzotto, é sempre positivo utilizar esse argumento. Além de positivo, é lei que as Universidades tratem desse tripé. Assim sendo, os Programas que preveem um curso de graduação trazem em suas

ementas que o curso priorizará o ensino, a pesquisa e a extensão. No entanto, esses Programas não deixam claro como a Universidade age para que isso se efetive. Esta afirmação vem se confirmando no incremento de uma pesquisa da qual, durante nossa formação para o Doutorado, vimos participando, assim denominada: “Disciplinas da licenciatura voltadas para o ensino de Língua Portuguesa”, desenvolvida em cooperação acadêmica pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN), pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e pela Universidade de São Paulo (USP), com objetivo central de “circunscrever quais são as especificidades do campo recoberto pelas práticas e saberes mobilizados nas disciplinas que se encarregam diretamente de conteúdos relacionados ao ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa nos cursos de Letras”. Dela participam professores de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa do Departamento de Metodologia da FEUSP, estudantes de graduação da licenciatura em Letras e de pós-graduação da linha de pesquisa “Linguagem e Educação”.

Analisando os currículos de cursos de Letras de instituições públicas e particulares dos Estados do Maranhão, Rio Grande do Norte, São Paulo e Minas Gerais, os participantes da pesquisa identificaram uma diversidade de denominações para o que chamamos na Faculdade de Educação da USP, de MELP – Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e que recobre o campo das práticas e do ensino voltados à formação do professor de Língua Portuguesa. Dentre as denominações mais frequentes, estão: Prática de Ensino de Língua Portuguesa, Didática da Língua Portuguesa e Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa.

A partir da análise dos currículos e de programas dessas disciplinas, é certo apontar que a formação de professores de Língua Portuguesa se concentra em três direções, a saber: 1) na reflexão sobre a prática, 2) na consolidação de conhecimentos sobre concepções de ensino e de Língua e 3) na instrumentalização do futuro professor para o desenvolvimento de sua prática em sala de aula.

Especificamente, no que se refere à proposta de reflexão do professor sobre sua prática, identificamos a inserção de disciplinas nos currículos dos cursos de Letras que orientam para o desenvolvimento de atividades ligadas à pesquisa. Dentre essas, podemos citar: a disciplina Investigação Científica, que faz parte do currículo de uma Instituição Pública de São Paulo, cujo objetivo é possibilitar ao aluno, na segunda metade do curso, concentrar sua atenção em determinada área para realizar um trabalho de pesquisa sob a orientação de um docente.

Em outra Instituição, identificamos a disciplina Metodologia da Pesquisa em Linguística Aplicada à Língua Portuguesa que aparece como formação complementar, tendo

por objetivo apresentar aos alunos as especificidades da pesquisa em Linguística e sua aplicação em Língua Portuguesa.

Em uma terceira Instituição, a proposta de pesquisa surge em forma da disciplina Introdução à Pesquisa, que acontece na primeira parte do curso e tem como objetivo desenvolver estudos a respeito dos princípios, métodos e técnicas da pesquisa em Ciências Humanas nas áreas de Letras e Linguística. Contudo, além da disciplina que trata diretamente da pesquisa, destacou-se, também, em nossa análise, a introdução, neste último currículo, de atividades que se desenvolvem por meio de Práticas Pedagógicas, distribuídas ao longo do curso, através das seguintes atividades: Diagnóstico da Comunidade Escolar, Organização do Trabalho Pedagógico, Aproximação com a Prática e Intervenção na Realidade Escolar que, de um modo geral, pretendem oferecer a reflexão e o conhecimento acerca da realidade em que irão atuar os futuros professores.

Também fizemos, com a finalidade de apresentar em um evento que tratava da Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa, a análise do programa de um curso Superior de Letras, com o objetivo de depreender posturas e concepções esperadas pelo professor de Língua Portuguesa. Verificamos que esse programa trazia, ainda, como alvo: “que o aluno deve estar apto a promover a articulação intrínseca entre o ensino, a pesquisa e a extensão, de modo a compreender sua formação profissional como um processo contínuo, autônomo e permanente”.

Portanto, é certo afirmar que, nos discursos presentes nas propostas de ensino analisadas, há a preocupação com a pesquisa na graduação, porém a verificação de como isso se efetiva, na prática, poderá ser constatada, ao se cruzarem os dados coletados nos Programas com os dados obtidos por meio de diários de campo, elaborados por integrantes da pesquisa nas aulas de Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa.

A falta de graduação fortalecida pela pesquisa, desenvolvida no decorrer das disciplinas, somada ao interesse em formar professores que sejam consumidores de pesquisas alheias, acaba por gerar um conjunto de trabalhos que apenas simulam pesquisas. O modelo exposição da teoria, da metodologia e da análise de dados tem refletido, no máximo, o domínio de forma preenchida com o discurso corrente, mas que não chega a se configurar em produção de conhecimento.

5 CONSIDERAÇÕES PARA UMA VERSÃO “FINAL”

Enfatizamos que, nas cinco dissertações que compõem o *corpus*, determinamos uma primeira classificação, a partir daquilo que os pesquisadores enunciam como objetivo e a existência ou não de uma filiação à determinada comunidade científica, e indagamos: Existe escrita produtiva ou reprodutiva na construção do produto textual denominado citação ou paráfrase? Como as diversas vozes são trabalhadas na fundamentação teórica das dissertações?

A partir do desenvolvimento desta pesquisa, pudemos perceber que existe algo comum nos discursos propagados, ou seja, há a repetição. Esta se manifesta por meio da presença de citações diretas e paráfrases e colabora para uma escrita reprodutiva em que pouquíssimo ou nada contribui para a produção de conhecimentos.

Observando mais detidamente os resultados das pesquisas em nível de Mestrado conseguimos perceber a repetição constante de conhecimentos, ou seja, o que se apresenta, na grande maioria da escrita universitária, configura-se como reprodução, considerada aqui como o trabalho que o pesquisador faz de utilizar a voz de outros autores como amuleto, para sustentar o que está repetindo e também para manter uma lógica de mercado que, cada vez mais, exige o fazer em quantidade, mesmo que seja apenas para propagar ideias de outros, reproduzindo e repetindo formas e jeitos de fazer.

Por outro lado, defendemos nesta tese a ideia de que é possível, por meio da paráfrase, apresentar uma criação na escrita, ou seja, indícios de produção de novos conhecimentos. Porém, a análise dos dados nos mostrou que a manifestação da escrita reprodutiva é frequente. Os pesquisadores absorvem concepções disseminadas por uma determinada comunidade científica e se apropriam para mostrar que os dados de suas observações em salas de aula não condizem com a teoria estudada porque o professor, ao desenvolver suas práticas, não aplica a teoria que poderia auxiliá-lo. Esta visão de que a teoria guia a prática é recorrente nas dissertações que analisamos. Ou seja, pudemos perceber a presença de uma hegemonia, independente do contexto de produção, no que se refere à assimilação e ao uso das teorias produzindo a imagem de reprodução nos trabalhos de pós-graduandos, pesquisadores em formação.

Assim sendo, propomos o caminho inverso de pesquisa que poderia resultar em uma escrita produtiva: que o pesquisador possa teorizar, a partir dos dados empíricos. Neste ponto,

retomamos a discussão feita neste trabalho sobre a importância de se trabalhar com pesquisa na formação inicial do educador. Defendemos que, por meio da pesquisa, o educador poderá se movimentar em suas práticas, de modo que ele próprio possa ser produtor de conhecimentos. Sendo um professor que investiga, poderá tomar a teoria sob três formas: para orientar-se, como ponto de partida e como ponto de chegada.

Como professora de Língua Portuguesa, compreendemos que, por meio de um processo de formação como este, do qual resulta o presente trabalho, precisamos apresentar algo mais concreto de aprendizagem e de ação. Desta forma nos perguntamos o que fazer, a partir da história do letramento e do ensino da Língua Portuguesa trazidos nos textos analisados? Há duas possibilidades a serem apresentadas: nosso trabalho como professora de Ensino Fundamental e Médio que, depois do processo de formação pelo qual passamos, não será o mesmo, ou seja, consideraremos a pesquisa como motor de arranque para nosso trabalho, vivenciando o cotidiano a cada dia e vendo as possibilidades que temos para encontrar as melhores saídas; e nosso trabalho como formadora, que se pautará na constante reflexão e desconfiância dos discursos propagados para a Educação, bem como para despertar e motivar professores a exercitarem a escrita todo o tempo em suas práticas.

Entendemos que compreender melhor o processo de pesquisa que toma como metodologia a etnografia pode nos levar a um caminho de aperfeiçoamento da pesquisa em todos os níveis de ensino, visto que, pelo método etnográfico, o professor pesquisador poderá tomar sua sala de aula como laboratório de construção de conhecimentos. Para além de entender e trabalhar etnografia, pensamos haver urgente necessidade de se trabalhar a escrita de modo mais intenso em todos os níveis de ensino. Percebemos que, ao se deparar com um número considerável de dados coletados por meio do processo etnográfico, o pesquisador nem sempre sabe o que fazer com tantas informações. Assim, o desafio maior está no processo de escrita reflexiva em que os dados possam ser analisados de modo a apresentar conhecimentos à comunidade científica. Consideramos ser esta discussão o ponto de chegada de nosso trabalho e tem como objetivo pensar em metodologias para pesquisas futuras e para a atividade do professor em sala.

Assim, fazer pesquisa sobre letramento pode ser um caminho produtivo, porém considerando-se os dados coletados por meio da etnografia, ou seja, as práticas letradas existentes nos diferentes espaços investigados. O que problematizamos é em que medida a pesquisa educacional não está “dormindo” sob uma repetição infinita de temas que não são, devidamente, relacionados com as realidades investigadas.

A “etnografia doblemente reflexiva” pode ser um caminho para a produção de conhecimento, ao mesmo tempo em que o pesquisador que já atua como professor possa ir autoavaliando seu processo de aprender e ensinar e, assim, aproximar a etnografia da escrita porque é perceptível ter uma prática constante de escrita para que os resultados do trabalho etnográfico sejam produção de conhecimento. Do contrário, sem a devida mobilização da escrita, compondo ideias e reflexões a partir dos dados empíricos, a pesquisa pode se perder em meio ao empirismo e o avanço não será possível.

