UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE RIBEIRÃO PRETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**O DISCURSO DE PROFESSORES SOBRE A “GRANDE DIVISA” ENTRE A
EDUCAÇÃO INFANTIL E O ENSINO FUNDAMENTAL:
O FUNCIONAMENTO DE ESTRATÉGIAS ARGUMENTATIVAS**

JULIANA APARECIDA POSSIDÔNIO

RIBEIRÃO PRETO – SP

2016

JULIANA APARECIDA POSSIDÔNIO

**O DISCURSO DE PROFESSORES SOBRE A “GRANDE DIVISA” ENTRE A
EDUCAÇÃO INFANTIL E O ENSINO FUNDAMENTAL:
O FUNCIONAMENTO DE ESTRATÉGIAS ARGUMENTATIVAS**

VERSÃO CORRIGIDA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, da Universidade de São Paulo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Soraya Maria Romano Pacífico

RIBEIRÃO PRETO – SP

2016

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO OU PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Possidônio, Juliana Aparecida

O discurso de professores sobre a “grande divisa” entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental: o funcionamento de estratégias argumentativas. Ribeirão Preto, 2016.

202 p. : ; 30 cm

Dissertação de Mestrado, apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – USP. Área de concentração: Educação.

Orientador: Pacífico, Soraya Maria Romano.

1. Discurso. 2. Ensino. 3. Letramento. 4. Argumentação.

Nome: Possidônio, Juliana Aparecida

Título: O discurso de professores sobre a “grande divisa” entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental: o funcionamento de estratégias argumentativas.

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, da Universidade de São Paulo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em ____/____/____

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Antônio, Ivone e Rosana: pelos sentidos de amor,
aspiração e confiança.

Lucas: por significar, sempre, a mais tenra
completude.

Soraya, por enunciar, junto a mim, os sentidos mais
lindos de crescimento.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Antônio e Ivone: por toda confiança e apoio que investem em mim, desde criança. Também, por se esforçarem, desde sempre, em me nutrir junto aos estudos, apoiados na certeza de que a escola se constitui o espaço por excelência para promover a mudança. Por fazerem-me apaixonada pela escola e alimentarem em mim uma sede insaciável de querer aprender sempre mais e mais.

À minha irmã Rosana: por me inspirar, desde criança, e por estar sempre disposta a me fazer companhia, ajudando-me e mostrando-me o quanto somos importantes uma para a outra.

Ao meu marido Lucas: por investir em meus sonhos e por se fazer sempre presente. Também, por partilhar comigo a formação de professor e, assim, contribuir e enriquecer as minhas reflexões de pesquisa. E o mais importante: por me equilibrar e me completar, sempre.

À minha segunda família, chamada Moreira: por agregar sentidos de convívio e alegria às minhas reflexões sobre o trabalho, sobre a pesquisa e, principalmente, sobre a vida.

À minha orientadora Soraya: por me acolher, desde a graduação, e me fazer crescer a cada dia, a cada encontro, a cada conversa, a cada abraço. Por tecer sentidos de polissemia, de polêmica e de querer e poder dizer, os quais carregarei sempre comigo em minha profissão de docente e, para além disso, em minha vida como um todo. Não posso esquecer: por ser essa mulher, ao mesmo tempo, tão forte e tão doce e, assim, me inspirar e me presentear com uma linda amizade.

Ao meu grupo de amigas, pesquisadoras em Análise de Discurso e/ou participantes da Oficina de Língua Portuguesa (OPL-CADEP): Aline, Ana Paula, Dayane, Delma, Elaine, Isadora, Jacqueline, Lia, Lólia, Luana, Mariana, Marina, Noemi, Pin, Rita e Thaís. Por partilharem reflexões sobre a teoria e a prática pedagógica que muito enobreceram este trabalho. Agradeço ainda pela amizade e pelo companheirismo que nosso grupo pôde construir ao longo do tempo, os quais desejo que perdure para sempre.

*"Não posso considerar livre um ser que não luta
para quebrar em si as amarras da língua..."*

Philippe Sollers

RESUMO

Este trabalho objetiva interpretar como os professores atuantes na educação infantil e no ensino fundamental concebem linguagem, alfabetização e letramento e, conseqüentemente, o trabalho pedagógico com a linguagem, nas diferentes etapas de ensino que a carreira do magistério abrange, a fim de observar em que medida tais concepções se relacionam aos sentidos de valorização ou desqualificação do professor, em determinada etapa de ensino. A pesquisa envolveu a escrita de professores atuantes na rede municipal de Ribeirão Preto-SP, de modo que os mesmos foram instigados a argumentar acerca de suas concepções e possibilidades de trabalho com linguagem, em seu amplo campo de atuação profissional, bem como a respeito do estatuto do magistério da cidade. O olhar teórico que lançamos sobre nosso *corpus* fundamenta-se na Análise de Discurso pecheuxtiana, nas reflexões sobre alfabetização e letramento, especialmente, a concepção sócio-histórica desenvolvida por Tfouni (1995/2006), e na crítica à teoria da “grande divisa” (STREET, 1989). Além disso, amparamo-nos na tese de Pacífico (2002) a respeito da intrínseca relação entre argumentação e autoria. Nosso *corpus* aponta para uma contradição (PÊCHEUX, 1975/2009) tecendo os fios discursivos sobre ser professor na educação infantil e no ensino fundamental, contradição essa que toma corpo no discurso do sujeito-professor a partir dos sentidos de relação entre cuidado e educação, das faixas etárias de seu trabalho e das cobranças relativas ao ensino, sobretudo da alfabetização formal, bem como do estatuto do magistério da cidade. Interpretamos ainda uma estreita relação entre os sentidos sobre alfabetização e letramento como requisito para o sujeito que ensina “assumir” a posição discursiva de professor.

Palavras-chave: Discurso; Ensino; Letramento; Argumentação.

ABSTRACT

In an attempt to probe the discursive memory about what is to be a teacher, from the point of view of pedagogical work with the language, this study is dedicated to analyze the subject-teacher discourse on teaching, aiming to interpret the teaching disqualification way in previous school stages to the moment of formal literacy. The research involved the writing of teachers working in public schools in Ribeirão Preto, so that they were encouraged to argue about their conceptions and possibilities of working with language in its broad professional field, as well as about status of city teachers. The theoretical look we launched our corpus is based on the pecheuxtiana Discourse Analysis, reflections on literacy, especially the socio-historical conception developed by Tfouni (1995/2006), and the criticism of the theory of the "great divide" (STREET, 1989). In addition, support us in the Pacific thesis (2002) about the intrinsic relationship between argumentation and authorship. Our data point to a contradiction (PÊCHEUX, 1975/2009) weaving the discursive thread about being a teacher in child education and elementary education, contradiction that it takes shape in the subject teacher's discourse from the relationship directions between care and education, the tracks age of their work and the charges on education, especially formal literacy, as well as the category of city teachers. Still interpret a close relationship between the senses on literacy and possible "assume" the teacher discursive position.

Keywords: Discourse; Teaching; Literacy; Argumentation.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1. SOBRE O TEAR EM QUE SE COSTURAM OS FIOS DA PESQUISA: UMA TEORIA MATERIALISTA DO DISCURSO	27
1.1. Um teórico e sua disciplina de entremeio: um breve histórico sobre Michel Pêcheux e a Análise de Discurso	28
1.2. Do ponto de vista da Análise de Discurso: conceitos-chave da teoria que nos movimenta	37
2. LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE ORALIDADE E ESCRITA	54
2.1. Considerações acerca dos estudos de letramento no Brasil	54
2.2. Sentidos sobre alfabetização e letramento: uma perspectiva sócio-histórica	57
2.3. Oralidade, escrita e poder: uma concepção de letramento perpassada pela autoria	63
3. ARGUMENTAÇÃO E AUTORIA	72
3.1. Argumentação, autoria e interpretação: sobre o direito de poder dizer	72
3.2. Professor, escrita e autoria: sentidos desta relação	84
4. METODOLOGIA DE PESQUISA E CONSTITUIÇÃO DO CORPUS	88
4.1. Pesquisa qualitativa em educação e Análise de Discurso: diálogos possíveis	88
4.1.1. O método qualitativo e a entrevista como instrumento de pesquisa	88
4.1.2. Considerações sobre o dispositivo interpretativo da Análise de Discurso e a entrevista em pesquisas sobre a língua(gem)	92

4.2. Justificativas, trajetórias e sentidos do trabalho de campo	98
4.2.1. A entrevista semiestruturada em nosso trabalho: acerca do propósito das questões norteadoras da escrita docente	98
4.2.2. Sobre o percurso de constituição do corpus: entre a academia e a escola	102
4.2.3. Caracterização das instituições e dos sujeitos-professores: sentidos sobre formação e magistério	108
 5. SENTIDOS SOBRE A DOCÊNCIA: CONTRADIÇÕES EM TORNO DE UM DIZER	 111
5.1. Sentidos de crença: o sujeito dividido	112
5.2. Linguagem, alfabetização e letramento: sentidos sobre (não) ser professor	117
5.2.1. Os sentidos sobre alfabetização e letramento no discurso do sujeito-professor	117
5.2.2. Modelos de letramento e as implicações para a posição discursiva de professor	126
5.3. Efeitos da contradição no jogo discursivo sobre a docência	131
5.3.1. A idade (não) faz a diferença: “no meio do caminho” tinha a pré-escola	131
5.3.2. Sobre a “grande divisa” entre cuidar e educar e os sentidos de cobrança	135
5.3.3. Professor ou educador? O silenciamento de uma nomenclatura e as implicações para a Educação	140
 CONSIDERAÇÕES FINAIS	 147
 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	 150

CRÉDITO DE IMAGEM 159

ANEXOS 160

INTRODUÇÃO

O presente trabalho de pesquisa tem como escopo promover um encontro entre a Educação, a Análise do Discurso pecheuxiana e os estudos que promovem um diálogo entre Argumentação, Autoria e Discursividade. Sobretudo com relação à Educação, ele se apoia nas teorias do Letramento, com o objetivo de refletir sobre a carreira do Magistério.

Nossa relação com a Educação é de muito tempo. Ela começa com nossa paixão, desde a Educação Infantil, pelo espaço da escola, percorrendo um Ensino Fundamental regado pelo desejo cada vez maior por aprender e, ainda, no Ensino Médio, pela definição da carreira docente como aquela que iria nos constituir. Foi assim que ingressamos no curso de Pedagogia (FFCLRP-USP), na intenção de obtermos uma formação para a docência e, assim, permanecermos na escola tendo como novo propósito o ensinar.

Durante a graduação, sentimo-nos instigados, porém, em ir além, em refletir mais profundamente sobre a escola e suas práticas, de modo que, desde cedo, nos interessamos pelo exercício da pesquisa. Foi nesse momento que teve início nossa relação com a Análise do Discurso: durante as aulas de Escrita, Alfabetização e Letramento, bem como nas de Metodologia de Língua Portuguesa e Ação Pedagógica Integrada: Ensino Fundamental I (esta última, envolvendo a prática de estágio), fomos apresentadas a tal referencial teórico, que se ampara em um ponto de vista sócio-histórico e ideológico sobre a língua(gem).

As reflexões sobre alfabetização, leitura, escrita e ensino da língua(gem), no decorrer das disciplinas mencionadas, fizeram-nos perceber a riqueza que o processo de estar exposto à língua envolve, bem como nos levou a pensar o quão distante as práticas escolares – tanto aquelas que vivenciamos na posição de alunos, quanto as que presenciávamos nas escolas campo de estágio do curso – encontravam-se distantes do que uma perspectiva sócio-histórica de letramento. Isto porque,

[...] a concepção que em geral se faz a respeito da aquisição da linguagem escrita (alfabetização) corresponde a um modelo linear e “positivo” de desenvolvimento, segundo a qual a criança aprende a usar e decodificar símbolos gráficos que representam os sons da fala, saindo de um ponto “x” e chegando a um ponto “y” (TFOUNI, 1995/2006, p. 20).

Os estudos e reflexões, no decorrer da graduação, mostrou-nos uma escola cujas práticas de ensino da língua apoiam-se numa ideia de transparência da linguagem, modo esse de ver a língua que pressupõe que tudo que é dito deve se entendido por todos, do mesmo modo. Sustentando tal concepção estão a teoria da comunicação e as ciências positivistas, as quais se fundamentam na ideia de que há uma relação direta entre pensamento e linguagem. Jakobson, autor essencial à teoria da comunicação, define o “processo de comunicação normal” como aquele que “opera com um codificador e um decodificador”: nele, “o decodificador recebe uma mensagem” e, apesar de “a mensagem ser nova para ele”, “por via do código”, o qual “ele conhece”, “ele a interpreta” (JAKOBSON, 2003, p. 23). Temos assim, segundo tal posicionamento teórico, um esquema pontual, que abrange necessariamente um emissor, uma mensagem e um receptor: o primeiro apresentando-se como o produtor da “mensagem”, a qual se ampara num código comum ao destinador e ao destinatário, sendo que este último deve, pois, decodificá-la.

Discordando de uma visão idealista e subjetivista de linguagem, isto é, de uma ideia de língua como um instrumento dotado de objetividade, que expressa a realidade ou uma visão-percepção de mundo, e de um sujeito enunciador que assume controle sob seu dizer, sendo então portador de escolha, intenções e decisões (PÊCHEUX; FUCHS, 1975/1997, p. 173-175), a Análise do Discurso busca pensar a linguagem na sua relação com a ideologia, estando ela marcada por fatores sócio- históricos e desprovida, desse modo, de uma suposta “neutralidade”. A leitura e a escrita, sob esta abordagem, deixam de ser pensadas como acessíveis tão somente por meio do acesso ao “código” pelo qual uma língua se organiza, destituindo-se, assim, a afirmação positivista de transparência da linguagem, segundo a qual, se um sujeito está alfabetizado em determinada língua, ele é, então, capaz de produzir seu dizer com base na mesma e de compreender tudo o que nela esteja escrito.

A Análise do Discurso, desse modo, postula que todo sujeito, ao produzir um dizer, o faz a partir de um lugar sócio-histórico e ideologicamente marcado, sendo afetado pelos sentidos constitutivos das circunstâncias em que enuncia, em outras palavras, dizemos que o sujeito produz seu dizer a partir de “condições de produção” (PÊCHEUX, 1969/1997a) determinadas. O sujeito, nessa concepção, é interpelado pela ideologia, de modo que seu discurso só pode ser interpretado tendo em vista o lugar social a partir do qual ele enuncia.

Foi, assim, movimentados por essa concepção sócio-histórico e ideológica de língua(gem), que desenvolvemos nossa primeira investigação científica (POSSIDÔNIO, 2011), voltada à análise de produções textuais de sujeitos-alunos do Ensino Fundamental. Tal pesquisa teve como intuito analisar a produção discursiva de sujeitos-alunos do ensino fundamental a respeito do tema família, buscando conhecer os sentidos por eles produzidos e compreender a relação dos mesmos com a prática de escrita, como lugar de emergência da subjetividade. Nossos dados apontaram para o discurso polêmico (ORLANDI, 1996a), como espaço de disputa pelo dizer, de posicionamento do sujeito e de assunção da autoria, bem como de emergência da subjetividade, apresentando-se, assim, como metodologia por excelência para o trabalho, em sala de aula, com a língua(gem).

Após a conclusão do curso de graduação em Pedagogia (FFCLRP-USP) e a realização do trabalho de pesquisa mencionado, nosso movimento posterior se deu com o ingresso na carreira docente da rede municipal da cidade de Ribeirão Preto-SP, no contexto específico da Educação Infantil. Por isso mesmo, o contexto de educação de crianças pequenas e os sentidos relacionados a esse lugar social tornaram-se os novos propulsores de nossos questionamentos de pesquisa.

Durante nossa experiência de trabalho na rede de ensino de Ribeirão Preto entramos em contato com sentidos de “importância” e de “desvalorização” das diferentes etapas de ensino na qual o professor, formado em Pedagogia, pode atuar. Percebemos que, a despeito de possuírem um mesmo curso de formação para o trabalho com diversas etapas de ensino, isto é, apesar de os professores de Creche, de Pré-escola e de Ensino Fundamental apresentarem um curso de formação inicial comum, a Pedagogia, sentidos de valorização do docente no Ensino Fundamental e de desqualificação do mesmo, no ensino na Educação Infantil são, pois, enunciados no interior da instituição escolar, principalmente, pelos próprios sujeitos-docentes. Tais sentidos nos instigaram a refletir sobre os discursos dos professores da rede municipal de Ribeirão Preto a respeito de suas concepções sobre a prática de ensino, especialmente, no que diz respeito ao trabalho com a língua(gem), por ser este nosso campo de pesquisa.

O fato de o curso de graduação em Pedagogia se constituir como um espaço de formação para o trabalho com diferentes e subsequentes fases do ensino – isto é, possibilitar ao seu licenciado exercer a docência tanto na Educação Infantil quanto no primeiro ciclo do Ensino Fundamental – vem sugerir-nos, num primeiro momento, uma

unidade e uma complementariedade entre os trabalhos pedagógicos desenvolvidos nessas duas fases da educação básica, tendo em vista que os profissionais que atuarão nesses níveis de escolaridade, podemos assim dizer, terão o mesmo curso inicial. Nesse sentido, tal característica do professorado nos levou a cogitar, inicialmente, que o trabalho com crianças pequenas, no contexto da Educação Infantil, e o trabalho com os alunos do Ensino Fundamental poderiam “movimentar” sentidos semelhantes, relacionados à carreira do magistério, no espaço discursivo da escola e, em específico, no discurso dos sujeitos-professores.

Aqui se faz necessário abrimos um parêntese para elucidarmos o que pretendemos com essa afirmativa: pressupomos que o curso de Pedagogia, exigido para a docência na Educação Infantil e no primeiro ciclo do Ensino Fundamental, é o mesmo, no sentido de que existe um componente curricular básico e determinados conteúdos que devem ser similares em toda instituição que ofereça tal formação – o que pode divergir um pouco nas escolhas das disciplinas optativas, mas não no núcleo que constitui o curso, já que ele segue uma orientação própria, quanto à grade curricular e à carga horária para estágios, práticas e atividades acadêmico-científico-culturais, elaborada pelo Ministério da Educação¹.

Contudo, a despeito de existir estas orientações comuns para o oferecimento do curso de Pedagogia em uma instituição de Ensino Superior, acerca de sua grade curricular e sua carga horária, isso não é, pois, uma garantia de que a formação seja a mesma. Com o uso do termo formação estamos nos referindo a vários fatores que caracterizam o desenvolvimento de um curso: a linha formativa proposta por cada docente, em cada área, as leituras científicas, reflexões e propostas teórico-metodológicas por eles selecionadas, ao contato com a pesquisa científica no decorrer da graduação, à proposta de intervenção de estágio do curso e até mesmo à organização institucional (pública, privada, etc.). Enfim, não podemos afirmar que a formação é a mesma, visto que existem fatores que distinguem o ensino de uma instituição formadora para outra.

É importante ressaltar isso a fim de que não caiamos no engano de aceitar a homogeneidade como característica de toda produção discursiva e, nesse caso, como

¹ RESOLUÇÃO CNE/CP 1/2006. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 1: Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

PARECER N.º: CNE/CP 28/2001. Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31. Estabelece a duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

atributo da instituição formadora: é, pois, ancorados na análise do discurso pecheuxtiana que podemos afirmar que, apesar de a língua ser a mesma, ela não é usada da mesma maneira por todos os sujeitos, porque ela depende da posição social na qual o discurso é produzido. Assim, as condições de produção são, para nós, sempre distintas, e o mesmo acontece nas diferentes instituições de ensino que se dedicam à formação superior do profissional de educação, de modo que não podemos pensar no curso de Pedagogia como um lugar homogêneo, mas sim perpassado pela heterogeneidade, isto é, pela “questão do discurso como produto do interdiscurso”, do já-dito, de uma memória social (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 27) – um pressuposto teórico-metodológico essencial para a Análise do Discurso.

Retomando nossas considerações acerca dos diferentes sentidos com os quais entramos em contato na instituição escolar, precisamos dizer que sobre o contexto específico da Educação Infantil, em que a alfabetização não é o objetivo, há a presença de um discurso que descaracteriza a função educativa dos professores, os quais chegam a ser denominados como cuidadores ou até babás, especialmente, no que diz respeito ao trabalho desenvolvido com crianças menores, nas Creches, discurso esse que, de tanto ser reproduzido cria, ideologicamente, o efeito de sentido de que os professores dessa etapa de ensino não precisam ser profissionais, o que, com certeza, afeta a qualidade do trabalho pedagógico desenvolvido. Por outro lado, existe uma grande preocupação, pelo que se pode observar nos discursos e práticas de sujeitos-professores da Pré-escola, em vincular tal etapa da Educação Infantil ao Ensino Fundamental, desenvolvendo “atividades de alfabetização” o mais cedo possível, na intenção, podemos assim dizer, de “sentirem-se mais professores”.

A interpretação de tais sentidos e, ao mesmo tempo, a nossa identificação com os referenciais teóricos da Análise do Discurso de ‘linha’ francesa, amparada nas reflexões do filósofo-linguista Michel Pêcheux, e com uma teoria sócio-histórica de letramento, levam-nos a problematizar tais sentidos produzidos no contexto da escola e nos incitam a querer analisar a relação de tais sentidos com as concepções de linguagem, alfabetização e letramento dos sujeitos-professores, no período que vai da Creche ao Ensino Fundamental, pensando acerca dos sentidos que, muitas vezes, legitimam o lugar do professor de Ensino Fundamental e, ao mesmo tempo, não validam a trabalho do professor de Educação Infantil.

A escolha pelo trabalho com a temática da alfabetização e do letramento é, nesse contexto, justificada por nossas experiências de ensino, visto que elas demonstram

existir uma legitimação discursiva de que é o contexto escolar marcado, ou não, pela prática da alfabetização que vai caracterizar um ambiente escolar como pedagógico, e mais ainda, que vai identificar o sujeito responsável por determinada etapa de ensino como professor. Mas o que significa (ou deveria significar) alfabetizar?

Tfouni (1995/2006), uma das pesquisadoras sobre alfabetização e letramento na qual nos embasaremos neste trabalho, diz-nos que existem duas formas pela qual a alfabetização é comumente concebida: “ou como a aquisição individual de habilidades requeridas para a leitura e a escrita, ou como um processo de representação de objetos diversos, de naturezas diferentes”. Amparada na ideia de que tal processo “chega a um fim”, a primeira perspectiva tende a correlacionar a alfabetização estritamente ao contexto escolar, caracterizando-a como uma prática idêntica “aos objetivos que a escola se propõe enquanto lugar onde se alfabetiza” (TFOUNI, 1995/2006, p. 14-15). Nesse ponto de vista, alfabetizar corresponde somente ao aprendizado das vogais, consoantes, sílabas e palavras, isto é, ao processo de codificação e decodificação da escrita. A concepção de alfabetização como um processo, de forma distinta, reconhece a incompletude como característica essencial da alfabetização e a concebe como um processo que se relaciona não somente à instrução escolar do sujeito, mas ao seu desenvolvimento como sujeito de uma sociedade letrada, envolvendo, assim, tanto as experiências com a linguagem proporcionadas pela escola como as práticas sociais de leitura e de escrita com as quais o sujeito entra em contato ao longo de toda a sua vida.

Sustentados nesta segunda perspectiva, sentimo-nos, então, instigados a identificar quais destas concepções norteiam (ou deveriam nortear) o trabalho com a linguagem nas diferentes etapas de ensino nas quais o pedagogo pode atuar. A nossa hipótese é a de que se o professor possuir uma concepção de linguagem mais abrangente, concebendo a aquisição da escrita como um processo amplo e incompleto e que há graus de letramento variados, ainda que a modalidade de linguagem seja outra – isto é, para além do uso escrito da língua em sala de aula – o mesmo sentir-se-á autorizado a ser (sempre) professor.

A discussão é relevante, a nosso ver, porque nossa imersão no contexto escolar, especialmente, na posição de professor em sala de aula, permite-nos dizer que as práticas que denominamos como “atividades de alfabetização” estão frequentemente vinculadas à cópia e ao treino de letras e sílabas e à memorização de palavras, ou seja, a uma concepção de alfabetização estritamente associada ao contexto escolar – o que

pode motivar uma dificuldade em se pensar uma relação entre o trabalho pedagógico com a língua(gem) na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

Para compreender melhor essa questão, realizamos uma breve leitura do material de referência para o ensino infantil, denominado Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998a), porque esse é um material que orienta o trabalho pedagógico com a linguagem nessa fase do ensino, assim como a respeito da relação dessa prática com aquela a ser desenvolvida no Ensino Fundamental. O Referencial, concebendo o aprendizado da linguagem como essencial ao desenvolvimento das possibilidades de inserção e participação da criança nas diversas práticas sociais, aponta o trabalho com a linguagem como um dos eixos fundamentais do trabalho pedagógico na educação de crianças pequenas. Amparando-se na ideia de que “a língua é um sistema de signos histórico e social que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade”, o documento reitera que o desenvolvimento da mesma vai muito além de “aprender palavras,” abrangendo “significados culturais”, bem como a maneira pela qual as pessoas de determinado “meio sociocultural entendem, interpretam e representam a realidade”. E, segundo ele, a Educação Infantil, deve “promover experiências significativas de aprendizagem da língua” através do “trabalho com a linguagem oral e escrita” tendo como objetivo “ampliar as capacidades de comunicação e expressão” das crianças, além de possibilitá-las o “acesso ao mundo letrado” (BRASIL, 1998a, p. 117).

Para além da “cópia de vogais e consoantes” e da “repetição e memorização de sílabas”, isto é, longe de uma “concepção que considera a aprendizagem da linguagem escrita, exclusivamente, como a aquisição de um sistema de codificação que transforma unidades sonoras em unidades gráficas”, o documento se apresenta como partidário de pesquisas recentes que apontam para “novas direções no que se refere ao ensino e à aprendizagem da linguagem” (BRASIL, 1998a, p. 120). Referindo-se ao processo de letramento como produto da participação dos sujeitos em práticas sociais que se utilizam da escrita como sistema simbólico e defendendo a ideia de que “nas sociedades urbanas modernas não existe grau zero de letramento”, já que “é impossível não participar, de alguma forma, de algumas dessas práticas”, o Referencial afirma conceber a aprendizagem da linguagem escrita como muito mais que a aquisição de um código que corresponde à transcrição da fala, e reitera que o contato com a linguagem escrita se dá de maneiras diversas e se inicia antes mesmo de as crianças ingressarem na escola (BRASIL, 1998a, p. 121-122).

A constatação de que as crianças constroem conhecimentos sobre a escrita muito antes do que se supunha e de que elaboram hipóteses originais na tentativa de compreendê-la amplia as possibilidades de a instituição de educação infantil enriquecer e dar continuidade a esse processo. Essa concepção supera a ideia de que é necessário, em determinada idade, instituir classes de alfabetização para ensinar a ler e escrever. Aprender a ler e a escrever fazem parte de um longo processo ligado à participação em práticas sociais de leitura e escrita (BRASIL, 1998a, p. 123).

Como se pode observar, a concepção de trabalho com a linguagem proposta por esse material de referência para a prática pedagógica na Educação Infantil é, pois, uma concepção ampla, que considera os aspectos históricos e sociais na aquisição do código escrito, assim como os significados culturais que tais práticas envolvem. A Educação Infantil é vista como um lugar de enriquecimento de um processo de compreensão da língua que se inicia muito antes do ingresso da criança na escola e que se estende por toda a vida do aluno – vida esta escolar, considerando-se o processo formal de alfabetização no Ensino Fundamental, mas não somente, tendo em vista que, sob o ponto de vista do letramento, este é um processo que não se completa nunca.

E o que dizer, então, a respeito dos sentidos sobre a docência com os quais entramos em contato no contexto da rede municipal de Ribeirão Preto? Tendo em vista tais pressupostos teóricos do documento, norteadores da prática pedagógica com a língua(gem), pensamos que se os sentidos de complementariedade entre as práticas de linguagem, alfabetização e letramento na Educação Infantil e no Ensino Fundamental deveriam constituir o discurso de pedagogos. Em que condições emergem tais sentidos de “grande divisa” (STREET, 1989) entre o trabalho com a linguagem na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, os quais desmerecem os usos orais da língua e valorizam os seus usos escritos, através de uma ideia restrita de alfabetização?

Foi, pois, movimentados por esses sentidos sobre a docência e o trabalho pedagógico com a língua(gem) que adentramos o contexto das escolas da rede municipal da cidade de Ribeirão Preto-SP, tendo como objetivo fundamental analisar o discurso de sujeitos-professores sobre o trabalho pedagógico com língua(gem) nas etapas de ensino que vão da Creche ao ciclo I do Ensino Fundamental, visando a interpretar como eles constroem, em seus discursos, sentidos sobre ser professor.

Para tanto, propusemos um roteiro de entrevista sobre o qual os professores se debruçaram a fim de argumentar acerca de suas concepções sobre o trabalho pedagógico

na Creche, na Pré-escola e no Ensino Fundamental, explanando suas compreensões sobre a linguagem, a alfabetização e o letramento e sobre o trabalho com a linguagem nessas diferentes etapas de ensino. Nosso intuito foi o de perceber em que medida a concepção sustentada pelo professor acerca do trabalho com a língua(gem) na educação básica está relacionada aos sentidos por ele produzidos sobre atuar como professor nas diferentes etapas de ensino.

O trabalho de campo contou também com uma reflexão sobre o estatuto do magistério da cidade. Foi sugerido aos professores que se posicionassem frente à organização da carreira docente, dizendo o que pensavam sobre a mesma, a qual separa, apesar da formação comum dos profissionais de Educação, os professores de Creche dos de Pré-escola e de Ensino Fundamental. Com isso, objetivamos analisar como os sentidos produzidos pelos sujeitos-professores a respeito de tal diferenciação se vinculam com aqueles sobre a docência nas diferentes etapas de ensino e sobre suas concepções e práticas de linguagem, alfabetização e letramento.

Propusemos ainda uma reflexão sobre recortes extraídos de uma pesquisa sobre o magistério na Educação Infantil (CERISARA, 1996), especificamente, na Creche, a qual lida com sentidos sobre sentir-se ou não professor ao exercer a docência na Creche, na Pré-escola e no Ensino Fundamental. Nesse momento da entrevista, os professores foram instigados a argumentar sobre suas próprias posições a respeito do trabalho pedagógico nas etapas mencionadas.

E aqui chegamos ao terceiro ponto-chave que subsidia as reflexões teóricas de nosso trabalho: a questão da argumentação. Partidários da concepção de que há uma estreita relação entre o princípio da autoria e a argumentação, ou melhor, entre a produção de um texto argumentativo e a ocupação, pelo sujeito, da posição discursiva de autor (PACÍFICO, 2002), julgamos que o contato com os sentidos acerca do trabalho pedagógico com a linguagem só seria possível se constituíssemos um espaço discursivo para que os docentes participantes de nossa pesquisa argumentassem, defendendo seus pontos de vista sobre a temática da docência.

Temos que o professor sustenta sua prática pedagógica em determinadas concepções e não em outras. Isso, a nosso ver, implica que, ao produzir sentidos sobre sua prática, o sujeito estará (ou poderá) argumentando. Logo, foi solicitada aos professores a produção de um texto dissertativo-argumentativo.

Apesar de não ser uma prática legítima na instituição escolar, como Pacífico (2002) mostra em sua tese de doutorado, em que a autora analisa a produção

dissertativo-argumentativa de sujeitos-alunos do ensino superior, concordamos com Oliveira (2012) que a argumentação está presente até nas práticas cotidianas. Desse modo, consideramos essa produção textual uma possibilidade para o sujeito-professor exercer o seu poder e, como Pacífico (2002) tem trabalhado em suas pesquisas recentes, exercer o seu direito à argumentação. Segundo a autora, o texto argumentativo trabalha com a possibilidade de mobilizar o sujeito para a tomada de decisão diante dos sentidos produzidos na argumentação, sustentando-se no discurso polêmico (ORLANDI, 1996a), o qual permite a disputa do objeto discursivo, isto é, um posicionamento possível de ser tomado pelo sujeito. Esse lugar de polissemia, isto é, de multiplicidade de sentidos, pressupõe que o sujeito, não somente atinja a persuasão, ou seja, demonstre seu ponto de vista sobre determinado assunto, mas discirna os meios necessários para tanto – o que, sob o ponto de vista de argumentação que trazemos para abalizar este trabalho, está relacionado ao conceito de autoria (ORLANDI, 1996b).

É a partir de um ponto de vista discursivo de base pecheuxtiana e que busca refletir sobre a argumentação e a autoria (ORLANDI, 1996b), que o trabalho de Pacífico (2002), e de pesquisadores a ela relacionados como Lemes (2013), por exemplo, se apresenta ao cenário atual de estudos sobre discurso e argumentação. Assim, a argumentação vem ao nosso trabalho como um subsídio para se pensar a relação do sujeito-professor com a escrita, a fim de percebemos o modo como ele se relaciona a esse lugar de poder dizer, marcado pela autoria, que a argumentação representa; e, na defesa da argumentação como um direito, pensamos a mesma intrínseca e inseparavelmente relacionada à autoria e às práticas de língua(gem) na escola.

Nosso movimento de escrita atual tem como ensejo textualizar as reflexões propiciadas pelo desenvolvimento de nossa pesquisa de mestrado, sobre a qual, nesta introdução, já discorremos acerca dos aspectos principais e objetivos gerais. Trouxemos até aqui as condições de produção que instigou nossa pesquisa, marcando a nossa identificação com os estudos relacionados à língua(gem) e à escola, bem como sobre a nossa recente posição de sujeitos-docente de Educação Infantil e os sentidos advindos desse lugar, os quais propiciaram delimitar as questões de nossa investigação. Pontuamos algumas considerações sobre as teorias do letramento, relacionando-a ao trabalho pedagógico nas diferentes etapas de ensino, buscando ainda uma referência a respeito do trabalho com a língua(gem) na Educação Infantil junto a um dos documentos legais (BRASIL, 1998a) nessa fase de ensino. Além disso, reafirmamos a

Análise do Discurso como a disciplina teórica que movimenta nossas investigações, defendendo uma concepção sócio-histórica e ideológica de língua(gem). Também escrevemos sobre o lugar que a Argumentação assume em nosso trabalho, apontando sua relação com o princípio da autoria (PACÍFICO, 2002) e defendendo-a como um direito.

Nos três primeiros capítulos que compõem este trabalho aprofundaremos as discussões já iniciadas nesta introdução, fundamentando nosso fazer científico e percorrendo sobre os conceitos essenciais das teorias nos sustentam. Abordaremos, assim, os principais conceitos que fundamentam a Análise do Discurso de matriz francesa, explanando acerca da relação do sujeito com a língua, perpassados pela ideologia, e relacionando tal reflexão ao contexto de nossa pesquisa. Antes disso, faremos um breve histórico sobre Michel Pêcheux, fundador da perspectiva discursiva na qual nos embasamos, e sobre a sua elaboração de uma perspectiva de “análise materialista das práticas ‘de linguagem’” (PÊCHEUX, 1975/2009, p. 25), conhecida como Análise do Discurso. Tanto o histórico quanto a apresentação dos conceitos estão disponíveis no primeiro capítulo.

No capítulo dois, trataremos da questão dos sujeitos nas suas relações com os processos sociais de linguagem. Para iniciar toda essa discussão, realizaremos algumas considerações sobre o surgimento do conceito de letramento e, juntamente, delinearemos os conceitos de escrita, alfabetização e letramento, a partir de diferentes estudos desenvolvidos na área (STREET, 1989, 1993; KLEIMAN, 1995, 2009; CAGLIARI, 1998; MARCUSCHI, 2001; ROJO, 2001; SIGNORINI, 2001; TFOUNI, 1995/2006, 2001), mas sustentando-nos, sobretudo, em Tfouni (1995/2006) pelo fato de suas pesquisas sobre alfabetização e letramento se desenvolverem numa perspectiva discursiva, a qual coaduna com a concepção de sujeito que sustenta esse trabalho. Recorremos a esses teóricos na intenção de aprofundar a discussão que aqui, nesta introdução, já iniciamos, e construir um aparato teórico sobre o trabalho pedagógico com a língua(gem) que amplie o nosso olhar no trato com as produções discursivas a serem analisadas nesta pesquisa. Para o mesmo fim, desse modo, aprofundaremos o tema que integra o título desse nosso trabalho, isto é, sobre a “grande divisa” pensada por Street (1993), a qual prevê a separação radical entre os usos orais e escritos da língua, bem como sobre as considerações de Gnerre (1998) a propósito da escrita como lugar de poder.

No capítulo que se segue, de número três, nos dedicaremos ao tema da argumentação. Na primeira seção, apresentaremos reflexões teóricas que relacionam argumentação e autoria, numa perspectiva discursiva. Os estudos de Pacífico (2002) e Lemes (2013) serão essenciais nesse momento, subsidiando a fala sobre a escola como instituição que deveria proporcionar o acesso dos sujeitos à interpretação e, conseqüentemente, à argumentação e à autoria, mas que, ao invés disso, tende a legitimar a autoridade do código escrito, mesmo que este seja praticado por meio de cópias. Aqui defenderemos a argumentação como um “direito”, – parafraseando as reflexões de Candido (1988/2011) sobre o “direito à literatura” – pensando a escola como o espaço por excelência para proporcionar o acesso do sujeito (seja ele aluno ou professor) ao lugar de “poder dizer”, isto é, ao seu direito de defender seu ponto de vista, de falar, ou melhor dizendo, de argumentar.

Tudo isso será com o objetivo de justificarmos esse espaço de enunciação, qual seja, a produção escrita dissertativo-argumentativa, como lugar por excelência para que os sujeitos de nossa pesquisa, isto é, os sujeitos-professores, mobilizem sentidos e defendam pontos de vista a respeito de suas concepções de língua(gem) e de ensino – posição de argumentação esta que pode ou não ser ocupada por tais sujeitos e que se encontra imbricada, como demonstra os estudos de Pacífico (2002), à assunção da autoria.

Nesse momento do trabalho se fará importante uma aproximação da teoria com os sentidos que nossa coleta de dados suscitou. Grande parte dos sujeitos-professores, especialmente, os de Creche, com os quais entramos em contato ao longo de nosso trabalho de campo sentiram-se muito interessados com a temática do trabalho, afirmando, nas conversas de apresentação da pesquisa e convite para participação da mesma, estarem em contato com sentidos de desvalorização de sua carreira de magistério. Contudo, ao propormos a escrita de um texto dissertativo-argumentativo a respeito do tema, no qual eles contribuiriam com nossa investigação e teriam a oportunidade defender seus posicionamentos, tais sujeitos se esquivaram da proposta, afirmando não terem afinidade com a escrita. Percebemos um sujeito-professor que, na condição de alguém que se formou para o trabalho com a língua(gem) e que, desse modo, está habilitado para o ensino da leitura e da escrita, tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental, sem desejo de expressar-se por meio do papel e da caneta.

A fim de refletir sobre esse dado de nosso trabalho de campo, traremos as pesquisas de Pacífico (2002), Carvalho (2008): esta já apontando para um sujeito-professor fugaz à escrita e não ocupando o lugar de autor, e aquele, há mais de décadas, refletindo sobre a urgência de se fazer da escola um espaço que possibilite ao sujeito-escolar (e aqui se incluem tanto o sujeito-aluno quanto o sujeito-professor) ocupar a posição de autor e, conseqüentemente, argumentar.