Como pudemos constatar, a história dos estudos sobre letramento já conta com, no mínimo, 25 anos, e isso significa tempo hábil para demonstrações de mudanças efetivas no ensino da Língua Portuguesa. No entanto, verificamos, a partir das dissertações analisadas e de alguns dados sobre formação continuada em que se discutem alfabetização e letramento, que as imagens passadas são de cristalização do conceito, ou seja, discute-se acerca do letramento há muito tempo, porém não se verificam mudanças efetivas no ensino da Língua Portuguesa. O fato de pesquisar práticas e, a partir delas, produzir conhecimentos e aplicá-los na mesma prática, pode ser um caminho produtivo para avançarmos na história do ensino da leitura e da escrita.

Entendemos que as mudanças na Educação devem ser construídas com ações que propiciem a reflexão e a constante avaliação daquilo que se faz. Assim sendo, defendemos que uma formação centrada na pesquisa poderá mobilizar autores educacionais a terem, como pressuposto, que a sala de aula se constitui em laboratório e que o educador, em seu cotidiano, conseguirá, por meio da pesquisa e do olhar atento de investigador, encontrar melhores soluções aos problemas de aprendizagem que forem surgindo, ou seja, contribuirá para letrar seus alunos.

Propomos que a escola se torne em espaço ativo de criação no qual o professor possa ser também pesquisador por entendermos que, assim, terá mais subsídios para não se influenciar por perspectivas teóricas que ditam normas e regras do que “deve” ser feito no trabalho de ensinar. Parece-nos que, para isso se efetivar, precisamos superar o modelo de formação calcado na divulgação de uma proposta e apontamento de erros na prática do professor. A nosso ver, essa superação será possível se o professor for visto como um importante produtor de conhecimentos em suas práticas e se a Universidade reconhecer que precisa se aproximar mais do cotidiano escolar, quer seja por meio de desenvolvimento de projetos que vão além dos momentos de estágios dos futuros professores, quer seja por uma postura de ter o professor como principal aliado na produção de conhecimentos. Isso, por

acreditarmos que valorizar os significados atribuídos pelos professores à escrita em suas práticas e enxergá-los como sujeitos da linguagem, sejam medidas que colaboram para eles passem de reprodutores de discursos legitimados na academia a produtores de seus próprios discursos.

EPÍLOGO

Aqui estou diante do meu texto que, neste instante, precisou parar na “fixidez de uma versão considerada final”. Em algum momento, o texto se fixa na materialidade momentaneamente final. Porém, a cada nova leitura minha ou de outros leitores se movimentará e novos sentidos serão criados, confirmando a magia da leitura e da escrita.

Concluo este trabalho com muitas indagações: minha escrita resultou em uma escrita produtiva ou reprodutiva? O que eu fiz de diferente daquelas escritas que analisei nesta tese? Retomando a leitura do que resultou como a tese escrita da pesquisa que realizei, sinto-me angustiada. Às vezes, gosto do que escrevo e às vezes me parece ruim. E cada leitor terá sua impressão do texto. Com certeza, a cada nova leitura que eu fizer, terei desejo de modificar coisas. No entanto, para além do que foi possível deixar anotado nas marcas linguísticas, ficam registradas, em minhas ações, mudanças significativas que ocorreram durante este processo de formação e esta imagem de que a formação para a pesquisa deve ser incorporada desde a graduação, quando começamos a nos tornar professores, está no meu imaginário e as defenderei até que sejam simbolizadas por outros.

A formação pela qual passei me possibilitou refletir nas concepções que eu trazia. Com dificuldades, mas com orientação segura e instigante, podemos passar de um estágio a outro no nosso modo de pensar. Concluo esta etapa, entendendo como um processo que não tem fim, que se desenvolverá em minha vida e em minha profissão enquanto eu estiver disposta a pensar e a fazer Educação.

Compreendo que seja importante deixar registradas impressões pessoais deste processo de formação porque muitas pessoas passam por ele com problemas semelhantes e, principalmente, com dificuldades no momento da escrita. O que está claro, no meu modo de conceber um trabalho que deve apresentar como resultado uma escrita daquilo que se pesquisou, é que a escrita necessita ser trabalhada. Um trabalho ativo e comprometido, sempre que possível desenvolvido no coletivo com opiniões dos colegas de pesquisa. Temos, ainda, uma tradição de pesquisador solitário, de que cada um é responsável por sua pesquisa. De certo modo sim, cada pesquisador apresenta um tema de interesse e, como escolhe sujeitos ou *corpus* específicos, sente-se como único e, talvez, aí esteja um pouco da problemática que vivenciamos sobre o que pode ser considerado produção em uma pesquisa.

Recordando a fala de abertura do VI workshop promovido pelo GEPPEP feita por Barzotto, podemos pensar na pergunta: “com que elementos aquele que se dispõe a escrever pode contar para vencer a imagem de si mesmo?” Hoje, eu diria que são vários os elementos. Se tomamos consciência de que somos seres levados pela heterogeneidade da linguagem e que passamos por estágios durante nossa formação, um dos principais elementos seria o modo como a escrita vem sendo ensinada. Em todas as etapas de ensino, para podermos simbolizar o que aprendemos, necessitamos de direcionamento. Ninguém passa do imaginário para o simbólico sem um trabalho.

Nesse sentido, alertamos para a urgência de se pensar em Políticas Públicas que, ao refletirem cursos de formação de professores, quer seja na modalidade inicial ou continuada, possam atender às necessidades primeiras de que é preciso conhecer para ensinar e para se conhecer com profundidade, precisamos pesquisar. Como estamos ensinando a escrita aos nossos alunos se o resultado de nossa escrita, já em um nível avançado, deixa a desejar? Não há receitas, não há milagres. O que deve haver é a consciência de que podemos fazer um exercício de entender o que já temos produzido no âmbito do ensino da leitura e da escrita e, a partir daí, tentar progredir. Além disso, tentar exercitar para descobrir a imagem que trazemos daquilo que fazemos. Qual imagem temos de conhecimento? Qual imagem temos de pesquisa? Qual imagem temos de escrita? Qual imagem temos de um professor que ensina a escrita? Qual imagem temos de nós mesmos no ato da escrita?

Nesta tese, uni-me a outros que começaram um trabalho sutil de “desativação dos discursos da arrogância”. Conforme afirma Barthes (2007, p.61): “a luta contra o estereótipo e seu reino é certamente a tática mais segura para evitar que o discurso coalhe nas ilusões da naturalidade”. Esta é para mim a lição principal: “não me contento com repetir o que foi dito, com alojar-me confortavelmente na servidão dos signos: digo, afirmo, assento o que repito”. Será que já estou sendo repetitiva? Os frutos colhidos depois deste processo de formação me mostrarão!

REFERÊNCIAS

AGUIAR, E. A. **DO SINTOMA DA ESCRITA À ESCRITA COMO ATO CRIATIVO:** uma reflexão sobre a dificuldade de pós-graduandos no acontecimento de sua escrita. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, USP. São Paulo, 2004.

ALMEIDA, S. M. P. de. **A Singularidade nas Produções Universitárias:** Impressão de uma escrita. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, USP. São Paulo, 2009.

ALLOUCH, J. Letra a letra. **Transcrever, traduzir, transliterar.** Rio de Janeiro: Campo Matêmico, 1995.

AUTHIER-REVUZ, J. (1982) **Heterogeneidade Mostrada e Heterogeneidade Constitutiva:** elementos para uma abordagem do outro no discurso. Trad. Maria Regina Borges-Osório e Elsa Nietzsche Ortiz. IN: AUTHIER-REVUZ, J. Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

_____. **Heterogeneidade(s) enunciativa(s).** Cadernos de estudos linguísticos, v. 19, Campinas, 1990.

_____. **Dialogismo e divulgação científica.** In Rua: revista do Núcleo de Desenvolvimento da Criatividade. Número 5. Campinas, SP, 1999.

_____. **Entre a transparência e a opacidade:** um estudo enunciativo do sentido. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

ALTHUSSER, L. **Aparelhos Ideológicos de Estado:** nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado (AIE). 2. ed. Trad. De Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro: introdução crítica de José Augusto Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal.** 4. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. (1929) **Marxismo e Filosofia da Linguagem.** Trad. de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira, com a colaboração de Lúcia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz. São Paulo: Hucitec, 12. Ed. 2006.

BARTHES, R. **Aula.** Tradução e posfácio de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 13. Ed. 2007.

BARZOTTO, V. H. **A Criança falada e a cena de quem fala.** In: V Colóquio do LEPSI: a psicanálise, as instituições e a infância, 2006, São Paulo. Anais do VI Colóquio do LEPSI Scielo Proceeding. p. 1-8, 2006

BARZOTTO, V. H. Leitura e produção de textos: limites e relações intersubjetivas. In: Eduardo Calil. (Org.). **Trilhas da Escrita** - Autoria, leitura e ensino. São Paulo: Cortez, v. 1, p. 159-170, 2007.

BARZOTTO, V. H. **Um projeto de formação de leitores nas páginas de revistas periódicas.** Revista da ANPOLL, Campinas-SP, v. 18, p. 217-239, 2005.

BARZOTTO, V. H. (Org.) **Estado da leitura.** Campinas: Mercado de Letras, Associação de Leitura do Brasil, 1999.

BARZOTTO, V. H.; RIBEIRO. N. B. **A pesquisa como dimensão do processo formativo na graduação.** Revista Ecos (Cáceres) V. VI, p. 83-90, 2008.

BARZOTTO, V. H. Se acender tem que queimar: mas entre declarações e atos algo derrete na língua. In: RIOLFI. C.; BARZOTTO, V. H.(orgs). **Sem choro nem vela:** carta aos professores que ainda vão nascer. São Paulo: Paulistana, 2012.

BAUDRILLARD, J. **Simulacros e Simulação.** Trad. Maria João da Costa Pereira. Lisboa: Relógios d' Água, 1991.

BIANCHETTI, L. e MACHADO, A. M. N. (org.). **A Bússola do Escrever:** desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações. Florianópolis: Ed. Da UFSC; São Paulo: Cortez, 2002.

BOURDIEU, P. A economia das trocas linguísticas. In: _____. **A economia das trocas linguísticas:** O que falar quer dizer. São Paulo: Edusp, 1996.