Como continuidade, discutiremos, no capítulo quatro, a respeito da composição de nosso *corpus*, discorrendo sobre a elaboração de nosso roteiro de entrevista e explicitando todo o processo da coleta de dados, passando pela apresentação do trabalho ao Comitê de Ética e, posteriormente, à Secretaria de Educação do município de Ribeirão Preto-SP. Realizaremos uma caracterização das instituições em que se deu a nossa coleta de dados, bem como dos profissionais que participaram da mesma, recorrendo às respostas das duas primeiras questões de nossa entrevista, as quais versam sobre a formação e as experiências de trabalho dos sujeitos-professores participantes. Aqui ainda ressaltaremos o fato de as escolas campo terem sido escolhidas pela Secretaria de Educação, o que pode, a nosso ver, enviesar os dados de nossa pesquisa. Ainda nesse capítulo, discutiremos sobre a inserção de nosso trabalho no campo das pesquisas qualitativas e daremos a conhecer os dispositivos metodológicos que fundamentam as nossas análises, as quais, no próximo capítulo, de número cinco, serão apresentadas, tomando como base os textos dissertativo-argumentativos produzidos pelos sujeitos de nossa pesquisa.

Tendo concluído a apresentação dos fundamentos teóricos nos quais nos amparamos e dos dispositivos metodológicos que nos subsidiam em nossas análises, realizaremos, no quinto capítulo, a análise dos textos produzidos pelos sujeitos-professores participantes de nossa pesquisa. Os conceitos da Análise do Discurso, as considerações sobre argumentação e autoria, bem como os estudos sobre a alfabetização, o letramento e a escrita, na sua relação com a oralidade, serão retomados, a fim de alcançarmos então os objetivo essencial de nossa pesquisa, qual seja interpretar, por meio da análise do discurso de sujeitos-professores, como eles constroem sentidos sobre ser professor, ou melhor dizendo (ou aprofundando), sentidos sobre ser professor nas diferentes etapas de ensino da rede municipal da cidade de Ribeirão Preto-SP, sob o ponto de vista do trabalho pedagógico com a língua(gem).

Convidamos o leitor a adentrar nossa trajetória de pesquisa, cujos caminhos encontram-se materializados ao longo desse trabalho de dissertação, refletindo conosco

sobre a escola, a posição discursiva de sujeito-professor e o trabalho pedagógico com a linguagem: questões essas que serão “tecidas” essencialmente pelas “linhas” de uma concepção sócio-histórica e ideológica de língua(gem).

CAPÍTULO 1

SOBRE O TEAR EM QUE SE COSTURAM OS FIOS DA PESQUISA: UMA TEORIA MATERIALISTA DO DISCURSO

“Tecer era tudo o que fazia.
Tecer era tudo o que queria fazer”.
(Marina Colasanti – *A Moça Tecelã*)

Ao tecer novos sentidos sobre a língua(gem), por meio das ‘linhas’ espessas do sócio-histórico e ideológico, e, também, do inconsciente, Michel Pêcheux se faz conhecer por meio de uma nova ‘trama’ a que ele denomina discurso. ‘Trama’ essa movida por um ‘tecer’ e ‘destecer’ contínuos, que não se ‘arremata’ nunca, mas que costura ‘novos bordados’, a cada novo texto seu, a cada nova reflexão sua: foi assim, perpassada por transformações, a trajetória teórica do autor que se constitui pilar de nosso trabalho.

E é também essa ‘tessitura’ de sentidos outros que caracteriza os conceitos por ele traçados: uma concepção que vai além de uma ideia de língua como um sistema de regras, sob a qual o sujeito se assenhora para falar, mas que, ao contrário, prevê um sujeito de linguagem que passa a significar as palavras a partir do lugar social que ocupa, sendo que, deste ponto de vista, os sentidos estão ‘costurados’ ao sócio-histórico e, por isso, as palavras significam de diferentes maneiras, para os diversos sujeitos, nos mais distintos contextos.

É esta ‘urdidura’ da Análise de Discurso pecheuxtiana que aqui, neste primeiro capítulo, pretendemos elucidar por meio de um breve histórico. Dialogando principalmente com Denise Maldidier (2003), linguista que se dedica a descrever e a refletir sobre a trajetória intelectual de Michel Pêcheux, história esta da qual ela participa como autora fundamental, ajudando a desenvolver tal disciplina. Será esse o ensejo da primeira seção deste capítulo: delinear a trajetória de Pêcheux na sua edificação de uma teoria materialista do discurso – movimento este que já começamos a desenhar, dialogando metaforicamente com a “Moça Tecelã”, de Marina Colasanti.

Num segundo momento, nos aprofundaremos junto a essa teoria, apresentando os conceitos essenciais que a constituem: discurso, sujeito, formação ideológica, formação imaginária, formação discursiva, interdiscurso e memória discursiva, entre

outros; conceitos esses que alicerçarão as reflexões deste nosso trabalho de pesquisa. Buscaremos ainda um diálogo entre tais conceitos e as condições de produção de nossa pesquisa, apontando como eles se relacionam às produções discursivas dos sujeitos-professores no contexto em foco neste trabalho – conversa esta, entre teoria e prática de pesquisa, intrínseca para o pesquisador que se dedica à Análise de Discurso.

1.1. Um teórico e sua disciplina de entremeio: um breve histórico sobre Michel Pêcheux e a Análise de Discurso

“Eu, alquimista de mim mesmo.
Sou um homem que se devora?
Não, é que vivo em eterna mutação,
com novas adaptações a meu renovado viver
e nunca chego ao fim
de cada um dos modos de existir”.

(Clarice Lispector – *Um sopro de vida: pulsações*)

Michel Pêcheux, fundador da Escola Francesa de Análise de Discurso, nasceu em 1938, na cidade de Tours, na França, vivendo até o ano de 1983. Formou-se, na década de 60, em Filosofia na Escola Normal Superior de Paris (ENS), lugar em que estudou sob a orientação de Louis Althusser, figura que exercerá um papel fundamental na elaboração de suas ideias filosóficas e de linguagem. Segundo Mالدیدیر (2003, p. 17), a ENS, em tal período, não é apenas uma escola de prestígio, mas “um lugar de ardor teórico em que o pensamento busca um novo fôlego nos encontros interdisciplinares inéditos”. Discussões de base materialista, assim como grupos envolvidos com a psicanálise ou círculos dedicados à epistemologia, compõem o cenário de tal instituição e incitam seus frequentadores a desenvolver projetos tendo em vista a articulação de tais reflexões. É certamente por isso que Michel Pêcheux conseguiu vincular, tão bem, esses diferentes campos de investigação às suas questões sobre a língua(gem), desenvolvendo uma teoria e um dispositivo de Análise de Discurso que conseguiu abarcar preocupações acerca das práticas de linguagem na sua relação com a ideologia e com as questões da subjetividade – sendo, pois, o primeiro e o único a realizar tal enlace.

“O *discurso* me parece, em Michel Pêcheux, um verdadeiro *nó*. Não é jamais um objeto primeiro ou empírico. É o lugar teórico em que se intrincam literalmente todas as suas grandes questões sobre a língua, a história e o sujeito” (MALDIDIER, 2003, p. 15, grifos da autora).

Pêcheux dá início à sua trajetória intelectual, inserindo-se, ao lado de seus colegas de reflexão, Paul Henry e Michel Plon, num grupo de pesquisa ancorado em ideias marxistas e psicanalíticas, realizando discussões de base epistemológicas – o Laboratório de Psicologia Social do *Centre National de la Recherche Scientifique* (CNRS). É nessa ocasião que ele entra em contato, como já dissemos, com o pensamento althusseriano, fortemente decisivo à constituição de seus rumos de investigação. Serão o conceito de ideologia e a relação que Althusser estabelece entre o marxismo e as ideias freudianas, que remetem ao discurso, à linguagem e ao inconsciente, as reflexões que incitarão o trabalho teórico do autor: pensar a linguagem a partir da questão da ideologia foi, então, a grande empreitada de Pêcheux desde esse momento.

É sob o pseudônimo de Thomas Herbert que Michel Pêcheux publica, nos *Cahiers pour l'analyse*, a revista do Círculo de Epistemologia da ENS, que ancorava suas reflexões em Althusser, seus dois primeiros textos: “Reflexões sobre a situação teórica das ciências sociais, especialmente da psicologia social” (1966) e “Notas para uma teoria geral das ideologias” (1968). Fazendo, referência explícita ao materialismo histórico e à psicanálise, apesar de não tratar propriamente das questões da linguagem, as bases sobre as quais sua teoria e seu dispositivo de Análise de Discurso haveriam de se edificar já se encontravam aí apontadas, sob seu pseudônimo.

No mesmo período, contudo, o autor escreve dois artigos para periódicos de orientação distinta da dos *Cahiers*, criticando os métodos de análise de conteúdo e apresentando o método de análise de discurso. E aqui nos perguntamos: se Michel Pêcheux já falava, sob o pseudônimo de Thomas Herbert, de lugares teóricos tão decisivos às suas reflexões sobre a língua(gem) e, por consequência, sobre o discurso, por que vestiu a roupagem de um pseudônimo em algumas de suas publicações?

Paul Henry (1997) responde a essa pergunta afirmando ser essa uma “estratégia cuidadosamente deliberada” do filósofo Michel Pêcheux. Tanto quanto escreve sob o pseudônimo Herbert, quanto como se assume como Pêcheux, o autor carregava o propósito de intervir teoricamente no campo das ciências sociais, buscando uma transformação no programa de pesquisa desse campo, o qual abrangia dois tipos de interlocutores, são eles: os filósofos e os cientistas sociais. Entretanto, Pêcheux tinha

firme a ideia de que seus interlocutores eram distintos e que, por isso, ele não poderia debater com ambos da mesma maneira.

Pêcheux debate tanto com os filósofos quanto com os especialistas das ciências sociais. No entanto, estes dois tipos de interlocutores são, para ele, tendo em vista o estado de sua pesquisa (em particular por causa da divisão acadêmica do trabalho intelectual), completamente diferentes. Não se pode debater com uns e outros da mesma maneira (HENRY, 1969/1997, p. 19).

Ao se dirigir aos filósofos, Pêcheux almejava refletir sobre o estatuto epistemológico das ciências sociais, propondo uma nova concepção de ciência, embasada no materialismo histórico: para tal fim, escreveu sob o pseudônimo de Herbert, numa revista vinculada a esse referencial teórico. Ao falar aos cientistas sociais, de outro modo, Pêcheux queria construir um instrumento científico que funcionasse como suporte às pesquisas naquela área: nesse momento, é com o nome Pêcheux que ele assina – é este o caso de seu próximo texto, *Análise Automática do Discurso*, um marco de sua trajetória intelectual.

No ano de 1968, Michel Pêcheux defendia sua tese de doutorado em psicologia social, sob o título de *Análise Automática do Discurso* (AAD 69), obra que seria publicada no ano seguinte em uma coleção dirigida por psicólogos de renome, trabalho esse que provocou uma transformação por entre os estudos linguísticos. Tal obra foi, pois, um livro inédito, que lançou questões sobre os textos, as leituras e os sentidos, movimentando o poder absoluto que o estruturalismo mantinha no campo da Linguística e em muitas outras áreas de conhecimento até então, inclusive com relação à produção de pesquisa. AAD 69 desempenhou um papel primordial no caminho teórico de Michel Pêcheux, fundando suas principais ideias e se tornando o ponto de partida e, ao mesmo tempo e incessantemente, o ponto de retomada, de remodelagem e de crítica de seus próprios conceitos e reflexões. Apesar de não fazer referência explícita ao materialismo histórico e à psicanálise – já que Pêcheux menciona, apenas uma vez, numa nota de rodapé, “que a teoria do discurso não pode de forma alguma substituir uma teoria da ideologia, da mesma forma que não pode substituir uma teoria do inconsciente, mas ela pode intervir no campo dessas teorias” (PÊCHEUX, 1969/1997a, p. 161) – já se encontram aí, em AAD 69, suas primeiras reflexões sobre o sujeito, o sentido e a história. Pêcheux se apresenta como crítico das ciências humanas e sociais, intervindo

no terreno da epistemologia, e para além de substituir esta ou aquela teoria, desafia-se a uma ação maior, qual seja, o desenvolvimento de uma teoria do discurso.

É tomando como base os conceitos de Saussure que a reflexão de Michel Pêcheux sobre a língua teve início. Constata Pêcheux, contudo, que não é a oposição saussuriana entre língua e fala – aquela dizendo respeito à “parte social da linguagem exterior ao indivíduo, que por si só não pode nem criá-la nem modificá-la” e esta a um ato individual e acessório que se contrapõe ao caráter social da língua (SAUSSURE, 1916/2006 in PÊCHEUX, 1969/1997a, p. 70) – o ponto de origem da ciência linguística, já que tal visão sobre a linguagem abre espaço para uma aceção de “sujeito livre” no uso da língua, visão esta refutada por Pêcheux. Para ele, é o deslocamento que Saussure realiza, por meio de seu conceito de valor, passando do “interesse pela função ao interesse pelo funcionamento das línguas” (GADET et al, 1997, p. 42) e considerando, a partir disso, a língua como um sistema, o que lhe permitirá ir além de um modo comum de se pensar a língua, “como tendo a função de exprimir sentido”, torná-la “um objeto do qual uma ciência pode descrever o funcionamento” (PÊCHEUX, 1969/1997a, p. 62).

A seus olhos, o deslocamento operado por Saussure, da função para o funcionamento da língua é um adquirido científico irreversível. O essencial daquilo que, nos termos da epistemologia da época, ele chamará de “o corte saussuriano” reside na ideia de que a língua é um sistema (MALDIDIER, 2003, p. 22).

É nesse contexto que Pêcheux pretende superar a dicotomia saussuriana, na elaboração de seu conceito de discurso, este entendido como “uma reformulação da fala saussuriana, desembaraçada de suas implicações subjetivas” (MALDIDIER, 2003, p. 22): uma teoria não subjetiva da linguagem em que o sujeito não se constitui como o centro do discurso, mas é atravessado pelo inconsciente e interpelado pela ideologia – e aqui, pelo conceito de interpelação, ele já demarca sua ancoragem em Althusser.

Pêcheux empreende uma profunda distinção entre a *langue/parole* saussuriana e a *língua/discurso*, ou melhor, a base linguística e o processo discursivo de sua teoria. Para ele, a ideia de discurso afasta toda concepção psicologizante, idealista e subjetivista de sujeito que está contida no termo “fala”, defendido por Saussure: falamos agora de um sujeito que não se assenhora da língua para falar, mas de uma ideologia que interpela o indivíduo a se tornar sujeito de seu discurso. Em sua teoria, o “ imanentismo constitutivo da Linguística saussuriana”, isto é, a consideração do uso da

língua como uma estrutura, desprovida de qualquer exterioridade, dá lugar ao sócio-histórico, a um ponto de vista sobre a linguagem em que a exterioridade não é entendida “como mera adição, que vem de fora se sobrepor ao que está dentro, num contexto, mas como constitutiva de todo dizer” (BARONAS, 2011, p. 16).

Apesar de AAD 69, seu primeiro livro, ser um programa de pesquisa e, por isso, mais “uma máquina de abrir questões do que de dar respostas”, nos termos de Maldidier (2003, p. 25), as bases de sua teoria já podem ser aí percebidas, isto porque o conceito de condições de produção como uma determinação histórico-social, uma exterioridade subjacente ao dizer, já nos é apresentado na definição do discurso e, do mesmo modo, o essencial da metodologia que compõe a AD já pode ser apreendido, visto que já é clara para Pêcheux a ideia de que o discurso não se marca pela evidência e de que para compreendê-lo é preciso mesmo desconstruí-lo.

Seu próximo texto, “A semântica e o corte saussuriano: língua, linguagem, discurso”, publicado em 1971 e escrito em colaboração com Claudine Haroche e Paul Henry, irá aprofundar algumas reflexões já iniciadas em AAD 69. O objetivo central desse artigo será o de, a partir de uma análise crítica do lugar da semântica em Saussure e dos autores que nele se ancoram, inaugurar uma base teórica para uma semântica discursiva, retomando a *Análise Automática do Discurso* (AAD-69) e delineando perspectivas. Propõem os autores, desse modo, uma mudança de terreno, fugindo do empirismo e do subjetivismo nos quais muitos leitores de Saussure tendiam a cair e, para tanto, retomam o materialismo histórico, refletindo sobre seus conceitos essenciais, tais como “modo de produção, relação entre as classes, práticas, aparelhos, posições, formações” (NUNES, 2003, p. 4). Nesse entremeio entre a linguística e o materialismo, os autores definem conceitos essenciais da AD, quais sejam o de formação ideológica e o de formação discursiva. Suas reflexões caminham na afirmativa de que o sentido extrapola o campo da linguística, estando ligado às condições sócio-históricas que lhes são constitutivas, surgindo, então, a máxima da teoria de Análise de Discurso, com a afirmação de que “as palavras mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam” (HAROCHE; PÊCHEUX & HENRY, 1971/2008, s/p).

Aprofundando seu propósito de construir uma “semântica discursiva”, preocupada não com o léxico ou com o gramatical, mas com “a análise científica dos processos característicos de uma formação discursiva”, levando “em conta o elo que liga esses processos às condições nas quais o discurso é produzido (às posições às quais ele deve ser referido)” (HAROCHE; PÊCHEUX & HENRY, 1971/2008, s/p), Pêcheux

publica, quatro anos mais tarde, um texto intitulado “Atualizações e Perspectivas a propósito da Análise Automática do Discurso” – o qual compõe, junto com AAD 69, um capítulo de uma tradução brasileira realizada por GADET e HAK (1997). Em “Atualizações”, Pêcheux, juntamente com Catherine Fuchs, descreve o quadro epistemológico da Análise de Discurso, afirmando ser o seu propósito “a articulação de três regiões do conhecimento”, sendo elas “o materialismo histórico”, “a linguística” e “a teoria do discurso”, sem se esquecer “de uma teoria da subjetividade (de natureza psicanalítica)”, atravessando e articulando-as (PÊCHEUX; FUCHS, 1975/1997, p. 163-164).

A questão da leitura, na sua relação com o sujeito, é aqui apontada como o centro do lugar teórico e analítico da AD. Pêcheux, apoiando-se em Althusser, desloca o conceito de “interpelação” para se pensar a posição do sujeito, bem como suas “ilusões ou esquecimentos”, na sua relação com a linguagem, isto é, produzindo sentidos. É aí que sentimos os efeitos de sua consideração do princípio da ideologia, cuja tese althusseriana afirma que “a ideologia interpela os indivíduos em sujeito”: numa reflexão sobre o apagamento do sujeito da enunciação, Pêcheux vai pensar um sujeito de linguagem despido de autonomia e liberdade no “uso” da língua, estando ele, pois, “amarrado”, “determinado” pelo contexto social e ideológico no/pelo qual enuncia. É, desse modo, como uma teoria materialista do discurso que Análise de Discurso vai se fundando, visto que Pêcheux afirma que o efeito ideológico elementar é o que faz a palavra ter uma significação evidente.

É nessa ocasião que a ideia de formação discursiva, em sua relação com os conceitos de formações social e ideológica, já não responde sozinha a todos os questionamentos pecheuxtianos. Pêcheux começa a refletir sobre a noção de pré-construído, sobre a relação do discurso com o já ouvido que, em sua obra exemplar, publicada alguns meses após esse artigo, será chamada de interdiscurso. O nome do livro: “*Les Vérités de la Palice*”(1975), cuja tradução brasileira recebeu o nome de “Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio” (PÊCHEUX, 1975/2009), obra em que Pêcheux vai de uma análise da filosofia da linguagem aos estudos da semântica, recorrendo ao conceito de ideologia para sustentar sua teoria do discurso.

Dando continuidade ao artigo recém-publicado, Pêcheux buscará, em “Semântica e Discurso” descrever as relações entre a análise e a teoria do discurso, ou melhor dizendo, demarcará a estreita e indissociável relação entre teoria e análise na sua concepção de discurso. Aqui Michel Pêcheux definirá bem o seu “lugar de entremeio”,

“de filósofo apaixonado pela língua”, falando de filosofia aos linguistas e de linguística aos filósofos: a Semântica, como uma ciência “que se ocupa do sentido” se configura, para nosso autor, como “o ponto nodal das contradições que atravessam” a Linguística e como “ponto em que a Linguística tem a ver com a filosofia” e com a “ciência das formações sociais” ou com o “materialismo histórico” (PÊCHEUX, 1975/2009, p. 10).

Assumindo-se nesse lugar de entremeio, em que se imbricam as questões da linguagem, da ideologia e do sujeito, qual seja o espaço do discurso, Pêcheux se despe totalmente das roupagens que utilizara no início de sua carreira acadêmica. Em *Semântica e Discurso*, Pêcheux chega ao ápice de sua teoria materialista do discurso, concebendo um dispositivo analítico essencialmente ligado ao ponto de vista sócio-histórico que, desde os seus primeiros textos, sob o pseudônimo de Thomas Herbert, já o movimentavam. É esse, então, o percurso da referida obra pecheuxtiana: partindo da filosofia da linguagem rumo à delimitação de uma teoria do discurso. Tomando Althusser como referência fundamental, *Semântica e Discurso* será o lugar de aprofundamento teórico de Pêcheux: sujeitos e sentidos como indissociáveis e mutuamente constituídos; o funcionamento da ideologia e do inconsciente, mascarando o assujeitamento; o já-dito no conceito de interdiscurso; o intradiscurso; a forma-sujeito do discurso mascarando os esquecimentos – a Análise de Discurso ganha, nesse momento, conceitos sólidos dos quais, mesmo com algumas adaptações, ela nunca irá se desgarrar.

Todo esse primeiro movimento de reflexões e de escrita, que se inicia em AAD 69 indo até a publicação de *Semântica e Discurso*, em 1975, será denominado por Maldidier (2003) – autora que se dedica a uma apresentação da história da elaboração da teoria do discurso, em suas palavras, a uma “rememoração” da “aventura teórica” da mesma – como “o tempo das grandes construções” em que, como pudemos acompanhar, Michel Pêcheux cumprirá seu propósito de edificar um aparato teórico e analítico que articulasse suas inquietações em diferentes campos, sendo eles a linguística, o materialismo histórico e a psicanálise.

Entre os anos de 1976-1977, Pêcheux apresenta um seminário, em colaboração com Françoise Gadet, a respeito da história da linguística, realizando uma reflexão a respeito das tendências em jogo na linguística e propondo uma análise da “crise da linguística”. Tal análise é realizada em torno das “divergências sobre as questões da língua e do sujeito”, incorrendo sobre o prenúncio do fim da linguística formal, bem como sobre a tendência sociolinguística que ganha corpo. Tal reflexão desse seminário

tomaria corpo e desembocaria na publicação de *La Langue Introuvable* (1981/2004), em que os autores trabalham no real da língua, a partir da afirmação de Milner (1987, p. 6) de que “tudo não se diz, pois há um impossível próprio da língua”. Criticando o apego das diferentes correntes linguísticas a uma ideia de “língua ideal”, de caráter universal, marcada pela clareza e pensada como a expressão do pensamento do homem, os autores vão falar de uma “língua improvável”, em que o equívoco e a deriva se fazem possíveis e, mais ainda, em um “real da história”, arrolados aos conceitos de uma língua afetada pelo inconsciente e pela ideologia. Uma língua que permite furos e que, por isso, se faz insuportável às correntes linguísticas que a definiam como um todo consistente, regrado e unívoco. Assim, para os autores,

O que afeta e corrompe o princípio de univocidade na língua não é localizável nela: o equívoco aparece exatamente como o ponto em que o impossível (linguístico) vem aliar-se à contradição (histórica); o ponto em que a língua atinge a história (GADET; PÊCHEUX, 1981/2004, p. 64).

Desconstruções e reconstruções ainda estavam por vir no percurso de definição da Análise de Discurso de ‘linha’ francesa. Após esse momento, Pêcheux desenvolve um grupo de estudos sobre ideias marxistas ao lado de Paul Henry e Michel Plon. Será o período das “tentativas” em que, segundo Mالدیدیر, Pêcheux vai “arriscar pôr em prática suas verdades” sobre a língua. Serão dois os seus textos aqui: “Remontemos de Foucault a Spinoza” (1977) e “Só há causa naquilo que falha” (1978). O primeiro, com um tom imperativo, propõe-se a tratar da categoria marxista de “contradição” a partir de vários autores, isto é, indo de Foucault a Spinoza e pensando o conceito de formação discursiva não como um “bloco homogêneo”, mas um lugar “dividido”, promulgando o tema da heterogeneidade; o segundo, de forma distinta, trata-se de uma retificação teórica, em que Pêcheux realiza uma autocrítica fundada no retorno ao conceito de sujeito junto à psicanálise, pela ideia das falhas.

Uma reflexão sobre o percurso teórico de Pêcheux, especialmente no que diz respeito à relação que tal autor estabelece entre os conceitos de sua teoria discursiva e a psicanálise, é desenvolvida por Michel Plon, seu colega de reflexões desde os primórdios. Plon realiza uma conferência, em francês, sob o título “*Análise do discurso (de Michel Pêcheux) vs análise do inconsciente*”, para o 1º Seminário de Estudos em Análise do Discurso (SEAD), realizado no Brasil, em Porto Alegre-RS, na qual o autor se embasa na teoria lacaniana para discorrer acerca da impossibilidade de uma

interpelação sem falhas, sobre a qual encontramos indícios nos últimos textos pecheuxtianos, especialmente no de 1978.

Nos últimos cinco anos de vida, Pêcheux se dedica, primeiramente, a aprofundar a ideia de heterogeneidade. Nesse período, Pêcheux se aproxima de Jacqueline Authier, autora que traz elementos decisivos à questão da heterogeneidade discursiva, enfatizando “as rupturas enunciativas do ‘fio do discurso’, o surgimento de um discurso outro no próprio discurso” (MALDIDIER, 2003, p. 73).

A questão do discurso é, a partir de então, posta sob o signo da heterogeneidade. O primado do outro sob o mesmo se impôs, eu poderia dizer parodiando Michel Pêcheux. O que, nos anos precedentes procurava-se através da contradição marxista ou as falhas da interpelação ideológica, se inscreve agora no termo heterogeneidade (MALDIDIER, 2003, p. 74).

Nesse mesmo período, Pêcheux escreve as obras “Ler o arquivo hoje” (1982), “O papel da memória” (abril de 1983) e “Discurso: estrutura ou acontecimento” (julho de 1983), textos em que o autor se debruça sobre os conceitos de arquivo (esse último, com base no conceito foucaultiano), de memória discursiva e de acontecimento discursivo. Reflexões sobre quem tem o direito de produzir leituras originais e a quem é dada a tarefa de apenas sustentar interpretações (o trabalho de arquivo), sobre a memória e a sua relação com as disciplinas de interpretação e sobre a língua para além de uma materialidade linguística (estrutura), como uma materialidade histórica (acontecimento), se fizeram preocupações de nosso autor.

Além de tais textos, Michel Pêcheux publica “Análise de Discurso: três épocas” (1983), texto esse em que nos apresenta o percurso teórico, não homogêneo, mas repleto de reformulações, de sua disciplina. Chamadas por Pêcheux de AD1, AD2 e AD3, as três fases de sua teoria se iniciam com a ambição de se construir um dispositivo informatizado de análise discursiva, interessado em constituir um *corpus* atravessado pela recorrência a mesmos sentidos e, assim, definir sua maquinaria discursiva, passando depois à inserção dos conceitos de formação discursiva e de interdiscurso, os quais permitem pensar a maquinaria discursiva permeada por elementos advindos de outros lugares, e pensar o *corpus* para além da “justaposição contrastada”, buscando conhecer suas influências internas desiguais. Contudo, será em AD3 que a mudança real ocorrerá, com a explosão da noção de maquinaria discursiva, na qual, pelo

aprofundamento da ideia do não dito e da noção de heterogeneidade enunciativa, Pêcheux passará de uma busca pelo mesmo no diferente a uma preocupação com

o discurso de um outro, colocado em cena pelo sujeito, ou o discurso do sujeito se colocando em cena como um outro, mas também e sobretudo a insistência de um ‘além’ intradiscursivo que vem, aquém de todo autocontrole funcional do ‘ego-eu’ enunciador estratégico que coloca em cena ‘sua’ sequência, estruturar esta encenação (nos pontos de identidade nos quais o ‘ego-eu’ se instala) ao mesmo tempo em que a desestabiliza (nos pontos de deriva em que o sujeito passa no outro, onde o controle estratégico de seu discurso lhe escapa) (PÊCHEUX, 1983/1997b, p. 316-317).

“Análise Automática do Discurso”, “Semântica e Discurso” e os textos pecheuxtianos a partir do ano de 1977, especialmente “A língua Inatingível” e “Só há causa naquilo que falha”, podem ser apontados, respectivamente, como os textos representativos dessas três épocas de elaboração de sua teoria e dispositivo de Análise de Discurso: caminho teórico esse que, nessa primeira parte de nosso capítulo empenhamo-nos em descrever, dialogando especialmente, com Maldidier (2003).

É possível depreender que não foi, pois, o percurso de Michel Pêcheux “um bloco homogêneo de formulações”, sem passar por “diferentes fases ou retificações de seus conceitos e métodos”, tal como aponta Baronas (2011, p. 20): ao contrário, toda trajetória de nosso autor será marcada intensamente pela autocrítica, pela revisão de conceitos, pela melhora de sua teoria. E é por isso que iniciamos esta primeira parte de nosso capítulo com as belas palavras de Clarice Lispector trazidas de seu livro *Um sopro de vida (Pulsações)*: viver em eterna mutação, sempre adaptando-se e renovando-se ao viver, e não chegando nunca a cada um dos modos de existir – esta nos parece bem a postura de Michel Pêcheux e, mais que isso, de um analista do discurso.

1.2. Do ponto de vista da Análise de Discurso: conceitos-chave da teoria que nos movimenta

“Chega mais perto e contempla as palavras.
Cada uma
tem mil faces secretas sob a face neutra
e te pergunta, sem interesse pela resposta,
pobre ou terrível, que lhe deres:
Trouxeste a chave?”

São muitos os caminhos possíveis de serem percorridos por aqueles que se interessam pelos estudos da linguagem. Neste trabalho, como já vimos marcando desde a introdução, a Análise de Discurso de ‘linha’ francesa, especificamente, os estudos de Michel Pêcheux, colocam-se como alicerce por excelência a nossas indagações e objetivos de pesquisa. Isso porque a concepção de língua como materialidade que ela inaugura, isto é, de uma língua como lugar de expressão material do discurso, possibilita-nos um estudo linguístico para além do código, da organização desse sistema enquanto uma estrutura fonológica, morfológica e sintática, já que considera os aspectos sócio-históricos e ideológicos que se imbricam ao dizer, à produção dos sentidos.

Nesse sentido, a Análise de Discurso pecheuxtiana se dedica a refletir sobre a linguagem na sua relação com a exterioridade, com o social e o histórico, e, ao fazer isso, põe em xeque a questão da transparência da linguagem, característica das teorias idealistas e subjetivistas de linguagem, uma vez que para a AD analisar o discurso, como espaço em que se manifestam os sentidos, implica interpretar os sentidos para além do pré-definido, do estado de dicionário: envolve uma leitura sócio-histórica, que considera o já-dito, uma memória do dizer.

Assim, do ponto de vista dessa teoria, a apreciação que um pesquisador faz dos dados de sua pesquisa, ou melhor, o olhar que um analista dirige ao seu *corpus* não tem como princípio a busca por um sentido “único” e “verdadeiro”, que “responda” de forma “correta” às questões de determinada investigação. Isso porque, sob a ótica discursiva, o sujeito não é homogêneo, mas é pela diferença, pela singularidade que sujeitos e sentidos se constituem. Longe de ser uma ferramenta perfeita, que representa, que traduz a literalidade de um pensamento, a língua se caracteriza, segundo esse referencial, pela incompletude, estando seu funcionamento atrelado à questão da ideologia.

Para a Análise de Discurso, o sentido não é pré-determinado, uma vez que ela não se prende ao sentido literal de um dizer e, da mesma forma, o sentido também não pode ser qualquer um, já que ela considera sua determinação social, histórica e ideológica. Como afirmam Pêcheux e Gadet (2011, p. 105), a partir de tal teoria,

[...] buscamos questionar a posição estratégica do mestre da língua que busca controlar um mundo de enunciados por meio de seu

processo de enunciação. Contra o narcisismo da comunicação bem-sucedida, tentamos afirmar o valor político e histórico da falha.

A fim de aprofundar, dessa maneira, o objeto ao qual a Análise de Discurso se dedica – como seu próprio nome já indica, o discurso – torna-se essencial adentrar alguns conceitos sem os quais a sua compreensão não seria possível, refletindo acerca de algumas questões às quais a constituição do discurso está atrelada. Com essa finalidade, apresentaremos, nessa parte de nosso trabalho, os principais conceitos que constituem essa teoria, tais como discurso, sentido, sujeito, formação ideológica, formação discursiva, formação imaginária, interdiscurso, memória discursiva, heterogeneidade, esquecimentos e arquivo. Marcamos que, ao decorrer de nosso trabalho, quando o leitor visualizar o emprego dos mesmos, estes devem ser pensados como conceitos de uma teoria materialista do discurso, envolvendo as definições que agora iremos expor.

Conforme já apontamos, as reflexões de Althusser, a partir dos postulados marxistas, especialmente seu escrito “Aparelhos Ideológicos de Estado (1987)”, foram fundamentais à elaboração da teoria discursiva pecheuxtiana. Apoiado em Althusser, sobretudo em sua tese de que “a Ideologia interpela os indivíduos em sujeitos”, Pêcheux desenvolve suas reflexões sobre a linguagem, pensando o discurso como lugar de materialização da ideologia. Por isso mesmo, torna-se necessário recorrermos aos postulados de Althusser que incitaram as reflexões pecheuxtianas.

Althusser, em sua obra mencionada, desenvolveu uma crítica ao conceito de ideologia em Marx, indo além da perspectiva da ordem econômica que este autor promulgava. A partir das reflexões de Marx, Althusser propõe o conceito de Aparelhos Ideológicos de Estado, indo além do conceito de Aparelhos (Repressivos) de Estado marxista, sob a ideia de que a ideologia funciona através de instituições como a Família, a Escola e a Mídia, por exemplo, garantindo a reprodução das relações de produção. A ideologia é entendida por Althusser não do um ponto de vista positivista-historicista que Marx a pensa em a “Ideologia Alemã”, como “um sistema de ideias, de representações que domina o espírito do homem ou de um grupo social”, mas sim como uma “‘representação’ da relação imaginária dos indivíduos com as suas condições reais de existência” (ALTHUSSER, 1987, p. 81-85).

Tal concepção althusseriana corresponde à primeira de suas teses para uma “teoria da ideologia em geral”. A essa primeira tese, de que “a ideologia é uma ‘representação’ da relação imaginária dos indivíduos com as suas condições reais de

existência”, juntam-se outras duas, quais sejam, a de que “a ideologia tem existência material” e a de que “a ideologia interpela os indivíduos em sujeitos” (ALTHUSSER, 1987, p. 85-99).

Antes de apresentar tais teses, Althusser faz uma reflexão sobre a ideologia afirmando que ela “não tem história”, ideia que o autor defende num sentido positivo, visto que ele considera que

[...] a ideologia tem uma estrutura e um funcionamento tais que fazem dela uma realidade não-histórica, isto é, omni-histórica no sentido de que essa estrutura e esse funcionamento estão presentes, sob uma mesma forma, imutável, no que se chama a história inteira, no sentido de que o Manifesto define a história como a história da luta de classes, isto é, a história das sociedades de classes (ALTHUSSER, 1987, p. 84).

Segundo o autor, sua afirmativa de que “a ideologia não tem história” encontra guarida na ideia de inconsciente de Freud, visto que para Althusser “a ideologia é eterna, como o inconsciente é eterno” no sentido de que em ambos tal eternidade significa “não a transcendência a toda história (temporal), mas onnipresença, transhistórica”. Esse paralelo estabelecido entre ideologia e inconsciente é que sustenta Althusser na proposta de uma teoria da ideologia em geral, visto que “Freud apresentou uma teoria do inconsciente em geral” (ALTHUSSER, 1987, p. 85).

Voltemos então às teses dessa teoria da ideologia em geral. A primeira delas, a de que “a ideologia é uma ‘representação’ da relação imaginária dos indivíduos com as suas condições reais de existência”, implica o fato de que a ideologia não se constitui como uma representação do mundo real, das condições reais de existência do homem, mas sim como lugar de expressão da relação imaginária que o homem estabelece com tais condições, isto é, com as relações de produção e de classe. Nas palavras do autor:

[...] não são as suas condições reais de existência, seu mundo real que os “homens” “se representam” na ideologia, o que é nelas representado é, antes de mais nada, a sua relação com as suas condições reais de existência. É esta relação que está no centro de toda representação ideológica, e portanto imaginária do mundo real. É nesta relação que está a “causa” que deve dar conta da deformação imaginária da representação ideológica do mundo real (ALTHUSSER, 1987, p. 87).

Sua segunda tese, a de que “a ideologia tem uma existência material”, corresponde à ideia de que os atos dos indivíduos, inscritos em práticas, constituem a materialização da ideologia.

Diremos portanto, considerando um sujeito (tal indivíduo), que a existência das ideias de sua crença é material, pois suas ideias são seus atos materiais inseridos em práticas materiais, reguladas por rituais materiais, eles mesmos definidos pelo aparelho ideológico material de onde provêm as ideias do dito sujeito (ALTHUSSER, 1987, p. 91-92).

Assim, para o autor, “só há prática através de e sob uma ideologia” e “só há ideologia pelo sujeito e para o sujeito”: teses essas que sustentam um conceito fundamental de sua teoria da ideologia em geral, o conceito de sujeito. Entramos, assim, na terceira e última tese que sustenta sua proposta: a formulação de que “a ideologia interpela os indivíduos em sujeito”, isto é, de que toda ideologia tem como função “constituir” indivíduos concretos em sujeitos.

Como todas as evidências, inclusive aquelas que fazem com que uma palavra ‘designa uma coisa’ ou ‘possua um significado’ (portanto inclusas as evidências da ‘transparência’ da linguagem), a evidência de que vocês e eu somos sujeitos – e que isso não constitua um problema – é um efeito ideológico, o efeito ideológico elementar. Este é aliás o efeito característico da ideologia – impor (sem parecer fazê-lo, uma vez que se tratam de “evidências”) as evidências como evidências, que não podemos deixar de reconhecer e diante das quais, inevitável e naturalmente, exclamamos (em voz alta, ou no “silêncio da consciência”): é evidente! é exatamente isso! é verdade (ALTHUSSER, 1987, p. 94-95).

É essencialmente a partir dessa tese de Althusser sobre a ideologia que Pêcheux elaborará os conceitos de sua teoria materialista do discurso. A Análise de Discurso, dessa maneira, alicerçou-se na questão da constituição do sentido na sua relação com a constituição do sujeito, permeados pela figura da interpelação. Há, pois, segundo essa concepção, um processo de interpelação-identificação que produz, ideologicamente, o sujeito e que, simultaneamente, determina a produção de sentidos, em outras palavras, sujeitos e sentidos se constituem de forma simultânea, na e pela linguagem, atravessados pela ideologia.

É a ideologia que fornece as evidências pelas quais “todo mundo sabe” o que é um soldado, um operário, um patrão, uma fábrica, uma greve etc., evidências que fazem com que uma palavra ou um enunciado “queiram dizer o que realmente dizem” e que mascaram, assim, sob a “transparência da linguagem”, aquilo que chamaremos *o caráter material do sentido* das palavras e dos enunciados (PÊCHEUX, 1975/2009, p. 146, grifos do autor).

Dizendo que, “não há discurso sem sujeito, assim como não há sujeito sem ideologia”, Pêcheux chega então ao ponto nodal de sua teoria: o sujeito, em sua relação com o sentido, imbricado à ideologia.. É por meio da figura da interpelação que tanto a questão da “evidência da existência espontânea do sujeito (como origem e causa de si)” quanto a da “evidência do sentido” são questionadas e pensadas, portanto, como efeitos da ideologia.

Há que se dizer, contudo, que nosso autor propõe uma discussão em torno dessa tese, no que diz respeito à conceituação do sujeito, uma vez que ao dizermos que o sujeito é fruto da interpelação tornamos possível, por conseguinte, a afirmativa de que antes de ser sujeito ele é “não-sujeito”, como se houvesse um plano consciente, anterior à influência da ideologia, no qual um indivíduo estaria em primeiro lugar. De forma distinta, para a Análise de Discurso pecheuxtiana, estando a falar da relação do sujeito com a linguagem, o indivíduo deve ser pensado como “sempre-já-sujeito”, de modo que sua sujeição à ideologia é uma premissa à produção de sentidos. Falamos assim de um assujeitamento, o qual se dá no campo do inconsciente, o que significa que a interpelação do indivíduo em sujeito pela ideologia não é cônica a ele próprio. Eis aí a ligação material pela qual a concepção de sujeito de linguagem que nos ampara se configura: a relação entre inconsciente, na perspectiva freudiana, e ideologia, sob o ponto de vista marxista.

[...] o caráter comum das estruturas-funcionamentos designadas, respectivamente, como ideologia e inconsciente é o de dissimular sua própria existência no interior mesmo do seu funcionamento, produzindo um tecido de evidências “subjetivas”, devendo entender-se esse último adjetivo não como “que afetam o sujeito”, mas “nas quais se constitui o sujeito” (PÊCHEUX, 1975/2009, p. 139).

A ideologia, na sua relação com a linguagem, é pensada, portanto, como algo da ordem do imaginário: um mecanismo de naturalização dos sentidos, que faz parecer que a linguagem é transparente, que os sentidos são sempre evidentes e que as palavras, desse modo, significam sempre da mesma forma, para todos, em qualquer contexto. O que acontece é que a ideologia oculta as relações de luta e de poder que sustentam o que é dito em determinado tempo e lugar, simulando uma naturalidade no interior da língua, como se os sentidos estivessem sempre já ali, brotando das palavras, e dando a ilusão de que estas só podem ser enunciadas daquela maneira. É no sentido que vimos traçando que Orlandi aponta que

A prática de leitura proposta por Pêcheux, que constitui propriamente a Análise de Discurso, expõe o olhar do leitor à opacidade (materialidade) do texto, objetivando a compreensão do que o sujeito diz em relação a outros dizeres, ao que ele não diz. Criticando a análise de conteúdo, o psicologismo e o sociologismo, Pêcheux é um herdeiro subserviente do Marxismo, da Linguística e da Psicanálise na Análise de Discurso que propõe e que trabalha as relações entre o sujeito, a língua e a história (ORLANDI, 2005b, p. 11).

Nesse momento já se torna possível conceituarmos o objeto ao qual a Análise de Discurso se dedica: o discurso, nesse sentido, vai se apresentar exatamente no ponto de encontro entre o sujeito, a língua e a história, estabelecendo-se como o lugar de materialização da ideologia. Assim, para além de um paradigma comunicacional e positivista de linguagem, em que esta última é concebida como instrumento de comunicação e de transmissão de uma mensagem, o discurso é concebido como “efeito de sentidos entre locutores” (PÊCHEUX, 1969/1997a, p. 82) e o sujeito, como já fizemos compreender, não como um sujeito físico, correspondendo a um indivíduo ou um ser humano específico, mas a um sujeito ideológico, o qual só tem existência tendo em vista determinado lugar social, e cuja posição é projetada (pode ser apreendida) no discurso. Disso decorre a incoerência de pensarmos num sujeito discursivo absoluto ou universal, constituindo-se como o centro e a origem de seu dizer, e controlando os sentidos que produz. O discurso, ao contrário, para além de indiciar o lugar do sujeito, é constituído na sua relação com a exterioridade, isto é, face ao contexto sócio-histórico e ideológico no qual os sujeitos se inscrevem.

O que temos, dessa forma, é uma ilusão de transparência da linguagem e de completude dos sentidos, como efeito da ideologia sob o sujeito e o discurso, e característica fundamental da linguagem, a qual é responsável por simular aquilo que Pêcheux denomina como “o caráter material do sentido”, isto é, por mascarar a íntima relação que o processo de edificação dos sentidos possui com “o todo complexo das formações ideológicas”, ocultando o fato de que os sentidos se modificam de acordo com as posições sustentadas pelos sujeitos. É nesse sentido que ele afirma que

o sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição, etc., não existe “em si mesmo” (isto é, em sua relação transparente com a literalidade do significante), mas, ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas (isto é, reproduzidas). Poderíamos resumir essa tese dizendo: as palavras, expressões, proposições etc., mudam de sentido segundo as posições

sustentadas por aqueles que as empregam, o que quer dizer que elas adquirem seu sentido em referência a essas posições, isto é, em referência às *formações ideológicas* nas quais essas posições se inscrevem (PÊCHEUX, 1975/2009, p. 146 -147, grifos do autor).

Em síntese, o sujeito é pensado aqui como uma posição discursiva, a qual o indivíduo ocupa para produção de sentidos, em um contexto sócio-histórico e ideologicamente marcado. Portanto, mais uma vez, ele não é um sujeito empírico, nem um sujeito soberano, controlador dos sentidos que produz, mas sim um sujeito social, cujo dizer representa as diversas vozes que constituem o lugar sócio-histórico e ideológico a partir do qual ele enuncia. O sentido, por sua vez, constitui-se a expressão da realidade histórica e social, sendo o discurso seu lugar de materialização, isto é, o lugar em que os sentidos podem ser interpretados. Há, dessa maneira, uma intrínseca relação entre os conceitos de discurso, sujeito e sentido.

É essa concepção de sujeito que temos ao nos referir ao sujeito-escolar, especificamente, ao sujeito-professor que, a partir do contexto sócio-histórico e ideológico específico, qual seja, a escola, produz sentidos sobre a docência. Sendo, pois, o sujeito-professor, sócio-histórico e ideologicamente marcado, seu discurso e, inseparavelmente, os sentidos por ele produzidos, estão atrelados ao contexto social a partir do qual ele enuncia, ou seja, representam não o discurso de um indivíduo, de um professor em específico, mas sim, a formação ideológica que determina a produção, nesse contexto, desses sentidos. Aprofundemos o último conceito apresentado.

O conceito de formação ideológica se imbrica à questão do discurso e do sentido na sua relação com a posição a partir da qual um sujeito enuncia. Ele foi tomado por Pêcheux a partir das reflexões de Althusser (1987). Ao considerar que certa formação social, num momento histórico dado, se caracteriza – com base no modo de produção que a regula – a partir das relações entre as classes que a compõem, e que tais relações correspondem a posições políticas e ideológicas que constituem determinadas “formações” (cujas relações podem ser de antagonismo, de aliança ou de dominação), chegamos ao cerne desse conceito: ao falarmos de formação ideológica estamos pensando em “um conjunto complexo de atitudes e de representações que não são nem “individuais” e nem “universais”, mas que se relacionam mais ou menos diretamente a posições de classes em conflito umas em relação às outras” (PÊCHEUX & FUCHS, 1975/1997, p. 166). Em termos linguísticos, chamamos de formação ideológica uma posição dada, possível em uma conjuntura social e histórica dada, a partir da qual o

sujeito produz o seu dizer, sendo que a inscrição do sujeito na mesma vai autorizar a produção de determinados sentidos e não outros.

[...] as formações ideológicas de que acabamos de falar “comportam necessariamente como um de seus componentes, uma ou várias *formações discursivas* interligadas que determinam o que pode e deve ser dito (articulado sob a forma de uma harença, um sermão, um panfleto, uma exposição, um programa etc.) a partir de uma posição dada numa conjuntura”, isto é, numa certa relação de lugares no interior de um aparelho ideológico, e inscrita numa relação de classes. Diremos, então, que toda formação discursiva deriva de condições de produção específicas [...] (PÊCHEUX & FUCHS, 1975/1997, p. 166-167, grifos dos autores).

E aqui entramos em outro ponto essencial para a Análise de Discurso que é o conceito de formação discursiva. Temos que a sustentação de determinada posição pelo sujeito se faz possível por meio de sua filiação à determinada formação discursiva, a qual representa a projeção, na linguagem, da formação ideológica que lhe é correspondente. Assim, na condição de componente de determinada formação ideológica, uma formação discursiva diz respeito a tudo aquilo “o que pode e deve ser dito” em determinado momento sócio-histórico, a tudo aquilo que se faz possível enunciar a partir de uma posição dada na conjuntura social.

Nesse contexto, “os sentidos não estão só nas palavras, nos textos, mas na relação com a exterioridade, nas condições que eles são produzidos” (ORLANDI, 2005a, p. 30), de modo que uma palavra adquire sentido face às formações discursivas nas quais ela inscreve, isto é, tendo em vista aquilo que pode ou dever ser enunciado em determinada conjuntura, o que nos permite pensar a formação discursiva como lugar de constituição dos sentidos. Por tal razão é que uma palavra pode significar de forma diferente tendo em vista o contexto sócio-histórico no qual ela é produzida, ou melhor, com base na formação ideológica na qual ela se insere. Da mesma forma, no interior de determinada formação discursiva, diferentes palavras têm a possibilidade de designar um mesmo significado, isso porque elas não se apresentam como um espaço fechado e imutável, no qual determinados sentidos representativos de certo grupo social se configuram como os únicos sentidos possíveis de serem ali enunciados. De outro modo, as formações discursivas se caracterizam por um conjunto de outras vozes e coexistência de distintos discursos. Por tal motivo é que podemos afirmar que um texto (como lugar em que o discurso materializa-se) pode estar permeado não somente por

uma, mas por várias formações discursivas, as quais se configuram em decorrência de uma dominante (ORLANDI, 2005a).

Tocamos, nesse momento, em dois conceitos – polifonia e heterogeneidade – que foram introduzidos na Análise de Discurso por meio do trabalho de Authier-Revuz (1982), com quem Pêcheux desenvolveu reflexões na terceira fase de sua teoria. O trabalho da autora abrangeu uma releitura de Bakhtin (1981), fundamentada na teoria discursiva pecheuxtiana e nos pressupostos da psicanálise.

Bakhtin (1981) foi quem criou a noção de polifonia, como uma característica do sujeito, constituído por distintas vozes que se cruzam e decorrem da interação social, a partir de seu outro conceito, o dialogismo, que diz respeito à interação, no discurso, entre o sujeito e a realidade social, e também, à relação que os textos estabelecem entre si. Authier-Revuz (1982), com base nessa discussão bakhtiniana e fundamentada nos conceitos de formação discursiva, interdiscurso e a ideia de inconsciente, estabelece o conceito heterogeneidade, defendendo a ideia de que o sujeito, assim como os discursos, não são homogêneos, mas atravessados por discursos outros, advindos de outros lugares. A autora nos fala de dois tipos de heterogeneidades, a mostrada e a constitutiva: a primeira corresponde às marcas explícitas da presença de outro significante no discurso do sujeito e, a segunda, diz respeito à própria condição de existência dos sujeitos e dos discursos, fazendo referência ao fato de que eles se constituem pelo entrelaçamento de diferentes vozes sociais. Enquanto a noção de heterogeneidade mostrada se vincula à referência explícita, como no caso de citações, por exemplo, a heterogeneidade discursiva se relaciona ao interdiscurso, a uma memória do dizer, aos sentidos outros que atravessam e constituem o dizer – conceito esse que adiante exploraremos.

Relacionando os conceitos de formação ideológica, formação discursiva e heterogeneidade ao nosso trabalho, devemos considerar a Escola, como Aparelho Ideológico de Estado (ALTHUSSER, 1987), de modo que os sentidos e os discursos do sujeito-professor sobre a docência estarão, pois, determinados pelos sentidos que esse lugar social lhe autoriza produzir. Assim, dissertar sobre a docência, implica poder dizer determinados sentidos e não outros e, ao mesmo tempo, envolve a consideração de que tais sentidos podem ser múltiplos. Adiantando um pouco sobre nossas análises, interpretamos uma identificação (ou não) desses sujeitos com as formações discursivas de ensino e cuidado, por exemplo, as quais funcionam, no contexto dos sentidos interpretados nessa pesquisa, como uma contradição. Nesse sentido, tais formações

discursivas remetem à contradição que o trabalho na Educação Infantil, especialmente, o de Creche, envolve, ou seja, ora o sujeito se inscreve na formação discursiva do cuidador, ora na do trabalhador da educação. Contudo, apesar de remeterem a um mesmo lugar, isto é, ao que pode e dever ser dito sobre a docência na Educação Infantil, os discursos e sentidos enunciados apontam para diferentes posicionamentos do sujeito, a um conjunto de diferentes vozes sobre cuidar e ensinar. É o que podemos analisar nos recortes abaixo, em que o discurso dos sujeitos-professores se dividem em reforçar ou resistir a essa contradição.

Recorte 1:

O que se percebe na fala dessas professoras ao descreverem o trabalho na educação infantil é uma nítida separação entre o *trabalho pedagógico* e as tarefas que implicam no *cuidado* das crianças, como se as segundas não configurasse o primeiro nessa etapa (Sujeito-professor 9).

Recorte 2:

Hoje as educadoras trabalham também o *pedagógico* sem esquecer o *cuidar* (Sujeito-professor 5).

Recorte 3:

Nesses dois últimos anos em que trabalhei com o berçário senti muita dificuldade em *trabalhar projetos pedagógicos* com os bebês, e senti que o “*cuidar*” nessa fase se sobrepõe muito ao “*educar*” (Sujeito-professor 6).

No primeiro recorte encontramos um sujeito-professor que discursiviza sobre a existência de um discurso que separa as ações de cuidado e de ensino na educação infantil, assume um lugar de estranheza a essa contradição quando diz que “*como se as segundas (tarefas que implicam o cuidado) não configurasse o primeiro (trabalho pedagógico)*”, permitindo-nos analisar que tais características da docência na educação infantil, o ensinar e o cuidar, devem ser vistas como complementares e não antagônicas entre si. De forma semelhante, o recorte 2 deixa entrever essa mesma dupla, ensinar e cuidar, quando o sujeito-professor nos diz que “*as educadoras trabalham também o*

pedagógico sem esquecer o cuidar”; porém, tanto o uso da palavra *“hoje”*, indiciando que essa preocupação em relacionar educação e cuidado é recente e, mais ainda, o uso do termo *“educadoras”* para designar os docentes de Creche reforçam uma separação entre tais pilares da educação infantil. E, por fim, o terceiro recorte é marcado por sentidos outros dentro da mesma formação discursiva, visto que nele o sujeito-professor indica *“que o “cuidar” nessa fase se sobrepõe muito ao “educar”*”. Dessa maneira, nossa análise aponta para um lugar de poder dizer sobre a docência, isto é, para formações discursivas relacionadas aos sentidos de ensino e de cuidado; contudo, esse lugar, como já dissemos, se constitui por uma polifonia e uma heterogeneidade, de modo que podemos interpretar o funcionamento de diferentes vozes e o entrelaçamento de diferentes discursos nas formações discursivas analisadas.

Retornemos à explanação dos conceitos-chave da Análise de Discurso pecheuxtiana. Temos que o sujeito, ao produzir sentidos a partir de determinada formação discursiva, o faz tendo em vista, também, uma formação imaginária estabelecida a respeito de seu objeto discursivo, a qual corresponde ao conjunto de representações que o sujeito faz de si e dos outros, em especial de seu interlocutor, imagens essas que serão determinantes, interferindo na construção dos sentidos, nas relações do sujeito com o dizer. A respeito das formações imaginárias, Pêcheux (1969/1997a, p. 82) entende que:

[...] o que funciona nos processos discursivos é uma série de formações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a si e ao outro, a imagem que eles fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro. Se assim ocorre, existem nos mecanismos de qualquer formação social regras de projeção, que estabelecem as relações entre as situações (obviamente definíveis) e as posições (representações dessas situações).

Esse jogo imaginário é, portanto, um dos fatores que determinam a construção de um discurso: a ideia que sustento de meu sujeito-interlocutor, a ideia que este sustém sobre mim e a ideia que fazemos de nosso objeto discursivo afetam a construção do dizer.

No que diz respeito à nossa investigação, devemos considerar uma formação imaginária a respeito do que é ser professor e, envolto a ela, a imagem que o sujeito-professor faz de si e de seu interlocutor, no caso, o pesquisador. Do mesmo modo, por se tratar de uma escrita *“forjada”* por uma prática de pesquisa, ao produzir seu discurso sobre o ensinar nas diferentes etapas de ensino, o sujeito-professor que participa dessa

pesquisa o faz segundo um imaginário de seu interlocutor: ele não escreve em um caderno de registros da escola, o que deve ser uma de suas práticas docente, nem mesmo para um concurso, com a “obrigação” de ter que acertar as respostas. De maneira distinta, tal sujeito sabe que escreve para uma pesquisa e, aceitando participar da mesma, cria um imaginário a respeito de seu interlocutor (o pesquisador), imaginário esse pode caminhar tanto para um receio em dizer, a partir da ideia de que seu discurso será analisado por outrem, quanto para um querer dizer, se esse sujeito considerar o contexto da pesquisa como uma possibilidade de fazer valer o seu posicionamento sobre a temática – poder e querer dizer que analisaremos no terceiro capítulo junto aos conceitos de argumentação e autoria.

Chamamos, segundo esse referencial teórico, de condições de produção a todos esses fatores que influenciam a produção do discurso, as quais abrangem o sujeito e a situação a partir da qual ele enuncia, bem como a memória – conceito que adiante exploraremos. A situação é pensada tanto em termos de contexto imediato (em sentido estrito), significando o aqui e o agora do dizer, quanto de contexto histórico (em sentido lato), o qual considera os aspectos sociais, históricos e ideológicos que possibilitam a produção do discurso – contextos esses que separamos apenas na intenção de conceituá-los, mas que, no funcionamento discursivo, são, pois, indissociáveis (ORLANDI, 2010). Tudo isto leva-nos a afirmar que

[...] é impossível analisar um discurso como um texto, isto é, como uma sequência linguística fechada sobre si mesma, mas que é necessário referi-lo ao conjunto de discursos possíveis a partir de um estado definido das condições de produção (PÊCHEUX, 1969/1997a, p. 79).

Tendo reconhecido, em nossa fala, a formação discursiva como a “matriz” do sentido, somos levados ainda à outra noção fundamental para a compreensão do discurso, segundo a qual “toda formação discursiva dissimula, pela transparência do sentido que nela se constitui, sua dependência com respeito ao “todo complexo com dominante” das formações discursivas” (PÊCHEUX, 1975/2009, p. 149), o que significa dizer que os discursos e sentidos edificados numa formação discursiva não são aleatórios ou frutos de si mesmos, mas são construídos face a discursos anteriores. A esse “todo complexo com dominante”, que determina a formação discursiva, Pechêux (idem) dá o nome de interdiscurso, o qual corresponde àqueles sentidos que se relacionam à produção e interpretação dos discursos pelo sujeito: a tudo aquilo que já

foi dito em outro lugar e independentemente que influencia na produção discursiva do sujeito – o “já-lá” que regula aquilo que podemos dizer em determinado contexto. As palavras, dessa forma, são historicamente constituídas e, assim, só fazem sentido em sua relação com sentidos outros, com os discursos anteriores aos quais elas se filiam e, assim, “atualizam” novos sentidos.

O interdiscurso determina a formação discursiva. E o próprio da formação discursiva é dissimular na transparência do sentido, a objetividade material contraditória do interdiscurso que a determina. Essa objetividade material contraditória do interdiscurso reside no fato de que algo fala sempre antes em outro lugar e independentemente. (ORLANDI, 2010, p.18).

A memória discursiva, diretamente relacionada ao conceito de interdiscurso, é que torna possível essa atualização da qual falamos. Em nossas reflexões teóricas realizadas em nosso grupo de pesquisa, temos pensado acerca de ambos os conceitos, pois apesar de remeterem a um mesmo lugar, isto é, a sentidos outros, antecedentes, que o sujeito acessa para a formulação do seu dizer, a memória se estabelece como uma espécie de “recorte” do interdiscurso, uma “leitura subjetiva” desse lugar, isto é, uma leitura que “carrega” traços próprios da interpretação do sujeito na/para produção de seu discurso. Tal leitura só é possível porque o sujeito é capturado ideologicamente e se identifica com uma ou outra região de sentidos. É imprescindível dizer, assim, que essa concepção de memória não se equipara a um “sentido diretamente psicologista da “memória individual””, mas como uma “memória social inscrita em práticas” (PÊCHEUX, 1983/2010, p. 50) e que, por isso mesmo, sustenta-se no sócio-histórico, visto que o sujeito está sempre inscrito numa formação discursiva. Definindo memória discursiva, Pêcheux traz:

[...] aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os “implícitos” (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos- transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível (PÊCHEUX, 1983/2010, p. 52).

A breve análise que realizamos anteriormente dos recortes extraídos de nosso *corpus*, remetendo às formações discursivas de ensino e de cuidado, permitem-nos pensar sobre esse “já-dito” e essa “leitura subjetiva”, em outras palavras, os conceitos de interdiscurso e memória discursiva. O discurso de juridismo de creche, ligado ao assistencialismo como característica histórica de surgimento dessa etapa educacional e a

figura da mulher como a única possível de ocupar esse espaço, a nomenclatura adotada para os professores de educação infantil e sua recente mudança, relacionada à carreira do magistério, as recentes pesquisas e posicionamentos teóricos, bem como orientações do Ministério da Educação para o trabalho com essa etapa da educação básica permeados por sentidos de valorização do cuidado em sua relação com a educação, correspondem a uma memória do dizer, ao que fala antes, em outro lugar e, independentemente, sobre ser professor na educação infantil e que vem determinar a produção dos sentidos nos discursos. Os sujeitos da pesquisa, contudo, “atualizam” em seu dizer determinados sentidos e não outros e é aí que podemos interpretar o funcionamento da memória discursiva, e o sujeito se identificando com uma determinada região de sentidos e não com outra.

Foi por meio dos sentidos evocados por tais conceitos de interdiscurso e memória discursiva, isto é, dos sentidos-outros que todo sujeito acessa, inconscientemente, na constituição de seu dizer, que Pêcheux (1975/2009) formula o que ele denomina como ilusões ou esquecimentos do sujeito, entendidos como fruto da interpelação e marcas do inconsciente.

O esquecimento nº 1, segundo o autor, diz respeito à crença do sujeito de que ele é a origem de seu discurso, que o sentido de seu dizer principia nele. A ilusão nº 1 “dá conta do fato de que o sujeito-falante não pode, por definição, encontrar-se no exterior da formação discursiva que o domina” (PÊCHEUX, 1975/2009, p. 162) e que, dessa forma, “o sujeito não reconhece a inclusão daquilo que ele diz em determinada formação discursiva e não em outra, uma vez que é interpelado pela ideologia; logo, a ilusão nº 1 é inconsciente” (PACÍFICO, 2002, p. 31).

O esquecimento nº 2, por sua vez, pode ser definido como a ilusão de literalidade, isto é, a certeza de que o sujeito tem em relação à ideia de que tudo aquilo que ele diz corresponde ao que ele pensa e que seu discurso só pode ser enunciado daquela maneira. “No entanto, o que não foi enunciado continua a existir, pode ser acessível ao sujeito, que fez a opção por determinado dizer a fim de induzir o interlocutor a entender de um modo e não de outro o discurso produzido, por isso, a ilusão nº 2 é pré-consciente/consciente” (PACÍFICO, 2002, p. 31). Nas palavras de Pêcheux,

Concordamos em chamar esquecimento nº 2 ao “esquecimento” pelo qual todo sujeito-falante “seleciona” no interior da formação

discursiva que o domina, isto é, no sistema de enunciados, formas e sequências que nela se encontram em relação de paráfrase – um enunciado, forma ou sequência, e não um outro, que, no entanto, está no campo daquilo que poderia reformulá-lo na formação discursiva considerada (1975/2009, p. 161).

A propósito desse conceito pecheuxtiano, Orlandi ressalta que

Do primeiro esquecimento se origina a ilusão do sujeito ser fonte de seu discurso (“o que eu digo tem o sentido que eu quero”, onipotência do sujeito), e do segundo se origina a ilusão da realidade de seu pensamento (“o que eu disse só pode significar x”, onipotência do sentido). No primeiro se inscreve a “eficácia do assujeitamento” (ou ilusão da autonomia do sujeito), no segundo, a “estabilidade referencial” (ou ilusão da transparência dos sentidos) (ORLANDI, 2008, p.107-108).

Outro importante conceito pecheuxtiano, cujo funcionamento encontra-se atrelado às noções de interdiscurso e de memória discursiva é o conceito de arquivo. Pêcheux vai defini-lo como um “campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma dada questão” (1982/1997c, p. 57): compreendido então como um discurso documental, uma memória institucional, num sentido mais amplo que a memória discursiva, mas a ela interligado para que o sujeito tenha acesso aos sentidos.

Toda a formação acadêmica do professor, o curso que frequentou, com todos os estudos que ele envolveu, assim como os programas de capacitação contínua que a rede de ensino abrange, constituem o “campo de documentos pertinentes e disponíveis” sobre a docência que os sujeitos-professores, em nosso trabalho, poderão movimentar em seu dizer – sem esquecer de que ele é constituído pela ilusão de ser a origem de seu dizer e de literalidade do mesmo e que, por isso, tal heterogeneidade pode assumir ou não assumir a forma mostrada, quando o sujeito cita, por exemplo, determinado autor que lhe inspira, ou a forma constitutiva, quando, apesar de seus sentidos remeterem a um discurso de outrem, isso não está marcado explicitamente em seu dizer.

Todo nosso trajeto, ao longo desse capítulo, teve como ensejo adentrar o campo teórico da Análise de Discurso pecheuxtiana, construindo bases para nossas reflexões e análises. Um movimento inaugural de elo entre os conceitos dessa teoria e o nosso trabalho de pesquisa foi buscado, não na intenção de esgotá-lo, mas apenas indicar caminhos. Esperamos que nosso movimento teórico tenha sido ilustrativo ao leitor, com o objetivo de que, mais adiante, no momento em que nos aprofundarmos nas análises, possamos “contemplar as palavras” para além de sua “face neutra”: que a Análise de

Discurso possa, quem sabe, ser a “chave” que nos permita interpretar as “mil faces secretas” dos discursos e dos sentidos – parafraseando a reflexão de Drummond sobre a *“Procura da Poesia”*.

Passemos, pois, ao segundo capítulo, que abordará, essencialmente, os conceitos de letramento e alfabetização.

CAPÍTULO 2

LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE ORALIDADE E ESCRITA

“Se fosse ensinar a uma criança a beleza da música não
começaria com partituras, notas e pautas.
Ouviríamos juntos as melodias mais gostosas e lhe
contaria sobre os instrumentos que fazem a música.
Aí, encantada com a beleza da música, ela mesma me
pediria que lhe ensinasse o mistério daquelas bolinhas
pretas escritas sobre cinco linhas.
Porque as bolinhas pretas e as cinco linhas são apenas
ferramentas para a produção da beleza musical.
A experiência da beleza tem de vir antes”.

(Rubem Alves – *Primeiro a magia da história, depois a
magia do bê-á-bá*)

Tendo como objetivo essencial de nossa investigação a análise de discursos relacionados à docência, elegemos, dentre tantas outras possibilidades que tal investigação poderia envolver, escutar os sentidos sobre alfabetização e letramento produzidos pelos docentes. Dessa maneira, nosso trabalho de pesquisa quer, pois, interpretar como os professores atuantes na educação infantil e no ensino fundamental concebem linguagem, alfabetização e letramento e, conseqüentemente, o trabalho pedagógico com a linguagem nas diferentes etapas de ensino que a carreira do magistério abrange, a fim de observar, em que medida, tais concepções se relacionam aos sentidos de valorização ou desqualificação do magistério em determinada etapa de ensino. Por isso mesmo, torna-se imprescindível realizarmos uma explanação acerca de tais conceitos, recorrendo a estudos relacionados à alfabetização e ao letramento, bem como às relações entre oralidade e escrita, subjacentes a tais práticas.

2.1. Considerações acerca dos estudos do letramento no Brasil

Seja para refletir acerca das práticas de linguagem no contexto específico da escola ou a respeito das mesmas num contexto social mais amplo, o uso do termo letramento tem sido, apesar de recente, cada vez mais recorrente nos estudos brasileiros

sobre as práticas de linguagem, como bem aponta Kleiman (1995), autora considerada referência na área em nosso país. Mas qual o significado do conceito de letramento e sua relação com a alfabetização? E, como as teorias do letramento concebem a relação entre oralidade e escrita?

Discorrer acerca do termo letramento se constitui uma tarefa sempre muito difícil, dado que são muitas as concepções e perspectivas de pesquisa que tal conceito envolve. Podemos citar, como exemplo desses diferentes posicionamentos teóricos em nosso país, as pesquisas de Rojo (2001) e de Tfouni (1995/2006, 2001): a primeira desenvolve seus estudos sobre o letramento escolar a partir de um ponto de vista sociointeracionista, apoiada, principalmente, em Vygotsky e fazendo uso do conceito de gênero de Bakhtin; a segunda, de outra forma, discute acerca do conceito de letramento para além da escola, por meio de uma abordagem sócio-histórica e discursiva, amparando-se em Pêcheux e em teóricos brasileiros que se dedicam à Análise de Discurso, sobretudo em Orlandi e em seu conceito de autoria.

Tendo em vista esses diferentes posicionamentos, precisamos dizer que, para esse trabalho de pesquisa, apoiado essencialmente na Análise de Discurso pecheuxiana, os estudos de Tfouni (1995/2006) se apresentam como os mais favoráveis às reflexões que aqui pretendemos desenvolver, considerando que a concepção de sujeito que sustenta as reflexões da autora é a mesma que ampara o nosso trabalho.

No entanto, ao longo de nosso empenho em definir tal conceito, o leitor poderá perceber um diálogo com outros teóricos, principalmente, com Street (1989, 1993) e Kleiman (1995, 2009). A retomada do primeiro autor se justifica pelo fato de ele ser o autor estrangeiro de maior referência nos trabalhos sobre o letramento no Brasil, conforme retomaremos. Já a referência à Kleiman está, pois, vinculada ao fato de que esta autora, apesar de trabalhar com uma perspectiva teórica distinta da nossa, pois ela aborda o letramento segundo um viés cognitivista, promulga uma concepção de letramento muito importante às reflexões que aqui pretendemos desenvolver. Além desses dois autores, outros estudiosos brasileiros relacionados à área serão aqui mencionados. Tudo isso será feito com o objetivo de não limitar nossa explanação a apenas um teórico, o que poderia significar uma negação da heterogeneidade que o conceito e as pesquisas sobre o letramento, conforme já mencionamos, envolvem.

Voltemos, pois, às questões que nos colocamos acerca dos estudos do letramento: quais são os significados do conceito de letramento e qual é a sua relação com a alfabetização? Como ele se relaciona à questão da oralidade e da escrita? E por

que a inserção desse conceito nos estudos sobre as práticas de linguagem? Começemos por esta última questão.

Kleiman (1995) nos diz que o conceito de letramento foi cunhado, no Brasil, por Mary Kato (1986) em sua obra “No Mundo da Escrita”, mas aponta que, devido à “complexidade e variação dos tipos de estudos que se enquadram nesse domínio”, a palavra “letramento” ainda não tinha (em 1995) uma definição específica (KLEIMAN, 1995, p. 17). A mesma questão é apontada por Marcuschi (2001) quando, ao refletir sobre o desenvolvimento histórico do conceito em estudos estrangeiros, afirma que há distintas definições do termo letramento, de modo que ele “significa coisas diversas ao longo da história e coisas diversas na mesma época”, podendo estar relacionado a apenas questões sociais, ou a questões tipicamente linguísticas, ou ainda se constituir na intersecção de ambos os posicionamentos (MARCUSCHI, 2001, p. 25).

Podemos afirmar, apesar disso, que o surgimento de um novo conceito na literatura acadêmico-científica encontra-se vinculado à necessidade de uma nova palavra que denomine algum fenômeno de pesquisa ainda não nomeado. É nesse sentido que Kleiman nos diz que o uso do conceito de letramento está relacionado a uma “tentativa de separar os estudos sobre o ‘impacto social da escrita’ dos estudos sobre a alfabetização, cujas conotações destacam as competências *individuais* no uso e na prática da escrita” (KLEIMAN, 1995, p. 15-16, grifo da autora). Da mesma forma, Tfouni (1995/2006) aponta que havia, no momento em que surge o conceito de letramento,

[...] uma lacuna linguístico-discursiva, que se resumia no seguinte: a falta, em nossa língua, de uma palavra que pudesse ser usada para designar esse processo de estar exposto aos usos sociais da escrita, sem no entanto saber ler nem escrever. Foi dessa constatação que surgiu o neologismo *letramento* (TFOUNI, 1995/2006, p. 7-8).

Como bem complementa Kleiman (1995), os estudos nessa área, de maneira geral, se propõem analisar os efeitos do uso da escrita na sociedade. Segundo a autora, as pesquisas sobre o letramento no mundo caminharam, ao longo do tempo, de uma intenção em verificar os “efeitos universais do letramento”, isto é, de uma relação entre as mudanças políticas, sociais e econômicas relacionadas ao uso da escrita, para a finalidade de se “descrever e entender os microcontextos em que se desenvolvem as práticas de letramento” (KLEIMAN, 1995, P. 16-17).

No Brasil, foi por meio dos estudos norte-americanos e ingleses relacionados ao conceito de *literacy*, sob diferentes perspectivas, mas, principalmente, através das reflexões de Street (1989, 1993), que o conceito de letramento se desenvolveu, tendo em vista, como já frisamos, diferentes posicionamentos teóricos e metodológicos. O debate frente ao conceito de letramento, dessa maneira, em grande parte das pesquisas brasileiras com as quais nos deparamos, encontra-se fortemente vinculado às reflexões de Street (1989) sobre dois tipos de modelo de letramento, quais sejam, o modelo autônomo e o modelo ideológico. A fim de chegarmos a esses conceitos, faremos, na sequência, uma explanação junto a alguns estudos brasileiros que se dedicam a refletir sobre as relações entre os conceitos de alfabetização e letramento, bem como sobre a relação dos mesmos com a oralidade e a escrita.

2.2. Sentidos sobre alfabetização e letramento: uma perspectiva sócio-histórica

Tfouni (1995/2006) concebendo a escrita, a alfabetização e o letramento como práticas integradas e indissociáveis, postula a relação entre as mesmas como sendo de produto e de processo, estando a escrita no primeiro plano e a alfabetização e o letramento no segundo, isto porque, para a autora, “enquanto os sistemas de escrita são um produto cultural, a alfabetização e o letramento são processos de aquisição de um sistema escrito” (TFOUNI, 1995/2006, p. 9). Nessa perspectiva,

A alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. Isso é levado a efeito, em geral por meio do processo de escolarização e, portanto, da instrução formal. A alfabetização pertence, assim, ao âmbito individual. O letramento, por sua vez, focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita. (...) tem por objetivo investigar não somente quem é alfabetizado, mas quem não é alfabetizado, e, nesse sentido, desliga-se de verificar o individual e centraliza-se no social (TFOUNI, 1995/2006, p. 9-10).

Há outros autores que, apesar de não trabalharem na perspectiva sócio-histórica, tal qual Tfouni e de conceberem o sujeito de uma maneira distinta da concepção que sustentamos neste trabalho, permitem-nos estabelecer um diálogo muito rico a respeito da temática do letramento. É o caso, por exemplo, de Signorini (2001) e Kleiman (1995, 2009).

Signorini (2001) possui uma concepção de letramento que, de certa forma, se assemelha às reflexões de Tfouni (2001), visto que a autora considera os aspectos sociais relacionados às práticas de letramento, ao afirmar concebê-las

[...] como um conjunto de ações e atividades orientadas para a interação social, que envolvem o uso da leitura e da escrita e que integram a dinâmica da vida cotidiana dos indivíduos e dos grupos de uma dada comunidade, ou de diferentes comunidades (SIGNORINI, 2001, p. 124).

De maneira parecida, Kleiman define o conceito letramento “como as práticas e eventos relacionados com uso, função e impacto social da escrita” (KLEIMAN, 2009, p. 181). Tal autora chama a atenção para o fato de que essa concepção de letramento “não se limita aos eventos e práticas comunicativas mediadas pelo texto escrito, isto é, às práticas que envolvem de fato ler e escrever” (KLEIMAN, 2009, p. 181), isto porque, para ela,

O letramento está presente também na oralidade, uma vez que, em sociedades tecnológicas como a nossa, o impacto da escrita é de largo alcance: uma atividade que envolve apenas a modalidade oral, como escutar notícias de rádio, é um evento de letramento, pois o texto tem marcas de planejamento e lexicalização típicas da modalidade escrita (KLEIMAN, 2009, p. 181-182).

O que acontece, contudo, é que nem sempre tais conceitos são assim considerados, de modo que nos deparamos teoricamente, como Tfouni (1995/2006) demonstra em seu trabalho, com distintas concepções de letramento e de alfabetização (assim como acerca das relações entre oralidade e escrita), sendo que em algumas dessas perspectivas o conceito de letramento é definido de forma muito limitada ou, até mesmo, cogitado como sinônimo de alfabetização.

A respeito do conceito de alfabetização, Tfouni (1995/2006) nos fala que existem dois pontos de vista a partir do qual ele costuma ser pensado. O primeiro deles diz respeito ao entendimento de que a alfabetização relaciona-se somente ao processo de aquisição individual de habilidades necessárias à leitura e à escrita, isto é, ao domínio do código escrito (suas regras, como ou não escrever) como único fator necessário para acesso ao universo letrado. A alfabetização, em tal perspectiva, corresponderia somente ao processo de codificação e decodificação da língua escrita. No segundo ponto de vista, contudo, a alfabetização é compreendida como um processo de representação e,

por isso mesmo, abrange, sim, a aprendizagem de técnicas no âmbito da escola, mas vai além disso, isto é, constitui-se como uma prática que se estende por toda a vida do sujeito-escolar.

Tfouni (1995/2006), posicionando-se junto a essa segunda concepção, vai dizer que o equívoco da primeira delas é considerar que a alfabetização tem um fim e, assim, ela se resume aos objetivos da escola como instituição alfabetizadora, ou seja, seu erro está em pensar a alfabetização como sinônimo da escolarização. Assim,

Ao invés de tratar a escrita como um processo que é tanto meio como produto da experiência de cada um no mundo, esta posição despe a escrita de suas dimensões críticas e normativas e a reduz à aprendizagem de habilidades que, ao nível mais restrito, enfatiza o domínio de regras gramaticais (GIROUX, 1983 *apud* TFOUNI, 1995/2006, p. 18).