BOURDIEU, P. **Os usos sociais da ciência:** por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo (SP): UNESP, 2004.

BRANDÃO, H. H. N. **Introdução à Análise do Discurso.** Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2. ed. 2004.

CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. **Dicionário de Análise do Discurso.** São Paulo: Contexto, 2. ed. 2008

CHAUÍ, M. **Escritos sobre a Universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

_____. **A universidade operacional**. Revista Adunicamp – desafios da universidade pública. Associação de Docentes da Unicamp, ano 01, n. 01, jun. p. 06-09, 1999.

CITELLI, A. **Linguagem e persuasão**. São Paulo: Ática, 2007.

COLELLO, S. M. G. Alfabetização e Letramento: Repensando o Ensino da Língua Portuguesa in RIBEIRO, Vera Masagão (org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003.

Congresso de Leitura do Brasil. **Caderno de Atividades e Resumos**. Unicamp. Campinas, São Paulo, 2009.

DIETZ, G. **Multiculturalismo, interculturalid y educación: Una aproximación antropológica**. Granada: Universidad de Granada/ CIESAS, 2003.

_____. **La interculturalidad entre el “empoderamiento” de minorías y la “gestión” de la diversidad**. Puntos de Vista. Cuadernos del Observatorio de las Migraciones y de la convivencia Intercultural de la Ciudad de Madrid. Nº 12, año III: 27-46. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid, 2007.

DIETZ, G. y MATEOS CORTÉS, L. M. **INTERCULTURALIDAD Y EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN MÉXICO: Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos**. México, Secretaria de Educación Publica, 2011.

DUFOUR, D. R. **A arte de reduzir as cabeças**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2005.

EUFRÁSIO, D. A. **Traços das formações discursivas do dogma e da investigação em relatórios de pesquisa e de estágio: Reflexão sobre o papel da pesquisa na formação docente**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, USP. São Paulo, 2007.

FABIANO, S. **Pesquisa na Graduação: a escrita do gênero acadêmico**. Cáceres: UNEMAT, 2004.

_____. **A prática da pesquisa como sustentação da apropriação do conhecimento na graduação em Letras**. Tese de Doutorado. UNESP – Araraquara, São Paulo, 2007.

FAIRCHILD, T. M. **O Discurso de escolarização do RPG**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, USP. São Paulo, 2004.

FÁVERO, M. de L. de A, MANCEBO, D. (orgs.). **Universidade Políticas, avaliação e trabalho docente**. São Paulo: Cortez, 2004.

FRANCISCO, C. A.; QUEIROZ, S. L. **A produção do conhecimento sobre o ensino de química nas Reuniões Anuais da Sociedade Brasileira de Química: Uma revisão**. Química Nova, v.31, n.8, p.2100-2110, 2008.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. 22 ed. São Paulo: Cortez, 1988.

FUCHS, C. **A Paráfrase Lingüística – Equivalência, Sinonímia ou Reformulação?** Trad. de João Wanderlei Geraldi. In: Cadernos de Estudos Lingüísticos, nº 8, p. 129-134, 1985.

FOUCAULT, M. **A Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense, 2007.

_____. **A Ordem do Discurso**. Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

_____. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 2005.

GADET, F. e HAK, T. (orgs). **Por uma análise automática do Discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Unicamp, SP: Editora da Unicamp, 1990.

GEE, J. P. Oralidad y Literacidad: de El Pensamiento salvaje a Ways with Words. In: ZAVALA, V. NIÑO-MURCIA, M. AMES, P.(editoras). **Escritura Y Sociedad: Nuevas perspectivas teóricas e etnográficas**. Lima: Red para el desarrollo de las Ciências Sociales en el Perú, 2004.

GERALDI, J.W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GOODY, J. & WATT, I. Trad. Waldemar Ferreira Netto. **As consequências do Letramento**. São Paulo: Paulistana, 2006.

GREGOLIN, M. do R. **Foucault e Pêcheux na análise do discurso: diálogos & duelos**. 2. ed. São Carlos: Editora Clara Luz, 2006.

GRIGOLETTO, M. Lições do Modelo: a escrita que engessa e a que mobiliza. In: RIOLFI, C.R & BARZOTTO, V. H. (orgs.). **O Inferno da Escrita: Produção Escrita e Psicanálise**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

GUIMARÃES DE LEMOS. C. T. **Redações no Vestibular: algumas estratégias**. In: Cadernos de Pesquisa/23, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 1977.

HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro, Ed. Objetiva, 2001.

HOLANDA FERREIRA, A. B. de, ANJOS, M. Dos, FERREIRA, M. B., FERREIRA, E. T., MARQUES, J. C. e MOUTINHO. S. R. O. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**, Editora Nova Fronteira, 1986.

INDURSKY, F. Relatório Pinotti: O jogo polifônico das representações no ato de argumentar. In: GUIMARÃES, Eduardo (org.). **História e sentido na linguagem**. Campinas – SP: Pontes, 1989.

_____. Da heterogeneidade do discurso à heterogeneidade do texto e suas implicações no processo da leitura. In: PEREIRA, Aracy Ernest & FUNCK, Susana Bornéo. **Leitura e Escrita como práticas discursivas**. , p.27-42. Pelotas: EDUCAT, 2001.

KOCH, I. G. V. **Argumentação e Linguagem**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1987.

KUHN, T. S.. **A Estrutura das Revoluções Científicas**. Trad. Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. São Paulo: Perspectiva, 2007.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, A. M. N. A relação entre autoria e a orientação no processo de elaboração de teses e dissertações. In: BIANCHETTI, L. e MACHADO, A. M. N. (orgs.) **A bússola do escrever: desafios na orientação de teses e dissertações**. Florianópolis: Editora da UFSC; São Paulo: Cortez Editora, 2002.

MANCEBO, D. Uma análise da produção escrita sobre o trabalho docente em tempos de globalização. In: FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque, MANCEBO, Deise (orgs). **Universidade Políticas, avaliação e trabalho docente**. São Paulo: Cortez, 2004.

MATEOS CORTÉS, L. S. **La migración transnacional del discurso intercultural: su incorporación, apropiación y resignificación por actores educativos en Veracruz, México**. México, Ediciones Abya-Yala, 2011.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Plano Nacional de Pós-graduação (PNPG) 2005-2010**. Brasília, 2004.

NASCIMENTO, M. E. F. do. **Sentido, Memória e Identidade no Discurso Poético de Patativa do Assaré**. Recife: Coleção Teses, 2010.

ÑECO REYNA, M. G. **El Trabajo de Asesoría en la Normal Veracruzana, Retos y Perspectivas para la construcción de nuevos escenarios**. Xalapa, Ver. 2012 (no prelo)

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso. : princípios e procedimentos**. 6. ed. Campinas, SP: Pontes, 2005.

_____. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos de trabalho simbólico**. Campinas: Pontes, 4. ed. 2004.

OSAKABE, H. **Argumentação e Discurso Político**. São Paulo: Martins, 1979.

PÊCHEUX, M. **Semântica e Discurso**. 4. ed. Tradução Eni Puccinelli Orlandi et al. São Paulo, Editora da Unicamp, 2009.

_____. **O Discurso: estrutura ou acontecimento**. 5. ed. Trad. Eni P. Orlandi. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008.

_____. (1938-1983). **O Discurso: estrutura ou acontecimento**. 2. ed. Trad. Eni. P. Orlandi. Campinas, SP: Pontes, 1997.

_____. Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET. F; HAK. T. (orgs.) **Por uma análise automática do Discurso**. Campinas, SP, Editora da Unicamp. 4. Ed. 2010.

PIMENTA, S. G. **Docência no Ensino Superior**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008

POSSENTI, S. **Indícios de Autoria**. Perspectiva. Florianópolis, v.20, n.01, p.105-124, jan/jun. 2002.

_____. **Discurso, Estilo e Subjetividade**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

RIBEIRO, M. A. de O. **O discurso universitário materializado: aprendendo a escrever o texto acadêmico**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

RIOLFI, C. R. Quebras na Escrita, surpresas para quem escreve: o percurso subjetivo na Formação do professor de Língua Portuguesa. In: Eduardo Calil. (Org.). **Trilhas da Escrita - Autoria, leitura e ensino**. , v. 1, p. 159-170. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **Criando o novo com as mesmas velhas palavras**. In: COLÓQUIO DO LEPSI IP/FE-USP, 5., 2006, São Paulo. Anais eletrônicos... Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.phpscript=sci_arttext&pid=MSC0000000032006000100001&lng=pt&nrm=abn>. Acesso em: 19 Jun. 2009.

RIOLFI, C. R., MAGALHÃES, M. de M. M. **Modalizações nas posições subjetivas durante o ato de escrever**. In: Estilos da Clínica. Revista sobre a infância com problemas. Vol. XIII, n° 24, 98 – 121, 2008.

RIOLFI, C.R & BARZOTTO, V. H. (orgs.). **O Inferno da Escrita: Produção Escrita e Psicanálise**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

ROSSATO, R. **Humanismo na Universidade em Tempos de Globalização**. In: Universidade e educação em geral: para além da especialização. Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira (org.) (Coleção educação em debate). Campinas, SP: Alínea, 2007.

ROSSI-LANDI, F. A linguagem como trabalho e como mercado. In:_____. **A linguagem como trabalho e como mercado: uma teoria da produção e da alienação linguísticas**. São Paulo: Difel, 1985.

SANT'ANNA A. R. **Paródia, Paráfrase e Cia**. 7. ed. São Paulo: Ática, 1999.

SANTOS, B. S. **A Universidade no Séc. XXI: Para uma Reforma Democrática e Emancipatória da Universidade**. Educação, Sociedade & Culturas, 2005.

SCHILIEBEN-LANGE, B. Riqueza, Energia, Clareza e harmonia. O discurso avaliativo sobre as línguas em termos de retórica. In: _____. **História do Falar e História da Linguística**. Campinas: Edunicamp, 1985.

SEVERINO, A. J. Problemas e Dificuldades na Condução da Pesquisa no Curso de Pós-Graduação. In: FAZENDA, Ivani (org.). **Novos Enfoques da Pesquisa Educacional**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

SHOPENHAUER, A. **A Arte de Escrever**; tradução, organização, prefácio e notas de Pedro Sussekind – Porto Alegre: L&PM, 2007.