De maneira distinta, a visão de alfabetização como um processo vai considerar a incompletude como característica essencial das relações que o sujeito estabelece com a língua. Desse ponto de vista, a alfabetização é pensada como algo que não se completa nunca, constituindo-se, na verdade, como fruto das experiências de linguagem que cada um realiza no mundo. Assim, a sociedade encontra-se em um sucessivo processo de transformação e o indivíduo precisa atualizar-se sempre na busca por acompanhar essas mudanças. Por isso mesmo, Tfouni (1995/2006) vai propor pensarmos não em alfabetização apenas (estar alfabetizado ou não), mas em níveis ou graus de alfabetização (sem que isso implique classificações ou uma mensuração, é preciso dizer, visto que uma análise de tal “grau” implica considerar a relação que o sujeito estabelece com a escrita), de modo que o desenvolvimento do sujeito encontrar-se-á relacionado às práticas sociais nas quais ele se inscreve.

Sob este segundo enfoque, então, a alfabetização não é mais vista como sendo o ensino de um sistema gráfico que equivale a sons. Um aspecto que tem que ser considerado nessa nova perspectiva é que a relação entre a escrita e a oralidade não é uma relação de dependência da primeira à segunda, mas é antes uma relação de interdependência, isto é, ambos os sistemas de representação influenciam-se igualmente (TFOUNI, 1995/2006, p. 19).

Assim, para além de compreender as distintas relações som-grafema na qual a nossa língua se ancora, memorizando a regra adequada para cada caso (se casa se escreve com s ou z, por exemplo), o processo de alfabetização vai envolver a

possibilidade de o sujeito utilizar-se da linguagem, sendo capaz de escrever um texto, por exemplo, capacidade essa que envolve a complexa tarefa de representação de um interlocutor e da tentativa de controle dos sentidos (para quem estou escrevendo? De qual assunto pretendo falar? Quais conteúdos me são consentidos? Que variante linguística utilizar?).

O conceito de letramento, nesse contexto, isto é, numa visão mais ampla de alfabetização, surge da tomada de consciência de que existe algo além da alfabetização, mais amplo e decisivo do que esta. O letramento enfoca, dessa maneira, os aspectos sócio-históricos de aquisição da língua e, por isso mesmo, os estudos nessa área, sob esse ponto de vista, dedicam-se à compreensão não somente dos sujeitos alfabetizados, mas também, daqueles que não o são, observando as mudanças que ocorrem nas sociedades que adquirem a escrita e, também, como as sociedades letradas interferem nas práticas sociais de sujeitos não-alfabetizados.

Sob esse ponto de vista, as pesquisas sobre as práticas de linguagem de cunho sócio-histórico posicionam-se de encontro a frequentes visões etnocêntricas a respeito de grupos sociais não alfabetizados. Tal visão etnocêntrica toma para si o sentido de que a escrita resume-se a habilidades individuais a serem aprimoradas pela escolarização. As fases de desenvolvimento propostas por Piaget em seus estudos sobre psicologia cognitiva ou a antropologia social em que Malinowski trabalha caminham nesse sentido, trabalhando com a afirmativa de que é apenas por meio da aquisição da escrita que o indivíduo torna-se capaz de desenvolver um raciocínio silogístico, isto é, um pensamento descentrado e uma habilidade intelectual para compreender e fazer inferências e deduções.

Baseados numa concepção mais abrangente de letramento, os estudos de Kleiman (1995) demonstram caminhar numa direção oposta ao que acabamos de mencionar. Isso se torna visível, por exemplo, por meio da afirmação de Kleiman (1995, p, 18) de que “as crianças são letradas, no sentido de possuírem estratégias orais letradas, antes mesmo de serem alfabetizadas”. Seu exemplo, trazido por nós na citação a seguir, permite-nos compreender melhor sua posição com relação à alfabetização e ao letramento.

Uma criança que compreende quando o adulto diz: “Olha o que a fada madrinha trouxe hoje!” está fazendo uma relação com um texto escrito, o conto de fadas: assim, ela está participando de um evento de letramento (porque já participou de outros, como o de ouvir uma

estorinha antes de dormir); também está aprendendo uma prática discursiva letrada, e portanto essa criança pode ser considerada letrada, mesmo que ainda não saiba ler e escrever. (KLEIMAN, 1995, p. 18).

Podemos afirmar, dessa maneira, que o conceito de letramento para Kleiman (1995) é algo muito abrangente, estando, assim como para Tfouni (1995/2006), relacionado às práticas sociais que se envolvem o uso da leitura e da escrita. É por isso que podemos afirmar que crianças, no período anterior ao da alfabetização formal, possuem algum conhecimento acerca do sistema da escrita, tendo em vista que as mesmas estão inseridas numa sociedade cujas práticas sociais se sustentam essencialmente na leitura e na escrita. De forma semelhante, Cagliari (1998) nos diz que

Uma pessoa qualquer que vive no meio urbano, mesmo sendo uma criança, logo percebe que a escrita é uma realidade do mundo em que vive. Ao tentar entender melhor como a escrita é, essa pessoa começa a fazer especulações a respeito do uso desse objeto e de sua estrutura interna e organização externa, como, aliás, faz com qualquer coisa do mundo que queira conhecer (CAGLIARI, 1998, p. 63).

E o mesmo podemos estender a adultos não alfabetizados: Tfouni (1995/2006) trabalha com a ideia de que não existe grau zero de letramento numa sociedade cujas relações sociais se ancoram na linguagem escrita e, por isso mesmo, não há como falarmos de sujeitos iletrados numa sociedade em que o processo de exposição aos usos escritos da língua é constante. Nesse sentido, a autora leva-nos a uma concepção mais ampla de letramento, ou melhor, a uma perspectiva sócio-histórica do mesmo, afirmando que

A explicação, então, não está em ser, ou não, alfabetizado enquanto indivíduo. Está sim, *em ser, ou não, letrada a sociedade na qual esses indivíduos vivem*. Mais que isso: está na sofisticação das comunicações, dos modos de produção, das demandas cognitivas pelas quais passa uma sociedade como um todo quando se torna letrada, e que irão inevitavelmente influenciar aqueles que nela vivem, alfabetizados ou não (TFOUNI, 1995/2006, p. 27, grifos da autora).

Entretanto, apesar de contar com tais concepções abrangentes, no processo de constituição do conceito de letramento, perspectivas distintas foram criadas, de modo que comumente encontramos esse termo envolvido por concepções a-históricas, as quais o entendem, geralmente, como sinônimo de alfabetização, isto é, como o conhecimento de habilidades específicas para leitura e escrita, seja numa visão

tecnológica, como quando o termo letrado é indicado para designar pessoas e contextos “cultos”, “eruditos”, ou ainda num ponto de vista cognitivista, no qual se enfatizam as atividades mentais do indivíduo, suas competências de leitura e escrita. Pensado não como processo, mas como produto, o letramento, em tais concepções, compreende somente os sujeitos capazes de ler e escrever, sendo que o termo “iletrado” é, então, pensado como análogo ao de “analfabeto”.

E aqui chegamos aos dois modelos de letramento pensados por Street (1989), os quais tomam como base esses distintos posicionamentos acerca das práticas de leitura e de escrita e da relação das mesmas com a oralidade.

Street (1989) correlaciona às concepções a-históricas de letramento ao que ele denomina como modelo autônomo de letramento. Segundo o autor, o modelo autônomo compreende o letramento como a mera prática de aquisição de habilidades para a leitura e a escrita (o aprendizado do alfabeto, da correlação som/grafema e dos demais conhecimentos necessários ao domínio do código escrito), definindo letramento, restritamente, como a habilidade para ler e escrever, arrolada à escolarização e seu sucesso, isto é, entendendo esse processo como sinônimo de alfabetização. De acordo com Kleiman (1995), a característica de “autonomia” que o modelo autônomo traz consigo

[...] refere-se ao fato de que a escrita seria, nesse modelo, um produto completo em si mesmo, que não estaria preso ao contexto de sua produção para ser interpretado; o processo de interpretação estaria determinado pelo funcionamento lógico interno ao texto escrito, não dependendo das (nem refletindo, portanto) reformulações estratégicas que caracterizam a oralidade, pois, nela, em função do interlocutor, mudam-se rumos, improvisa-se, enfim, utilizam-se outros princípios que os regidos pela lógica, a racionalidade, ou consistência interna, que acabam influenciando a forma da mensagem. Assim, a escrita representaria uma ordem diferente de comunicação distinta da oral, pois a interpretação desta última estaria ligada à função interpessoal da linguagem, às identidades e relações que interlocutores constroem, e reconstróem, durante a interação (KLEIMAN, 1995, p. 22).

Com base nesse caráter de logicidade, o modelo autônomo pressupõe uma dicotomização entre a oralidade e a escrita, sendo a esta última atribuída uma característica de supremacia – característica essa que Street (1989, 1993) trabalha através da teoria da “grande divisa”, teoria essa que aprofundaremos na próxima seção desse capítulo, discutindo sobre as relações entre oralidade e escrita.

De tal qualidade de superioridade atribuída à modalidade escrita da língua, no modelo autônomo de letramento, emana outra crença muito comum: a de que a

aquisição da escrita possibilita o desenvolvimento cognitivo e econômico do indivíduo, ficando implícito que o sujeito que adquire a escrita, levada a feito no sistema escolar, tem, pois, sua mente “transformada”, sendo que tanto o sucesso quanto o fracasso ou a desigualdade decorrentes do acesso (ou não) à forma escrita da língua são atribuídos somente ao indivíduo.

Criticando essa visão restrita de letramento, Street (1989) propõe um modelo ideológico de letramento, o qual considera os aspectos sócio-históricos que constituem as práticas letradas, visto que de acordo com este modelo, as práticas de letramento mudam segundo o contexto e as relações de poder na sociedade. Tal modelo não aceita a autonomia da escrita e entende que o desenvolvimento das sociedades modernas sustenta-se na divisão do trabalho e nas relações com o modo de produção, e não na difusão do letramento. Assim, nessa perspectiva, o letramento contribui com o desenvolvimento (do indivíduo e da sociedade), mas não é sua causa.

Sobre o modelo ideológico de letramento promulgado por Street (1989), Kleiman (1995) nos diz que, em contraposição ao modelo autônomo, tal modelo

Afirma que as práticas de letramento, no plural, são social e culturalmente determinadas, e, como tal, os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida. Não pressupõe, esse modelo, uma relação causal entre letramento e progresso ou civilização, ou modernidade, pois, ao invés de conceber um grande divisor entre grupos orais e letrados, ele pressupõe a existência, e investiga as características, de grandes áreas de interface entre práticas orais e práticas letradas (KLEIMAN, 1995, p. 21).

2.3. Oralidade, escrita e poder: uma concepção de letramento perpassada pela autoria

Adentremos as relações entre oralidade e escrita que, segundo Street (1989), dão sustentação à teoria da grande divisa, a qual se relaciona às concepções a-históricas que determinam do modelo autônomo de letramento.

Para a teoria da grande divisa, a aquisição da escrita traz consigo mudanças de enorme estrutura nos modos de comunicação da sociedade e, por isso mesmo, passariam a existir, com o advento da mesma, duas modalidades de comunicação opostas entre si: a oral e a escrita. Os usos orais, segundo essa teoria, caracterizar-se-iam pelo raciocínio

emocional, contextualizado e ambíguo, tendo sentido apenas na interação face-a-face; por outro lado, os usos escritos/letrados estariam marcados pelo raciocínio abstrato, descontextualizado e lógico, pressupondo assim que a escrita por si só diga tudo, sem precisarmos analisar o contexto para compreendê-la. Street (1993) aponta que, para essa teoria,

Os enunciados orais conversacionais tendem a ser pouco planejados, informalmente empregados, e expressam conteúdos informais. Os textos escritos, por outro lado, tendem a ser cuidadosamente planejados, utilizados seletivamente, e expressam conjuntos formais de conhecimento (STREET, 1993, p. 41).

A “grande divisa”, nesse sentido, é pensada por meio da separação radical entre os usos orais e escritos da língua: oralidade e escrita ficam, nessa teoria, em polos separados, de modo que a segunda (e, conseqüentemente, o sujeito que a detém) é colocada num plano superior à primeira. Dessa maneira, à escrita é delegada uma supremacia, entendendo-se que ela por si só basta, e que os usos orais são, pois, desprivilegiados – processo esse, de poderio do sujeito que acessa a modalidade escrita, denominado como “reificação” da escrita (PEREIRA, 2011).

É nesse sentido que Pereira (2011) afirma que vários autores, que se dedicam a pensar a escrita numa posição de superioridade ao oral, vão caminhar na direção de uma afirmativa que aponta “profundas diferenças” entre tais modalidades e corroborar a ideia de que a oralidade “tem predicados inferiores, por depender mais do contexto, do concreto” enquanto “a escrita representa um avanço porque possibilita a abstração mental como progresso cognitivo superior, resultante de puro avanço mental da humanidade, pois depende menos do contexto” (PEREIRA, 2011, p. 24-25).

De maneira distinta ao que tal teoria propõe, diferentes posicionamentos teóricos relacionados aos estudos do letramento buscam pensar as modalidades orais e escritas da língua como complementares entre si.

Para Marcuschi (2001), por exemplo, “o uso da língua se dá num *continuum* de relações entre modalidades, gêneros textuais e contextos socioculturais” (MARCUSCHI, 2001, p. 23). Para o autor, “não há uma dicotomia real entre fala e escrita, seja do ponto de vista das práticas sociais ou dos fenômenos linguísticos produzidos”, mas sim uma relação escalar ou gradual em que tais práticas se interpenetram. Ele defende ainda que “fala e escrita são realizações enunciativas da mesma língua em situações e condições de produção específicas e situadas” e, enquanto

tais, devem ser estudadas tendo em vista o contexto sociocomunicativo no qual são produzidas (MARCUSCHI, 2001, p. 47).

Numa direção parecida, Rojo (2001) nos propõe pensar as relações entre a oralidade e a escrita discursivamente, indo além da “simplicidade de suas materialidades básicas (som e grafia)”. Falar da escrita, nesse contexto, “seria falar da multiplicidade de escritos que circulam em esferas privadas e públicas e que mantêm relações complexas com os orais que também circulam nessas esferas, em diferentes situações” (ROJO, 2001, p. 56).

Analisando uma situação em sala de aula na qual o professor conversa com seus alunos a respeito de um assunto estudado em momento anterior, retomando-o por meio da oralidade, Rojo (2001) encontra indícios do discurso escrito em tal diálogo, visto que o conteúdo consentido nessa interação entre professor e alunos não pôde ser qualquer um, mas devia ter relação com o texto escrito que a turma utilizou, anteriormente, em sala de aula. Da mesma forma, a autora analisa um texto escrito por e-mail que, notadamente, carrega traços da oralidade, visto que as escolhas sintáticas e lexicais do mesmo aproximam-se da linguagem coloquial e informal. Baseada em tais análises, a autora defende “um radical abandono da dicotomia entre as modalidades (oral/escrita)” e propõe que os discursos orais e escritos sejam analisados com relação à sua circulação social (ROJO, 2001, p. 63-64).

Nosso *corpus*, de maneira distinta ao que Rojo (2001) propõe, aponta para uma visão dos sujeitos-professores que reforça os sentidos da grande divisa, da supervalorização dos escritos da língua em detrimento aos orais, sem considerar que os usos orais e escritos da língua se imbricam, isto é, que tanto as características orais quanto escritas da língua podem circular em um mesmo texto. É que podemos observar no seguinte recorte, quando um sujeito-professor discursiviza acerca do trabalho com textos nas diferentes etapas de ensino. Para o sujeito, o ensino fundamental se caracteriza como o lugar em que apenas a escrita, a “parte letrada”, no sentido da modalidade escrita da língua, deve circular, de modo que na creche só os usos orais que estão presentes.

Recorte 1:

Na creche é a parte oral-visual, na educação infantil oral, visual e primeiro contato com símbolos e letras. No ensino fundamental a parte “letrada” (Sujeito-professor 3).

Signorini (2001), por sua vez, trabalha com a ideia de que o hibridismo é característico de toda escrita, de modo que podemos perceber, nos textos escritos, elementos próprios das práticas de comunicação oral. Analisando textos com tais características, a autora aponta para os modos escolares de percepção e avaliação dessa mixagem do oral no escrito, os quais frequentemente tratam tal característica como erro, desqualificando os traços da oralidade na escrita e descaracterizando a noção de gênero pela imposição de modelos de textos. Opondo-se a esse modo de ver a língua, Signorini defende que as práticas de comunicação social (a oralidade e a escrita) enquanto processos dinâmicos, que devem ser analisados tendo em vista a sua função social.

Kleiman (1995), caminhando numa direção semelhante a esses autores, aponta os avanços que o conceito de gênero em Bakhtin trouxe para se pensar a relação oral/escrito, visto que o autor considera que “a linguagem, seja qual for a sua modalidade de comunicação é, por natureza, polifônica, incorporando o diálogo com vozes outras que as do enunciador”. Segundo a autora, os postulados teóricos de Bakhtin sobre a linguagem permitem pensar a oralidade e a escrita “não apenas da perspectiva da diferença mas também da perspectiva da semelhança, do compartilhado” (KLEIMAN, 1995, p. 29-30). Nesse sentido, a autora defende que

Um olhar que veja a linguagem oral e escrita não através das diferenças formais, mas através das semelhanças constitutivas, permite que pensemos a aquisição da escrita como um processo que dá continuidade ao desenvolvimento linguístico da criança, substituindo o processo de ruptura, que subjaz e determina a práxis escolar (KLEIMAN, 1995, p. 30).

As pesquisas de Tfouni (1995/2006, 2001) também caminham, tais quais os estudos de Marcuschi, Rojo, Signorini e Kleiman que trouxemos, na direção do modelo ideológico de letramento desenhado por Street (1989), os quais destituindo, dessa forma, o lugar de soberania atribuído à forma escrita da língua pela teoria da grande divisa.

Tfouni (1995/2006) demonstra em suas investigações que os discursos orais de sujeitos não alfabetizados revelam uma competência dos mesmos para solucionarem conflitos e contradições no âmbito da dialogia, as quais são consideradas, pelos estudiosos que, de alguma forma, identificam-se com a dicotomia oral/escrito, como decorrentes apenas da aquisição do código escrito. Constatando em suas análises o quanto as narrativas orais de tais sujeitos estão permeadas pela autoria (ORLANDI,

1996b), Tfouni declara que tanto a tese da grande divisa, defendida pelo modelo autônomo de letramento, quanto a postura etnocêntrica, que desconsidera a possibilidade de autoria na língua oral, são insuficientes para se pensar a relação dos sujeitos com a linguagem. Isso porque, de acordo com a concepção de letramento que Tfouni (1995/2006) propõe, “não é mais a língua que é considerada como parâmetro, mas os discursos que servem de suporte às práticas letradas”. Por isso mesmo,

a dicotomia língua oral/língua escrita já não serve mais, e passa-se a considerar que tanto pode haver características da língua oral na escrita, quanto vice-versa, ou seja, o que está em questão não é se o sujeito é alfabetizado ou não, mas antes em que medida esse sujeito pode ocupar a posição de autor (TFOUNI, 2001, p. 82).

Nesse ponto de vista, a autoria é tomada como um viés para se pensar o letramento: os estudos sobre o letramento, nessa perspectiva, se concentram em investigar a função-autor, – conceito esse inaugurado por Foucault (1983) e reformulado por Orlandi (1996b) ao estendê-lo para as situações de uso corrente da língua e pensá-la como uma posição discursiva produzida historicamente, que intervém no processo significativo – analisando a ocupação, pelo sujeito de linguagem, da posição de autor. A respeito do conceito de autoria, Tfouni (2001) se coloca como filiada à AD, concebendo o autor como uma posição discursiva, e nos diz que

O autor é uma posição do sujeito a partir da qual ele consegue estruturar o seu discurso (oral ou escrito) de acordo com um princípio organizador contraditório, porém necessário, visto que exige, no processo de produção de um texto, um movimento de deriva e dispersão de sentidos inevitável, que o autor precisa “controlar”, a fim de dar ao seu discurso uma unidade aparente, com começo, meio e “fechamento” (TFOUNI, 2001, p. 82-83).

Assim, para Tfouni, a autoria se torna possível não apenas por meio da escrita, mas também na oralidade, tendo em vista que, conforme já exploramos, mesmo que o sujeito não saiba ler nem escrever, ele possui determinado grau de letramento, isto é, conhecimentos relacionados à forma escrita da língua. Por isso mesmo, não é a aquisição do código escrito que garante que o sujeito ocupe a posição de autor, mas sim a relação que tal sujeito estabelece com as práticas de linguagem.

Pensando a partir desse lugar teórico, o qual coaduna com as concepções de linguagem que nos guiam, visto que tal modelo de letramento considera os aspectos sócio-históricos e ideológicos subjacentes ao processo de aquisição da escrita, e toma a

autoria como um lugar possível para todo sujeito (PACÍFICO, 2013a), um professor, de nosso ponto de vista, não poderia entrar em sala de aula e trabalhar com as práticas de linguagem sustentado pela ideia de que seus alunos não possuem um conhecimento prévio a respeito da leitura e da escrita. A nosso ver, é impossível pensar em um indivíduo inserido numa sociedade – cujas práticas se fundamentam na leitura e escrita – e que, interpelado pela ideologia, a qualquer momento pode ocupar as mais variadas posições sociais e, a partir delas, produzir discursos, com sendo um sujeito com “grau zero” de letramento. Todos os sujeitos, mesmo os não alfabetizados, estão em contato com portadores de texto o tempo todo, em seu dia-a-dia: mesmo que eles não consigam compreender como o código funciona, o que ele representa, a função do mesmo lhes é (desde sempre) objeto de reflexão, de modo que lhes é possível compreender que as relações sociais são perpassadas pela escrita. Por isso mesmo, reiteramos que é preciso fazer uma discussão muito mais ampla com os alunos sobre leitura e escrita que, para além da questão da alfabetização, em âmbito individual (numa perspectiva restrita) considere os aspectos sociais que o ponto de vista do letramento (num modelo ideológico) e o trabalho com a autoria (conforme iremos aprofundar no próximo capítulo) permitem-nos observar.

Todavia, apesar de parecer “evidente” que as relações nas sociedades ocidentais contemporâneas sejam perpassadas pela leitura e escrita, elas não se dão da mesma forma para e entre todos os indivíduos, o que pode ser compreendido porque existe uma relação desigual de poder e de saber sustentando-as. Gnerre (1998) nos ajuda a entender melhor esse movimento quando, a partir da afirmativa de Bourdieu (1977) de que a palavra apresenta-se como o lugar em que se concentra a autoridade do falante, vai afirmar que, para além de sua função referencial denotativa, isto é, de seu papel de veículo de comunicação, a linguagem tem como função central “comunicar ao ouvinte a posição que o falante ocupa de fato ou acha que ocupa na sociedade em que vive” (GNERRE, 1998, p. 5).

Segundo o autor, a sociedade vai legitimando vozes de autoridade, de modo que a uns é dado o poder de falar e a outros não, poder esse que é determinado pelo lugar social que o sujeito ocupa. Podemos pensar um exemplo desse processo voltando nosso olhar para o próprio contexto da sala de aula, em que a voz do professor acaba sendo a regra junto ao grupo dos alunos: aquele se torna o sujeito administrador dos sentidos possíveis e estes, ao tentarem se posicionar (e aqui já começamos a falar de argumentação e autoria), são frequentemente estigmatizados como “rebeldes”. É válido

dizer que um exemplo dessa relação foi observado por Kleiman (2009) em uma de suas pesquisas sobre letramento, a qual abrangeu o trabalho com docentes e alunos de educação de jovens e adultos (EJA): incomodada com uma postura de resistência de seu aluno, uma professora insistia em chamá-lo de “revoltado” e ressaltava a dificuldade do mesmo na leitura e na escrita quando, na verdade, como bem demonstra autora, o que o sujeito-aluno mais desejava era fazer uso da língua como lugar de dizer.

Voltando a Gnerre, o mesmo critica exatamente uma visão oficial e conservadora da linguagem, que pensa a língua como um sistema estável e imutável, pautado essencialmente em leis gramaticais e, portanto, desprovido de qualquer caráter ideológico e histórico, e propõe compreendermos a língua como um “produto” sócio-historicamente constituído e, mais que isso, como lugar de legitimação do poder das classes dominantes, visto que a validação da variante escrita de uma língua está sempre associada à emergência política e econômica de determinados grupos sociais. É o poder político que legitima uma variante linguística como padrão e tal variedade culta é associada à escrita e à tradição gramatical, do que decorre que a língua padrão é um sistema comunicativo ao alcance de uma parcela reduzida dos integrantes de uma comunidade. Por isso mesmo é que o autor nos diz que “uma variante linguística “vale” o que “valem” na sociedade os seus falantes, isto é, vale como reflexo do poder e da autoridade que eles têm nas relações econômicas e sociais” (GNERRE, 1998, p. 6-7).

Assim, mais do que um “meio de expressão”, um “veículo de comunicação” ou “instrumento de difusão cultural”, no ponto de vista que aqui ressaltamos, “a começar do nível mais elementar de relações com o poder, a linguagem constitui o arame farpado mais poderoso para bloquear o acesso ao poder” (GNERRE, 1998, p. 22), pois garantir o acesso dos sujeitos à variante padrão e à forma escrita da língua não lhes garante o acesso aos sentidos de um discurso, melhor dizendo, não lhes garante o acesso ao interdiscurso, à memória discursiva sobre determinado dizer.

Nesse contexto, parece-nos que o ponto nodal dessa concepção de língua perpassada pelo poder tem implicações para o trabalho pedagógico no que se refere ao modo como o professor concebe a linguagem, a leitura e a escrita, assim como o sujeito que está aprendendo, e como, a partir disso, o professor consegue desconstruir ou reforçar essa relação de dominação inerente à língua. E aqui podemos amarrar esse modo de ver a língua com as concepções de Tfouni que trouxemos há pouco: parece-nos que um trabalho com a linguagem, despido da intensificação dessa relação de poder, só encontra lugar junto a uma concepção muito mais ampla de aprendizagem, em que o

trabalho com o código linguístico não se limita a simplesmente conhecer o código linguístico, mas leva o sujeito-escolar, entendidos como professor e aluno, a ocupar a posição de autor.

É interessante apontar, sobre o campo de atuação profissional do docente que aqui, nesse trabalho, pretendemos analisar, que as crianças que estão na Educação Infantil já produzem textos na oralidade e, nesse sentido, uma atividade pedagógica pautada numa concepção mais ampla de alfabetização pode utilizar-se desses textos orais como um espaço de trabalho com a autoria, desenvolvendo a competência textual dos alunos a partir de práticas de letramento. O mesmo, provavelmente, não seria possível junto a uma preocupação do professor, nessa etapa da educação básica, em se alfabetizar os seus alunos, num sentido restrito de codificação e decodificação da língua escrita – que é o caso da que trazemos no recorte abaixo, recorte esse que interpretaremos, com relação a todo o *corpus*, no capítulo dedicado às análises.

Recorte 2:

Entende-se por alfabetização o ensino/aprendizagem das letras que constituem o alfabeto e as diversas maneiras de utilizá-las, *isto é*, como por meio das letras do alfabeto poderá se comunicar com a sociedade em geral, sendo considerado o processo de fator fundamental para a comunicação. (...) Letramento é o processo em que o indivíduo é visto em atividade desenvolvendo suas habilidades de escrita e leitura com perfeição ou ao menos com bastante facilidade. (Sujeito-gestor 1).

Retomando e finalizando com o que ressaltamos junto a Gnerre, pensamos que é esse mesmo modo de ver a linguagem na sua relação com o poder o que dará sustentação a determinado sentido sobre ser professor. Em outras palavras, fomos a campo e debruçamo-nos sobre nosso *corpus* sob a hipótese de que o modo como o professor concebe as práticas de linguagem e o processo de aprendizagem (da língua) de seus alunos poderá determinar os sentidos que o sujeito-professor (e aqui já estamos falando da posição discursiva que o professor assume ao produzir seu discurso, materializado nos textos dissertativo-argumentativos em análise nesse trabalho) colocará em movimento sobre atuar em determina etapa de ensino e não outra. É op

que pode ser observado, no recorte abaixo, em que o sujeito-professor, apesar de lecionar na creche, se identifica apenas com o trabalho pedagógico da pré-escola e do ensino fundamental, apoiando na ideia de que nessas fases do ensino é possível observar o desenvolvimento da leitura e escrita do aluno. O sujeito, desse modo, não se sustenta na formação discursiva de professor no contexto da creche (num sentido de sentir-se professor nessa etapa de ensino) visto que, para ele, somente em outras etapas de ensino é possível “*despertar o interesse das crianças ao ler histórias*”.

Recorte 3:

Me identifico com o trabalho da pré-escola e início do ensino fundamental, porque gosto de despertar o interesse das crianças ao ler histórias e acompanhar o prazer das descobertas que fazem, tenho satisfação em planejar atividades contextualizadas dentro de um projeto e acompanhar o processo de aprendizado das crianças em ler e escrever (Sujeito-professor 6).

Finalizamos, assim, nosso capítulo de discussão teórica sobre alfabetização letramento apontando, de forma bem inicial, para uma possível relação com os sentidos sobre ser professor, discussão essa que retomaremos em nossas análises.

Passemos, nesse momento, ao capítulo terceiro, em que apresentaremos a concepção de argumentação, perpassada pelo conceito de autoria e ancorada essencialmente em Pacífico (2002) que sustenta o nosso trabalho.

CAPÍTULO 3

ARGUMENTAÇÃO E AUTORIA

“O correr da vida embrulha tudo,
a vida é assim: esquenta e esfria,
aperta e daí afrouxa,
sossega e depois desinquieta.
O que ela quer da gente é coragem”.

(Guimarães Rosa – *Grande Sertão: Veredas*)

O objetivo central deste terceiro capítulo é o de discutir o modo como a temática da argumentação se relaciona ao nosso trabalho. Como dissemos em nossa introdução, tal questão emerge em nossa pesquisa através do tipo de texto que trabalhamos em nossa coleta de dados. Foi solicitado aos professores participantes de nossa pesquisa que produzissem um texto dissertativo-argumentativo como resposta a várias questões que giravam em torno da temática da docência na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, sob o ponto de vista do trabalho pedagógico com a linguagem.

Desenvolveremos uma reflexão sobre argumentação a partir da concepção que alicerça as nossas reflexões, qual seja a da relação estabelecida por Pacífico (2002) entre argumentação e autoria (ORLANDI, 1996b), numa perspectiva discursiva que considera a escola como o espaço por excelência para proporcionar aos sujeitos-escolares, sejam eles aluno ou professor, o acesso a um lugar de “poder dizer”, justificando assim o nosso trabalho com o texto argumentativo e subsidiando as nossas posteriores análises. Já aqui, neste capítulo, também iniciaremos o nosso trabalho interpretativo, lançando o olhar para alguns dados de nossa pesquisa que nos oferecem indícios para refletir sobre a relação do sujeito-professor com a escrita, a autoria e, conseqüentemente, a argumentação.

3.1. Argumentação, autoria e interpretação: sobre o direito de poder dizer

Tendo em vista a nossa posição de sujeitos-pesquisadores engajados com as questões da linguagem na sua relação com o contexto específico da instituição escolar,

refletir sobre a argumentação deve ser, em tal contexto teórico, um movimento que considere tais práticas argumentativas no contexto específico da escola. Partindo, neste trabalho, do ponto essencial discutido por Orlandi (1996b) de que há uma relação indissociável entre o gesto de interpretação e a ocupação, pelo sujeito, da posição discursiva de autor (ORLANDI, 1996b) e, além disso, avançando com Pacífico (2002) ao demonstrar que a produção de um texto argumentativo reclama que o sujeito assuma a posição de autor, queremos, para além de demonstrar a intrínseca relação entre argumentação, autoria e interpretação, discutir como tais práticas ocorrem na escola, isto é, como a escola trabalha com a interpretação e produção de textos.

Para tratar de tal questão, faz-se importante trazermos as pesquisas desenvolvidas por Pacífico (2002), Lemes (2013) e Tfouni (1995/2006). Pacífico (2002) e Lemes (2013) analisam a produção de textos dissertativo-argumentativos, sendo que a primeira se dedica à análise de textos de alunos do Ensino Superior e a segunda à de alunos do Ensino Médio. Ambas as pesquisas demonstram que a autoria não se instala nos textos produzidos por tais sujeitos escolarizados e que, por isso mesmo, eles não conseguem exercer o seu poder de argumentação. De forma distinta, Tfouni (1995/2006), conforme já exploramos no capítulo anterior, demonstra a existência da autoria em narrativas orais de sujeitos não alfabetizados, o que nos leva a reiterar, mais uma vez, que a autoria não tem, necessariamente, relação direta com o grau de escolarização do sujeito e com a modalidade escrita da língua.

Sabemos, apesar disso, que a escola é discursivizada socialmente como o espaço, por excelência, destinado à constituição da relação dos sujeitos com a linguagem e que o texto escrito é concebido como o lugar para a produção de um discurso coerente, lógico e organizado. Mas, por que, então, os sujeitos que a frequentam, estando dias e mais dias letivos empenhados na leitura, interpretação e produção de textos, apresentam essa dificuldade de produzir textos coesos e coerentes e, até mesmo, uma grande resistência em dedicar-se à escrita? Chegamos ao ponto em que, para desenvolvermos uma reflexão acerca das práticas de linguagem no contexto da escola, faz-se necessária uma discussão mais aprofundada sobre o trabalho de interpretação e autoria, na busca por uma relação com a argumentação.

Orlandi (2008), refletindo sobre discurso e leitura, aponta para a existência de três níveis de relação do sujeito com a significação, são eles o nível do inteligível, o nível do interpretável e o nível do compreensível, assim definidos pela autora:

- a) o inteligível: a que se atribui sentido atomizadamente (codificação);
- b) o interpretável: a que se atribui sentido levando-se em conta o contexto linguístico (coesão);
- c) o compreensível: é a atribuição sentidos considerando o processo de significação no contexto de situação, colocando-se em relação enunciado/enunciação (ORLANDI, 2008, p. 116).

Tais níveis funcionam como uma hierarquia no processo de constituição do sentido, isso porque todo enunciado tem a possibilidade de alcançar o primeiro nível, o do inteligível, visto que esse nível pressupõe apenas a ideia de codificação e decodificação. Trazendo o seguinte enunciado que compõe uma das reflexões de nosso roteiro de entrevista “A creche é uma segunda casa”, podemos dizer que todo sujeito que conheça o código escrito no qual nossa língua se ancora, mesmo que não saiba o que é e como é uma creche, pode conferir um sentido a tal enunciado, sentido esse que se encontra atrelado apenas à decodificação.

O segundo nível, do interpretável, de outra forma, leva em conta o contexto linguístico em que determinado enunciado é produzido, de modo que, no exemplo que trouxemos, se o sujeito conhecer o modo como uma creche se organiza, ele poderá interpretar tal enunciado, mas isso, apenas no nível do texto, envolvendo relações de coesão e coerência.

No nível do compreensível, segundo Orlandi (2008, p. 116), “a compreensão se instaura no reconhecimento de que o sentido é sócio-historicamente determinado e está ligado à forma-sujeito que, por sua vez, se constitui pela sua relação com a formação discursiva”. Dessa maneira, o nível do compreensível leva em conta os processos sócio-históricos e ideológicos subjacentes ao dizer, as condições de produção do enunciado, a identificação do sujeito com determinadas regiões de sentido e não outras, bem como a relação do dizer com o interdiscurso, o já-dito. Assim, no contexto da investigação que estamos a desenvolver, acerca dos sentidos de desvalorização do trabalho pedagógico desenvolvido em etapas de ensino anteriores ao momento da alfabetização formal, o enunciado que trouxemos, qual seja “A creche é uma segunda casa”, pode ser compreendido como uma alusão ao surgimento da creche como uma instituição ligada ao assistencialismo, decorrente da luta por mulheres para “ter onde deixar seus filhos” para elas poderem se inserir no mercado de trabalho, configurando-se, então, a creche como um espaço de cuidado de crianças.

Pacífico (2002), tomando como base outra obra de Orlandi (1996b) em que essa autora afirma que “interpretar é compreender, ou seja, explicitar o modo como um

objeto produz sentidos, o que resulta saber que o sentido sempre pode ser outro” (ORLANDI, 1996b *apud* PACÍFICO, 2002, p.75), propõe que sejam consideradas duas distinções no que diz respeito à relação do sujeito com a construção dos sentidos, isto é, com a interpretação. A primeira delas diz respeito ao “primeiro contato do leitor com o texto”, no nível mesmo do inteligível proposto por Orlandi (2008), um nível de leitura estritamente relacionado à decodificação, que desconsidera os efeitos sócio-históricos e ideológicos de determinado dizer. A segunda, por sua vez, ancora-se na ideia de “gesto de interpretação”, conceito esse trabalhado por Orlandi (1996b) quando relaciona interpretação e compreensão, de modo que, nessa perspectiva, interpretar

[...] engloba a compreensão numa visão discursiva, ou seja, interpretar significa compreender como a ideologia interfere na construção dos sentidos, num dado momento sócio-histórico. (...) não é repetir o que está dito, mas sim, estabelecer uma relação entre o dito e a memória do dizer (interdiscurso), enfim, interpretar é compreender que a ideologia faz parecer natural determinados sentidos e não outros e estranhar, investigar, refletir sobre tudo isso (PACÍFICO, 2002, p. 24).

A partir dessa distinção entre os níveis do inteligível e o do compreensível (do “gesto de interpretação”), Pacífico (idem) desenvolve os conceitos de fôrma-leitor e de função-leitor, como posições que o sujeito pode assumir no trabalho interpretativo. Para a autora, a “fôrma-leitor (no sentido de fôrma, molde)” é definida “pela ideologia dominante em cada formação social”, sendo que a mesma possui como objetivo “limitar o processo de significação do sujeito, sua possibilidade de interpretação” e, dessa maneira, ao assumir a fôrma-leitor o sujeito realiza uma leitura no nível do inteligível. De outro modo, a função-leitor pressupõe que o sujeito realize uma leitura sócio-histórica, distante da repetição dos sentidos legitimados como dominantes, buscando “compreender como são criados alguns efeitos de sentido e não outros” e investigando “como se dá, num dado momento sócio-histórico, o funcionamento discursivo, que é novo e único em cada texto”, leitura essa que se dá no nível do interpretável (PACÍFICO, 2002, 30-31).

As noções de fôrma e função-leitor tocam, dessa maneira, em dois conceitos essenciais ao trabalho com o simbólico, quais sejam o de paráfrase e de polissemia. A paráfrase está relacionada ao repetível, ao sedimentado e institucionalizado no que diz respeito à produção dos discursos. A polissemia, por sua vez, imbrica-se à ruptura e ao deslocamento no que diz respeito ao “garantido” no âmbito da linguagem. Ela abre a

possibilidade para o múltiplo, para sentidos outros, envolve a consideração da linguagem como sócio-historicamente constituída (ORLANDI, 2008).

Mas e a escola, considerada, como já apontamos, a instituição por excelência para o trabalho com a leitura, interpretação e produção de texto: em que perspectiva tem ancorado o seu trabalho com a linguagem?

Configurando-se, historicamente, como um espaço de repetição de conteúdos, de imposição de sentidos e de homogeneidade de interpretações, é que o ensino da língua, ao longo da trajetória escolar da maioria dos sujeitos-alunos se apresenta: é a imagem de um professor (e do livro didático) como voz(es) absoluta(s), gerindo os sentidos possíveis à nossa inserção na língua, ao nosso falar, ao nosso interpretar, ao nosso ler e ao nosso escrever que vem sempre à memória (discursiva) ao recordarmos de nossas aulas de Língua Portuguesa. Podemos afirmar, nesse sentido, que a escola trabalha com a interpretação apenas no nível do inteligível, isto é, marcada pela ilusão do sentido uno, pelo singular, pela paráfrase e pela repetição, em outras palavras, que a instituição escolar só permite ao sujeito-aluno assumir a fôrma-leitor (PACÍFICO, 2002).

No entanto, estudos recentes sobre as práticas de leitura, interpretação e escrita (ROMÃO & PACÍFICO, 2006; PACÍFICO & ROMÃO, 2007; POSSIDÔNIO, 2011) têm enfatizado a importância de se pensar as práticas de leitura e de escrita como espaço a ser marcado pela polissemia, pela multiplicidade de sentidos, pela subjetividade do sujeito, por sua identificação e produção de sentidos, como lugar de assunção da autoria. Assim, para longe daquela prática que se resume à procura, a “encontrar” uma resposta no texto proposto pelo livro didático e à reprodução da mesma nas linhas do caderno, o trabalho pedagógico com a interpretação precisa se estabelecer como um lugar de compreensão do texto não somente no nível inteligível, numa leitura inicial e preocupada em compreendê-lo como uma unidade de sentidos, mas também, como palco para o “gesto de interpretação” (ORLANDI, 2008), envolvendo, assim, a compreensão, por parte do sujeito-leitor, dos aspectos históricos e ideológicos imbricados ao dizer.

Conforme Pacífico (2002), tal possibilidade do sujeito ir além do processo parafrástico no qual as práticas escolares se baseiam e romper com o retorno ao mesmo é condição essencial para que ele compreenda a polissemia pela qual a língua se constitui e, com isso, consiga se posicionar frente aos sentidos, isto é, tenha seu “direito à interpretação” e as condições para autoria e, conseqüentemente, para a argumentação, garantidas. Contudo, não é isso o que, geralmente, acontece, visto que a escola tende a

taxar os sujeitos que não se submetem às regras como “diferentes” ou “incapazes”, conforme já pudemos explorar sob a ótica da relação entre linguagem e poder. Para que tal direito à interpretação seja assegurado ao sujeito, faz-se necessário que as práticas com a linguagem possibilitem o acesso ao interdiscurso, isto é, aos sentidos sócio-historicamente constituídos sobre determinado dizer, em outras palavras, torna-se necessário que as práticas de linguagem na escola possibilitem aos sujeitos-alunos assumir a função-leitor (PACÍFICO, 2002).

Mas, no contexto do que vimos desenvolvendo, em que medida o trabalho interpretativo se imbrica à produção escrita? Ou, melhor dizendo, do ponto de vista teórico da interpretação como um “gesto” que considera os aspectos sócio-históricos e ideológicos que constituem o dizer, como a interpretação está, pois, relacionada à assunção da autoria?

É nesse contexto que podemos estabelecer uma intrínseca relação entre o conceito de função-leitor desenvolvido por Pacífico (2002) e a questão da autoria, visto que esta última só se torna possível na medida em que o sujeito considera os sentidos outros em seu trabalho interpretativo, isto é, na medida em que ele assume, em seu dizer, uma leitura sócio-histórica em relação ao objeto discursivo.

Para a Análise do Discurso, o conceito de autor diz respeito a “uma função da noção de sujeito, responsável pela organização do sentido e pela unidade do texto”, função essa que Orlandi (1996b) denomina como função-autor e que “se realiza toda vez que o produtor da linguagem se representa na origem, produzindo um texto com unidade, coerência, progressão, não-contradição e fim” (ORLANDI, 1996b, p.69). Nessa perspectiva, numa concepção mais ampla que a de Foucault (1983), o autor é pensado como uma posição discursiva que o sujeito pode ou não assumir e, nesse sentido, “o sujeito só se faz autor se o que ele produz for interpretável”, se ele inscrever “sua formulação no interdiscurso” e historicizar o seu dizer (ORLANDI, 1996b, p. 70).

O conceito de autoria, nesse contexto, está ligado a uma historização dos sentidos por parte dos sujeitos, bem como ao seu controle (ilusório) dos pontos de dispersão do discurso que produzem, assumindo, assim, a responsabilidade por seus dizeres. A autoria trabalha na relação do interdiscurso (o já-dito, a memória do dizer) com o intradiscurso (o discurso que está sendo “produzido”) e pressupõe um trabalho de retroação por parte do sujeito, no qual ele deve se posicionar, ao mesmo tempo, como autor e leitor do texto.

De forma distinta a tal concepção, Pfeiffer (2002, p. 10) aponta que a autoria, no processo de escolarização,

[...] é trabalhada, na realidade, por um funcionamento de autorização do dizer em que, na maioria das vezes, o sujeito se insere num simulacro de autoria, isto é, o sujeito é autorizado, por diferentes instâncias (gramática, manual didático, professor, Academia), – todas elas em relação mutua de determinação – a dizer na repetição histórica. Uma repetição que não permite ao sujeito historicizar o seu dizer. O sujeito não interpreta, ele só interpretado pelo já posto da forma linguística: a língua se coloca como desde sempre exterior e inimiga. Isto é, a língua é esvaziada de sentido para o sujeito.

A isso se acrescenta o fato de que, na escola, o sujeito-aluno geralmente escreve para o professor, estando as práticas de leitura e escrita na escola desvinculadas de uma prática social mais ampla.

Refletindo sobre a escrita e a autoria na escola, Rodrigues (2011, p. 15) também nos diz que, nesse espaço, “raramente escrevemos para pensar, tampouco pensamos muito para escrever. O ato de escrever constitui-se, na maioria das vezes, em escrita-cópia, escrita-norma; e por isso configura-se também como escrita-castigo”. Para autora,

Só ultrapassando os limites reducionistas das abordagens na estrutura do sistema linguístico é que leitura e escrita são capazes de contribuir para formar cidadão ativos e conscientes de seu papel social, cidadãos que se compreendem, que se posicionam diante da vida e do outro e, por isso, constroem memórias, reescrevem a existência, tornam-se protagonistas. Protagonismo que vem com a “publicização” do escrito, com a responsabilidade de quem escreve, com o reconhecimento do outro: condições para a construção do sujeito-autor (RODRIGUES, 2011, p. 17-18).

O que temos na escola, dessa maneira, é um trabalho de escrita que não realiza a “passagem da função de sujeito-enunciador para a de sujeito-autor” (ORLANDI, 2008), já que pouco leva os sujeitos-alunos a questionarem, a identificarem-se com e a produzirem determinados sentidos. Assim, a instituição escolar não leva o sujeito-aluno a ocupar a posição leitor e, conseqüentemente, a de autor. Essa interdição forma sujeitos pouco afeitos à escrita e que, quando o fazem, limitam-se a retomar os sentidos de outros textos.

A regra, na escola, é trabalhar a escrita sem envolver o sujeito, como se ela fosse um objeto a parte a ser apre(e)ndido e mecanicamente

treinado por meio de exercícios em que basta juntar frases para produzir um texto (PACÍFICO, 2013a, p. 4).

Um lugar em que o sujeito precisa responsabilizar-se por seu dizer e, junto a isso, posicionar-se com relação aos sentidos do discurso que produz: seriam essas também as características das práticas de linguagens voltadas para a argumentação, do ponto de vista que aqui pretendemos desenvolver? Ao levar em conta o trabalho desenvolvido por Pacífico (2002), a nossa resposta a tal questão é, pois, afirmativa.

Pacífico (2002) estabelece uma estreita relação entre o princípio da autoria e a argumentação, ou melhor, entre a argumentação e a autoria – noções essas que são pensadas, neste trabalho, como espaços discursivos que o sujeito pode ou não ocupar – visto que em seu trabalho científico a autora defende que a produção de um texto argumentativo exige que o sujeito assuma a função-autor (ORLANDI, 1996b). Nas palavras da autora:

[...] a produção do texto argumentativo reclama que o sujeito assuma a função-autor, uma vez que se o sujeito conseguir sustentar seu ponto de vista, ele assume a responsabilidade pelo dizer; se o sujeito usa argumentos convincentes, ele controla a dispersão do texto, o equívoco [...]. Enfim, poderíamos dizer que o princípio de autoria funciona como condição necessária para a produção do texto argumentativo; portanto, o sujeito que conseguir construir um texto argumentativo atendendo às exigências desse tipo de produção textual, assumirá a posição de autor (PACÍFICO, 2002, p. 158).

Assim, Pacífico (2002) vai fundamentar essa tese demonstrando, como já dissemos, que a ocupação da função-leitor, como uma posição discursiva que pressupõe a interpretação fundamentada na polissemia, no acesso aos sentidos sócio-historicamente constituídos sobre determinado dizer, em outras palavras, ao arquivo, como um “campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão” (PÊCHEUX, 1982/1997c, p. 57) e ao interdiscurso, como o já-dito (PÊCHEUX, 1975/2009) que constitui o dizer, é condição fundamental para a assunção da autoria e, conseqüentemente, para a possibilidade de argumentação. Um texto argumentativo, dessa maneira, constitui-se numa “tarefa que por um lado exige uma estrutura, algo observável, por isso está relacionada ao arquivo; por outro lado, exige o princípio de autoria, algo não observável, não apreensível, que está relacionado à memória, ao interdiscurso” (PACÍFICO, 2002, p. 163).

No contexto específico desse trabalho, partimos da ideia de que o professor sustenta sua prática pedagógica em determinadas concepções e não em outras, de modo

que, ao produzir sentidos sobre sua prática, o sujeito estará (ou poderá estar) argumentando. Ancorados, então, na ideia de que a argumentação reclama que o sujeito assuma a posição de autor e, por isso, trabalha com a possibilidade da interpretação, é que escolhemos o texto dissertativo-argumentativo como aquele a ser produzido pelos sujeitos-professores de nossa pesquisa, em suas respostas ao nosso roteiro de entrevista. Sendo assim, o trabalho com o texto argumentativo justifica-se pelo fato de o mesmo possibilitar a mobilização do sujeito “para a tomada de decisão diante dos sentidos produzidos na argumentação” (PACÍFICO, 2002, p. 53), sustentando-se, assim, naquilo que Orlandi (1996a) denomina como discurso polêmico.

Tal conceito é inaugurado por Orlandi (1996a) ao propor uma tipologia discursiva, isto é, modos distintos de estar no funcionamento do dizer, os quais são assinalados por ela como sendo três: o discurso lúdico, o discurso polêmico (que aqui nos interessa) e o discurso autoritário, sendo que para diferenciá-los devemos levar em conta o objeto discursivo e os interlocutores do discurso, o que implica considerar as condições de produção discursivas. Tais tipos discursivos são assim definidos pela autora:

- a. discurso autoritário: aquele em que a polissemia é contida, o referente está apagado pela relação de linguagem que se estabelece e o locutor se coloca como agente exclusivo, apagando também sua relação com o interlocutor;
- b. discurso polêmico: aquele em que a polissemia é controlada, o referente é disputado pelos interlocutores, e estes se mantêm em presença, numa relação tensa de disputa pelos sentidos;
- c. discurso lúdico: aquele em que a polissemia está aberta, o referente está presente como tal, sendo que os interlocutores se expõem aos efeitos dessa presença inteiramente não regulando sua relação com os sentidos (ORLANDI, 1996a, p. 86).

O discurso polêmico, dessa maneira, faz-se condição necessária para que aconteça a disputa dos sentidos, a tentativa de domínio do referente por parte dos interlocutores, de modo que o sujeito, ao participar desse tipo de discurso, tem a possibilidade de evocar sentidos plurais sobre o objeto discursivo, sem que, com isso, disperse o referente. No espaço discursivo da escola, por exemplo, essa tipologia toma corpo quando as práticas de linguagem permitem a pluralidade de ideias e, ao mesmo tempo, a sustentação de determinado ponto de vista por parte dos sujeitos, como no caso de uma direção escolar que se configura como participativa e possibilita ao professorado colocar-se junto às decisões da escola, permitindo a disputa dos sentidos no que diz

respeito à organização escolar. Do mesmo modo, uma prática de sala de aula que, no trabalho cotidiano com a linguagem, permite o acesso a sentidos outros sobre os temas que são ali abordados, como por exemplo, um professor que não se limita a reproduzir os sentidos sobre “menino” e “menina”, “azul” para aquele, “rosa” para esta, “carrinhos” para aquele brincar, “bonecas” para a brincadeira desta, mas questiona esses lugares sedimentados nos discursos de nossa sociedade e permite aos seus alunos também ocuparem esse lugar de disputa dos sentidos, pode colocar em funcionamento esse tipo discursivo.

O discurso polêmico, permitindo a disputa do objeto discursivo, isto é, um posicionamento possível de ser tomado pelo sujeito, esse lugar de polissemia, de multiplicidade de sentidos, pressupõe que o sujeito não somente demonstre seu ponto de vista sobre determinado assunto, mas discirna os meios necessários para tanto, de modo a validar os sentidos que coloca em funcionamento por meio de seu discurso, em outras palavras, que o sujeito tenha uma postura argumentativa frente aos sentidos do discurso que produz.

Contudo, as práticas de linguagem no contexto da escola tendem a se ancorar junto ao discurso autoritário, no qual “o objeto se encontra camuflado pelo dizer, não existindo interlocutores, mas apenas um agente que pode falar sobre tal objeto discursivo, de modo que a polissemia é totalmente controlada, vigorando a repetição” (POSSIDÔNIO, 2011, p. 22). Assim, “mais do que informar, explicar, influenciar ou mesmo persuadir, ensinar aparece como inculcar” (ORLANDI, 1996a, p. 17).

Por isso mesmo, tal qual Pacífico (2002) mostra em sua tese de doutorado, analisando a produção dissertativo-argumentativa de sujeitos-alunos do ensino superior, a argumentação não se constitui uma prática legítima na instituição escolar. Apesar disso, tal autora defende a ideia de que o texto argumentativo (na perspectiva que viemos defendendo, relacionado à interpretação, autoria e argumentação) se constitui como uma possibilidade para o sujeito exercer o seu poder, o seu direito à argumentação.

Pacífico, no contexto de grupo de estudos com seus orientandos e em disciplinas oferecidas no programa de pós-graduação em Psicologia do qual faz parte (FFCLRP-USP), dedica-se a articular, sempre mais, a questão da argumentação com a autoria. Nesse contexto, a autora desenvolve a ideia de argumentação como um direito, a qual encontra respaldo nas reflexões de Candido (1988/2011) a respeito do “direito à literatura”.

Refletindo sobre direitos humanos e literatura, Cândido (2011) aponta para o fato de que, em nosso país, a questão dos direitos humanos encontra-se comumente atrelada apenas aos bem considerados indispensáveis às necessidades básicas do ser humano, tais como a moradia, a alimentação, a instrução e a saúde, o que não se estende com relação à literatura, mesmo sendo esta uma manifestação cultural e sendo a cultura considerada um direito social. Indo numa direção distinta, Cândido busca pensar a literatura “como uma manifestação universal de todos os homens em todos os tempos” e afirma que “não há povo e não há homem que possa viver sem ela”. Nesse sentido, a literatura, para ele, deve ser concebida de maneira mais ampla, isto é, como uma “necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito” (CÂNDIDO, 2011, p. 174-175). Assim, a literatura, ao permitir que o leitor reflita sobre diferentes questões de seu tempo, possui um caráter humanizador.

[...] a literatura é o sonho acordado das civilizações. Portanto, assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a literatura. Deste modo ela é fator indispensável de humanização e sendo assim, confirma o homem na sua humanidade (CÂNDIDO, 2011, p. 175).

Nesse sentido, mesmo considerando que a argumentação não se configura como uma prática autêntica na escola, Pacífico considera as reflexões de Oliveira (2012) acerca da argumentação como uma prática que está presente em toda relação social, inclusive nas práticas cotidianas, e concorda com tal autor a respeito do fato de que “a capacidade de convencer alguém a adotar um comportamento ou a compartilhar uma crença é fundamental para a nossa sobrevivência” e que, por isso mesmo, “passamos nossas vidas convencendo e sendo convencidos” (OLIVEIRA, 2012, p. 145). No sentido do que Cândido (2011) desenvolve sobre a literatura, sendo a argumentação uma prática de linguagem que perpassa, a todo tempo, a vida do homem, ou, melhor dizendo, que sustenta as relações de linguagem estabelecidas pelos sujeitos, Pacífico defende a argumentação como um direito, tendo em vista que argumentar se apresenta como uma “necessidade” do sujeito de linguagem que, a todo tempo, “defende” determinado ponto de vista.

Ainda com base na ideia de Oliveira (2012) de que a argumentação está presente nas práticas cotidianas, podemos deduzir que os sujeitos argumentam, em suas práticas sociais, muito mais pela oralidade do que pela escrita, em situações como, por exemplo, a compra e venda, pilar de uma sociedade calcada nas relações monetárias, em que o

vendedor precisa usar de todos os seus conhecimentos acerca de seu produto, suas vantagens, seu preço ideal, o público a que ele se destina, na busca por convencer o sujeito que compra da necessidade de ele possuir determinado produto e da impossibilidade do sujeito “viver sem adquiri-lo”. Do mesmo modo, uma mãe que propõe ao filho almoçar e, ao invés de um sim, obtém uma resposta negativa do mesmo e, considerando não ser sua prática fazer uso da força física, empreender-se-á na justificativa de sua ordem, seja por meio de argumentos “informativos”, podemos dizer, como “se não comer não ficará forte”, “se não comer pode ficar doente”, seja através de argumentos baseados na “chantagem”, afirmando “se você não comer não vai brincar mais tarde” ou “se você comer depois iremos à sorveteria”, por exemplo, ela faz uso da argumentação.

Outro exemplo pode ser observado junto a um acontecimento que pudemos vivenciar na posição de docentes: uma criança do sexo masculino, em convívio com seus amigos na escola e interessada em participar de uma brincadeira de “casinha” em que várias meninas se empreendiam, ao pedir para entrar na brincadeira, recebe o seguinte argumento deste grupo: “mas casinha é brincadeira de menina, você é menino, não pode brincar com a gente”. Contudo, aquela criança, convicta de querer e poder participar de tal brincadeira, refuta o argumento das mesmas, afirmando “mas eu posso ser o pai, na minha casa meu pai cuida de mim e do meu irmão e até lava louça”.

Mas a escola, sustentada naquilo que Street (1989) denomina como “grande divisa”, só valoriza a escrita, ela não constrói condições discursivas para que os alunos desenvolvam as práticas orais de autoria (TFOUNI, 1995/2006) e, tampouco, para que a argumentação aconteça, em primeiro lugar, na oralidade, o que deveria ser possível desde o contexto da Educação Infantil. Da mesma maneira, tendo suas práticas limitadas apenas aos sentidos do discurso do sujeito-professor, apoiado, principalmente, no livro didático (PACÍFICO, 2002), e pensando a escrita como uma prática desvinculada da oralidade, a escola se mostra como um espaço discursivo em que, tradicionalmente, vigora o discurso autoritário (ORLANDI, 1996a), controlando a polissemia, valorizando a cópia e não permitindo que os alunos pratiquem a autoria na escrita ao longo do Ensino Fundamental; logo, quem copia não disputa um sentido e, assim, não há argumentação. Apesar disso, no último ano do Ensino Médio, como a pesquisa de Lemes (2013) aponta, os alunos são cobrados a produzirem um texto dissertativo-argumentativo, o que a mesma autora demonstra que não se efetiva. Embora esse lugar não seja ocupado pelos alunos no Ensino Médio, a universidade lhes cobra,

principalmente, a produção de textos argumentativos – não somente no ingresso a tal instituição, por meio da proposta do vestibular, mas, sobretudo, no decorrer dos estudos que uma graduação envolve, sendo a escrita do texto dissertativo-argumentativo exigida na metodologia de projetos, resenhas, relatórios, provas, iniciações científicas, etc. – pressupondo-se que os graduandos saibam ou silenciando sentidos de que a escola lhes negou o acesso a esse poder dizer, argumentar e “autorar”. Assim, os universitários concluem o Ensino Superior, na maioria das vezes, sem ocupar o lugar de autor e sem conseguir argumentar (PACÍFICO, 2002).

Tendo em vista tal configuração das práticas de linguagem no contexto da escola, seria mesmo a escola o lugar por excelência para proporcionar aos sujeitos-escolares, sejam eles aluno ou professor, o acesso a um lugar de “poder dizer”? Seriam as práticas de linguagem no contexto da escola as possíveis de garantir o direito do sujeito-escolar à argumentação?

Defendemos que sim e, por isso mesmo, reiteramos que a escola precisa se ancorar numa perspectiva mais ampla de linguagem, que considere os aspectos sócio-históricos e ideológicos de linguagem. Consideramos, nesse sentido, que a escola precisa se desfazer de uma leitura parafrástica, característica da fôrma-leitor (PACÍFICO, 2002) e pautada nos sentidos sedimentados e legitimados, numa repetição formal, cuja interpretação se dá apenas no nível do inteligível, sem a possibilidade de historicização dos sentidos. Defendemos, dessa maneira, um trabalho com a leitura e a escrita que realiza uma leitura sócio-histórica, atingindo o nível do compreensível e questionando os sentidos “naturalizados”: uma prática de linguagem que permita, dessa forma, que o sujeito, ao interpretar, assuma a função-leitor (PACÍFICO, 2002) e, assim, tenha condições de sustentar, na produção do discurso, a função-autor (ORLANDI, 1996b), assumindo a autoria e, conseqüentemente, argumentando. Legitimamos, assim, um trabalho com a linguagem em que a defesa de um ponto de vista, isto é, um posicionamento do sujeito, se faça presente.

3.2. Professor, escrita e autoria: sentidos desta relação

As reflexões que trouxemos sobre argumentação e autoria nos fazem caminhar junto à ideia de que o contexto escolar, como lugar legitimado para o trabalho com a linguagem, visto que a escola é uma das principais agências de letramento (KLEIMAN,

1995), pouco tem contribuído para a formação de sujeitos-autores. A nosso ver, muito disso se deve à maneira como o professor concebe a língua e trabalha com as práticas de linguagem em sala de aula, fato esse que pretendemos explorar por meio das questões que, em nossa pesquisa, propusemos aos sujeitos-professores. Contudo, pesquisas recentes (ASSEF, 2013) que se abrem à escuta dos sentidos produzidos por professores em textos escritos sugerem que tais sujeitos sequer conseguem ocupar a posição discursiva de autor e, a partir dela, argumentar.

Foi esse o principal questionamento que nosso trabalho de campo, já no contato inicial com os professores, trouxe-nos. Ver os professores, especialmente os de Creche, entusiasmados e identificados com a proposta de nossa pesquisa, afirmando entrarem em contato com os sentidos de desqualificação de seu trabalho que a eles levávamos para reflexão e, ao mesmo tempo, percebê-los resistentes à escrita, dizendo não terem habilidades nesse sentido, isto é, não se arriscando a ocupar a posição discursiva de autor, fez-nos pensar o quanto a escola proporciona aos seus sujeitos práticas de letramento baseadas no corriqueiro e reducionista olhar da alfabetização como produto, distante, pois, de um modo de ver a língua como um processo, cujo eixo fundamental encontra-se na questão da autoria. Isso porque o autor

[...] é aquele que estrutura seu discurso (oral ou escrito) de acordo com um princípio organizador contraditório, porém necessário e desejável, que lhe possibilita uma “posição de auto-reflexibilidade crítica do processo de produção de seu discurso [...] fato este que provocaria, no próprio texto, um retorno constante à forma como aquele sentido está sendo produzido, sem que isso impeça que ele seja constantemente produzido”. Trabalhar dentro dessa contradição, é, a meu ver, a principal característica do discurso letrado (TFOUNI, 1995/2006, p. 42).

Constatamos que ter uma graduação e, mais que isso, estar habilitado para o trabalho com as práticas de linguagem, na escola, e a ocupar, então, a posição de agente de letramento, não garante ao sujeito-professor um autorizar-se, num sentido de assumir a posição discursiva de autor, necessário para se posicionar junto a essa contradição que o discurso letrado lhe impõe. “Eu...? Escrever...? Eu...”: é essa a resposta de professores franceses à Revuz (2002) quando são convidados a produzirem um texto escrito para publicação. Refletindo sobre tal experiência, Pfeiffer (2002) nos leva a pensar sobre a escola como lugar de construção e de divulgação do conhecimento e, da mesma forma, sobre os professores como sujeitos que deveriam ocupar tal posição, isto é, a posição que lhes autoriza a produzir conhecimento e a divulgá-lo. Contudo, a instituição escolar

está marcada por um contexto discursivo que concebe a autoria a partir de lugares semanticamente estabilizados, conformando “gestos de interpretação” (ORLANDI, 1996b) e “autorizando” (PFEIFFER, 1995) determinados sentidos e não outros. Segundo a autora,

[...] o professor já traz um sítio de significância criado – ou dado pela academia – em outro lugar que não a sala de aula. Não há, então, uma entrada no espaço dizível dos sentidos que estão sendo produzidos no processo discursivo: o professor veta – vetando-se – a entrada do aluno neste campo discursivo em específico porque o gesto interpretativo não foi deste, mas de outro. O que não significa dizer que o aluno – ou o professor (!) – não é capaz de atribuir sentidos (PFEIFFER, 2002, p. 16).

Um dos maiores exemplos dessa interdição, a nosso ver, é o livro didático² (ou as apostilas e manuais do professor) que traz os textos a serem trabalhados em aula, as perguntas a serem feitas para os alunos e as respostas esperadas que eles devem escrever; portanto, veta tanto ao aluno quanto ao professor a produção de sentidos. Pautando-se unicamente em propostas parafrásticas e, portanto, sem se colocar na posição de construtor de conhecimento ou, nas palavras da AD, de *autor* de sua própria prática cotidiana de sala de aula, que condições terão os sujeitos-professores de ocuparem esse lugar de autoria e de argumentarem na produção escrita sobre sua prática?

Pensamos ainda que concepções restritas sobre alfabetização e letramento, campos esses de atuação com a linguagem do professor-participante de nossa pesquisa, tendem a reforçar esse lugar semanticamente estabilizado, em que ser autor é tarefa dos “grandes que se fecham na academia”. Ancorado nesse imaginário, o professor se firma para dizer que “não é tão bom com a escrita” e, por isso, “deixaria para que outros professores da escola que ainda estudam” o fizessem.

Pesquisas atuais (CARVALHO, 2008; ASSEF, 2013; SOUZA, 2010) mostram que a resistência à escrita ocorre em meio às escolas brasileiras. As autoras, analisando a produção textual de sujeitos-professores, encontraram dificuldade em constituir o seu *corpus* de análise, visto que muitos professores, que num primeiro momento afirmaram ter interesse em participar de suas pesquisas, não produziram o material pedido (o que

² Uma análise mais aprofundada dessa relação professor/material-didático pode ser apreciada pelo leitor em PACÍFICO (2013b), que produzimos a partir das reflexões proporcionadas pela Oficina Pedagógica de Língua Portuguesa (OPL), do CADEP, coordenada pela professora Soraya Maria Romano Pacífico (FFCLRP-USP).

não foi diferente em nosso trabalho de campo) e, para além disso, a maioria daqueles que entregaram os textos não conseguiram ocupar a posição de autor e, tampouco, argumentar. É para uma não identificação dos sujeitos-professores com a atividade de escrita que Assef e Pacífico apontam.

Ousamos dizer que não assumir a escrita pode implicar ausência de identidade do sujeito com a linguagem escrita, posto que durante anos, falou, falou, mas quando lhe foi solicitado que produzisse um texto escrito, pode ter ocorrido uma relação de estranhamento ao desconhecido da língua, que é o que Coracini (2007) chama de língua madrastra, que é estranha ao sujeito e ele não se identifica com ela, apesar de tratar-se de sujeitos que passaram pelos bancos escolares como alunos e, agora, estão na escola como professores que sabem que a escrita exige leis, regras, obediência (ASSEF & PACÍFICO, 2012, p. 7).

A partir disso, podemos inferir que, se o sujeito-professor não se arrisca a assumir a posição de autor e, consequentemente, a argumentar, tampouco ele conseguirá proporcionar esses espaços de autoria e argumentação aos seus alunos, seja no trabalho pedagógico com a oralidade, seja na prática de leitura e de produção escrita: condição essa, pelo que começamos aqui a defender, essencial para que o sujeito-professor consiga “sentir-se” professor em toda e qualquer etapa de ensino, rompendo com os sentidos de “grande divisa” que têm permeado a sua prática, possibilidade que se encontra vinculada, dessa maneira, à sustentação, por parte desse sujeito, de um ponto de vista mais amplo de trabalho com a linguagem.

Consideremos, contudo, que na condição de sujeito de linguagem, o sujeito-professor, antes de ocupar tal posição discursiva de quem ensina, também ocupou os bancos escolares, na posição de sujeito-aluno e, provavelmente, esteve submetido a uma concepção de linguagem que, do ponto de vista que viemos dissertando, pouco contribuiu para sua constituição como um sujeito-leitor e autor. Seria possível romper com tal lugar sedimentado? Como proporcionar aos sujeitos-professores estabelecer uma relação de confiança com a escrita e, consequentemente, desenvolver um trabalho de leitura e escrita prazeroso com seus alunos? São reflexões que levaremos conosco para nossas análises, considerações finais e propostas de intervenção, que foram possíveis de serem elaboradas em decorrência desse trabalho.

CAPÍTULO 4

METODOLOGIA DE PESQUISA E CONSTITUIÇÃO DO *CORPUS*

“Digo: o real não está na saída nem na chegada: ele se
dispõe para a gente é no meio da travessia”.

(Guimarães Rosa – *Grande Sertão: Veredas*)

4.1. Pesquisa qualitativa em educação e Análise de Discurso: diálogos possíveis

Nesse momento do trabalho adentramos os pressupostos teórico-metodológicos que orientam as nossas reflexões de pesquisa sobre o discurso de sujeitos-professores acerca da docência. Em primeiro lugar, queremos situar o nosso trabalho em um contexto mais amplo da pesquisa em educação, realizando um gesto de leitura sobre estudos relacionados à questão da metodologia de pesquisa científica, especificamente, aquela de caráter qualitativo, dialogando, sobretudo, junto às reflexões sobre metodologias e discurso desenvolvidos pelo “Laboratório Discursivo: sujeito, rede eletrônica e sentidos em movimento (E-l@dis)”, da FFCLRP-USP, coordenado pela Prof. Dra. Lucília Maria Abrahão de Sousa.

Dessa maneira, na primeira parte desse quarto capítulo, discorreremos sobre as características do trabalho de pesquisa qualitativo e pensaremos a entrevista, utilizada em nosso trabalho, para além da ideia de resposta a um questionário, de um lugar marcado por uma suposta neutralidade em que o pesquisador obtém as informações de que necessita. Essa breve contextualização será feita a fim de situarmos a Análise de Discurso como a teoria que sustentará a análise de dados de nosso trabalho, apresentando o dispositivo analítico que a configura e pensando a entrevista, nesse contexto, como uma materialidade discursiva sobre a qual o analista se debruça para interpretar o seu objeto de estudo, qual seja o discurso.

4.1.1. O método qualitativo e a entrevista como instrumento de pesquisa

A pesquisa de caráter qualitativo se configura como a metodologia mais utilizada em investigações relacionadas à educação no Brasil, como nos faz deduzir Gatti (2004), ao afirmar que os estudos de caráter quantitativo têm pouca tradição nos trabalhos científicos do país que se dedicam a pesquisar questões sobre o ensino. Mas, o que justifica tal preponderância dos trabalhos qualitativos em educação? Brito & Leonardos (2001) refletem sobre a metodologia qualitativa de pesquisa como uma abordagem que veio permitir um novo olhar sobre as Ciências Sociais (lugar em que a educação se situa), questionando critérios próprios do modelo de pesquisa quantitativo até então vigente, quais sejam, da objetividade e da universalidade, os quais já não mais respondiam aos anseios de um campo de pesquisa cujo objeto de estudo é o próprio homem, “inserido em seus contextos, em toda sua riqueza e complexidade inter e transdisciplinar” (BRITO & LEONARDOS, 2001, p. 8). Tais autores propõem pensar tal metodologia longe de delimitações e protótipos, já que o diferencial de tal modelo de investigação é exatamente o fato de não se fechar, de permitir compreender diferentes realidades a partir de distintos pontos de vistas e interesses de estudo.

Mas “como entender o que se nomeia como pesquisa qualitativa”? Eis o título de um dos textos da Apostila do E-l@dis (2012) sobre metodologias e discurso, que nos instiga, nesse momento, a pensar tal método de pesquisa, no contexto da escola. Segundo Bogdan & Biklen (1994), a investigação qualitativa “privilegia, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir de uma perspectiva dos sujeitos da investigação”, considerando que “os dados qualitativos são ricos em pormenores descritivos relativos a pessoas, locais e conversos” (GIORGENON et al., 2012, p. 33).

De acordo com Minayo (2010a), autora que desenvolve reflexões sobre a pesquisa social, a pesquisa de caráter qualitativo envolve essencialmente três fases: a fase exploratória, o trabalho de campo e a análise e tratamento do material empírico e documental. A primeira delas, chamada de exploratória, compreende tanto a elaboração do projeto de pesquisa quanto as antecipações necessárias para a entrada do pesquisador no trabalho de campo. Nessa primeira fase do trabalho investigativo, está inclusa a importância de se considerar o conhecimento já produzido sobre o assunto que se pesquisa, abalizando o trabalho por meio de uma revisão bibliográfica que sustente o posterior movimento de análise dos dados, bem como de se considerar que as Ciências Sociais se dedicam essencialmente ao estudo de questões sobre a prática social. Além disso, devem ser levadas em conta as determinações sócio-históricas da pesquisa, tendo

em vista a corrente teórica e a posição do pesquisador, além de se reconhecer que o objeto de pesquisa das Ciências Sociais “é sempre mediado pelo sujeito (com sua posição, seu lugar ocupado na sociedade e nas discrepâncias da mesma)”, o que envolve uma visão fundamentalmente “parcial”, “imperfeita” e “subjetiva” por parte do pesquisador, considerado que seu objeto de pesquisa “está num constante processo de (re)definição” (GIORGENON et al., 2012, p. 35).

A nossa inserção nesse programa de pós-graduação em Educação, a elaboração de nossa questão de pesquisa que, em termos gerais, versa a investigação do discurso de sujeitos-professores sobre a docência, assim como os estudos que realizamos junto às disciplinas do curso de mestrado, tecem a primeira fase, chamada exploratória, de nosso trabalho. Além disso, as reflexões junto ao grupo de pesquisa do qual fazemos parte, arrolado a questões como o referencial teórico da Análise de Discurso, da Autoria e da Argumentação, e da Alfabetização e do Letramento, também constituem tal etapa da pesquisa, reflexões estas que se encontram materializadas nas explicações e discussões que realizamos nos três primeiros capítulos dessa nossa dissertação.

O trabalho de campo, por sua vez, segunda etapa da pesquisa qualitativa, envolve, também segundo Minayo (2010a), um adentrar ao “mundo” a ser estudado, mundo esse que diz respeito a uma determinada instituição ou um grupo de pessoas, por exemplo, que se relacionam às questões da pesquisa e dela aceitam participar. O contato do pesquisador com a instituição, sua busca por autorização para o trabalho de campo, a seleção dos sujeitos para a pesquisa e a cooperação dos mesmos são fatores que constituem esse momento da pesquisa. Além disso, o contínuo ir e vir do pesquisador, isto é, um olhar atento ao trabalho de campo orientado por suas questões de pesquisas e, principalmente, por seu referencial teórico se faz fundamental nessa fase do trabalho.

No que diz respeito às técnicas de abordagem do trabalho de campo, a observação e a entrevista são as que mais se destacam junto às pesquisas qualitativas, devido, segundo Minayo (2010b *apud* GIORGENON, 2012, p. 47) “à propriedade com que esses instrumentos penetram na complexidade de um problema”, uma vez que envolvem a interação entre sujeitos pesquisador e pesquisados.

A respeito da entrevista, instrumento de pesquisa qualitativa utilizado em nosso trabalho, Gorgenon et al. (2012), ancorados em diversos autores, apontam para o fato de que ela necessita de um planejamento prévio do pesquisador, que deve refletir sobre a escolha dos participantes, o local e o momento de realização, e de como a pesquisa será conduzida. Além disso, por envolver o trato com seres humanos, o uso de

entrevista como meio de coleta de dados carece de um encaminhamento do projeto de pesquisa para análise e parecer do Comitê de Ética em Pesquisa ao qual a investigação se veicula, para depois, no contato pesquisador-pesquisado os objetivos da pesquisa serem apresentados aos sujeitos participantes e esses concordarem em participar da mesma mediante um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Longe de ser uma conversa desprestenciosa e neutra, entre entrevistador e entrevistado, a entrevista se configura como um instrumento cujas finalidades são bem definidas e estão relacionadas às perguntas da investigação. Ela é, na verdade, um instrumento de coleta da “linguagem do sujeito”, de “sua maneira de interpretar o mundo”, como apontam Giorgenon et al (2012, p. 54), baseados em Bogdan e Biklen (1994).

Uma entrevista semiestrutura, especificamente, como o caso da que compõe o nosso trabalho, “consiste em perguntas previamente formuladas, mas que não se encontram fechadas, apenas servem de parâmetro para o entrevistador e o entrevistado” (GIORGENON et al., 2012, p. 55). Nela, as questões se apresentam como norteadoras da discussão que se pretende provocar, possibilitando ao entrevistado apresentar o seu ponto de vista, dada a flexibilidade das questões.

Nosso trabalho de campo envolveu um percurso cujos pormenores dedicaremos adiante, neste capítulo, uma seção para discutir. Os trâmites na Faculdade e na Secretaria de Educação, assim como o contato com as escolas e os sujeitos-professores são apresentados com o objetivo de não apenas de descrever o nosso processo de trabalho de campo, mas de já iniciar mesmo uma análise das condições de produção nas quais os nossos dados foram tecidos. Além disso, a entrevista semiestruturada, com a justificativa de suas questões, é exposta a fim de que o leitor considere as nossas finalidades com cada pergunta e a relação das mesmas com os objetivos e pressupostos teóricos de nosso trabalho.

Por último, temos a terceira etapa da pesquisa qualitativa: o momento da análise de dados, fase esta em que os dados coletados são organizados e interpretados pelo pesquisador, segundo o seu referencial teórico. São várias as modalidades de análise que o pesquisador pode adotar em seu processo de interpretação dos dados; as mais comuns, segundo Minayo (2008) são a análise de conteúdo, a análise hermenêutica-dialética e a análise de discurso. Atentemo-nos para esta última, que corresponde à modalidade analítica adotada em nosso trabalho.

A Análise de Discurso (AD) corresponde a um dispositivo de análise, cujo quadro epistemológico compõe-se pela articulação de três esferas do conhecimento científico, sendo elas “o materialismo histórico, como teoria das formações sociais e suas transformações; a linguística, como teoria dos mecanismos sintáticos e dos processos de enunciação; e a teoria do discurso, como a teoria da determinação histórica dos processos semânticos” (ORLANDI, 2008, p. 19), perpassadas por uma teoria da subjetividade de natureza psicanalítica.