SOARES, M. **Alfabetização**. In: Cadernos de Pesquisa/52. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 1985.

STREET, B. Los Nuevos Estudios de Literacidad. In: ZAVALA, V. NIÑO-MURCIA, M. AMES, P. (editoras). **Escritura Y Sociedad**: Nuevas perspectivas teóricas e etnográficas. Lima: Red para el desarrollo de las Ciências Sociales en el Perú, 2004.

www.alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_antteriores/.../seminarios14.htm (acesso em 20/11/2010)

www.capes.gov.br/.../3458-procad-novas-fronteiras-aprova-121-projeto (acesso em 20/11/2010).

www.adunesp.org.br/.../GT-Interministerial%20%20Estudo.htm (acesso em 20/11/2010)

www.revistaescola.abril.com.br/edicoes/0162/aberto/mt_245461.shtml (acesso em 20/11/2010)

ZAVALA, V. NIÑO-MURCIA, M. AMES, P. (editoras). **Escritura Y Sociedad**: Nuevas perspectivas teóricas e etnográficas. Lima: Red para el desarrollo de las Ciências Sociales en el Perú, 2004.

APÊNDICE - Autores e obras citadas nas Referências Bibliográficas das dissertações

Autor	Obra	Dissertação
AQUINO, Mirian de A.	Práticas de Leitura: uma narrativa deslizando sobre os fios da memória. In: Leitura: Teoria e prática	D1
ARENA, Dagoberto Buim	Nem Hábito, Nem Gosto, Nem Prazer. In: MORTATTI, Maria do Rosário. Atuação de Professores: propostas para a ação reflexiva no ensino fundamental.	D1
BAKHTIN, M.	Os Gêneros do Discurso. In: Estética da Criação verbal.	D1
BATISTA, Antonio Augusto Gomes	Os Professores são Não-leitores? In: MARINHO, Marildes e SILVA, Ceris Salete Ribas (orgs). Leituras do professor	D1
BOGDAN, Robert C. e BIKLEN, Sari Knopp.	Investigação Qualitativa em Educação	D1; D2; D3; D4; D5
BONAMINO, Alicia et al.	Avaliação e Letramento: Concepções de aluno letrado subjacentes ao SAEB e ao PISA. IN: Revista Educação e Sociedade	D1
BRAGGIO, Silvia Lucia Bigonjal.	Leitura e Alfabetização: da concepção mecanicista a sociolinguística	D1
BRANDÃO, Helena Negamine.	Texto, Gêneros do Discurso e Ensino. In: CHIAPPINI, Lígia. Gêneros do Discurso na Escola	D1
BRITTO, Luiz Percival Leme.	Leitor Interditado. In: MARINHO, Marildes e SILVA, Ceris Salete Ribas (orgs) Leituras do professor.	D1
	Sociedade de Cultura escrita, Alfabetismo e Participação. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org). Letramento no Brasil: reflexões a partir do Inaf 2001.	D1
CALVINO, Ítalo. Trad. Ivo Barroso.	Seis Propostas para o Próximo Milênio.	D1
CHARTIER, Anne-Marie et al. Trad. Carla Valduga.	Ler e Escrever: entrando no mundo da escrita	D1; D2
CHARTIER, Anne-Marie e HÉBRARD, Jean.	Discurso sobre a Leitura 1880-1980.	D1; D2
CHARTIER, Roger. Trad. Cristiane Nascimento.	Práticas de Leitura	D1; D2
COENGA, Rosemar Eurico	Pelas veredas da Memória: revisitando as histórias de leitura de professores de língua portuguesa no ensino médio (Dissertação de Mestrado)	D1
CUIABÁ, Secretaria Municipal de Educação.	Escola Sarã: Cuiabá nos ciclos de formação – na política educacional do presente, a garantia do futuro.	D1

DIAS DA SILVA, M. H. G. F.	O Professor e seu Desenvolvimento Profissional: superando a concepção de algoz incompetente. In: Caderno Cedes nº 44, ano XIX, p.33-35.	D1
FERREIRA, Norma Sandra de Almeida	Histórias de Leitura. In: SILVA, Lilian Martin da (org). Entre Leitores: alunos, professores.	D1
FOUCAMBERT, Jean.	A Leitura em Questão	D1; D3
FREIRE, Paulo.	A Importância do ato de Ler.	D1; D3
GALVÃO, Ana Maria de Oliveira.	Leitura: algo que se transmite entre as gerações? In: RIBEIRO, Vera Masagão (org). Letramento no Brasil: reflexões a partir do Inaf 2001.	D1
GERALDI, João Wanderley (org)	O Texto na Sala de Aula	D1
GIL, Antonio Carlos.	Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.	D1
GIOVANI, L. M.	Do Professor Informante ao Professor Parceiro: reflexões sobre o papel da universidade para o desenvolvimento profissional de professores e as mudanças na escola. In: Cadernos Cedes nº 44, ano XIX, p. 46-58.	D1
GOMES, Romeu.	A Análise de Dados em Pesquisa Qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.	D1
GOODSON, Ivor F.	Dar Voz ao Professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, Antônio.(org). Vidas de professores	D1
GROTTA, Ellen Cristina Baptistella.	Formação do leitor: importância da mediação do professor. In: LEITE, Sérgio Antônio da Silva(org). Alfabetização e Letramento: contribuições para as práticas pedagógicas.	D1
HOLLY, Mary Louise.	Investigando a Vida Profissional dos Professores: diários biográficos. In: NÓVOA, Antônio (org). Vidas de Professores.	D1
HUBERMAN, Michael.	O Ciclo de Vida Profissional dos Professores. In: NÓVOA, Antônio (org). Vidas de Professores.	D1
INEP.	Matrizes de Referência do SAEB 2001.	D1
	O Conceito de Leitura utilizado no PISA.	D1
JOHNSON, Allan G.	Dicionário de Sociologia: guia prático da linguagem sociológica.	D1
KATO, Mary.	No Mundo da Escrita: uma perspectiva psicolinguística.	D1; D3
KAUFMAN, Ana Maria e RODRIGUEZ, Maria Elena.	Escola, Leitura e Produção de Textos.	D1
KLEIMAN, Ângela B. (org).	Os Significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.	D1; D3; D5
	Leitura: ensino e pesquisa.	D1; D3
	Ação e Mudança na Sala de Aula: uma pesquisa sobre letramento e interação. In: ROJO, Roxane. Alfabetização e Letramento: perspectivas linguísticas.	D1
	Avaliando a Compreensão: letramento e discursividade nos testes de leitura. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org).	D1

	Letramento no Brasil: reflexões a partir do Inaf 2001.	
KOCH, Ingedore Grunfeld Vilaça.	Desvendando os Segredos do Texto.	D1
LAJOLO, Marisa.	Do Mundo da Leitura para a Leitura do Mundo	D1
LAMPERT, Ernani.	A Universidade e os Novos Paradigmas da Ciência Pós-moderna. In: A Universidade na Virada do Século XXI: ciência, pesquisa e cidadania.	D1
LIMA, Emília Freitas de.	O Pensamento do Professor: construindo metáforas projetando concepções. In: ABRAMOWICZ, Anete e MELLO, Roseli Rodrigues de (orgs). Educação: pesquisas e práticas.	D1
LOWY, Michael.	Ideologias e Ciência Social: elementos para uma análise marxista.	D1
LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D.	A Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas	D1;D2; D3; D5
MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti.	Leitura, Literatura e Escola.	D1
MARCUSCHI, Luiz Antônio.	Oralidade e Letramento. In: Da Fala para a Escrita: atividades de retextualização.	D1
	Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva et al (orgs). Gêneros Textuais e Ensino.	D1; D5
MARINHO, Marildes e SILVA, Ceris Salete Ribas (orgs).	Leituras do Professor	D1
MATO GROSSO, Secretaria de Estado de Educação.	Escola Ciclada de Mato Grosso: novos tempos e espaços para ensinar e aprender a sentir, ser e fazer.	D1
MENDONÇA, Márcia Rodrigues de Souza.	Um gênero Quadro a Quadro: a história em quadrinhos. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva et al (orgs). Gêneros Textuais e Ensino.	D1
MINAYO, Maria Cecília de Souza (org).	Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.	D1
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Fundamental.	Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa.	D1; D3
MONTEIRO, Filomena Maria de Arruda.	Desenvolvimento Profissional da Docência: uma experiência de formação em um curso de Licenciatura em pedagogia. (tese de doutorado)	D1
MORAES, Ana Alcídia de A.	Histórias de Leitura em Narrativas de Professoras: uma alternativa de formação. In: SILVA, Lílian Lopes Martin da (org). Entre leitores: alunos, professores.	D1
NÓVOA, Antônio.	Os Professores e as Histórias da sua Vida. In: Vidas de Professores.	D1
NUNES, Célia Maria Fernandes.	Saberes Docentes e Formação de Professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. In: Revista Educação e Sociedade.	D1
OLIVEIRA, Ana Arlinda de.	A Leitura e a Literatura Infantil no contexto de Escolas Confessionais.	D1; D2; D3
ORLANDI, Eni Puccineli.	A Linguagem e seu Funcionamento: as formas do discurso.	D1;D3