A AD tem como propósito realizar

[...] uma reflexão sobre as condições de produção e apreensão dos sentidos de textos produzidos em diferentes campos, almejando compreender o modo de funcionamento, os princípios de organização e as formas em que os sentidos são produzidos (GIORGENON et al., 2012, p. 68).

É, como base na Análise de Discurso, portanto, especificamente a de linha francesa elaborada por Pêcheux, que teceremos as análises de nossos dados, no último capítulo que compõe esse trabalho. Desde o princípio deste trabalho, posicionamo-nos como sujeitos-pesquisadores que se identificam com tal referencial teórico e metodológico, urge, então, nesse momento, explicitarmos o dispositivo que abalizará o nosso trabalho analítico, refletindo sobre o trabalho interpretativo na Análise de Discurso. Para tanto, dialogamos principalmente com Orlandi (2005b), autora brasileira de renome no campo da AD, que realizou várias traduções de textos de Michel Pêcheux, bem como outros autores envolvidos com a teoria, além de várias pesquisas no campo. Tal texto da autora traz reflexões sobre o trabalho do analista de discurso que julgamos essenciais aqui apresentar, o que faremos no próximo tópico desse trabalho, discutindo sobre a entrevista como materialidade discursiva e apresentando importantes conceitos relacionados à interpretação de dados.

4.1.2. Considerações sobre o dispositivo interpretativo da Análise de Discurso e a entrevista em pesquisas sobre a língua(gem)

É preciso primeiro explicitar que, do ponto de vista teórico do qual falamos, isto é, sob a ótica da Análise de Discurso, a própria constituição do *corpus* investigativo de uma pesquisa não é uma escolha neutra, mas já se apresenta como um gesto de

interpretação, isto porque os dispositivos teóricos e analíticos de uma pesquisa, a nosso ver, dialogam o tempo todo. Assim, “a construção do *corpus* e a análise estão intimamente ligadas: decidir o que faz parte do *corpus* já é decidir acerca de propriedades discursivas” e, por isso mesmo, é necessário “que a teoria intervenha a todo momento para “reger” a relação do analista com seu objeto, com os sentidos, com ele mesmo, com a interpretação” (ORLANDI, 2005b, p. 63-64).

Tanto a nossa identificação com a temática da docência e dos sentidos, a partir dela, possíveis de serem enunciados, relacionados às concepções e práticas de linguagem, quanto os meios a partir dos quais nos empreendemos a estes objetivos, isto é, a entrevista como metodologia de coleta de dados, a elaboração de suas questões, a escolha dos textos que norteariam a escrita dos sujeitos-professores, a quantidade de participantes de nossa pesquisa, enfim, todo nosso trabalho de construção do *corpus* não foi, pois, um movimento neutro, mas permeado por sentidos de identificação que, para se tornar o mais “imparcial” possível ou, poderíamos dizer, “científico” possível, precisamos fazê-los dialogar com os conceitos teóricos que nos guiam.

Tomando como base, desse modo, as produções textuais, de caráter dissertativo-argumentativo, realizadas por tais sujeitos-docentes da cidade de Ribeirão Preto como resposta ao roteiro por nós proposto, é que nosso *corpus* toma corpo e se apresenta como um espaço discursivo. O que pretendemos afirmar é que, pensada sob os referenciais teóricos que nos guiam, a entrevista, para além de um lugar de produção de dados, de “busca por respostas”, apresenta-se para nós, na condição de pesquisadores engajados com as questões da linguagem, como uma materialidade discursiva: é produzindo um texto, um espaço linguístico perpassado por significados, uma totalidade de sentidos materializada na língua, que a entrevista, metodologia da qual nos utilizamos em nossa coleta de dados, edifica-se.

O texto, nesse sentido, caracteriza-se como “a unidade que o analista tem diante de si e da qual ele parte” (ORLANDI, 2005b, p. 63) para interpretar o discurso, os sujeitos e os sentidos: na condição de materialidade linguística e histórica, ele se apresenta como o lugar em que o discurso se torna “palpável” ao analista. Sendo assim, é por meio do texto que ele empreenderá seu trabalho de análise, o qual não diz respeito a uma busca por “verdades ocultas” por detrás do mesmo: o que acontece são gestos de interpretação, os quais, ao levar em conta o funcionamento da linguagem, “transbordam” e “questionam” os seus próprios limites interpretativos.

Assim, para além de uma ideia de descrição, de uma busca por sentidos presos às palavras, o gesto de interpretação ao qual a Análise de Discurso se propõe envolve a compreensão dos processos de significação que permeiam um texto, realizando uma “escuta” dos sentidos que ali se apresentam e pensando acerca de sua constituição. Os dizeres, dessa maneira, não representam mensagens a serem decifradas:

São efeitos de sentidos que são produzidos em condições determinadas e que estão de alguma forma presentes no modo como se diz, deixando vestígios que o analista de discurso tem de apreender. São pistas que ele aprende a seguir para compreender os sentidos aí produzidos, pondo em relação o dizer com sua exterioridade, suas condições de produção. Esses sentidos têm a ver com o que é dito ali, mas também em outros lugares, assim como o que não é dito, e com o que poderia ser dito e não foi (ORLANDI, 2005b, p. 30).

É nesse sentido que Pêcheux (*apud* ORLANDI, 1996b, p. 64) afirma que “interpretar, para o analista de discurso, não é atribuir sentido, mas expor-se à opacidade do texto”, o que nos leva à afirmativa de que o sentido pode sempre vir a ser outro. Assim, sob nosso ponto de vista, despido de uma postura conteudista, a qual supõe uma relação literal entre pensamento/linguagem/mundo, baseada numa concepção transparente de linguagem, o sujeito está, pois, condenado a significar e a língua é o lugar em que a ligação entre ideologia e inconsciente, pela qual o sujeito se constitui, materializa-se. Um dos efeitos da ideologia é exatamente o de apagar as condições de produção do discurso, dando ao sujeito a impressão de que os sentidos estão sempre ali, contidos nas palavras, mas, ao contrário, os sentidos não existem em si mesmos, estão em constante movimento, e interpretar, enquanto uma atividade do analista, corresponde ao seu gesto de compreensão de tais contextos e de tais movências.

Silva-Rodrigues e Pacífico (2007) apontam considerações essenciais a respeito do texto enquanto materialidade discursiva e da postura do analista, que vão ao encontro daquilo que defendemos. As autoras afirmam que o analista não pode “partir do texto como objeto de análise, puro”, isto porque a concepção de língua e sujeito perpassados pela história, na qual a Análise de Discurso se sustenta, traz consigo a ideia de que a gênese de um texto é muito anterior à sua construção, de que o texto é somente a materialidade do discurso, sobre a qual o analista se debruça a fim de interpretar algo muito maior: o processo “de produção dos sentidos e de constituição dos sujeitos em suas posições” (p. 60). É nesse sentido que Orlandi afirma que o texto é apenas

[...] uma peça de linguagem de um processo discursivo bem mais abrangente e é assim que deve ser considerado. Ele é um exemplar do discurso. Feita a análise, não é sobre o texto que falará o analista mas sobre o discurso. Uma vez atingido o processo discursivo que é responsável pelo modo como o texto significa, o texto ou textos particulares analisados desaparecem como referências específicas para dar lugar à compreensão de todo um processo discursivo do qual eles – e outros que nem conhecemos – são parte (ORLANDI, 2005b, p. 72).

Por isso mesmo, sob a perspectiva discursiva, não podemos falar de discursos fechados em si mesmos, que neles começam e se findam, mas os concebemos por suas relações com outros dizeres, antecedentes e posteriores à sua constituição.

A partir de uma concepção abrangente de linguagem, como esta a que a Análise de Discurso de ‘linha’ francesa se propõe, é possível entender que o trabalho de análise não se pauta, de forma alguma, numa exaustividade de caráter horizontal, isto é, regida por anseios quantitativos e pela busca por uma completude; ao contrário, o que almejamos é uma exaustividade de cunho vertical, isto é, visando a analisar os sentidos, por meio do discurso, em profundidade (ORLANDI, 2005b).

Dessa maneira, nosso trabalho investigativo não traça como alvo chegar a um conceito ou definição do que seja ser professor em determinada etapa de ensino, nem mesmo quer tratar como certo ou incorreto os sentidos enunciados sobre a linguagem na sua relação com a docência, tampouco quer quantificar os professores que estão contra ou a favor do estatuto da cidade: ao contrário, será, pois, um trabalho de refinada escuta, que leva em conta a opacidade dos discursos, fazendo inscrever a historicidade e, junto com ela, as memórias e formações discursivas que se constituem como base do processo de enunciação. Na concretização de tal gesto, recorreremos aos indícios, às falhas, ao díspar: pensando o equívoco como um lugar de vir a ser. Isso porque, sob nosso ponto de vista, todo ato linguístico está intrinsecamente exposto

[...] ao equívoco da língua: todo enunciado é intrinsicamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro [...]. Todo enunciado, toda sequência de enunciados é, pois, linguisticamente descritível como uma série (léxico-sintaticamente determinada) de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar à interpretação. É nesse espaço que pretende trabalhar a análise de discurso (PÊCHEUX, 1983/2012, p. 53).

Nesse momento, tocamos num ponto fundamental do trabalho analítico discursivo, o qual diz respeito à busca do pormenor como modelo de investigação. Precisamos expor que, na apreciação dos dados de nossa pesquisa, ou melhor, na análise de nosso *corpus* tomaremos como base um modelo investigativo denominado “paradigma indiciário”, de Ginzburg (2012). Tal modelo epistemológico foi pensado por Ginzburg a partir dos trabalhos de análise pictórica desenvolvidos pelo italiano Giovanni Morelli, o qual propôs um novo e minucioso método analítico para conferir a autoria de quadros antigos e, da mesma forma, para identificar se determinado quadro era, ou não, original.

Indo de encontro ao que comumente era observado pelos analistas da época, isto é, as marcas características que distinguiam cada pintor como, por exemplo, o sorriso dos quadros de Leonardo, e que, portanto, eram facilmente imitáveis, propôs que os mesmos fossem analisados a partir dos pormenores, dos dados mais negligenciáveis, e não pelas particularidades da escola a que cada autor pertencia. Morelli – primeiramente sob os pseudônimos de Ivan Lermolieff e Johannes Schwarze e, mais tarde, despido de tais disfarces – ressaltava a importância de se atentar a pequenos detalhes, tais como os lóbulos das orelhas, a formas das unhas ou dedos, e afirmava que a distinção entre os autores seria possível por meio de tais traços secundários, os quais estariam presentes nas obras originais, mas não nas imitações.

Ginzburg, baseando-se nos estudos do historiador de arte alemão Edgar Wind, diz-nos que o “método morelliano” em muito se assemelha ao que faz um detetive, cuja finalidade é a de descobrir o autor de um crime, tomando como base, para tanto, indícios não perceptíveis à maioria das pessoas. Remetendo à famosa figura de Sherlock Holmes, personagem de ficção criado pelo médico e escritor Arthur Conan Doyle, o autor sugere um paralelo entre o método de Morelli e os feitos do agente, cujo trabalho de investigação se atentava às miudezas e as pistas, para muitos, insignificantes, mas as quais eram a chave para a resolução de seus enigmas.

Contudo, a respeito dessas considerações trazidas por Wind é preciso ressaltar, junto com Ginzburg, que um paradigma indiciário, no âmbito das ciências humanas, não adquire o mesmo sentido que a figura de Sherlock Holmes evoca, tendo em vista que “analisar escritas, pinturas ou discursos” (num ponto de vista cultural) corresponde a algo bem distinto de se analisar pegadas e vestígios de animais ou humanos (numa perspectiva natural) (GINZBURG, 2012, p. 171). Assim, o paradigma indiciário vai preocupar-se com um sistema de signos determinado culturalmente, como é o caso de

nosso empreendimento junto aos textos, às palavras, às materialidades discursivas de nossa pesquisa, interessando-nos assim os indícios involuntários, os escapes, os furos do sujeito na língua, o equívoco que, sem o controle do próprio sujeito, irrompe em seu discurso.

Como bem aponta Ginzburg “se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la” (2012, p. 177). E será, pois, essa a característica de nosso trabalho analítico: um “decifrar pistas”, um “encontrar indícios” que permitam, no caso do discurso, interpretar os sentidos enunciados pelos sujeitos e as relações do mesmo com o interdiscurso e a ideologia. No caso específico de nossa pesquisa, essas “pistas” correspondem a marcas linguísticas presentes tanto no contexto enunciativo da coleta de dados, como é o caso das falas a que tivemos acesso durante o contato com os sujeitos-docentes das escolas, quanto dos recortes que traremos dos textos dissertativo-argumentativos produzidos pelos sujeitos-professores que aceitaram participar de nossa pesquisa. É importante ressaltar que, na qualidade de indícios, a compreensão de tais marcas não está já dada, mas depende do constante retorno à teoria, isto é, de uma relação que nós, como analistas, estabelecemos entre os conceitos que nos subsidiam e as marcas que nosso *corpus* nos possibilita acessar.

Apresentando o movimento interpretativo ao qual o trabalho de análise do discurso encontra-se atrelado e, dessa maneira, delineando os alicerces de nosso empreendimento do próximo capítulo, colocamo-nos em vista de findar este capítulo, e, para tanto, recorreremos a um conceito fundamental ao nosso gesto analítico que acabamos de mencionar: diz respeito à ideia de recorte. Esclarecemos que, no contato com as respostas à nossa entrevista, produzidas pelos sujeitos-docentes, não temos a intenção de trabalhar com os textos na íntegra, de esgotá-los numa ação interpretativa horizontal. A noção de recorte imbrica-se ao que delineamos sobre as marcas discursivas, isto porque serão tais marcas, tais vestígios do sujeito em seu dizer que pretendemos, por meio do recorte, apresentar ao leitor. A noção de recorte, nesse sentido, deve ser entendida como “uma unidade discursiva”, como um “fragmento correlacionado de linguagem – e situação”, de modo que “o texto é o todo que organiza os recortes”, tendo, pois, “compromisso com as tais condições de produção, com a situação discursiva” e, ainda, remetendo “à noção de polissemia e não de informação” (ORLANDI, 1996a, p. 139-140). Assim, um recorte não corresponde a uma “estrutura linear”, mas a “pedaços, “nacos” do discurso, onde estão materializados linguisticamente os indícios de um modo de funcionamento” (PACÍFICO, 2002, p. 64).

4.2. Justificativas, trajetórias e sentidos do trabalho de campo

Nessa parte de nosso capítulo teórico e metodológico adentraremos à segunda etapa do trabalho de pesquisa que realizamos, qual seja, o trabalho de campo ou, como podemos chamar na AD, o processo de constituição de nosso *corpus*. Justificaremos, num primeiro momento, as questões de nossa entrevista semiestruturada, relacionando-as aos objetivos e pressupostos teóricos de nosso trabalho. Depois, discorreremos sobre a coleta de dados em si, explicitando os pormenores que ela envolveu e, assim, elucidando as condições de produção que propiciaram a produção dos dados dessa pesquisa. Por último, caracterizaremos as instituições e os sujeitos-professores participantes dessa investigação, “amarrando” os dados de nosso trabalho metodológico aos sentidos sobre formação e magistério que desenvolveremos, na sequência, em nosso capítulo de análises.

4.2.1. A entrevista semiestruturada em nosso trabalho: acerca do propósito das questões norteadoras da escrita docente

No propósito de atingir os objetivos desta pesquisa e perscrutar a memória discursiva sobre o que é ser professor (memória esta que, apesar de atualizada pelo sujeito, sustenta-se no social, e está, pois, perpassada pelo “já-dito”, conforme exploramos em capítulo anterior) escolhemos, entre tantos caminhos possíveis, um viés, qual seja: interpretar como os professores da Educação Infantil e da primeira etapa do Ensino Fundamental concebem linguagem, alfabetização e letramento. Entendemos que é a partir de suas concepções sobre estes conceitos que o professor promoverá a sua prática de trabalho com a linguagem, podendo sustentá-la ou por aquilo que se entende por “brincadeira”, “cuidados da creche” – isso em um sentido de senso comum, que procura desmerecer tais práticas pedagógicas, as quais, na verdade, são, juntamente com o trabalho com as diferentes linguagens, eixos fundamentais do trabalho com crianças pequenas (BRASIL, 1998b; BRASIL, 2010) – e por “atividades de alfabetização” relacionadas apenas ao treino da leitura e da escrita, na tentativa de vincular o trabalho pedagógico ao caráter “escolar” atribuído ao Ensino Fundamental, ou por um trabalho

que busca proporcionar a participação dos sujeitos-alunos em práticas sociais de leitura e de escrita.

A nosso ver, tal contato com os sentidos enunciados pelos sujeitos-professores acerca do trabalho com a linguagem só seria possível se construíssemos um espaço discursivo para que eles argumentassem, defendendo seus pontos de vista sobre a temática da docência. É a partir da argumentação dos professores que buscaremos analisar como ela se sustenta na memória discursiva, e que memória discursiva é essa que sustenta o discurso e os sentidos do professor a respeito do trabalho pedagógico na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

Com o objetivo de proporcionar um espaço de escuta dos sujeitos-pedagogos em docência, na rede municipal de Ribeirão Preto-SP, no qual eles pudessem falar sobre si, demarcando suas formações e experiências profissionais, além de discutir sobre a temática do amplo campo de atuação que a licenciatura em Pedagogia lhes proporciona, elaboramos um roteiro de entrevista semiestruturada³, cujas questões, voltamos a dizer, giravam em torno do trabalho pedagógico com a linguagem e da carreira docente do município, e propunham aos mesmos sujeitos argumentar sobre a docência em diferentes etapas de ensino e demarcarem sua identificação com esta ou aquela fase escolar em que o professor tem a “preferência” de atuar (entre aspas, pois, como analisaremos, os sentidos enunciados pelos sujeitos-professores demonstram que nem sempre é uma preferência, tendo em vista a organização da carreira docente na cidade).

No contato com tal entrevista, tais sujeitos-professores foram instigados, num primeiro momento, a relatar sobre suas formações, isto é, se possuíam o antigo magistério ou graduação, se esta se deu num curso de Pedagogia ou em alguma outra licenciatura, e quando tais estudos haviam sido concluídos; além disso, questionamo-los acerca de suas atuações profissionais, querendo saber a etapa de ensino na qual os mesmos lecionam ou já lecionaram, isto é, se atuam ou atuaram na Educação Infantil (na Creche ou na Pré-escola) ou no Ensino Fundamental (em qual Série/Ano), e quanto tempo os mesmos se dedicaram a cada fase de atuação. Com tais indagações buscamos interpretar, de certa forma, o “lugar” a partir do qual esses sujeitos enunciavam: em termos conceituais, objetivamos, com tais questionamentos, conhecer as “condições de produção” a partir das quais eles produziram os seus discursos.

³ Nosso roteiro de entrevista semiestruturada encontra-se disponível, na íntegra, isto é, tal como proposto aos sujeitos de nossa pesquisa, como Anexo 1 deste trabalho.

Adentrando à temática da docência, em específico, da atuação profissional em determinada fase ou etapa do ensino, elaboramos uma questão pautada em alguns recortes de fala de professores, extraídos de uma pesquisa (CERISARA, 1996 e 2002) com profissionais da Educação Infantil, com a qual entramos em contato durante nossos estudos sobre o contexto político e de ensino da/na Educação Infantil, no curso de graduação em Pedagogia que realizamos, e a qual nos fez grande sentido quando, na posição de sujeitos-professores de Educação Infantil, fomos expostos a sentidos de desqualificação do trabalho docente desenvolvido em fases anteriores ao Ensino Fundamental, especialmente na Creche. Assim, de tal pesquisa, selecionamos algumas falas que, em conformidade com os sentidos sobre a docência até aqui já apresentados, remetiam a uma ideia de diferenciação entre o trabalho pedagógico realizado na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, diferenciação esta, pelo que pudemos perceber, estritamente relacionada à questão da alfabetização.

Pela Análise de Discurso, sabemos que a relação do sujeito com a linguagem não se dá de modo direto, ou seja, pensamento-linguagem-mundo. Diante disso, as falas tiveram como intuito criar condições para que os sujeitos de nossa pesquisa se inserissem nos fios discursivos e nos sentidos ali evocados. Dessa forma, foi solicitado ao sujeito-professor que argumentasse sobre o trabalho pedagógico nas etapas escolares da Creche, da Pré-escola e do Ensino Fundamental.

Além disso, propusemos questões que reclamavam pela argumentação dos professores acerca de suas concepções de linguagem, a fim de que os mesmos pudessem pensar sobre o trabalho com o texto nas diferentes etapas de ensino em que ele, enquanto profissional da educação, pode atuar. Para tanto, incitamos os sujeitos-professores a refletirem a respeito da diferença entre alfabetização e letramento; acerca da idade a partir da qual as crianças começam a compreender textos; e sobre o modo de se trabalhar com textos em distintas etapas escolares.

Tudo isso objetivando amparar a nossa reflexão sobre os seguintes questionamentos: como os professores entendem a linguagem, a alfabetização e o letramento? Eles se sustentam numa concepção mais ampla, que se baseia nos processos sócio-históricos de aquisição da língua ou num modelo comunicacional e positivista, permeado apenas pela codificação e decodificação da língua escrita? Há diferença no modo de conceber o trabalho com a língua nas diferentes etapas de ensino que o pedagogo atua, isto é, os profissionais da Creche, da Pré-escola e do Ensino

Fundamental possuem visões semelhantes ou distintas sobre linguagem, alfabetização e letramento?

E, além disso: o que o professor tem a dizer sobre ser professor e trabalhar com a linguagem nas diferentes etapas de ensino nas quais ele pode atuar? Como são definidos os usos orais e escritos da língua? Para o professor, há relação de continuidade ou de oposição entre o trabalho com a linguagem oral e a linguagem escrita, em tais etapas de escolaridade? Existe alguma ligação entre a concepção de trabalho com a língua sustentada pelos professores e a frequente desqualificação do trabalho pedagógico realizado em etapas anteriores ao Ensino Fundamental? Professores do Ensino Fundamental, cujo escopo é a alfabetização dos alunos, sentem-se “mais professores” do que os da Educação Infantil? Quais as possibilidades do trabalho com a linguagem na Creche e na Pré-escola, isto é, na Educação Infantil, na visão dos professores? O que eles têm a dizer sobre as relações de tal trabalho com o desenvolvido no Ensino Fundamental?

Indagamos, ainda, ao professor a sua postura frente à organização da carreira docente, na Educação Básica, em Ribeirão Preto-SP, buscando assim perceber as implicações de tal arranjo para a configuração de uma memória discursiva sobre ser professor na Creche, na Pré-escola e/ou no Ensino Fundamental na cidade. Explicaremos melhor: temos que, até o ano de 2012, os profissionais responsáveis pelo trabalho pedagógico com crianças de 0 a 3 anos, em Creches, com turmas de berçário I, II e maternal I, e em Pré-escolas, com turmas de maternal II eram denominados como “Educadores de Creche”. A partir da organização curricular, advinda com um novo estatuto implantado no ano citado, esses profissionais passam a ser reconhecidos pela nomenclatura “Professores de Educação Básica I” (PEB I), mas ainda são diferenciados dos docentes de Pré-escola (que trabalham com a etapa I, crianças de 4 anos, e a etapa II, crianças 5 anos) e de Ensino Fundamental I (do 1º ao 5º ano), ambos denominados como “Professores de Educação Básica II” (PEB II). Importante ressaltar que o estatuto do magistério de Ribeirão Preto é distinto da maioria das prefeituras das cidades da região, as quais têm unificado o cargo de professor para todos os docentes que atuam da Creche ao Ensino Fundamental.

A partir de tal indagação tínhamos em vista discutir: por que diferenciar profissionais com a mesma formação? Quais os discursos e sentidos produzidos e apropriados pelos sujeitos-professores a partir de tal diferenciação dos profissionais de Educação Básica da cidade? Qual a implicação disso para as concepções do professor

sobre linguagem, alfabetização e letramento, e para o modo como ele concebe ser professor nas diferentes etapas de ensino? E, por fim, será que a mudança da nomeação de “educador de creche” para professor trouxe alguma transformação para a constituição de sentidos sobre ser professor nas diferentes etapas de ensino na cidade?

A partir dessas questões, dirigimos nosso olhar de analistas para o nosso *corpus*, isto é, para os textos dissertativo-argumentativos produzidos pelos sujeitos-professores participantes de nossa pesquisa como resposta ao roteiro que aqui acabamos de apresentar, bem como para as condições de produção do mesmo, ou seja, para o nosso movimento de coleta de dados como um todo, movimento esse que pretendemos agora descrever.

Precisamos ressaltar que apesar de termos construído uma entrevista semiestruturada, na condição de analistas sabemos que os sentidos não se esgotam nas respostas dadas, tampouco que o gesto analítico dar-se-á com base apenas nas respostas: as condições de produção, a luta de classes que sustentam a produção dos discursos, o mecanismo ideológico e a heterogeneidade dos sujeitos e dos sentidos serão considerados em nossas análises. Além disso, é importante retomarmos o conceito de formação imaginária, a fim de considerar que as condições de produção do discurso impõem coerções à construção dos enunciados relativas ao monitoramento e ao controle desse dizer, visto que a escrita do sujeito-professor para esse trabalho corresponde à sua exposição a uma situação de pesquisa, diversa da de seu cotidiano escolar. Assim, a prática de escrita dissertativo-argumentativa que propomos a esses sujeitos corresponde a uma prática “idealizada”, tanto no sentido de que o sujeito-professor, como exploramos no capítulo de argumentação, não está acostumado a realizá-la (o que não deveria, a nosso ver, ser assim), quanto com relação ao fato de que tal sujeito sabe que escreve para uma pesquisa e, assim, monitora/controla mais os sentidos, a partir de um imaginário sobre o seu interlocutor (o pesquisador), imaginário que pode decorrer tanto em um receio em dizer, segundo o fato de que seu discurso será analisado por outrem, quanto para um querer dizer, se esse sujeito avaliar o contexto da pesquisa como uma possibilidade de fazer valer o seu posicionamento.

4.2.2. Sobre o percurso de constituição do *corpus*: entre a academia e a escola

Ancorando-nos numa perspectiva teórica e metodológica cujo alicerce se encontra nos postulados da Análise de Discurso, para a qual, como apontamos, o trabalho de análise de seu objeto, isto é, o olhar que um analista dirige ao discurso precisa levar em consideração as condições de produção em que o mesmo é produzido, é que pretendemos justificar nosso movimento de coleta de dados: entendemos que o mesmo é constituinte das condições de produção em que se deu nossa pesquisa e, assim, julgamos essencial expor como se deu o percurso de constituição de nosso *corpus*.

Nosso movimento de pesquisa, por ter como metodologia fundamental a entrevista, envolvendo, dessa forma, o trato direto com seres humanos, teve início com a apreciação do projeto deste trabalho pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP), da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP-USP), visando à aprovação do mesmo para que a coleta de dados pudesse se iniciar.

Tendo, logo em seguida à aprovação pelo CEP, visitado aleatoriamente algumas escolas da cidade e apresentado os objetivos e a metodologia desta pesquisa aos seus diretores, na intenção de já convidarmos os professores de tais instituições para participarem, voluntariamente, fomos questionados a respeito de um posicionamento da Secretaria Municipal de Educação (SME) da cidade: em todas elas, os diretores pediram para que levássemos nosso projeto até a Secretaria, a fim de obter o seu consentimento para a coleta das entrevistas. E foi o que, na sequência, fizemos, recebendo o aval necessário para a execução de nossas investigações.

A princípio, quando da elaboração de nosso projeto de pesquisa, tínhamos o objetivo de entrevistar três (3) professores atuantes no Ensino Fundamental e seis (6) professores que trabalhassem na Educação Infantil, sendo destes, três da Creche e três da Pré-escola. Além dos professores, tínhamos o objetivo de entrevistar os diretores das três (3) instituições mencionadas, buscando, também, conhecer as concepções que norteiam as instituições pesquisadas como um todo. Temos, dessa maneira, um total de doze (12) sujeitos participando de nossa pesquisa. A escolha por essa quantidade de sujeitos, isto é, pela realização da entrevista com vários profissionais e pela seleção de professores de diferentes etapas de ensino, vinha ao encontro de nossos objetivos, especialmente com relação à carreira docente na cidade, composta pelo Professor de Educação Básica I (PEB I), atuando na Educação Infantil, com crianças de 0 a 3 anos, nas Creches e Pré-escolas, e pelo Professor de Educação Básica II (PEB II), lecionando na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, na Pré-escola e do 1º ao 5º do primeiro ciclo.

Contudo, analisando melhor a situação das escolas da rede (as quais contemplam os Centros de Educação Infantil - CEI, as Escolas Municipais de Educação Infantil - EMEI e as Escolas Municipais de Ensino Fundamental – EMEF), especialmente, as escolas de Educação Infantil, que compreendem organizações diversas, julgamos essencial uma reformulação do número de sujeitos participantes de nossa pesquisa, de modo a abranger as especificidades dos diversos contextos da rede de ensino da cidade. Isto porque, na cidade, as CEIs, atendem crianças de Berçário e Maternal, por isso, têm como profissional apenas o PEB I; as EMEIs atendem crianças do Maternal e das Etapas I e II, aquelas sob a responsabilidade do PEB I e estas de atribuição do PEB II; e as instituições que são, ao mesmo tempo, CEIs e EMEIs, que atendem tanto a Creche quanto a Pré-escola, e também são locais de trabalho tanto do PEB I quanto do PEB II.

Em nossa nova proposta teríamos: três (3) professores de EMEF (PEB II), três (3) professores de CEI (PEB I), quatro (4) professores de EMEI e quatro (4) professores de uma escola que fosse tanto CEI quanto EMEI, sendo, nesses dois últimos espaços (em que PEB I e PEB II atuam de forma simultânea), metade PEB I e a outra metade PEB II, além, é claro, dos diretores das quatro (4) instituições escolares. Assim, temos um total de dezoito (18) professores participando de nossa pesquisa.

E foi para esta proposta mais ampla, isto é, de realizar nossa pesquisa com dezoito professores em quatro escolas, que obtivemos o consentimento do Comitê de Ética e Pesquisa da FFCLRP-USP, proposta esta que apresentamos à Secretaria de Educação (SME) da cidade. Entretanto, apesar da aprovação e autorização da SME para a realização de nossa pesquisa na rede, a Secretaria delimitou as escolas nas quais as entrevistas poderiam ser realizadas, sendo elas uma EMEF, oferecendo do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, e uma EMEI (e, ao mesmo tempo, CEI, apesar da não indicação em seu nome), esta última oferecendo o Berçário, o Maternal e as Etapas da Pré-Escola, sendo ambas as escolas de um mesmo bairro, localizado na zona leste da cidade de Ribeirão Preto-SP.

Nesse sentido, nem nossa primeira, nem nossa última proposta se consumaram, de modo que a quantidade de docentes participantes foi alterada e dependeu do contato e da abertura proporcionada pelos gestores de cada instituição.

Apesar de trabalharmos, como já dissemos, com uma metodologia de pesquisa de caráter qualitativo, modo de investigação esse que se caracteriza pela flexibilidade no que diz respeito à coleta de dados, despindo-se de um jargão de ciência como busca de “verdades absolutas” e, mais que isso, de pautarmos nossas análises, como já refletimos,

num paradigma que se dedica não à obtenção de dados numéricos e generalizados, mas à observação dos pormenores de nosso *corpus*, julgamos essencial trazer esse “percurso quantitativo” (lembrando que a nomeação já cria efeitos de sentidos), visto que ele carrega consigo propósitos, ou melhor dizendo, ele esteve permeado por uma ilusão nossa, na posição de sujeitos-pesquisadores (e de linguagem, afetados pela ideologia), em conseguir um material de análise “preciso”, que fizesse o retrato mais justo possível dos contextos, dos sujeitos e dos sentidos, como um todo, aos quais a nossa pesquisa se refere; todavia, sabemos que isso é impossível, não passa de uma ilusão. Mas, além disso, conhecer esse movimento é fundamental para que as análises possam ser melhor interpretadas, pois, para nós, as próprias situações por nós vivenciadas no decorrer desse processo de coleta de dados se constituem como “efeito de sentidos”, isto é, discursos que, ao serem materializados em nossos relatos, podem nos fornecer elementos para interpretar os sentidos que perpassam o nosso *corpus*.

Após a indicação das escolas pela Secretaria, portanto, realizamos um primeiro contato com seus diretores, por telefone, apresentando-nos e explicando o processo de escolha (pela SME) das escolas, bem como marcando um encontro presencial. Ao visitar tais instituições, primeiramente, ressaltamos que uma cópia de nosso projeto se encontrava em poder da Secretaria Municipal de Educação e que poderíamos disponibilizar uma versão do mesmo se a escola assim o desejasse. Levamos uma cópia tanto do comunicado de aprovação da pesquisa, concedido pelo Comitê de Ética, quanto da autorização para pesquisa da Secretaria Municipal de Educação, além de duas cópias da “Carta de Concordância da Instituição Coparticipante”, das quais uma das cópias foi assinada e devolvida pelos diretores de ambas as escolas. Por meio de tal carta, a direção escolar autorizava a realização da pesquisa na mesma, permitindo o nosso contato com os professores durante o momento de intervalo escolar, tomando ciência, desse modo, de que o desenvolvimento da pesquisa não comprometeria a rotina da escola, visto que a entrevista, a ser respondida por escrito, seria levada pelos professores para casa, tendo eles um prazo de vinte (20) dias para a devolutiva. Contudo, o modo como o contato com os professores se deu foi diferente nas duas instituições.

A primeira escola em que tal encontro se fez possível foi na EMEI, sendo que a direção sugeriu que fizéssemos sozinhos, durante os intervalos escolares, o contato com os professores, de maneira individual: isso porque o intervalo dos professores acontece ao longo de todo o período, já que, para lancharem, os professores, que dividem sala com outras turmas e professores, revezam, ficando um com a turma do outro. Assim,

conversamos com os professores, um a um, expondo os objetivos da pesquisa e convidando-os para dela participarem. Ao todo, nove professores, além do diretor, se disponibilizaram em responder as questões de nossa entrevista, sendo, desse número, quatro (4) PEB II, contando a direção, e seis (6) PEB I.

É importante dizer, ainda, que vários outros professores, especialmente os PEB I, que trabalham com crianças de 0 a 3 anos, se interessaram pela temática proposta de nosso trabalho de pesquisa, dizendo que estavam em contato com sentidos, no dia a dia, de desqualificação de seu trabalho e considerando, portanto, muito importante o empreendimento ao qual nossa pesquisa se dedicava. Contudo, grande parte deles se esquivou de participar, justificando “não serem tão bons com a escrita” e dizendo que “deixariam para que outros professores da escola o fizessem”, já que os mesmos “estudavam bastante e estavam mais acostumados a ler e escrever”. Esse, sem dúvida alguma, é um discurso sobre a escrita que retomaremos em nosso capítulo de análise, amarrando com nossas considerações a respeito da argumentação na sua relação com a posição discursiva de autor, discutindo assim sobre a resistência de sujeitos-professores à produção de discursos escritos, resistência esta para a qual vários outros estudos já vêm apontando (REVUZ, 2002; PFEIFFER, 2002; CARVALHO, 2008; SOUZA, 2010).

Na EMEF, de forma distinta, a direção da escola nos solicitou um número de entrevistas equivalente a todo o quadro docente da escola, a fim de que ela exigisse a participação de todos os professores. Explicamos, entretanto, que a participação na pesquisa deveria acontecer de forma voluntária e que havíamos cogitado um número de três (3) professores mais um membro da direção da escola (a qual na EMEF, de forma diferente da EMEI, é composta não apenas pelo diretor, mas também por Coordenadores Pedagógicos). Considerando a possibilidade de nem todos os professores entregarem e afirmando ser o prazo de vinte dias muito longo para deixar as entrevistas “na mão” dos professores, a direção nos solicitou seis cópias da mesma e, indo conosco até a sala dos professores no momento de intervalo, apresentou-nos, pedindo-nos para falar um pouco sobre a pesquisa (momento esse em que enfatizamos que a participação na mesma deveria ser espontânea), perguntando, em seguida, quem gostaria de participar, sendo que três professores apenas se disponibilizaram. Depois, o diretor “selecionou” outros dois professores, mais a sua coordenação para responderem a entrevista, de forma a completar o número de seis participantes por ele previsto. Na

sequência, combinou conosco que, no final da semana, ele mesmo recolheria as respostas e faria contato conosco para buscá-las.

Na EMEI, como o contato com os professores foi feito de forma individual, a devolutiva aconteceu da mesma forma: alguns nos devolveram logo no prazo marcado, quando, após vinte dias, voltamos à escola, outros demoraram um pouco mais e pediram que voltássemos num segundo momento para buscar, outros ainda, num terceiro momento, solicitaram nosso endereço de e-mail para enviar-nos. Houve, também, aqueles professores que, num primeiro momento se comprometeram em participar, mas depois não o fizeram por motivos particulares. É importante dizer que alguns desses professores demonstraram uma satisfação muito grande em escrever sobre o assunto proposto, especialmente, aqueles que trabalham com os berçários, um deles inclusive chamando sua escrita de um “desabafo” sobre os sentidos de sua prática.

Na EMEF, de outra forma, como a direção mediou o nosso encontro com os professores, não tivemos, após o dia da apresentação da pesquisa, nenhum contato com eles, já que os textos dissertativo-argumentativos foram recolhidos pela própria direção escolar.

Do total de dezesseis (16) sujeitos-docentes, professores e gestores, que se dispuseram, num primeiro momento, a participar de nossa pesquisa, onze (11) nos deram uma devolutiva, isto é, entregaram-nos seus textos dissertativo-argumentativos como resposta ao nosso roteiro de entrevista semiestruturada. Destes, sete (7) professores são da EMEI, sendo quatro PEB I e três PEB II, incluindo a direção, e quatro (4) professores são da EMEF, todos eles PEB II, incluindo a coordenação.

Resta-nos dizer, sobre o nosso processo de coleta de dados, que, desde o início, os sujeitos-professores estavam cientes dos objetivos da mesma, apresentados de forma sucinta e clara tanto por meio de nossa apresentação, quanto através do “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido”⁴, o qual eles receberam duas vias, assinando e devolvendo a nós uma delas. Com base em tal termo, explicamos que os mesmos deveriam produzir um texto dissertativo-argumentativo como resposta ao nosso roteiro de entrevista semiestruturada. Nele também estava frisado, mais uma vez, que a participação na pesquisa era voluntária e que o prazo de entrega do texto seria agendado entre o pesquisador e o professor participante, sendo de no máximo vinte dias.

⁴ O termo citado também pode ser apreciado no Anexo 2, deste trabalho.

Garantimos, desde o início, o sigilo absoluto das informações, além da preservação total da identidade dos participantes, além de nos colocarmos sempre à disposição de todos para o esclarecimento de quaisquer dúvidas. No decorrer de tal movimento metodológico, ressaltamos sempre que a participação na pesquisa não implicava riscos, prejuízos ou gastos aos participantes, além de deixar bem claro que os mesmos poderiam se retirar do estudo a qualquer tempo, sem penalização alguma e nos comprometemos de, ao término da pesquisa, enviarmos uma carta à Secretaria Municipal de Educação e às escolas a fim de divulgar os resultados de nossas investigações.

4.2.3. Caracterização das instituições e dos sujeitos-professores: sentidos sobre formação e magistério

Conhecer e descrever as características das instituições e dos sujeitos-professores de nossa pesquisa se apresenta como um trabalho, ao mesmo tempo, metodológico e analítico. Por isso, o que faremos aqui, é buscar uma ponte entre tal capítulo de discussão e apresentação do trabalho de campo e o capítulo que se segue, dedicado exclusivamente às análises de nosso *corpus*.

Em primeiro lugar, queremos chamar a atenção para o fato de que as escolas de campo, em que se deu a nossa coleta de dados, terem sido escolhidas pela Secretaria Municipal de Educação do município. A nosso ver, quando a SME faz isso, isto é, quando ela escolhe as escolas em que a pesquisa se realizará, ela o faz sustentando-se num imaginário de que os sentidos poderão ser controlados.

Em primeiro lugar, ressaltamos que as escolas estão localizadas em bairro da zona leste de Ribeirão Preto, região esta da cidade que, apesar de não podermos chamar de privilegiada, também não se encontra entre as regiões mais carentes ou desfavorecidas, de modo que sua comunidade se caracteriza entre classe média baixa e classe média.

Além disso, são escolas recentes na rede municipal, tendo a EMEF menos de quinze anos de inauguração e a EMEI funcionando há menos de cinco anos. Especialmente para EMEI, que atende tanto a Creche quanto a Pré-escola, esse dado a respeito do recente funcionamento se faz muito importante, visto que, como nossa experiência na rede como docente nos permite afirmar, a Prefeitura tem um projeto de

estrutura predial, a partir do qual as escolas infantis mais recentes são construídas de modo compatível com as necessidades de educação e de cuidado que a faixa-etária atendida requer, o que não é o caso de muitas outras CEIs e EMEIs da rede, algumas delas funcionados há mais de vinte anos.

Percebemos, além disso, em nossa visita às escolas e na interpretação dos dados da pesquisa que grande parte dos sujeitos-professores, que dela participaram, ou estudaram em instituições consideradas referência na área da educação, ou tinham vários cursos de especialização, com pós-graduação em áreas relacionadas ao ensino, ou ainda já realizavam um curso de mestrado. É, mais uma vez, o conceito de formação imaginária (PÊCHEUX, 1969/1997a) que nos ampara para interpretar tais sentidos advindos de nossa coleta de dados: a escolha por tais escolas e, conseqüentemente, por tais professores pela SME, para nós, não é, de modo algum, aleatória. Ela demonstra se sustentar num imaginário da Secretaria segundo o qual ao escolher, para participar de uma pesquisa sobre sentidos acerca da docência, sujeitos que se formaram em instituições de referência na área da educação ou que prosseguem nos estudos acadêmicos por meio de especializações e cursos de pós-graduação, ela estaria controlando os sentidos possíveis de serem enunciados sobre ser professor na rede.

Tudo isso nos leva a refletir que tanto as escolas, com todas as características que sua comunidade envolve, quanto os professores que participaram de nossa pesquisa foram escolhidos pela SME tomando como base determinado imaginário de instituição escolar. Há, em toda a rede, um discurso circulando sobre trabalhar aqui e acolá, sobre a comunidade atendida nesta ou naquela região da cidade, sobre a equipe docente desta ou daquela escola: enfim, há uma série de sentidos sendo produzidos o tempo todo na e sobre a docência na cidade, sentidos esses que se imbricam às condições de produção de nossa pesquisa.

É importante ressaltar, ainda, que tais características das instituições, especialmente, o fato de vários professores terem se formado em instituições consideradas de renome ou já terem ou realizarem algum curso de pós-graduação, influenciou inclusive a questão da participação dos sujeitos-professores nesta pesquisa. Como dissemos ao descrever nossa coleta de dados, na EMEI vários professores se interessaram muito pela temática do trabalho, afirmando terem contato com sentidos de desvalorização de sua prática pedagógica, mas se recusando em participar por meio da escrita do texto dissertativo-argumentativo. Tais sujeitos disseram “não se darem bem com a escrita” e afirmaram que deixariam para que “outros professores da escola”

registrassem, já que eles tinham “mais contato com a escrita” por conta do curso de Pedagogia que frequentaram ou do curso de pós-graduação que realizavam – posicionamento esse sobre o qual refletimos, como nosso leitor pôde apreciar, no capítulo três de nosso trabalho.

De maneira geral, a maior parte dos professores é recém-formada, sendo que mais de um terço deles concluiu o curso de Pedagogia após o ano de 2010. Quase a totalidade deles ou possui mais de uma graduação, ou uma graduação e um curso de especialização, ou, ainda, cursam uma pós-graduação. Apenas três deles realizaram o antigo magistério e somente um professor não possui graduação em Pedagogia, mas sim, uma licenciatura específica.

Sobre a atuação profissional, temos que dos professores que lecionam no ensino fundamental apenas um teve experiência de trabalho na educação infantil, o que não acontece na educação infantil, em que metade dos professores possui alguma experiência de trabalho com o primeiro ciclo, e os que não possuem são sujeitos-professores que se formaram há bem pouco tempo. Esse é um dado importante de nosso *corpus*, do qual deriva os sentidos de “ida” dos professores de educação infantil até o ensino fundamental, sendo que a recíproca não é verdadeira. Por que será que os professores de educação infantil têm experiências também no ensino fundamental e a recíproca é verdadeira com relação aos professores do ensino fundamental? Isso, a nosso ver, pode estar relacionados aos sentidos de valorização do trabalho com a leitura e a escrita, sobre o qual estamos discutindo, neste trabalho.

O próximo capítulo, então, será destinado às análises do discurso dos sujeitos-professores sobre a docência, no que diz respeito ao trabalho pedagógico com a linguagem, interpretando os sentidos relacionados à valorização e (ou) desqualificação do magistério na diferentes etapas de atuação do pedagogo. Tais discursos, como fizemos entender, encontram-se materializados nas produções textuais dissertativo-argumentativas dos professores, sobre as quais aqui discurremos acerca de suas condições de produção.

CAPÍTULO 5

SENTIDOS SOBRE A DOCÊNCIA: CONTRADIÇÕES EM TORNO DE UM DIZER

“Ensinar é um exercício de imortalidade.
De alguma forma continuamos a viver naqueles cujos
olhos aprenderam a ver o mundo pela magia da nossa
palavra. O professor, assim, não morre jamais...”
(Rubem Alves – *A Alegria de Ensinar*)

Neste último capítulo de nosso trabalho, realizaremos a análise do discurso dos sujeitos-professores acerca da docência nas diferentes etapas de ensino em que o pedagogo pode atuar, visando a investigar em que medida tais sentidos que se imbricam à valorização ou à desqualificação do magistério em determinada etapa de ensino, bem como a relação dos mesmos com as concepções de alfabetização e letramento que sustentam a prática pedagógica do professor.

No funcionamento discursivo do *corpus* percebemos que a contradição tece os sentidos a todo o momento. Para Pêcheux (1975/2009) a contradição é, pois, característica do discurso, tendo em vista que ele se constitui, conforme desenvolvemos em capítulo anterior, como o lugar de materialização da ideologia. Tal reflexão pecheuxtiana está embasada na ideia de Althusser (1987) de que os aparelhos ideológicos de Estado se constituem como palco da “luta de classes”. Pêcheux (1975/2009) nos fala acerca das “condições ideológicas de reprodução/transformação das relações de produção”, apontando para o fato de que há um

[...] caráter intrinsecamente contraditório de *todo modo de produção que se baseia numa divisão de classes, isto é, cujo “princípio” é a luta de classes*. Isso significa, em particular, que consideramos errôneo localizar em pontos diferentes, de um lado, o que contribui para a reprodução das relações de produção e, de outro, o que contribui para sua transformação: a luta de classes atravessa o modo de produção em seu conjunto (PÊCHEUX, 1975/2009, p. 130, grifos do autor).

Enquanto efeito de sentido e, portanto, determinado pelas formações ideológicas e discursivas às quais o sujeito, ideologicamente, filia-se para produzir sentidos, o

discurso, na perspectiva materialista que Pêcheux (1975/2009) desenvolve, é palco da contradição, lugar de disputa pelo dizer, espaço em que a contradição em torno dos sentidos se faz presente.

Dessa maneira, o conceito de contradição vem subsidiar nossas análises, a fim de refletirmos sobre as formações discursivas (PÊCHEUX, 1975/2009) de entremeio que se destacam em nosso *corpus*, estando elas relacionadas, essencialmente, aos sentidos sobre alfabetização e letramento, às diferentes designações da carreira docente e às questões relativas a cuidar e ensinar.

Nossa análise se divide, dessa forma, por meio de três entradas discursivas relacionadas às formações discursivas presentes em nosso *corpus*. A primeira delas relacionando os sentidos de “crença”, recorrente em nosso *corpus* como um todo e nos oferece indícios para interpretar questões relativas à argumentação no discurso do professor. A segunda, trazendo os sentidos de linguagem, alfabetização e letramento e relacionando-os aos sentidos sobre ser professor. E, por último, a terceira entrada discursiva, na qual trabalharemos em maior profundidade com a questão do entremeio, analisando os sentidos de idade, cobrança, educação e cuidado, assim como as nomenclaturas da carreira do magistério.

Buscaremos discutir, no funcionamento de tais entradas discursivas, como a contradição opera no discurso do sujeito-professor, reforçando, o tempo todo, uma fronteira entre os sentidos relacionados ao ser professor que a carreira do magistério abrange. Passemos, então, às análises.

5.1. Sentidos de crença: o sujeito dividido

A primeira interpretação que realizaremos sobre o nosso *corpus* diz respeito aos sentidos de “crença” que esteve presente ao longo de toda a escrita do professor, aparecendo em grande parte das respostas dos professores às questões sobre ensino, letramento e alfabetização, trabalho com textos e a carreira docente. Em outras palavras, percebemos uma formação discursiva sustentada pelo “acreditar”, pelo “achar” e pelo “imaginar” que nos oferece indícios para interpretar as características do discurso do sujeito-professor sobre sua prática pedagógica, ou melhor, sobre as etapas de ensino para as quais o professor está habilitado trabalhar. Observemos alguns recortes.

Recorte 1:

Acredito que a divisão entre as etapas de ensino gera cobranças diferentes (Sujeito-professor 1).

Recorte 2:

Eu nunca trabalhei nas creches ou na Educação Infantil, mas *acredito* que são ambientes de ensino, só pelo fato de existirem trocas de experiência (convívio, interação) entre os próprios alunos (Sujeito-professor 2).

Recorte 3:

Imagino que letramento ultrapasse a mera decodificação de letras, signos linguísticos (Sujeito-professor 4).

Recorte 4:

Acredito que depende muito do contexto em que a criança está inserida, suas vivências, suas experiências (Sujeito-professor 5).

Recorte 5:

Eu não me lembro agora a definição destes conceitos, mas *acredito* que há diferenças, para mim o processo de letramento antecede o da alfabetização mas eles estão ligados (Sujeito-professor 6).

Recorte 6:

Acredito que haja diferenças entre os modos de se trabalhar com textos nas diferentes etapas de ensino (Sujeito-professor 9).

Como podemos observar, os verbos “acho”, “acredito”, “imagino” parecem sustentar tanto o discurso do sujeito-professor sobre a docência, isto é, sobre ser professor em determinada etapa de ensino (Recortes 1 e 2), quanto sobre conceitos e metodologias essenciais para o trabalho com a leitura e escrita (Recortes 3, 4, 5 e 6). E o mesmo se pode afirmar com relação ao discurso do sujeito-professor acerca das

questões políticas arroladas à carreira docente da cidade. É o que os recortes abaixo nos permitem interpretar:

Recorte 7:

Acho que deveria ser mudado. Desde creche ao ensino médio somos todos educadores (Sujeito-professor 3).

Recorte 8:

Acredito que a forma como está hoje ainda é um pouco inadequada (Sujeito-professor 8).

A recorrência de tais verbos nos permite, discursivamente, afirmar que há uma formação discursiva de “crença” perpassando o discurso do sujeito-professor, tanto no que diz respeito às diferentes questões por eles discutidas quanto em relação à etapa de ensino em que ele atua, tendo em vista que tais marcas discursivas podem ser encontradas no discurso do sujeito-professor da educação infantil e do ensino fundamental. A nosso ver, tais marcas discursivas nos oferecem indícios para interpretar, pelo discurso, as concepções de linguagem que sustentam a prática pedagógica do sujeito-professor e as visões dele a respeito dos diferentes níveis de ensino em que ele pode atuar.

A palavra “acreditar” é etimologicamente composta pela palavra “crédito”, cujos sentidos estão ligados à crença, à confiança. Acreditar é, dessa forma, dar crédito a, crer, ter fé: sentidos que estão ligados a uma posição definida essencialmente pela crença e não pela ciência. Assim, a formação discursiva de “crença” nos leva a interpretar que o discurso do sujeito-professor demonstra abalizar-se, basicamente, naquilo que ele “*imagina*”, “*acha*” e “*acredita*” a respeito de concepções e de práticas pedagógicas, e não em conhecimentos teóricos, pedagógicos e políticos com os quais esse sujeito, provavelmente, encontrou em contato ao longo de sua formação e, além disso, nos quais ele ampararia as suas práticas de ensino.

É importante ressaltar a posição social a partir da qual o sujeito enuncia, pois para a teoria discursiva, o sujeito produz seu discurso em face de condições de produção determinadas, isto é, tendo em vista o contexto sócio-histórico e ideológico no qual ele se insere. “Dito de outra maneira, em cada discurso, as condições de produção dadas são distintas, pois o que se diz, o que se enuncia, o que se promete, tem ou não determinado

sentido, dependendo do lugar ou posição social de onde foi produzido” (PACÍFICO, 2002, p. 11). Considerar isso, dessa forma, nos oferece indícios para interpretar por que o sujeito produz determinados sentidos e não outros.

Por exemplo, no recorte 2, trata-se do discurso de um sujeito-professor cuja experiência na docência é de doze anos, tempo esse dedicado, exclusivamente, ao Ensino Fundamental. Talvez isso explique o uso do verbo “acredito”, que sugere incerteza de que a Creche e a Pré-escola sejam ambientes pedagógicos. Interpretamos que o sujeito, ideologicamente capturado pela formação discursiva sustentada pela “grande divisa”, tenha produzido seu discurso apenas no nível da crença. Contudo, ao mesmo tempo em que esse sujeito-professor não possui nenhuma experiência de trabalho no contexto específico da Educação Infantil, o mesmo possui uma ampla formação na área da educação, abrangendo o curso de Magistério, o de Pedagogia e uma especialização em Psicopedagogia. Tendo em vista as discussões curriculares previstas nesses cursos, podemos presumir que tal sujeito-professor entrou em contato ao longo de sua formação com discussões acerca da etapa de ensino em questão, discussões estas que, se trazidas nesse momento, poderiam lhe oferecer um suporte para produzir um discurso sobre o trabalho pedagógico com a linguagem que ultrapassasse os limites da “grande divisa” e afirmasse a educação infantil como mais do que um espaço de *“troca de experiências entre os próprios alunos”*.

Do mesmo modo, nos recortes de número 3 e 5 o discurso de ambos os sujeitos-professores, de Pré-escola e de Creche, respectivamente, não se encontram fundamentados teoricamente com relação aos conceitos de alfabetização e letramento. Os discursos de tais sujeitos – ambos com Ensino Superior completo em Pedagogia – demonstram que não há uma concepção teórica clara de alfabetização e letramento norteando-os enquanto sujeitos-docentes que trabalham com a linguagem, tendo em vista os sentidos de incerteza que a palavra “imagino” carrega consigo (recorte 3) e, mais ainda, dado os efeitos de sentido que a afirmativa *“não me lembro as definições desses conceitos”*, presente no segundo discurso (recorte 5), carrega consigo: nela, o sujeito-professor, ideologicamente capturado por um imaginário de acerto, de resposta correta para a questão, tal qual numa “avaliação”, busca isentar-se do “erro”, quando apenas lhe solicitamos que expusesse a sua opinião acerca da questão.

Por esses recortes, observamos o funcionamento do discurso pedagógico, pois mesmo quando o sujeito não está na posição de aluno, pelo fato de estar na instituição escolar como professor e escrever para a pesquisadora, o imaginário do que eu posso ou

devo dizer emerge e embasa a produção dos sentidos. Dessa maneira, a ideologia naturaliza esse lugar de poder dizer sustentado pelo discurso do tipo autoritário (ORLANDI, 1996a), interpelando o sujeito, sem que ele se dê conta disso, a produzir determinados sentidos e não outros, sentidos esses que no espaço discursivo da escola são historicamente marcados por um conter à polissemia, vigorando a repetição, como sinônimo de acerto e de neutralidade (ORLANDI, 1996a). Trazendo Pêcheux, podemos dizer que a ideologia é responsável, assim, por mascarar, “sob a ‘transparência da linguagem’, aquilo que chamamos de o *caráter material do sentido*”, isto é, a relação de dependência constitutiva que o sentido estabelece com as formações ideológicas e discursivas (PÊCHEUX, 1975/2009, p. 146).

Tomando como base essa característica do discurso do sujeito-professor, fundamentado essencialmente na “crença”, podemos realizar, ainda, uma análise acerca da relação que o mesmo estabelece com a prática de escrita, ou melhor dizendo, a respeito do modo como esses sujeitos sustentam seu discurso argumentativo a respeito de suas concepções pedagógicas de trabalho com a linguagem e políticas sobre a carreira docente.

Interpretamos que o sujeito-professor demonstra uma dificuldade em ocupar o espaço discursivo de autor e, conseqüentemente, da argumentação, pois seu discurso está permeado por sentidos que não se embasam teoricamente, não apresenta fundamentos científicos, pedagógicos e políticos que sustentem seus pontos de vista sobre a docência e sobre o trabalho com a linguagem. Assim, sustentando-se pela crença, o discurso de tais sujeitos-professores é marcado por uma falta de argumentos que sustentem os seus pontos de vista sobre as questões arroladas à sua formação e sua profissão. De forma semelhante aos sentidos produzidos por sujeitos-alunos de ensino superior, analisados por Pacífico (2002), observamos que em alguns momentos, como iremos retomar, o sujeito-professor até

tenta construir seus argumentos baseado no discurso científico, [...] mas a falta de embasamento teórico faz com que o discurso do senso comum, os ditos populares, circulem junto com a tentativa de construção do discurso científico, levando o sentido para outra região (PACÍFICO, 2002, p. 126).

Tfouni (1995/2006), como já apontamos, defende que há autoria na produção discursiva de sujeitos não alfabetizados, mesmo estando elas baseadas em argumentos factuais, o que ela denomina como uma resistência à imposição do sentido único que o

silogismo traz consigo. Contudo, Tfouni colocava-se a analisar a produção oral de sujeitos não alfabetizados, algo um tanto distinto de uma produção escrita de caráter dissertativo-argumentativo realizada por sujeitos-professores, posição discursiva essa que sugere um alto grau de escolarização e, do mesmo modo, um domínio de conhecimentos teóricos e metodológicos sobre a prática docente, passíveis de sustentar suas posições pedagógicas.

Partindo, dessa maneira, do pressuposto de que em seu processo de formação profissional, isto é, ao longo de seus estudos para ocupar a função de professor habilitado ao trabalho com a linguagem, esse sujeito teve contato com diferentes estudos e reflexões sobre o trabalho com a língua e, além disso, tendo como pressuposto básico que todo e qualquer trabalho docente pressupõe um planejamento pedagógico, tais sentidos de dúvida e de insegurança que o “*achar*”, o “*imaginar*”, o “*acreditar*” ou o “*não ter certeza*” indiciam que, muito provavelmente, a maioria desses sujeitos-professores não possui um ponto de vista teórico construído acerca do trabalho pedagógico que realiza.

Mas esses sujeitos-professores foram incitados a falar sobre alfabetização, letramento e trabalho pedagógico com textos em nossa pesquisa. Quais os sentidos por eles enunciados? É o que buscaremos analisar na seção que se segue, relacionando tais sentidos às designações de professor e educador.

5.2. Linguagem, alfabetização e letramento: sentidos sobre (não) ser professor

Nessa segunda parte de nossas análises, queremos trazer os sentidos sobre alfabetização e letramento enunciados pelos sujeitos-professores desta pesquisa para, depois, estabelecer uma relação dessas concepções com os sentidos sobre ser (ou não) professor. Além disso, atentar-nos-emos para a questão de uma concepção de linguagem transparente que parece sustentar o discurso da maioria dos sujeitos-professores.

5.2.1. Os sentidos sobre alfabetização e letramento no discurso do sujeito-professor

Como já discutimos em nosso capítulo metodológico, uma das questões que compunha o nosso roteiro de entrevista, versava sobre os conceitos de alfabetização e

letramento, solicitando aos professores que argumentassem sobre as diferenças entre esses dois conceitos. Nesse momento das análises, interpretaremos o discurso produzido pelos sujeitos-professores, trazendo os sentidos relacionados a tais conceitos.

Recorte 1:

A alfabetização inclui esquemas, imagens, mapas, brinquedos educativos, móveis entre outros aparatos pedagógicos. No letramento, a intensionalidade e o aprendizado com a escrita tem como objetivo levar o aluno a transferir as ideias da língua para o registro da escrita (Sujeito-professor 1).

Recorte 2:

Na minha opinião, a alfabetização *é* ensinar o aluno a decodificar o código escrito, para que ele realize a leitura e a escrita. O letramento já *é* ensinar o aluno a interpretar o mundo ao seu redor, formando sua criticidade sobre todos os assuntos que tem contato (Sujeito-professor 2).

Recorte 3:

Entende-se por alfabetização o ensino/aprendizagem das letras que constituem o alfabeto e as diversas maneiras de utilizá-las, *isto é*, como por meio das letras do alfabeto poderá se comunicar com a sociedade em geral, sendo considerado o processo de fator fundamental para a comunicação. (...) Letramento *é* o processo em que o indivíduo *é* visto em atividade desenvolvendo suas habilidades de escrita e leitura com perfeição ou ao menos com bastante facilidade. (Sujeito-gestor 1).

Recorte 4:

Acredito que alfabetizar *é* o processo pelo qual se aprende o sistema da escrita. *É* uma iniciação, através da alfabetização as crianças (podem ser os adultos e jovens também) aprendem a usar as letras. Letramento *é* uma prática. O indivíduo faz uso

correto do conhecimento de leitura e escrita. Ele lê e consegue interpretar o que leu. (Sujeito-professor 5).

O primeiro sentido que gostaríamos de interpretar acerca desses recortes, diz respeito ao uso da marca linguística “é”. O uso de tal marca linguística indicia a ilusão de que há uma relação direta entre pensamento-linguagem-mundo, que pode ser explicada, ilusoriamente, com o enunciado “isto é...” e com o uso do verbo “ser” no presente do indicativo, que emana sentidos de certeza, de veracidade – marcas linguísticas que podem ser observadas nos recortes 2, 3 e 4, conforme destaque. Para nós, tal ilusão de transparência de linguagem pode estar relacionada ao fato de o discurso do sujeito-professor estar sustentado por uma concepção positivista e comunicacional de linguagem (JAKOBSON, 2003) que, conforme discutimos, pressupõe apenas um emissor, um receptor e uma mensagem no processo de linguagem, desconsiderando os aspectos sócio-históricos e ideológicos que a constituem. Está também relacionada, como poderemos demonstrar, a um ponto de vista restrito do que seja alfabetização e letramento, isto é, a uma concepção a-histórica de letramento.

Acerca dos sentidos produzidos sobre alfabetização e letramento, dessa maneira, podemos dizer que a maioria deles caminha na direção de uma concepção de linguagem relacionada a um ponto de vista restrito do que seja alfabetizar, do que seria ler ou escrever, bem distante da abrangência que o processo de letramento, conforme discutimos em nosso trabalho, envolve. Assim, é aquele olhar tradicional para a atividade de leitura e escrita como práticas que começam e se encerram no espaço da escola que encontramos na maioria das produções dissertativo-argumentativas analisadas. A alfabetização é pensada como a codificação e decodificação do código escrito apenas, como podemos perceber no recorte 2, ou ainda, pelas afirmativas de que a alfabetização corresponde ao “*ensino/aprendizagem das letras que constituem o alfabeto e as diversas maneiras de utilizá-las*”, no recorte 3, e de que o mesmo processo corresponde à aprendizagem do “*sistema de escrita*” pelo qual “*crianças*”, “*adultos*” e “*jovens*” “*aprendem a usar as letras*”, sentidos esses que também percebemos sustentando o recorte 6. Ou mesmo o letramento acaba assumindo essa visão, como sugere o discurso do sujeito do recorte 1, dado que, ao discursivizar o letramento como sinônimo de “*levar o aluno a transferir as ideias da língua para o registro da escrita*”, o discurso do sujeito está a reforçar aquela mesma concepção restrita de uso da língua como mera prática de aquisição do código escrito.

O discurso do sujeito do recorte 1 coloca em movimento sentidos sobre alfabetização como sinônimo de suportes materiais para o trabalho de codificação e decodificação (as “*imagens*” das letras pela sala, os “*brinquedos educativos*” utilizados no processo de aprendizagem do uso da língua) limitando ainda mais os sentidos possíveis de serem enunciados sobre o processo de alfabetização. Dos recortes trazidos, uma menção ao processo de alfabetização como algo mais amplo do que a aquisição e domínio das regras do código escrito é feita no discurso do recorte 3, ao afirmar que esse processo inclui o “*uso da língua*”. Entretanto, trata-se de uma concepção de língua como instrumento de “*comunicação*”, bem próxima ao sentido positivista de linguagem, desprovido de reflexões sócio-históricas e ideológicas sobre a língua, a qual vimos criticando, neste trabalho.

Dessa maneira, esse primeiro olhar que lançamos ao nosso *corpus* leva-nos a uma afirmativa de que a ideia de alfabetização como um processo que vai muito além da compreensão da relação som-grafema que a codificação e a decodificação da língua escrita pressupõem não é colocada em discurso pela maioria desses sujeitos. No discurso de tais sujeitos-professores não encontramos referência aos sentidos de um ensino de língua que deve ser pensado para cada contexto enunciativo; que deve considerar o interlocutor a quem o texto se destina; que deve ensinar aos alunos que há uma relação de poder perpassando os usos linguísticos, que alguns sentidos são consentidos e possíveis de enunciar, outros não, e questionar essa desigualdade; ensinar ao aluno controlar a dispersão e a deriva do discurso. Enfim, são reflexões que o trabalho de alfabetização numa perspectiva mais ampla, que entende a alfabetização como um processo muito mais abrangente que o da instrução escolar pode proporcionar aos sujeitos, por meio de experiências de leitura e escrita que lhes permitem compreendê-las como práticas sociais e não, simplesmente, como atividades escolares.

Do mesmo modo, o letramento é discursivizado junto àqueles sentidos comuns que ressaltamos quando definimos esses conceitos, relacionado a concepções a-históricas, pensado como o conhecimento de habilidades para leitura e escrita. Segundo Tfouni (1995/2006), o que há de comum entre as perspectivas a-histórias de letramento é o fato de

[...] a concepção de literacy enquanto aquisição da leitura/escrita. Com efeito, não importa a perspectiva: a ênfase é sempre colocada nas “práticas”, “habilidades”, “conhecimento”, voltados sempre para a codificação/decodificação de textos escritos. Ou seja, existe aí uma

superposição entre letramento e alfabetização. Em segundo plano, às vezes de maneira sugerida, aparece também uma relação entre letramento, escolarização e ensino formal (TFOUNI, 1995/2006, p. 33).

Assim, a partir do enunciado que defende o letramento como sinônimo de *“ensinar o aluno a interpretar o mundo ao seu redor, formando sua criticidade sobre todos os assuntos que tem contato”* (recorte 2), podemos interpretar que o discurso do sujeito-professor ancora-se numa concepção tão em voga sobre o ensino, a de que o contexto escolar deve proporcionar ao aluno ser “reflexivo”, “crítico”, mas que de certa forma distancia-se do que realmente seja letramento, tanto naquela perspectiva restrita do modelo autônomo, que restringe letramento à aquisição de habilidades para a leitura e a escrita, quanto do modelo ideológico sobre o qual falamos nesse trabalho, que considera letramento como o processo de participação de sujeitos em práticas sociais de leitura e escrita, e por isso, vai falar em graus de letramento de acordo com o “uso” que o sujeito faz da língua (seja na oralidade ou na escrita). Corroborando o letramento como *“o processo em que o indivíduo é visto em atividade desenvolvendo suas habilidades de escrita e leitura com perfeição ou ao menos com bastante facilidade”* ou como uma prática pela qual *“o indivíduo faz uso correto do conhecimento de leitura e escrita”*, o discurso dos sujeitos dos recortes 3 e 4, respectivamente, vai remeter à visão cognitivista de leitura como habilidade, bem como a uma visão tecnológica, em que o termo letrado é utilizado para pensar as pessoas “cultas” e “eruditas”, capazes então de usar *“de forma correta”* ou, mais que isso, *“com perfeição”* a sua língua.

O discurso de tais sujeitos-professores, dessa maneira, caminha numa direção aposta à concepção de *continuum* entre as práticas de letramento e a oralidade, posição essa defendida por Street (1989, 1995) e reforçada por Marcuschi (2001), conforme trabalhamos. Isto porque, ao definir o letramento como o *“uso correto da leitura e da escrita”* tal discurso demonstra se ancorar num imaginário de que as práticas de letramento só se tornam possíveis junto à escrita, sendo que isso não se faz verdadeiro na oralidade. Da mesma forma, essa visão de letramento como habilidade está, pois, a reforçar o modelo autônomo de letramento como característico do espaço discursivo e das práticas de linguagem da (e na) escola, sendo que, para Kleiman (1995), assim como para nós,

[...] o modelo que determina as práticas escolares é o modelo autônomo de letramento, que considera a aquisição da escrita como

um processo neutro, que, independentemente de considerações contextuais e sociais, deve promover aquelas atividades necessárias para desenvolver no aluno, em última instância, como objetivo final do processo, a capacidade de interpretar e escrever (...) (KLEIMAN, 1995, p. 44).

E são tais concepções de alfabetização e letramento que também podemos observar nos recortes abaixo:

Recorte 5:

O aluno pode estar alfabetizado ou seja reconhecendo as letras, sílabas, palavras, frases, porém não interpretar o que leu, um aprendizado sem referência sem consolidação e função social (Sujeito-professor 3).

Recorte 6:

Alfabetização pode ocorrer com o adulto ou criança, no processo de formação da leitura, escrita com a construção de sílabas, manuseio de letras até os seus significados e interpretações. Já o letramento me parece mais amplo, seria aquele indivíduo que já passou pelo processo de alfabetização e consegue facilmente beneficiar-se disso em todas as áreas, ir além (Sujeito-gestor 2).

O letramento, em específico, é visto, no recorte 5, como um “*saber interpretar o que leu*”, de modo que a menção a uma “*função social*” da escrita é feita, nos parece, não no sentido do sujeito estar em contato contínuo com práticas sociais de leitura e escrita, numa visão mais ampla de letramento, mas sim relacionada à “*consolidação*” do aprendizado das “*letras, sílabas, palavras, frases*” pelo aluno. De forma semelhante, o letramento é discursivizado no recorte 6 como o fato de um “*indivíduo que já passou pelo processo de alfabetização*” conseguir “*se beneficiar*” da leitura e da escrita “*em todas as áreas*” – concepções essas que nos remetem, mais uma vez, aos sentidos de letramento como habilidade que trouxemos a pouco.

É possível realizar mais um diálogo com Kleiman (1995), nesse momento, quando a autora afirma que

[...] a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupe-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 (KLEIMAN, 1995, p. 20).

Trazemos mais alguns recortes para aprofundar essa questão e, para além disso, estabelecer uma relação entre as concepções de alfabetização e letramento presente no discurso dos sujeitos-professores e a posição discursiva de professor.

Recorte 7:

A alfabetização deve ser compreendida como parte de um processo mais amplo e abrangente, que configura o letramento (Sujeito-professor 9).

Recorte 8:

Para mim o processo de letramento antecede o da alfabetização mas eles estão ligados no sentido de que a criança se familiariza com o mundo letrado no processo educativo e no próprio convívio social, cabe ao professor trazer o código das letras de forma natural, lendo histórias, brincando com os nomes das crianças, depois com o nome da turma, utilizando a linguagem escrita no cotidiano da escola e das brincadeiras de forma natural, divertida com assuntos interessantes e contextualizados para a criança, não de forma sistematizada demais, sílaba por sílaba, palavras descontextualizadas não produzem sentido, e sem sentido a alfabetização fica difícil e perde seu prazer (Sujeito-professor 6).

Recorte 9:

A alfabetização se difere da teoria do letramento na questão da prática da leitura e escrita exigidas na alfabetização, pois para uma criança ser alfabetizada ela precisa ter o domínio da leitura e da escrita, já para a teoria do letramento este domínio pode ser mais a presença da oralidade do que a leitura e a escrita, por

exemplo as crianças não alfabetizadas de uma creche/emei, elas podem realizar a contação de uma história por meio apenas da oralidade e da ilustração, sem ter como único mediador a leitura. O nível de letramento nem sempre está associado ao nível de alfabetização, sujeitos (e crianças) não alfabetizados podem ter um nível de letramento (Sujeito-professor 8).

Recorte 10:

Mediante essa diferenciação de alfabetização e letramento acredito que a criança começa a compreender textos desde a idade em que estes são apresentados a ela, isso pode acontecer na creche, ou na emei, ou no fundamental, ou ainda em sua casa (Sujeito-professor 8).

Sobre os recortes acima trazidos, interpretamos num primeiro momento, que o discurso sujeitos-professores caminha na direção de uma concepção mais ampla de letramento, quando o mesmo é pensado como *“um processo mais amplo e abrangente que o da alfabetização”* (Recorte 7) no qual *“a criança se familiariza com o mundo letrado”* não somente na escola, mas *“no próprio convívio social”* (Recorte 8). Contudo, uma análise mais atenta nos permite afirmar que tais discursos não extrapolam uma visão de letramento e de alfabetização como práticas que se encerram no espaço da escola (TFOUNI, 1995/2006), visto que o discurso do sujeito-professor, apesar de estar permeado de sentidos que remetem a uma prática lúdica, prazerosa e não tradicional de trabalho pedagógico com a linguagem, reforça o *“processo educativo”* e a figura do *“professor”* como inseparáveis aos conceitos em questão. Parece-nos, dessa maneira, que, no discurso do sujeito-professor

[...] o ato de alfabetizar passa a existir somente enquanto parte das práticas escolares, e ignoram-se sistematicamente as práticas sociais mais amplas para as quais a leitura e a escrita são necessárias, e nas quais serão efetivamente colocadas em uso (GIROUX, 1983 apud TFOUNI, 1995/2006, p. 18).

De outra forma, o recorte número 9, ancorado na ideia de uma *“teoria do letramento”* demonstra, em certa medida, que o conceito está arrolado a estudos que pretendem investigar as práticas de leitura e escrita da alfabetização formal. Aponta

ainda para “*níveis de letramento*”, o que nos permite interpretar que, em seu exemplo, no qual uma criança ainda não alfabetizada, no sentido de dominar a forma escrita da língua, tem a possibilidade contar uma história manuseando um livro que tenha figuras, algum conhecimento a respeito da escrita essa criança precisa ter. Tal afirmativa no discurso do sujeito-professor demonstra, pois, uma relação com a concepção de Tfouni (1995/2006) de que

[...] não existe, nas sociedades modernas, o letramento “grau zero”, que equivaleria ao “iletramento”. Do ponto de vista do processo sócio-histórico, o que existe de fato nas sociedades industriais modernas são “graus de letramento”, sem que com isso se pressuponha sua inexistência (TFOUNI, 1995/2006, p. 23)

Em complementariedade, no recorte 10 o discurso do sujeito-professor demonstra ancorar-se em uma concepção de alfabetização e letramento que ultrapassa o ambiente escolar, dado que ao discursivizar sobre a idade em que as crianças começam a compreender textos, postula que, além de isso ser possível em todas as etapas escolares, a criança entende um texto inclusive quando este lhe é “*apresentado*” no lar. Podemos afirmar, dessa maneira, que os recortes 9 e 10 apontam na direção de uma concepção ideológica de letramento, visto que consideram o letramento enquanto práticas que influenciam os indivíduos de uma sociedade. Sendo assim, junto a uma teoria sócio-histórica de letramento, podemos afirmar, por meios dos sentidos interpretáveis no discurso do sujeito-professor que “existe um conhecimento sobre a escrita que as pessoas dominam mesmo sem saber ler e escrever, que é adquirido desde que estas estejam inseridas em uma sociedade letrada” (TFOUNI, 2001, p. 78).

Contudo, como a nossa análise apontou, tal posicionamento teórico mais abrangente acerca dos processos de alfabetização e letramento, só se fez presente no discurso de três sujeitos-professores, sendo que ele só atinge uma concepção mais próxima de uma concepção ideológica de letramento no discurso do último deles, materializados nos recortes de número 9 e 10. Por isso mesmo, é que podemos afirmar que nossas análises iniciais indicam o quão ainda estão distantes dos sujeitos-escolares, tanto do aluno quanto professor que atua na Creche, na Pré-escola ou no Ensino Fundamental, concepções mais amplas (TFOUNI, 1995/2006; GNERRE, 1998, STREET, 1989) sobre as práticas de alfabetização e letramento que deem suporte ao trabalho pedagógico com a linguagem.

5.2.2. Modelos de letramento e as implicações para a posição discursiva de professor

Precisamos apontar que os recortes que trouxemos na análise feita na seção anterior, que parecem ir em direção a uma perspectiva mais ampla de letramento, dizem respeito apenas ao discurso de sujeitos-professores de educação infantil e, mais que isso, a sujeitos-professores atuantes na creche. Observemos os recortes abaixo, retirados da produção textual do mesmo sujeito-professor 8, cujas concepções parecem caminhar na direção de um modelo ideológico de letramento.

Recorte 1:

Não considero que por trabalhar em creche sou menos ou pior qualificada que um profissional que atua na Emei/fundamental, são apenas áreas de atuação diferente (Sujeito-professor 8).

Recorte 2:

Me identifico mais com a primeira forma, o jeito da creche, acredito ser por causa da área que atuo e do gosto pela faixa etária (Sujeito-professor 8).

O discurso do sujeito-professor, nos recortes acima, aponta na direção de uma “*identificação*” com o trabalho “*da creche*” e, do mesmo modo, ressalta a função educativa da mesma, ao se considerar tão “*qualificado*” quanto os demais professores que atuam em outras etapas de ensino. Trouxemos, dessa forma, os recortes 1 e 2 a fim de sustentar a nossa hipótese de que o modo como o professor concebe as práticas de linguagem e o processo de aprendizagem (da língua) de seus alunos pode estar determinando os sentidos que o sujeito-professor movimenta sobre ser professor em determina etapa de ensino: tal sujeito-professor que, parece-nos, sustenta-se numa concepção mais ampla de alfabetização e letramento, é o único, dentre os professores de creche que participaram de nossa pesquisa, que demonstra, no decorrer de seu discurso sobre a docência, que se sente professor e que se identifica com o trabalho pedagógico dessa fase de ensino.

O recorte abaixo, de outro sujeito-professor de creche, demonstra caminhar numa posição distinta sobre sentir-se professor nessa etapa de ensino.