	A Leitura e os Leitores	D1; D3
POSSARI, Lúcia Helena Ventrúsculo e NEDER, Maria Lúcia Cavalli.	Linguagem: o ensino, o entorno, o percurso.	D1
PERRENOUD, Philippe.	Construir as Competências desde a escola. Trad. Bruno Charles Magne.	D1
QUEIROZ, Maria Isaura pereira de.	Variações sobre a Técnica de Gravador no Registro da Informação Viva.	D1
RIBAS, Ceris.	As Atuais Mudanças na Educação e suas Implicações para a Alfabetização e o Letramento.	D1
RICHARDSON, Roberto Jarry.	Pesquisa social: métodos e técnicas.	D1
ROJO, Roxane (org)	Alfabetização e Letramento: perspectivas Linguísticas.	D1;D5
	Gêneros do Discurso e Gêneros Textuais: questões teóricas e aplicadas.	D1
ROSING, Tânia.	A Formação do Professor e a Questão da Leitura.	D1
SILVA, Ezequiel Theodoro da.	O Ato de Ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura.	D1; D3
	Elementos de Pedagogia da leitura.	D1
	Criticidade e Leitura: ensaios.	D1
SOARES, Magda.	Letramento: um tema em três gêneros.	D1; D2; D3; D4; D5
	Letramento e Escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão(org). Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001.	D1; D3
TARDELLI, Gláucia Maria Piato.	Histórias de Leitura de Professores: as diferentes maneiras de ler. In: SILVA, Lílian Lopes Martin de (org). Entre Leitores: alunos, professores.	D1
TFOUNI, Leda Verdiani.	Alfabetização e Letramento.	D1; D3; D5
	Adultos Não-alfabetizados: o avesso do avesso.	D1; D3
THOMPSON, Paul.	A Voz do Passado: história oral. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira.	D1
TRIVINOS, Augusto Nivaldo Silva.	Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação.	D1
UFMT	Curso de Licenciatura em pedagogia: magistério das séries iniciais do Ensino Fundamental.	D1
AMÂNCIO, Lázara Nanci de Barros	Ensino de Leitura na escola primária no Mato grosso: contribuição para o estudo de aspectos de um discurso institucional no início do século XX (tese de doutorado)	D2
ARCE, Alessandra, MARTINS, Lígia Márcia (orgs)	Quem tem medo de ensinar na educação infantil?: em defesa do ato de ensinar.	D2
ARIÈS, Philippe.	História Social da Criança e da família.	D2
BAPTISTA, Dulce Maria Tourinho.	O debate sobre o uso de técnicas qualitativas e quantitativas de pesquisa. In: MARTINELLI, Maria Lúcia (org). Pesquisa qualitativa: um instigante desafio.	D2

BARBOSA, Maria Carmem Silveira.	Infância. Escola e uma Nova Compreensão da temporalidade. In: MOLL, Jaqueline (org). Ciclos na escola, tempos na vida: criando possibilidades.	D2
	Saberes e falares na infância de 0 a 10 anos: a linguagem sem palavra, a linguagem das coisas, os livros e as letras. (palestra proferida no 16º COLE)	D2
BASSEDAS, Eulália, HUGUET, Tereza, SOLÉ, Isabe.	Aprender e Ensinar na Educação Infantil.	D2
BRASIL	Constituição Federal.	D2
BRASIL, Ministério da Educação e Cultura, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica.	Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil.	D2
BRASIL, Ministério da Educação.	Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade.	D2
BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Secretaria Especial dos Direitos Humanos	Estatuto da Criança e do Adolescente.	D2
BRASIL, Ministério da Educação e Cultura	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.	D2
BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica.	Parâmetros nacionais de Qualidade para a Educação Infantil.	D2
BRASIL, Câmara dos Deputados.	Plano Nacional de Educação.	D2
BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Básica.	Política Nacional de Educação Infantil.	D2
BRASIL, Ministério da Educação e Cultura.	Referencial Nacional para a educação Infantil.	D2
BUJES, Maria isabel Edelweiss.	Escola Infantil: pra que te quero? In: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis (orgs). Educação Infantil: pra que te quero?	D2
CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia; FERREIRA; Isabel M.	Creches e Pré-escolas no Brasil.	D2
CARDOSO, Cancionila Jankovski.	Da Oralidade à Escrita: a produção do texto narrativo no contexto escolar.	D2
CHARMEUX, Eveline.	Aprender a ler: vencendo o fracasso.	D2
CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva(orgs).	Educação Infantil: pra que te quero?	D2
DEMO, Pedro.	Pesquisa Participante: saber pensar e intervir juntos.	D2
	Leitores para sempre.	D2
FARIA, Ana Lúcia Loulart de.	O Espaço Físico como um dos Elementos Fundamentais para uma Pedagogia da Educação Infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira (orgs). Educação Infantil Pós-LDB: rumos e desafios.	D2

Maria Isabel (orgs).		
LEITE, Maria Isabel; NUNES, Maria Fernanda; GUIMARÃES, Daniela. (orgs).	Infância e Educação Infantil.	D2
LEITE, Maria Isabel.	Infância e Produção textual.	D2
KUHLMANN, JR., Moysés.	Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica.	D2
KUHLMANN, JR., Moysés.	Educação Infantil e Currículo. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira (orgs). Educação Infantil Pós-LDB: rumos e desafios.	D2
LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina.	Literatura Infantil Brasileira: história e histórias	D2
MACHADO, Maria Lucia de A (org).	Encontros e Desncontros em Educação Infantil.	D2
MARIA, Luzia de.	Leitura & Colheita: livros, leitura e formação de leitores.	D2
MARTINELLI, Maria Lucia (org).	Pesquisa qualitativa: um instigante desafio.	D2
MELLO, Suely Amaral.	O processo de aquisição da escrita na educação infantil: contribuições de Vigotsky. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral (orgs).Linguagens Infantis: outras formas de leitura.	D2
MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa.	Currículo: política e práticas.	D2
MORTATTI, Maria do Rosário Longo.	Educação e Letramento.	D2; D5
OLIVEIRA, Zilma de Moraes et al.	Creches: Criança, faz de conta e cia.	D2
	Educação Infantil: Fundamentos e Métodos.	D2
	A Criança e seu Desenvolvimento: perspectivas para se discutir a educação infantil.	D2
PRIORI, Mary Del.	História da criança no Brasil.	D2
RANGEL, Jurema Nogueira Mendes.	Leitura na escola: espaço para gostar de ler.	D2
RIZZOLI, Maria Cristina.	Leitura com Letras e sem Letras na Educação Infantil do Norte da Itália. In: FARIA, Ana Lucia Goulart de; MELLO, Suely Amaral (orgs). Linguagens Infantis: outras formas de leitura.	D2
ROCHA, Eloisa Acires Candal.	A Pesquisa em Educação Infantil no Brasil: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia.	D2
RODRIGUES, Verônica Marques.	A Formação Política do Professor de Educação Infantil: entre a construção coletiva histórica e a regulamentação das competências do modelo neoliberal.	D2

ROSEMBERG, Fúlvia; CAMPOS, Maria Malta (orgs)	Creches e Pré-Escolas no Hemisfério Norte.	D2
ROUSSEAU, Jean-Jacques.	Emílio, ou, da Educação.	D2
SILVA, Ezequiel Theodoro da.	A produção da leitura na escola: Pesquisa X Proposta.	D2
SILVA, Anamaria Santana da.	A professora de Educação Infantil e sua Formação Universitária. (tese de doutorado)	D2
SMITH, F.	Compreendendo a leitura.	D2
SOARES, Gabriela Pellegrino.	A SEMEAR HORIZONTES: leitura literárias na formação da infância, Argentina e Brasil (1915 – 1854). (Tese de doutorado)	D2
SOARES, Magda B.	Alfabetização e Letramento.	D2; D3; D5
SOUZA, Regina Célia de; BORGES, Maria Fernanda Silveira Tognozzi Borges (orgs).	A práxis na formação de educadores infantis.	D2
TURCHI, Maria Zaira.	O estético e o ético na literatura infantil. In: CECCANTI, João Luiz (org). Leitura e Literatura Infanto-Juvenil; Memória de Gramado.	D2
VALDEZ, Diane; COSTA, Patrícia Lapot.	Ouvir e Viver Histórias na Educação Infantil. In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia (orgs). Quem tem medo de ensinar na educação infantil?	D2
ZABALZA, Miguel A.	Qualidade em Educação Infantil.	D2
ZIBETTI, Marli Lúcia Tonatto.	Analisando a Prática Pedagógica: uma experiência de formação de professores na educação infantil (Dissertação de Mestrado)	D2
ZILBERMAN, Regina.	A Literatura Infantil na Escola.	D2
WAJSKOP, Gisela.	Brincar na pré-escola.	D2
Fundação Biblioteca Nacional; Departamento de Processos Técnicos. Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas.	A BIBLIOTECA PÚBLICA: Administração, organização, serviços.	D3
ABREU, Márcia (org).	Leitura, história e história da leitura.	D3
	Os números da cultura. In: Ribeiro, Vera Masagão (org). Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001.	D3
ALVES, Castro.	Espumas Flutuantes.	D3
ANDRADE, Carlos Drummond de.	Antologia Poética.	D3
ASSIS, Doralice Gonçalves de.	Conscientizar para preservar: Interiorizando a Informação Cultural.	D3
AZEVEDO; Ricardo.	A didatização e a precária divisão de pessoas em faixas etárias: dois fatores no processo de (não) formação de leitores. In: PAIVA, Aparecida Et all (org.). Literatura e Letramento: espaços, suportes e interfaces – o jogo do livro	D3
BARDIN, Laurence.	Análise de Conteúdo.	D3
BATISTA, Antonio Augusto	Alfabetização e letramento: Os desafios contemporâneos. In: MEC/TV ESCOLA: Salto para	D3

	o Futuro. PGM 1. Boletim: Alfabetização, Leitura e Escrita.	
BATTLES, Matthew.	A conturbada história das bibliotecas.	D3
CARNEIRO, Flávio Martins.	Leitura e Linguagem. In: YUNES, Eliana (org). Pensar a leitura: complexidade.	D3
CARNEIRO, Maria Luiza TUCCI.	Cultura amordaçada. o DEOPS e o saneamento ideológico. In: ABREU, Márcia (org). Leitura, história e história da leitura.	D3
CARVALHO, Aline Jorge Silva Crispim.	Ser Leitora na Vida e na Docência: desafios dos alunos do Ensino Fundamental. (Dissertação de Mestrado)	D3
CARVALHO, Marília Pinto de.	Um lugar para o pesquisador na vida cotidiana da escola. In: ZAGO, Nadir. Et all (orgs).I tinerário de Pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação.	D3
CHARTIER, Roger. Trad. Mary Del Priore.	A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII.	D3
_____.	As revoluções da leitura no Ocidente. In: ABREU, Márcia (org). Leitura, história e história da leitura.	D3
COENGA, Rosemar Eurico.	Nos labirintos da memória.	D3
COENTE, Cláudio Quoos; FREIRE, Marcus Vinícius de Lanonica.	Centro Histórico de Cuiabá: Patrimônio do Brasil.	D3
COSTA VAL, Maria da Graça.	O que é ser alfabetizado e letrado? In: MEC/TV ESCOLA: Salto para o Futuro. PGM 3. Boletim: Alfabetização, Leitura e Escrita.	D3
FARIA FILHO, Luciano Mendes de.	Processo de escolarização no Brasil: algumas considerações e perspectivas de pesquisa. In: MENESES, Maria Cristina (org) Educação, memória, história: possibilidades, leituras.	D3
FERRARA, Lucrecia D'Aléssio.	Leitura sem palavras.	D3
FERREIRA, Norma Sandra de Almeida.	Lendo história de leitura. In: Leitura Teoria & Prática.	D3
FERREIRO, Emília.	Reflexões sobre alfabetização.	D3
_____.	Alfabetização em processo.	D3
_____.	Com todas as letras.	D3
FOUCAULT, Michel.	Vigiar e Punir.	D3
FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL. Departamento de Processos Técnicos. Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas.	A Biblioteca Pública: administração, organização, serviços.	D3
GERALDI, João Wanderley.	Prática da leitura na escola. In: GERALDI, João W. (org). O Texto na sala de aula.	D3
HANSEN, João Adolfo.	Leituras Coloniais. In: ABREU, Márcia (org). Leitura, história e história da leitura.	D3
HÉBRARD, Jean.	As bibliotecas escolares. In: MENESES, Maria Cristina (org). Educação, memória, história: possibilidades, leituras.	D3
LAJOLO, Marisa.	O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, Regina	D3

	(org). Leitura em crise na escola: As alternativas do professor.	
LAJOLO, Marisa e ZILBERMAN, Regina.	A Formação de Leitura no Brasil.	D3
LEITE, Sérgio Antonio da Silva.	Alfabetização e Letramento: notas sobre o processo de alfabetização. In: LEITE, Sérgio Antônio da Silva (org). Alfabetização e Letramento: contribuições para as práticas pedagógicas.	D3
LEITE, Luis-Phillippe Pereira.	Monumentos de Mato grosso. Fundação Júlio Campos.	D3
LINHARES, Maria Yedda (org).	História geral do Brasil.	D3
LOIZOS, Peter.	Vídeo, filme e fotografia como documentos de pesquisa. In: BAUER, Martin W; GASKELL, George (ed). Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático.	D3
MAFFESOLI, Michel.	O conhecimento do cotidiano: para uma sociologia da compreensão.	D3
	Elogio da razão sensível.	D3
Trad. Albert Christophe Migueis Stuckenbruck.		
MARIN, Louis. Trad. Cristiane Nascimento.	Ler em quadro: uma carta de Poussin em 1639. In: CHARTIER, Roger (org). Práticas de leitura.	D3
MARQUILHAS, Rita.	Sobre a censura inquisitorial portuguesa no século XVII. In: ABREU, Márcia (org). Leitura, História e História da Leitura.	D3
MARTINS, Ana Luiza,	Gabinetes de leitura do império: casas esquecidas da censura? In: ABREU, Márcia (org) Leitura, História e História da Leitura.	D3
MARTINS, Maria helena.	O que é leitura.	D3
MARTINS, Wilson.	A palavra escrita: história do livro, da imprensa e da biblioteca.	D3
MENDONÇA, Estevão de.	Datas Matogrossenses. Edição Comemorativa do sesquicentenário da Independência.	D3
MENDONÇA, Sônia Regina de.	Estado e sociedade: a consolidação da República. In: LINHARES, Maria Yedda (org). História Geral do Brasil.	D3
MENDONÇA, Rubens de.	Roteiro histórico & sentimental da Vida Real do Bom Jesus de Cuiabá.	D3
MENESES, Maria Cristina (org).	Educação, memória, história: possibilidades, leituras.	D3
MILANESI, Luis.	O que é biblioteca.	D3
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais.	Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais.	D3
MONTEIRO, Hamilton de Mattos.	Da República Velha ao Estado Novo: O aprofundamento do regionalismo e a crise do modelo liberal. In: LINHARES, Maria Yedda (or). História Geral do Brasil.	D3

MONTELLATO, Andréa Rodrigues Dias et alli.	História Temática: o mundo dos cidadãos.	D3
MORTATTI, Maria do Rosário Longo.	Os sentidos da alfabetização.	D3
NEVES, Iara Conceição Bitencourt.	Pesquisa escolar nas séries iniciais do ensino fundamental em Porto Alegre, RS: bases para um desempenho interativo entre sala de aula e biblioteca escolar. (tese de doutorado)	D3
NEVES, Lúcia maria Bastos P.	Antídotos contr obras “ímpias e sediciosas” censura e repressão no Brasil de 1808 a 1824. In: ABREU, Márcia (org) Leitura, história e história da leitura.	D3
NUNES, José Horta.	Aspectos da forma histórica do leitor brasileiro na atualidade. In: ORLANDI, Eni Pulcinelli (org) A leitura e os leitores.	D3
OLIVEIRA, Ana Arlinda.	Leitura infantil e doutrinação da criança.	D3
ORLANDI, Eni Pulcinelli.	Discurso e leitura.	D3
PÁDUA, Elisabete Matallo M.	Metodologia de pesquisa: abordagem teórico-prática.	D3
PAIVA, Aparecida.	A leitura censurada. In: ABREU, Márcia (org). Leitura, história e história da leitura.	D3
PENAC, Daniel.	Como um romance.	D3
PINHEIRO, Ana Virginia.	A Real Biblioteca e aleitura no Brsil do oitocentos. In: leitura: Teoria & Prática.	D3
PÓVOAS, Lenine C.	Cuiabá de outrora: testemunho ocular de uma época. Do Instituto Histórico e Geográfico de Mato Grosso e da Academia Matogrossense de Letras.	D3
PROUST, Marcel.	Sobre a leitura.	D3
REIS, Rosinete Maria dos.	Palácio da Instrução: institucionalização dos Grupos Escolares em Mato grosso (1910 – 1927). (Dissertação de Mestrado)	D3
RIBEIRO, Vera Masagão.	Letramento no Brasil.	D3
.	Por mais e melhores leitores: uma introdução. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org). Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001	D3
SANTAELLA, Lucia; NOTH Winfried.	Imagem: cognição, semiótica, mídia.	D3
SARMENTO, Manuel Jacinto.	O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, Nadir. Et alli (orgs). Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação.	D3
SARTRE, Jean-Paul.	As palavras.	D3
SERRA, Elizabete D'Angelo.	Práticas de promoção da leitura. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org). Letramento no Brasil: Reflexões a partir do INAF 2001.	D3
SILVA, Ezequiel Theodoro da.	Leitura na escola e na biblioteca.	D3
.	De olhos abertos: reflexões sobre o desenvolvimento da leitura no Brasil.	D3
.	Leitura ou “lei-dura”? In: ABREU, Márcia (org). Leitura no Brasil : antologia comemorativa pelo 10º COLE.	D3

SILVA, Francisco Carlos Teixeira da.	Brasil em direção ao século XXI. In: LINHARES, Maria Yedda (org). História Geral do Brasil.	D3
SILVA, Maria Beatriz Nizza da.	História da leitura luso-brasileira: balanços e perspectivas. In: ABREU, Márcia (org) Leitura, história e história da leitura.	D3
SILVA, Marlene Rodrigues da.	Práticas de leitura e constituição de alunos-leitores: confronto entre as leituras legitimadas pela escola e a leitura como prática social. (Dissertação de Mestrado).	D3
SILVA, Waldeck Carneiro da.	Miséria da biblioteca escolar.	D3
SOARES, Magda.	As Condições de leitura: uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da Silva (orgs) Leitura: perspectivas interdisciplinares.	D3
	Linguagem e escola: uma perspectiva social.	D3
SOUZA, Leila Aparecida de.	A criança na biblioteca pública comunitária “Saber com Sabor” em Cuiabá _ MT: Formação leitora literária. (Dissertação de Mestrado)	D3
TURA, Maria de Lourdes Rangel.	A observação do cotidiano escolar. In: ZAGO, Nadir et alli (orgs). Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação.	D3
VIANNA, Heraldo Marelim.	Pesquisa em educação: a observação.	D3
VIEIRA, Javert Melo.	Suportes para o desenvolvimento da leitura como ampliação da visão de mundo: uma proposta para Mato Grosso. (Tese de Doutorado)	D3
VILLALTA, Luiz Carlos.	Os leitores e os usos dos livros na América portuguesa. In: Leitura, história e história da leitura.	D3
WADA, Márcia Miyoko.	Juventude e leitura.	D3
ZAGO, Nadir. et alli (orgs).	Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação.	D3
ARROYO, Miguel.	O Direito do Trabalhador à Educação. In: GOMEZ, Carlos Minayo et alli. Trabalho e Conhecimento: dilemas na educação do trabalhador.	D4
ALARCÃO, Isabel.	A escola reflexiva, e as novas racionalidades.	D4
ALTET, Marguerite; PAQUAY, Léopold; PERRENOUD, Philip.	A profissionalização dos formadores de professores.	D4
BARROS, Rosa Maria A. de. (org).	Refletindo sobre o ato de escrever. Projeto São Luís Te Quero Lendo e escrevendo.	D4
BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas.	A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento.	D4
BIANCHETTI, Lucidio.	Da chave de fenda ao laptop – tecnologia digital e as novas qualificações: desafios à educação.	D4
BIANCHETTI, Roberto G.	Modelo neoliberal e políticas educacionais.	D4
BOSI, Ecléa.	Memória e sociedade: lembranças de velhos.	D4
BOURDIEU, Pierre; PASSERON,	A reprodução.	D4
BOURDIEU, Pierre.	A Economia das trocas simbólicas.	D4
BOURDIEU, Pierre.	Coisas ditas.	D4
BRASIL, Decreto-Lei nº 53/66, 18 de novembro de 1966.	Fixa Princípios e normas de organização para as Universidades Federais e dá outras providências.	D4

BRASIL, Ministério da Educação.	Proposta de diretrizes para a formação de professores de educação básica em cursos de nível superior.	D4
BRASIL, Conselho Federal de Educação. Resolução nº 02 de abril de 1969.	Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados na organização no Curso de Pedagogia.	D4
BRASIL, Decreto-Lei nº 1.190/1939, 04 de abril de 1939.	Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia.	D4
BRASIL, Decreto-Lei nº 252/67, de 28 de fevereiro de 1967.	Estabelece normas complementares ao Decreto-Lei nº 53 de 18 de novembro de 1966 e dá outras providências.	D4
BRASIL, Decreto-Lei nº 464/69, de 11 de fevereiro de 1969.	Estabelece normas complementares a Leis 5.540 de 28 de novembro de 1968 e dá outras providências.	D4
BRASIL, Decreto-Lei nº 3.276/99, de 06 de dezembro de 1999.	Dispõe a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica e dá outras providências.	D4
BRASIL, Lei nº 4.024/61, de 20 de dezembro de 1961.	Fixa as diretrizes e bases da educação nacional.	D4
BRASIL, Lei nº 5.540/68 de 28 de novembro de 1968.	Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com escola média, e dá outras providências.	D4
BRASIL, Lei 5.692/71 de 11 de agosto de 1971.	Fixa diretrizes e bases o ensino de 1º e 2º graus, e das outras providências.	D4
BRASIL. Parecer nº 251/62.	Currículo Mínimo e duração do Curso de Pedagogia.	D4
BRASIL. Parecer nº 252/69.	Mínimo de conteúdo e duração para o curso de graduação em Pedagogia.	D4
BRASIL, Lei nº 9394/96 de dezembro de 1996.	Fixa diretrizes e bases da educação nacional.	D4
BRASIL, Ministério da Educação.	Documentos dos parâmetros curriculares nacionais.	D4
BRASIL, Ministério da Educação.	Proposta de Diretrizes para a formação de professores de Educação Básica em cursos de Nível Superior.	D4
BRAVERMAN, Harry.	Trabalho e capital monopolista.	D4
BRUNER, Jerome.	A cultura da educação.	D4
BRUNO, Lúcia. (org).	Educação e trabalho no capitalismo contemporâneo: leituras selecionadas.	D4
CARDOSO, Heloisa.	Supervisão: um exercício de democracia ou de autoritarismo. In: ALVES, Nilda (coord). Educação e Supervisão: o trabalho coletivo na escola.	D4
CARRETEIRO, Mário.	Construtivismo e educação.	D4
CARRILHO, Maria de Fátima et alli.	Diretrizes para a elaboração do memorial de formação. Metodologia do trabalho científico.	D4
CHAVES, Iduina Mont'Alverne.	A pesquisa narrativa: Uma forma de evocar imagens de vida de professores. Revista Educação em debate.	D4
CERTEAU, Michel.	A invenção do cotidiano.	D4
CHARTIER, Roger.	A História Cultural – entre práticas e representações.	D4
CODO, W. (coord.).	Educação: carinho e trabalho.	D4
CONSELHO NACIONAL DE	Mobilização nacional por uma nova educação	D4

EDUCAÇÃO.	básica.	
CUNHA, Maria Antonieta Antunes.	Manual do Tutor PROFORMAÇÃO.	D4
DUPAS, Gilberto.	Economia Global e exclusão social: pobreza, emprego, estado e o futuro do capitalismo.	D4
DURKHEIM, Émile.	Da divisão do trabalho social; as regras do método sociológico; o suicídio; as formas elementares da vida religiosa.	D4
ENGUITA, M.	A face oculta da escola.	D4
ESTEBAN, Maria teresa.	Sujeitos singulares e tramas complexas-desafios cotidianos ao estudo e a pesquisa. In: GARCIA, Regina Leite (org). Método, Métodos e Contramétodos.	D4
FAYOL, Henry.	Administração industrial e geral.	D4
FARIAS, Flávio Bezerra de.	O Estado Capitalista Contemporâneo.	D4
FAVERO, Leonor Lopes; KOCH, Ingedore G. Villaça.	Linguística textual: uma introdução.	D4
FREITAS, Luís Carlos.	Neotecnicismo e formação do educador. In: ALVES, Nilda (org). Formação de professores: pensar e fazer.	D4
FRIEDMAN, Milton.	Liberdade de escolher.	D4
FRIGOTTO, Gaudêncio.	Educação e a crise do capitalismo real.	D4
FURLANETTO, E.	A formação interdisciplinar sob a ótica da psicologia simbólica. (Tese de Doutorado)	D4
GONDIM, Edinólia Portela.	Especialista de Educação: necessário ou não no contexto da Escola de Ensino Médio de São Luís, 2002. (Dissertação de Mestrado)	D4
GAJARDO, Marcela.	Reformas educativas em América Latina, balanço de uma década.	D4
GALBRAITH, John Kenneth.	Folha de São Paulo.	D4
GATTI, Bernadete Angelina.	Formação de professores e carreira.	D4
_____.	Características de professores (as) de 1º grau no Brasil: perfil e expectativas. Educação e realidade.	D4
GISTELINCK, Srans.	Carajás, usinas e favelas.	D4
GOMEZ, Carlos Minayo.	Processo de Trabalho e Processo de Conhecimento. In: GOMEZ, Carlos Minayo et alli. Trabalho e Conhecimento: dilemas na educação do trabalhador.	D4
GONÇALVES, Maria de Fátima Costa.	A reinvenção do Maranhão dinático.	D4
_____.	A grande contribuição de Sarney foi aprofundar a pobreza no Maranhão. (O Imparcial, São Luís)	D4
INFANTE, Ulisses.	Textos: leituras e escritas: literatura língua e redação.	D4
JAPIASSÚ, Hilton.	Dicionário básico de filosofia.	D4
JUNIOR, Policarpo.	Fantasma Maranhenses. (Veja)	D4
JUNG, C.	O desenvolvimento da personalidade.	D4
KLEIMAN, Angela B. (org).	A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada.	D4
KRAMER, Sônia; SOUZA, Solange J. (orgs)	Vidas de Professores: leitura, escrita e pesquisa em educação	D4

KRUPA, Sônia M. Portela.	Sociologia da Educação.	D4
KOSIK, Karel.	Dialética do concreto.	D4
LOMBARDI, José Claudinei (org).	Globalização, pós-modernidade, educação: história, filosofia e temas transversais.	D4
MACEDO, Lino de.	O Fracasso Escolar Hoje.	D4
MARANHÃO, Prefeitura Municipal de São Luís.. Secretaria Municipal de Educação.	Caderno do professor.	D4
_____.	Sala de Formação Continuada de Coordenadores Pedagógicos do Ensino Fundamental.	D4
_____.	Programa São Luís, te quero lendo e escrevendo. Formação de Educadores: uma ação estratégica e transversal às políticas públicas para a educação.	D4
_____.	Plano Decenal de Educação da Cidade de São Luís.	D4
MARONI, Amnéris.	A estratégia da recusa.	D4
MARTINS, J. S.	A Sociabilidade do homem simples.	D4
MELLO, Guiomar Namó de.	Magistério do 1º grau: da competência técnica ao compromisso político.	D4
MEKSENAS, Paulo.	Sociologia da Educação: uma introdução ao estudo da escola no processo de transformação social.	D4
MOSCOVICI, Serge.	A representação social da psicanálise.	D4
MORAES NETO, Benedito Rodrigues de.	Marx, Taylor, Ford: as forças produtivas em discussão.	D4
NEVES, Iara Conceição Bitencourt et alli.	ler e escrever: compromisso de todas as áreas.	D4
NÓVOA, Antônio.	Os professores e sua formação.	D4
OLIVEIRA, Cleiton de.	A pesquisa sobre municipalização do ensino: algumas tendências. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade de; ROSAR, Maria de F. F. (org). Política e gestão da educação.	D4
OLIVEIRA, Romualdo Portela.	A municipalização do ensino no Brasil. In: OLIVEIRA, Dalila (org). Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos.	D4
OLIVEIRA et alli.	A política do livro didático.	D4
PATTO, Maria Helena Souza.	A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia.	D4
PASSEGGI, Maria da Conceição.	Memórias de formação: processos de autoria e de (re)construção identitária. In: CONFERÊNCIA DE PESQUISA SOCIOCULTURAL. (anais).	D4
PEREIRA, Júlio E. Diniz.	Formação de professores.	D4
PERRENOUD, Felipe.	Dez novas competências para ensinar.	D4
PIAGET, Jean.	A epistemologia genética: sabedoria e ilusões da filosofia; problemas de psicologia genética.	D4
PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura, Soligo (org).	Porque Escrever é Fazer História.	D4
PUIGGRÓS, Adriana.	Voltar a educar: a educação latino-americana no final do século XX.	D4
RAMOS, Marise Nogueira.	A Pedagogia das Competências: autonomia ou	D4

	adaptação?	
RIBEIRO, Maria Luisa santos.	História da educação Brasileira.	D4
RICCI, Rudá.	O perfil do educador para o século XXI: de boi de coice para o boi de cambão.	D4
RODRIGUES, A; ESTEVES, M.	Análise de necessidades na formação de professores.	D4
ROSAR, Maria de Fátima Félix.	Globalização e descentralização: o processo de desconstrução do sistema educacionall brasileiro pela via da municiplização.	D4
SÁ-CHAES, Idália.	Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional.	D4
SANTOMÉ, Jurjo Torres.	Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado.	D4
SETTON, Maria da Graça.	Professor: variações sobre um gosto de classe. (Educação & Sociedade)	D4
SHIROMA, Eneida Oto et alli.	Política Educacional: a reforma como política educacional dos anos 1990.	D4
SILVA, Maria Ozanira da Silva e.	A questão urbana e a organizaçã popular em São Luís.	D4
SILVA JÚNIOR, et alli.	Nove olhares sobre a supervisão.	D4
SMITH, Adam.	A riqueza das nações: investigações sobre suas causas.	D4
SMOLKA, Ana L. B.	A memória em questão: uma perspectiva histórico cultural. (Educação & Sociedade)	D4
SNYDERS, Georges.	Escola, classe e luta de classe.	D4
SOARES, Magda.	A necessidade de Ler. TV Escola, Ministério da Educação, Secretaria de Educação à Distância.	D4
SOLÉ, Isabel.	Estratégias de Leitura.	D4
VASQUEZ, Adolfo Sanchez.	Filosofia da práxis.	D4
VELTZ, P.; ZARIFIAN, P.	Vers de nouveaux modeles d' organisation? Sociologie du Travail.	D4
VYGOTSKY, I. S.	Pensamento e Linguagem.	D4; D5
WEISZ, Telma.	O diálogo entre o ensino e a aprendizagem.	D4
XAVIER, Maria Elisabete Sampaio Prado.	Poder político e poder de elite.	D4
ZARIFIAN, Phelippe.	Competências e Organização Qualificadora no Meio Industrial. In: MINET, Francis; PARLIER, Michel; WITTE, Sergr. La Compétence: my the constrution ou réalité?	D4
ALMEIDA, A.R.S.	A emoção na sala de aula.	D5
ALBUQUERQUE, E. B. C. de; LEAL, T. F. (orgs).	A alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento.	D5
AMARAL, C. W. do.	Alfabetizar para quê? Uma perspectiva crítica para o processo de alfabetização. In: LEITE, S. A. da S. (org). Alfabetização e Letramento: contribuições para as práticas pedagógicas.	D5
AZZI, R. C. e SADALLA, A. M. F. A. (orgs).	Psicologia e Formação Docente: Desafios e Conversas.	D5
BAKHTIN, M.	Marxismo e Filosofia da Linguagem.	D5
BONMINO, A; COSCARELLI,	Avaliação e letramento: concepções de aluno letrado	D5

C; FRANCO, C.	subjacentes ao SAEB e ao PISA. In: Dossiê Letramento. (Revista Educação & Sociedade)	
BRANDÃO, C. R. (org).	Pesquisa social e ação educativa: conhecer a realidade para poder transformá-la.	D5
CABRAL, L. S.	Letramento e as perspectivas para o próximo milênio. In: Linguística e ensino: reflexões para a prática pedagógica da Língua Materna.	D5
CHIZZOTTI, A.	Pesquisa em ciências humanas e sociais.	D5
CIANFA, C. R. de Lara.	A importância das relações interpessoais na educação de adultos.	D5
CORREIA, M. L. G.	Letramento e heterogeneidade da escrita no ensino de Português. In: SIGNORINI, I. (org). Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento.	D5
DANTAS, H. et alli.	Afetividade e a construção do sujeito na psicologia de Wallon. In: Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão.	D5
DANTAS, H.	Emoção e ação pedagógica na infância: contribuição de Wallon. Temas em Psicologia.	D5
DI NUCCI, E. P.	Alfabetizar letrando... um desafio para o professor! In: LEITE, S. A. da S. (org). Alfabetização e Letramento: Contribuições para as práticas pedagógicas.	D5
DI NUCCI, E. P.	Práticas de Letramento de alunos do Ensino Médio.	D5
DURANTE, M.	Alfabetização de adultos: Leitura e Produção de Textos.	D5
FERRARO, A. R.	Analfabetismo e níveis de Letramento no Brasil: o que dizem os censos? In: ALBUQUERQUE, E. B. C. de. e LEAL, T. F. (org). A alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento.	D5
FERREIRO, E.	Los adultos no-alfabetizados y sus conceptualizaciones del sistema de escritura.	D5
FREIRE, P.	Ação cultural para a prática da liberdade e outros escritos.	D5
FREIRE, P.	Pedagogia do Oprimido.	D5
FREIRE, P.	Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.	D5
FREIRE, P.	Educação como prática de liberdade.	D5
FREIRE, P. e MACEDO, P. D.	Alfabetização: leitura da palavra leitura do mundo.	D5
FREITAS, L. C. de.	Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas.	D5
_____.	Organização do trabalho pedagógico. (Revista de Estudos)	D5
GERALDI, J. W.	Portos de Passagem.	D5
GIUBILEI, S.	Trabalhando com adultos, formando professores. (Tese de Doutorado)	D5
GNERRE, M.	Considerações sobre o campo de estudo da escrita. In: Linguagem, escrita e poder.	D5
FRAFF, H. J.	Os labirintos da alfabetização.	D5
GROTTA, E. C. B.	Processo de formação do leitor: relato e análise de quatro histórias de vida. (Dissertação de Mestrado)	D5
HADDAD, S. & DI PIERRO,	Escolarização de jovens e adultos.	D5

M. C.		
	Tendências atuais na educação de jovens e adultos.	D5
KAGER, S.	As dimensões afetivas no processo de avaliação. In: LEITE, S. A. da S. (org). Afetividade e práticas pedagógicas.	D5
KLEIMAN, A. B.	Programas de educação de jovens e adultos e pesquisa acadêmica: a contribuição dos estudos do letramento. (Revista Educação e Pesquisa).	D5
LEAL, T. F.	A aprendizagem dos princípios básicos do sistema alfabético: por que é importante sistematizar o ensino? In: ALBUQUERQUE, E. B. C. de. e LEAL, T. F. (orgs). A alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento.	D5
LEITE, S. A. S (org).	Alfabetização e Letramento.	D5
	Afetividade e práticas pedagógicas.	D5
LEITE, S. A. S. e TASSONI, E. C. M.	Afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação do professor. In: AZZI, R. G. e SADALLA, A. M. F. A. (orgs). Psicologia e formação docente: desafios e conversas.	D5
LEMLE, M.	Guia teórico do alfabetizador.	D5
LE MOS, C. T. G. de.	Sobre a aquisição da escrita: algumas questões. In: ROJO, R. (org). Alfabetização e Letramento: perspectivas linguísticas.	D5
LEVI-STRAUSS, C.	Lição de escrita. In: Tristes Trópicos.	D5
LOPES, H. V.	Linguagem, língua, texto: ação humana, In: Secretaria da Educação de São Paulo. O currículo e a compreensão da realidade.	D5
LOPES, A. C. F.	Insatisfação convertida em interrogações: Do método da palavração à adoção do texto escrito na alfabetização de adultos. (Dissertação de Mestrado)	D5
LUCKESI, C. C.	Avaliação Educacional Escolar: para além do autoritarismo.	D5
MARCUSCHI, L. A. et alli. SIGNORINI, I (org).	Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento.	D5
MARCUSCHI, L. A.	Gêneros textuais: o que são e como se escrevem.	D5
MARTINS, C. C. (org).	Consciência fonológica e alfabetização.	D5
MATENCIO, M. de L. M.	Analfabetismo no mídia: conceitos e imagens sobre o letramento. In: KLEIMAN, A. Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.	D5
MOLL, J.	Alfabetização possível: reinventando o ensinar e o aprender.	D5
MOLINA, A. da S.	O erro e as práticas pedagógicas: uma análise sociointeracionista. In: LEITE, S. A. da S. (org). Alfabetização e Letramento: contribuições para as práticas pedagógicas.	D5
OLIVEIRA, M.K.	O pensamento de Vigotsky como fonte de reflexão sobre a educação. In: Implicações pedagógicas do modelo histórico-cultural.	D5
OLIVEIRA, M. K.	Letramento, cultura e modalidades de pensamento.	D5

	In: KLEIMAN, A. Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.	
	Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In: RIBEIRO, V. M. (org). Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras.	D5
PEREIRA, M. L.	A construção do letramento na educação de jovens e adultos.	D5
PERON, S. C.	As condições institucionais para a organização do trabalho pedagógico. In: LEITE, S. A. da S. (org). Letramento e Alfabetização: contribuições para as práticas pedagógicas.	D5
PINHEIRO, M. de L.	Alfabetização de adultos: 30 anos da proposta de Paulo Freire. (TCC- Pedagogia)	D5
RIBEIRO, V. M.	Educação de jovens e adultos. Novos leitores, novas leituras.	D5
	Alfabetização e Atitudes.	D5
	Questões em torno da construção de indicadores de analfabetismo e letramento. (Revista Educação & Pesquisa)	D5
RIBEIRO, V. M.; VÓVIO, C. L.; MOURA, M. P.	Letramento no Brasil: alguns resultados do indicador nacional de analfabetismo funcional. In: Dossiê Letramento (Revista Educação & Sociedade).	D5
RIBEIRO, V. M. (org).	Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001.	D5
RIBEIRO, V. M.	Metodologia da alfabetização: pesquisas em educação de jovens e adultos.	D5
ROSA, C. M.; MONTEIRO, C. R. e ROCHA, J. V. (orgs).	Jovens e adultos na escola: lendo e escrevendo o mundo e a palavra.	D5
SANTOS, F. O.; QUEIROZ, M. L. de; MOURA, T. M. M. e MIGUEL, G. de S.	Gêneros textuais na educação de jovens e adultos.	D5
SCRIBNER, S. & COLE, M.	The Psychology of Literacy.	D5
SIGNORINI, I. (org); MARCUSCHI, L. A. et alli.	Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento.	D5
SIGNORINI, I.	Letramento e (in) flexibilidade comunicativa. In: KLEIMAN, A. Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.	D5
SILVA, E. T.	Leitura e realidade brasileira.	D5
	De olhos abertos: reflexões sobre o desenvolvimento da leitura no Brasil.	D5
SILVA, L. M.	Memórias de leitura: a constituição do leitor escolar. (Dissertação de Mestrado)	D5
SMOLKA, A.L. B.	A concepção de linguagem como instrumento: um questionamento sobre práticas discursivas e educação formal.	D5
SOARES, M. B.	Língua Escrita, sociedade e cultura. Relações, dimensões e perspectivas. (Revista Brasileira de Educação)	D5
	Letramento e alfabetização: as muitas facetas.	D5

_____.	Dossiê Letramento. (Educação & Sociedade)	D5
STREET, B. V.	Literacy in Theory and Practice.	D5
STROMQUIST, N. P.	Convergência e divergência na conexão entre gênero e letramento: novos avanços. (Revista Educação e Pesquisa)	D5
TASSONI, E. C. M.	Afetividade e produção escrita: a mediação do professor em sala de aula. (Dissertação de Mestrado).	D5
_____.	A afetividade e o processo de apropriação da linguagem. In: LEITE, S. A. da S. Alfabetização e Letramento: contribuições para as práticas pedagógicas.	D5
TERZI, S. B.	A oralidade e a construção da leitura por crianças de meios letrados. In: KLEIMAN, A. Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.	D5
THIOLLENT, M.	Metodologia da pesquisa-ação.	D5
VYGOTSKY, L. S.	A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.	D5
WALLON; H.	A evolução psicológica da criança.	D5