Recorte 3:

Minha dificuldade não é pelo fato de serem bebês, pois em minha formação tive a oportunidade de conhecer projetos específicos para esta idade e estudar o desenvolvimento dos bebês. A minha dificuldade é pela forma como é organizada a rotina da creche pública e seu papel para as famílias e a sociedade. Na realidade política atual, a creche pública não é apenas um espaço de convívio social para as crianças e um espaço de aprendizado ela é mais que isso é o lugar onde as crianças passam a maior parte do dia, onde fazem as refeições mais importantes e ainda onde tomam banho e realizam a maior parte das atividades de higiene diárias. Com todo esse acúmulo de responsabilidades que a creche tem, somando-se ao excesso de crianças por turma e o excesso de turmas compartilhando a mesma sala as dificuldades tornam-se inúmeras para o trabalho pedagógico e a mediação intencional. (Sujeito-professor 6 – EI).

Pensamos que essas questões trazidas pelo sujeito-professor poderiam ser abordadas em relação à fase do desenvolvimento da criança que frequenta a Creche; ao modo como a criança, nessa fase, constrói a relação simbólica com o mundo, com os textos; ao modo como a refeição e a higiene se relacionam com a Educação e, não, simplesmente, com cuidados que mães e babás podem ter com as crianças, além das implicações que as salas numerosas podem ter no processo ensino-aprendizagem. No entanto, o sujeito não se filiou a essa formação discursiva, qual seja a que considera o trabalho do professor atuante na creche como pedagógico, mas sim, a uma que se aproxima do discurso do senso comum. E continua:

Recorte 4:

Para organizar os momentos de higiene e alimentação o início do ano letivo é dedicado à adaptação dos alunos que precisam de autonomia já que são muitos alunos para um professor

alimentar, dar banho, etc. Além dessa adaptação à rotina temos a questão da separação da mãe na qual as crianças sofrem muito, algumas nunca ficaram com outra pessoa de repente vão ficar 10 horas na creche, com um adulto que não conhecem e ainda dividindo a atenção com outros colegas (crianças). Assim vai um bimestre inteiro conquistando a confiança e estimulando a autonomia das crianças, durante o ano entram novos bebês e cada vez que isso acontece ou temos um feriado prolongado esse processo de aprendizado tem um retrocesso e precisa ser retomado do início. (Sujeito-professor 6).

“Os momentos de higiene e alimentação”, “a separação da mãe”, “a partilha da atenção do docente com outras crianças”, “a entrada de novos bebês na turma”, o “feriado prolongado” são os acontecimentos factuais que seu trabalho envolve que são tomados como argumentos para justificar os sentidos sobre “ser professor” na Creche. Ancorado em sentidos que se constituem pela contradição entre cuidar e educar, o discurso do sujeito-professor demonstra, dessa maneira, estar preso ao conflito de duas formações discursivas (como discutiremos) antagônicas. Contudo, podemos interpretar por meio do recorte abaixo em que o sujeito se identifica com a formação discursiva dominante sobre ser professor, a qual pressupõe alfabetizar.

A princípio, tal sujeito demonstra se identificar com as formações discursivas de *“babá ou mãe”*, visto que ressalta que seu *“papel se assemelha muito”* a esses lugares. Porém, as marcas discursivas desse recorte indiciam outros sentidos: ao falar da creche, dos avanços e da função educativa da mesma, o sujeito-professor se desloca desse lugar, migrando para a formação discursiva que se sustenta a ideia de que no “berçário” e, da mesma forma, na “creche” não é possível sentir-se professor.

Recorte 5:

Conseguimos sim realizar a função de educar nessa fase, o aprendizado existe, ensinamos a falar, andar, comer sozinhos, cantar, respeitar os colegas e conseguimos fazer roda de histórias diárias, apresentar diferentes linguagens, mas esses momentos na rotina diária são curtos e as evoluções muito sutis e então quando o seu trabalho é em grande parte físico, de

banho, troca de fraldas, dar café, lanche e almoço, pegar no colo, embalar sono, a sensação que dá é mesmo que não têm um caráter pedagógico intencional, e que o seu papel se assemelha muito ao de uma babá ou mãe. Honestamente gosto de trabalhar com as crianças a partir dos 4 anos até o fim do ensino fundamental, mas este concurso só permite que eu atribua turmas de 4 meses a 4 anos e como o critério de escolha das salas é tempo trabalhado e idade sou uma das últimas a escolher e pelo 2º ano fiquei com berçário ano que vem não quero mais (Sujeito-professor 6).

Nesse recorte 5, são as marcas discursivas que nos permitem interpretar essa “migração” do sujeito-professor, visto que ao justificar a intencionalidade pedagógica da creche, o sujeito se coloca numa posição “inserida”, mas ao mesmo tempo “distante”, o que pode ser observado no usos dos verbos “*conseguimos*” e “*ensinamos*”. No desenrolar de seu discurso, no entanto, o sujeito se “distancia” desse lugar da creche, especialmente quando se refere aos fazeres desse contexto educativo como “*semelhantes ao papel de mãe ou babá*”, tendo em vista que nesse momento de seu discurso o sujeito deixa de usar a primeira pessoa do plural e traz o pronome possessivo “*seu*”, que indicia que esse lugar de “mãe ou babá” pertence a alguém que não ele. E isso se reforça quando o sujeito assume, ideologicamente, por meio do verbo “*gostar*” na primeira pessoa do singular (eu gosto), momento esse em que o sujeito-professor afirma se identificar com etapas de ensino outras, que não a creche.

E aqui devemos fazer mais uma reflexão sobre a argumentação no discurso dos sujeitos-professores, visto que seus argumentos estão baseados essencialmente na experiência. Para Pacífico (2002), o que acontece é que, ao se dar conta da complexidade que a argumentação envolve e

[...] na falta de uma argumentação eficiente, o sujeito migra para outra região do sentido e usa do genérico, do senso comum, dos ditos populares, enfim, do já-lá para instaurar a argumentação nos textos. Todavia, essa maneira de construção de texto faz com que o sujeito deixe de assumir a responsabilidade pelo dizer, deixe de historicizar os sentidos do texto e, assim, este perde o poder de argumentação e aquele não se colocou como autor do seu texto, responsável pelo seu dizer e capaz de sustentá-lo (PACÍFICO, 2002, p. 119).

Da mesma forma, um discurso construído com base em estereótipos e, em nosso caso, em acontecimentos cotidianos, “denuncia falta de senso crítico e de conhecimento sobre o objeto discursivo; denuncia, também, um assujeitamento do sujeito às formações discursivas dominantes” (PACÍFICO, 2002, p. 119-120).

Para nós, o recorte 5 faz circular ainda o discurso que reitera a “reificação” da escrita, concebendo-a como um “‘objeto’ visível e de uso comum”, interditando “os usos da escrita como prática social e discursiva” (PEREIRA, 2011, p. 89): interpretamos que o discurso do sujeito-professor naturaliza os sentidos de que, para ser professor, é preciso ensinar a ler e a escrever; por isso, o sujeito-professor não consegue sentir-se docente na Creche e, assim, tem preferência pelo trabalho na Pré-escola ou no Ensino Fundamental, já que nesses espaços de atuação profissional é possível “*acompanhar o processo de aprendizado das crianças em ler e escrever*” – afirmativa presente no discurso do sujeito-professor em outra questão da entrevista, conforme trazemos abaixo.

Recorte 6:

Me identifico com o trabalho da pré-escola e início do ensino fundamental, porque gosto de despertar o interesse das crianças ao ler histórias e acompanhar o prazer das descobertas que fazem, tenho satisfação em planejar atividades contextualizadas dentro de um projeto e *acompanhar o processo de aprendizado das crianças em ler e escrever* (Sujeito-professor 6).

Nesse sentido, é possível afirmar que a possibilidade do sujeito se sentir professor em qualquer etapa de ensino, demonstra relacionar-se ao modo como esse sujeito concebe o seu trabalho pedagógico com a linguagem. Assim, um professor que concebe as práticas de alfabetização como unicamente relacionadas à escola e aos seus objetivos enquanto instituição alfabetizadora dificilmente se sentirá professor se não conseguir “*acompanhar o processo de aprendizado das crianças em ler e escrever*”. De outra forma, um professor que se apoia numa concepção mais ampla de letramento, entendendo que seu aluno, desde sempre, está em contato com as práticas de leitura e de escrita e que seu papel, para além de ensiná-lo a ler e escrever, consiste em proporcionar-lhe o contato com a leitura e a escrita, ou melhor, com práticas de letramento, ele conseguirá assumir a posição discursiva de professor, e não a de cuidador ou babá, independentemente, da faixa etária qual a qual trabalha. No primeiro

caso, ele estaria apoiado no modelo autônomo e, no segundo, no modelo ideológico de letramento (STREET, 1989).

5.3. Efeitos da contradição no jogo discursivo sobre a docência

Nesta última parte de nosso trabalho de análise queremos interpretar, de forma mais profunda, os entremeios, a contradição tecendo os discursos e os sentidos sobre ser professor nas diferentes etapas de ensino que a carreira do magistério abrange.

Com tal finalidade, a análise se divide em três partes que discutem, respectivamente, a questão da faixa etária e trabalho pedagógico com a linguagem; a relação entre cuidar e educar e as cobranças que o professor sofre em relação à alfabetização; e os efeitos de sentido das nomenclaturas do estatuto do magistério da cidade. Adentremos, dessa maneira, ao movimento interpretativo.

5.3.1. A idade (não) faz a diferença: “no meio do caminho” tinha a pré-escola

Uma questão que se apresentou muito forte no discurso dos sujeitos-professores foi da idade em que a criança começa a compreender textos. Percebemos um conflito, um entremeio, uma contradição no que diz respeito a essa questão, visto que o discurso dos sujeitos-professores, apesar de reforçar que tais sujeitos *“não gostam de classificar por idade”*, que *“cada criança tem seu tempo”*, *“que depende da forma como a criança é preparada”*, não deixa de delimitar uma faixa etária em que a compreensão de texto se faz possível.

Recorte 1:

Não gosto de classificar as crianças pela idade pois o processo educativo varia de criança para criança de acordo com suas experiências socioculturais, mas acredito que uma criança bem estimulada que tenha se inserido no mundo da leitura de forma prazerosa e contextualizada desde o primeiro ano de vida *com uns sete anos ela já compreende um texto, com seis ela já lê o*

código dos seis ao sete consegue ir aprimorando sua compreensão. (Sujeito-professor 6).

Recorte 2:

É muito relativo, cada criança tem seu tempo. Mas acredito muito nas pesquisas do suíço Jean Piaget. Sendo assim, na passagem do estágio pré-operatório para as operações concretas *e essa fase varia entre 5 a 7 anos (em média)*. Depende muito do texto a ser lido ou ouvido. (Sujeito-professor 1).

Recorte 3:

Depende da forma como ela vem sendo preparada, acredito que a compreensão do texto pode ocorrer *por volta dos 4/5 anos* quando a criança consegue identificar os elementos presentes neste texto, a ação destes e a mensagem do mesmo (Sujeito-professor 7).

Os recortes que trouxemos caminham num sentido parecido ao que trouxemos nas análises sobre as concepções sobre alfabetização e letramento: o discurso de tais sujeitos demonstra pautar-se uma visão restrita sobre texto, unicamente, relacionada ao contexto escolar, tendo em vista que sugerem que a compreensão de um texto só se torna possível mediante o início do trabalho com a alfabetização, na pré-escola e no ensino fundamental, isto é, por meio da aquisição e do aprimoramento das habilidades para leitura e escrita do indivíduo. Mesmo tentando “*não classificar*” a idade em que essa compreensão acontece, o discurso do sujeito do recorte 1 vai se aproximar do ponto de vista etnocêntrico a respeito da leitura e da escrita no discurso do sujeito do recorte 2, com a psicologia cognitivista de Piaget, afirmando que “*uma criança que lê aos seis anos*” por volta de “*uns sete ela já compreende e aprimora sua compreensão de um texto*” (Recorte 1).

É possível estabelecer uma relação entre tal concepção de texto e, conseqüentemente, da idade em que as crianças começam a compreendê-lo, com o que os sujeitos-professores enunciaram a respeito da faixa etária qual a qual mais se identificam para trabalhar.

Recorte 4:

Trabalho com a faixa etária de quatro anos há algum tempo, mas não me considero uma professora alfabetizadora. Pretendo me preparar para em breve enfrentar esse desafio (Sujeito-professor 4).

Recorte 5:

Me identifico com o trabalho da pré-escola e início do ensino fundamental, porque gosto de despertar o interesse das crianças ao ler histórias e acompanhar o prazer das descobertas que fazem, tenho satisfação em planejar atividades contextualizadas dentro de um projeto e acompanhar o processo de aprendizado das crianças em ler e escrever (Sujeito-professor 6).

Recorte 6:

Na minha opinião o pedagógico muitas das vezes fica esquecido e dá lugar ao cuidar, a escola passa a ter caráter social e não educacional, a falta de infra estrutura, excesso de crianças por professor e as rotinas com muitos “cuidados” (alimentação, higiene, sono e etc) faz com que o professor sinta-se como familiar/cuidador e não professor. Com os alunos da etapa e fundamental existe uma cobrança maior e inclusive do poder público para que esse “pedagógico” ocorra fazendo com que o professor realmente trabalhe o que lhe foi capacitado em sua formação (Sujeito-professor 7).

A análise dos recortes trazidos acima, todos eles enunciados por sujeitos-professores atuantes na educação infantil, permite-nos interpretar que é a partir da faixa etária da pré-escola que o trabalho do professor com a linguagem passa a ser considerado pedagógico. Isso pode ser observado, principalmente, na afirmativa presente no discurso do sujeito-professor no recorte 5, que além de se identificar com a faixa etária da pré-escola, justifica tal escolha a partir da concepção de que nesse espaço

pedagógico se pode “*planejar atividades contextualizadas*”, “*despertar o interesse das crianças*” e “*acompanhar o aprendizado*” delas na leitura e na escrita.

De maneira semelhante, o recorte 4 coloca em movimento uma formação discursiva de que a alfabetização se inicia na pré-escola, visto que o sujeito-professor, trabalhando nessa etapa de ensino, “*não se considera uma professora alfabetizadora*” assume a ideia de que precisa se “*preparar*” para tanto. Poderíamos pensar que esse sujeito-professor estaria se referindo ao trabalho no ensino fundamental, visto que ele não diz identificar-se com uma determinada fase do ensino e não outra. Contudo, as condições de produção do discurso desse sujeito estão permeadas por onze anos de experiência de magistério do ensino fundamental, como os dados da pesquisa demonstram, o que nos permite concluir que sua “*preparação*” para ser um “*professor alfabetizador*”, deve estar, pois, relacionada à sua atuação na pré-escola.

O subtítulo de nossa entrada, como o leitor pode observar, “‘no meio do caminho’ tinha a pré-escola”, faz uma alusão ao poema de mesmo nome de Drummond, isto porque, pelo que nosso *corpus* nos permite interpretar, a pré-escola, na condição de “meio do caminho” entre a creche e o ensino fundamental, parece ser o lugar “ideal” para o trabalho pedagógico com a linguagem, no discurso do sujeito-professor. Isso porque ela permite que o professor “*trabalhe com o que foi capacitado*” (Recorte 6), tornando o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita “*prazeroso*” para o aluno (Recorte 7).

Recorte 7:

Em Creches ocorrem poucas leituras e estas ficam muito vagas, não há uma continuidade desse trabalho associado a outro. Ex. Faz se a leitura do texto o pássaro sem cor e depois inicia-se o trabalho com as cores e pede-se que faça o desenho da parte que mais gostou da história ou até mesmo que os alunos relatem as partes da história que mais gostaram. Normalmente essa forma de trabalho ocorre na pré-escola. Já no ensino fundamental, as leituras são impostas e muitas vezes trabalhadas de forma tradicionalista e mecanizada não tornando lúdico esse aprendizado e muito menos prazeroso (Sujeito-professor 7).

O recorte 7, dessa maneira, vai apontar para os sentidos de que ao ser a creche um lugar de *“poucas e vagas leituras”* e, em contrapartida, o ensino fundamental um espaço em que o trabalho com textos é realizado de forma *“tradicionalista e mecanizada”*, sem tornar o processo de aprendizagem da língua algo *“lúdico e prazeroso”*, a pré-escola, dessa maneira, constitui-se o espaço por excelência para se realizar um trabalho que tenha “continuidade”, que associe os textos e as atividades umas as outras, isto é, um trabalho de linguagem contextualizado, sem a ruptura com o lúdico que o ensino fundamental provoca.

A nosso ver, o efeito da contradição (PÊCHEUX, 1975/2009) no/do discurso sobre ser professor pode ser percebido junto aos sentidos de valorização da pré-escola como a etapa “ideal” para o trabalho do professor na condição desse espaço se estabelecer mesmo como um entremeio entre a creche e as séries iniciais do ensino fundamental, visto que estar no entre é, pois, condição intrínseca dessa etapa do ensino. Assim, o discurso do sujeito-professor sobre a pré-escola demonstra buscar, pelo efeito ideológico de captura do sujeito (de forma semelhante ao que analisamos sobre o funcionamento do discurso pedagógico), um lugar de “neutralidade”, de “certeza”, de “ideal” que abafe a polissemia que os sentidos relacionados à creche e aos anos iniciais do ensino fundamental, enquanto “representações” “que se relacionam” “diretamente a posições de classe em conflito umas em relações com às outras” (PÊCHEUX & FUCHS, 1975/1997, p. 166), colocam em movimento.

Tocamos, no decorrer dessas análises, em alguns pontos que já nos remetem às nossas análises seguintes: a questão da relação entre cuidado e educação, bem como a questão da ruptura que acontece das práticas de linguagem no ensino fundamental com relação à educação. Tratemos da “grande divisa” entre cuidar e educar, e dos efeitos da cobrança nesse processo.

5.3.2. Sobre a “grande divisa” entre cuidar e educar e os sentidos de cobrança

Os sentidos trazidos pelos sujeitos permitem-nos interpretar duas formações discursivas que determinam e sustentam o posicionamento do sujeito-professor: uma pautada em sentidos de “amor” e “cuidado”, em oposição à outra marcada pela “intencionalidade”, “formalidade” e “cobrança”; aquela, parece-nos, ligada, essencialmente, à Creche, isto é, ao trabalho do PEB I, e esta à Pré-escola e ao Ensino

Fundamental, isto é, ao trabalho do PEB II. Assim, os sentidos de Creche como lugar em que não há intenção pedagógica, e de Pré-escola e Ensino Fundamental como espaços dedicados a ensinar por conta da cobrança de pais, coordenadores e diretores, são naturalizados pelos sujeitos, os quais reforçam um imaginário de que ser professor é algo que precisa estar vinculado ao “trabalho formal” com os conteúdos e, conseqüentemente, à leitura e à escrita. Aqui podemos estabelecer uma relação com um conceito essencial à Análise do Discurso que é o de formação imaginária que junto com Pêcheux (1969/1997a) definimos – a imagem que tais sujeitos-professores fazem a respeito do trabalho pedagógico em determinado espaço de ensino (a Creche, a Pré-escola ou Ensino Fundamental), as representações que os mesmos estabelecem acerca dos profissionais (incluindo a si próprio) que nesses lugares atuam, as concepções que sustentam a respeito das práticas de linguagem e do trabalho pedagógico com a leitura e a escrita: eis o jogo imaginário que vai determinar a produção discursiva do sujeito-professor sobre a docência, que vai constituir os sentidos que o mesmo produz sobre ser professor.

Recorte 1:

Acredito que a divisão entre as etapas gera cobranças diferentes. Na creche, há uma preocupação com a educação e com os cuidados necessários à vida da criança sem autonomia. Na educação infantil, trabalha-se intensamente o lúdico, a musicalidade com a intenção de sociabilizar, trazer noções de espacialidade, lateralidade, coordenação motora, etc. Já no ensino fundamental, há a cobrança pelo letramento e a alfabetização (Sujeito-professor 1).

Recorte 2:

Já no Ensino Fundamental, o que diferencia o trabalho pedagógico, é a cobrança, é a necessidade de cumprir o ensino-aprendizagem definido para cada ano escolar. Isso é o que difere essa etapa escolar, pelo fato de diminuir consideravelmente o contato, o cuidado, com o emocional do aluno. Preocupando-se mais com o seu desenvolvimento intelectual (Sujeito-professor 2).

Recorte 3:

Ensino Fundamental – É uma grande sobrecarga de conceitos e conteúdos. Tão importante quanto as demais. É a parte + formal do ensino. (Sujeito-professor 3).

Recorte 4:

A partir do maternal II, as crianças passam a ter contato com o alfabeto, números através de textos, desenhos, pinturas também de forma lúdica, o mesmo acontecendo com as etapas, que também tem jogos, brincadeiras, textos, mas é muito mais cobrado pelos pais que cobram a “alfabetização” de suas crianças (Sujeito-professor 5).

Pré-escola e Ensino Fundamental, dessa maneira, configuram-se como espaços em que existe intencionalidade pedagógica e nos quais o professor *“realmente trabalha para aquilo que foi capacitado”*, como já nos sugeria o discurso do sujeito-professor do recorte 6 que analisamos na seção anterior, fato esse decorrente da *“cobrança com o pedagógico”* *“ser maior”*, nessas etapas da escolarização. O Ensino Fundamental, principalmente, configura-se como o espaço por excelência da *“cobrança”*, já que precisa *“cumprir o ensino-aprendizagem definido para cada ano escolar”*, promovendo o *“desenvolvimento intelectual do aluno”* em oposição *“ao cuidado e ao emocional”* do mesmo, tal como afirmado pelo sujeito-professor no recorte 2 – numa visão bem restrita do que seja cuidado, ou seja, é como se, a partir do Ensino Fundamental, o trabalho com o aluno não reclamasse cuidados e atenção.

A *“grande sobrecarga de conceitos e conteúdos”* vão fazer assim do Ensino Fundamental a *“parte mais formal do ensino”* (Recorte 3), sendo que a divisão entre as etapas de ensino se justifica, exatamente, por conta, de um aumento da *“cobrança”*, como podemos inferir junto ao discurso do sujeito-professor no recorte 1. Vale dizer, contudo, que essa cobrança não se restringe ao Ensino Fundamental, pois como fica claro no discurso do sujeito-professor do recorte 4, já na Pré-escola existe uma cobrança dos pais pela alfabetização de seus filhos.

A nosso ver, tais sentidos de cobrança se relacionam ao discurso dominante sobre a escrita, que a coloca em um lugar de supremacia em relação à oralidade, sendo que, além dos professores que se colocam junto a uma posição a-histórica de letramento, captura também as famílias, os pais dos alunos que reclamam por resultados de seus filhos no que diz respeito à aprendizagem da leitura e da escrita, sem reconhecer, mais uma vez, que a alfabetização e o letramento, na condição de processos sócio-históricos (TFOUNI, 1995/2006), se configuram como muito mais abrangentes do que apenas o aprendizado um processo de codificação e decodificação da língua escrita. Nesse sentido, tal concepção aponta para um imaginário de acesso à modalidade escrita da língua como lugar de poder (GNERRE, 1998) e alimenta, dessa maneira, o processo de reificação da escrita (PEREIRA, 2011).

O processo de reificação faz da escrita, a princípio, uma “coisa”, um “objeto” visível e de uso comum, e ainda, (...) interfere nos atos do sujeito, interditando-lhe os usos da escrita como prática social e discursiva (PEREIRA, 2011, p. 89).

Percebemos, além disso, que o discurso do sujeito-professor, atuante em todas as etapas de ensino pesquisadas, demarca a Creche como um espaço em que o pedagógico tende a ser esquecido devido à “rotina pesada” ou ao grande acúmulo de atividades de “cuidado” para com as crianças. Já, a Pré-escola é discursivizada como o lugar em que a preocupação com o pedagógico se inicia; e o Ensino Fundamental como o espaço em que as questões pedagógicas ganham visibilidade, devido às “cobranças” advindas da “família” ou do “poder público”. Dessa forma, percebemos o funcionamento da contradição (PÊCHEUX, 1975/2009) entre as etapas de ensino (creche e pré-escola/ensino fundamental) e, mais que isso, entre as formações discursivas de “cuidado” e “ensino” que remetem a esses espaços escolares, respectivamente. A contradição se instala na medida em que cuidado e educação parecem estabelecer entre si uma relação permeada pelo conflito, sem poder assumir, de outra forma, a condição de práticas “integradas” (BRASIL, 1998b, p. 23).

Além disso, é preciso destacar o modo como essa questão da “cobrança” parece estar relacionada com a questão da “grande divisa” entre os contextos pedagógicos da educação infantil e do ensino fundamental. Os recortes nos dão indícios de que as inúmeras “cobranças” dirigidas ao professor no que diz respeito à alfabetização no ensino fundamental (e também na pré-escola, como aponta o sujeito no recorte 4)

parecem reforçar a ideia de que alfabetização se inicia apenas no trabalho com letras, sílabas, palavras e frases.

Todos esses sentidos que discutimos, a nosso ver, vêm reforçar a questão da alfabetização, numa visão restrita, como o “divisor de águas” na consideração de uma fase de ensino como pedagógica ou não e, quem sabe ainda, de um sujeito que se sente professor, ou não. Vale destacar o papel da ideologia funcionando como um mecanismo de naturalização dos sentidos, como

algo que faz parecer natural atribuir determinados sentidos às palavras, em um dado contexto sócio-histórico, pois a ideologia estabelece o sentido único, que passa a ser o “sentido literal”, ao qual se pode atribuir uma leitura (interpretação) homogeneizante. “A ideologia apaga as diferenças, e “vende” as ideias de uniformidade e universalidade (...)” (PACÍFICO, 2002, p. 7).

É importante, ainda, dizer que ao afirmar a Creche como um espaço de cunho estritamente “*assistencialista*”, os sentidos enunciados no discurso do sujeito do recorte 6 da seção anterior, que achamos pertinente aqui retomar, remetem-nos ao contexto histórico de surgimento da Creche como um espaço que estava vinculado aos programas e instituições de assistência social. É pela memória discursiva, isto é, esse “saber discursivo que faz com que, ao falarmos, nossas palavras façam sentido” que os sentidos sobre a Creche aqui se constituem, de modo que os fatores históricos arrolados ao surgimento de tal instituição são tomados como o “já-dito que possibilita o dizer” (ORLANDI, 2010, p. 64) sobre esse espaço educativo.

Sentidos semelhantes encontramos nos recortes abaixo, presentes no discurso dos sujeitos desta pesquisa ao refletirem sobre as falas de professores (ver anexo I) que a eles apresentamos, a fim de que desenvolvessem uma argumentação sobre a questão.

Recorte 5:

Isso se deve ao histórico do surgimento da creche, que inicialmente estava vinculada as Secretarias de Ação Social ou Promoção Social, em função de luta de mulheres trabalhadoras que pleiteavam o atendimento de seus filhos no período equivalente ao de trabalho das mesmas. Somente a partir do entendimento de que na creche deva ser contemplado o aspecto

educacional é que a mesma passa para a pasta da Secretaria de Educação (Sujeito-professor 4).

Recorte 6:

A expressão cuidadora acredito que estava ligada à creche enquanto fazia parte do serviço social da prefeitura (digo isso enquanto serviço público). Hoje, ligada à Secretaria da educação, esse conceito está mudado. Hoje as educadoras trabalham também o pedagógico sem esquecer o cuidar (Sujeito-professor 5).

Recorte 7:

A visão de creche mudou muito na última década. Antes o trabalho era apenas de “cuidar” dos bebês, como babá, totalmente desvalorizado. As políticas atuais passaram a olhar de perto desta etapa de ensino criando parâmetros e valorizando o educador de creche. Ainda temos muito que evoluir no assunto. Os próprios profissionais que trabalham neste segmento devem buscar melhores condições e reconhecimento. (Sujeito-professor 3).

Chegamos, aqui, com base nos recortes apresentados, a outro ponto fundamental que observamos dentre os sentidos enunciados no discurso dos sujeitos dessa pesquisa, em especial, dos sujeitos-professores da Pré-escola e do Ensino Fundamental. A última pergunta do nosso roteiro de entrevista, a de número 8, teve como proposta que os professores expusessem suas concepções acerca da organização da carreira docente na cidade de Ribeirão Preto – a qual, digamos mais uma vez, separa os professores de Creche (PEB I) dos de Pré-escola e Ensino Fundamental (PEB II). Será, pois, essa a entrada discursiva de nosso próximo movimento de análise.

5.3.3. Professor ou educador? O silenciamento de uma nomenclatura e as implicações para a Educação

Nesta última seção de nossas análises, queremos nos debruçar sobre a questão da nomenclatura usada na rede municipal de ensino, de Ribeirão Preto, para classificar a atuação dos professores. Percebemos uma contradição (PÊCHEUX, 1975/2009) perpassando o discurso dos sujeitos-professores sobre o estatuto do magistério da cidade, visto que deparamo-nos, basicamente, com duas formações discursivas distintas, a saber: uma que reitera tal “separação” e outra que a considera incoerente. São, principalmente, os discursos dos sujeitos-professores de Creche que se inseriram nessa segunda formação discursiva que constrói sentidos de que todos possuem a mesma formação e, portanto, estariam habilitados a trabalhar em qualquer faixa etária do ensino, ou mesmo, que se fosse para existir alguma divisão ela precisaria ser mais coerente, dividindo os professores em: professores da Educação Infantil e professores do Ensino Fundamental.

Recorte 1:

Não concordo com a nomenclatura diferente (...). A formação é a mesma. Ninguém estuda numa mesma faculdade e sai com conhecimentos diferentes para a mesma finalidade. (Sujeito-professor 5).

Recorte 2:

Acho que deveria ser mudado. Desde a creche ao ensino médio somos todos educadores (Sujeito -professor 3).

Recorte 3:

São critérios organizacionais, questões de níveis de graduação e de perfis profissionais. Abre a possibilidade para um maior número de pessoas atuar na educação de 0 a 3 anos (Sujeito-professor 1).

Como se pode analisar, os recortes de número 1 e 2 se sustentam numa formação discursiva que desconsidera inadequado o modo como a carreira docente na cidade se organiza, sustentando-se na ideia de “*a formação é a mesma*” (recorte 1) e afirmando que “*deveria ser mudado*” (recorte 2).

De forma distinta, o discurso do sujeito-professor no quarto recorte é perpassado por sentidos favoráveis à organização da carreira docente na cidade, visto que coloca em funcionamento os sentidos de que tal organização da carreira docente está relacionada a *“questões de níveis de graduação e perfis profissionais”*. Assim, o discurso desse sujeito-professor (de ensino fundamental, digamos) indicia uma concepção de que para o trabalho na creche não é necessário uma formação, dado que o mesmo afirma que o estatuto *“abre a possibilidade para um maior número de pessoas atuar na educação de 0 a 3 anos”*. Precisamos dizer que essa condição pode ser considerada verdadeira se levarmos em conta que há ainda alguns professores, em atuação na creche, formados apenas no magistério. No entanto, devemos ponderar que o magistério foi, historicamente, o lugar de formação inicial não apenas para os professores de creche, mas também, para os de pré-escola e ensino fundamental e, nem por isso, tais professores foram chamados em algum momento de “educadores”, pelo estatuto. Assim, o estatuto do magistério (que passa a valer em 2012) parece ter sido pensado na tentativa de minimizar o fato de haver profissionais formados em pedagogia trabalhando nas creches.

Podemos perceber que, dessa maneira, a contradição, no sentido proposto por Pêcheux (1975/2009) funciona também no discurso do sujeito-professores sobre a carreira docente, visto que os discursos desses sujeitos demonstram estar perpassados por sentidos que “contribuem” tanto para a “reprodução” quanto para a “transformação” desse cenário, de modo que o discurso sobre ser professor na cidade em questão, coloca em movimento sentidos relacionados à “luta de classes”, à “posições em conflito” umas com as outras. Observemos mais alguns recortes sobre a questão da nomenclatura.

Recorte 4:

Acredito que a forma como está hoje ainda é um pouco inadequada, pois deveria unificar a creche e a Emei e o profissional PEB I atender essa demanda e o profissional PEB II atender o ensino fundamental I. (Sujeito-professor 8).

Recorte 5:

Concebo como algo estranho. Trabalhei em outros municípios e o que havia era um concurso específico para Educação Infantil e outro para Ensino Fundamental I. Era um edital que

determinava, nesse último caso, a área de atuação. Com o fim do magistério acredito que deveria haver apenas a divisão entre as licenciaturas. Uma vez que todos devam ter pedagogia, compomos uma só categoria (Sujeito-professor 4).

Os recortes 4 e 5 apontam na direção, tais quais os recortes 1 e 2, de uma posição contrária ao estatuto do magistério da cidade analisada e, mais que isso, oferecem propostas a respeito do mesmo. No recorte 5, o sujeito defende que os professores de creche e pré-escola deveriam ser *“unificados”* numa só categoria, de PEB I, ficando o professor de ensino fundamental na categoria de PEB II. O discurso desse sujeito, dessa maneira, corrobora a ideia de que a divisão pode existir, mas que ela precisa ser feita a partir de *“perfis profissionais”* (usando o termo do recorte 3), isto é, com base nas duas etapas da educação básica que a carreira abrange, o que não acontece com o estatuto atual. De forma complementar, o discurso do sujeito do recorte 6 denomina como *“estranha”* a organização da carreira docente da cidade, tendo em vista a experiência do sujeito-professor em outras redes de ensino em que havia *“um edital que determinava a sua área de atuação”*, isto é, se o professor trabalharia na educação infantil ou no ensino fundamental, tal qual proposto no discurso do sujeito do recorte 5. Contudo, sua proposta é outra: por conta do *“fim do magistério”*, o sujeito corrobora a ideia de todos os professores que *“tenham pedagogia”* deveriam *“compor uma só categoria”*.

Por fim, queremos ressaltar o silenciamento (ORLANDI, 2007) da nomeação professor, que se instala no discurso dos sujeitos-professores, o que podemos interpretar a partir dos recortes 2 e 3 que trouxemos, acima. Apesar de não somente os sujeitos-professores de Educação Infantil, mas também, os de Ensino Fundamental reconhecerem a incoerência da nomenclatura na rede, os mesmos sujeitos, de forma semelhante ao que o estatuto da rede faz, utilizam-se de nomenclaturas outras para denominar os professores de Creche. Conforme a Análise do Discurso, sabemos que o sujeito é cindido, é heterogêneo, por isso, ele pode migrar de uma formação discursiva para outra sem se dar conta de que essa migração pode colocar em circulação discursos antagônicos, que sugerem filiações a regiões de sentido que podem ser contraditórias, como ocorreu com os sujeitos-professores ao discursivizarem sobre a docência na Creche, isto é, criticaram a separação que o estatuto promove na carreira do magistério (o que acontece no recorte 2, que analisamos acima, e no recorte 7, que trazemos

abaixo); todavia, eles próprios não se identificam com os sentidos evocados pela nomeação professor; logo, o silêncio.

Queremos destacar a concepção de silêncio que sustenta essa nossa reflexão. Sustentamo-nos na ideia do silêncio como constitutivo da linguagem, concepção essa desenvolvida por Orlandi (2007) a partir dos postulados de Pêcheux, especialmente, com relação à terceira fase de sua teoria da qual falamos, em que o autor aprofunda a ideia de não dito e a noção de heterogeneidade enunciativa, preocupando-se com o ‘além’ intradiscursivo que emerge na língua para além do controle do sujeito.

Orlandi (2007), concebendo o silêncio como fundador e inaugurando uma concepção sobre a política do silêncio, vai falar-nos sobre a possibilidade de compreender o modo pelo qual o mesmo significa. Segundo a autora, o silêncio fundador é quem dá a garantia do movimento dos sentidos necessários ao processo de enunciação, visto que se caracteriza como princípio da significação. Partindo da hipótese de que “o silêncio é a própria condição da produção de sentido”, a autora vai desconstruir a ideia de que o mesmo corresponde a um “vazio” ou a um “sem-sentido”, de modo a pensá-lo não como a “falta”, mas como um “horizonte”, um indício de uma “instância significativa”: “dessa concepção de silêncio, como condição da significação, resulta que há uma incompletude constitutiva da linguagem quanto ao sentido” (ORLANDI, 2007, p. 68-69).

A política do silêncio, por sua vez, é pensada sob duas formas interligadas, são elas: o silêncio constitutivo e o silêncio local, ambas perpassadas pela relação do dito com o não-dito e com aquilo que chamamos de “poder-dizer”. A política do silêncio, nesse sentido, define-se “pelo fato de que ao dizer algo apagamos necessariamente outros sentidos possíveis, mas indesejáveis, em uma situação discursiva dada” (ORLANDI, 2007, p. 73). O silêncio constitutivo, desse modo, vai remeter ao não dito que constitui todo dizer, o qual demonstra a inserção dos sujeitos em determinadas formações discursivas, formações essas que possibilitam a enunciação de determinados sentidos e não outros – é ele, o silêncio constitutivo, quem determina os limites do dizer. O silêncio local, de forma distinta, diz respeito ao impedimento do sujeito, por meio da censura, a produzir determinados sentidos – censura esta que, produzindo efeitos de poder dizer ou de silenciar, alcança materialidade linguística e histórica torna-se, dessa forma, objeto de análise discursiva.

E é ao conceito de silêncio constitutivo, como o não dito passível de ser interpretado no dizer que aqui recorreremos. Mesmo reconhecendo que o trabalho da

Creche, no contexto da Educação Infantil, possui um caráter pedagógico, tais sujeitos resistem em denominar de “professores” os sujeitos que atuam nessa etapa de ensino, fazendo uso de formulações como “educadores”, “pessoas” ou “profissionais”, produzindo um silenciamento (ORLANDI, 2007) do nome ou da função de professor. São precisas aqui as palavras de Orlandi (2007) quando, ao falar do silenciamento, nos apresenta a noção de silêncio constitutivo, dizendo que ela

Representa a política do silêncio como um efeito de discurso que instala o antiimplícito: se diz “x” para não (deixar) dizer “y”, este sendo o sentido a se descartar do dito. É o não-dito necessariamente excluído. Por aí se apagam os sentidos que se quer evitar, sentidos que poderiam instalar o trabalho significativo de uma “outra” formação discursiva, uma “outra” região de sentidos. O silêncio trabalha assim os limites das formações discursivas, determinando consequentemente os limites do dizer. É nesse nível que funciona a “forclusão” do sentido, o silêncio constitutivo, ou seja, o mecanismo que põe em funcionamento o conjunto do que é preciso não dizer para poder dizer (ORLANDI, 2007, p. 73-74).

O silêncio está, pois, relacionado a uma interdiscursividade social que faz com que certos sentidos circulem e outros não, em outras palavras, ele está intrinsecamente relacionado à formação discursiva de determinado contexto enunciativo, as quais determinam, ideologicamente, o que pode e dever (ou não) ser dito em dado momento sócio-histórico.

Os recortes abaixo, todos trazidos do discurso de sujeito-professores e gestores em atuação no Ensino Fundamental, assim como os recortes 2 e 3, vão constituir-se, pelos termos escolhidos para designar a função docente na Creche (dos PEB I), através dessa política do silêncio.

Recorte 6:

Acredito que a nomenclatura é diferente pelo fato de serem *profissionais* que se dedicam mais para o cuidado das crianças, educando-os nas primeiras interações sociais e contatos com o ambiente escolar (Sujeito-professor 2).

Recorte 7:

Acredito que todos somos *Educadores*, merecendo o mesmo respeito e valorização, independente da Etapa ou nomenclatura (Sujeito-gestor 2).

“*Somos todos educadores*”, são “*profissionais de creche*”, as “*pessoas*” que podem trabalhar com crianças de 0 a 3 anos: as nomenclaturas usadas no discurso dos sujeitos-professores nos recortes mencionados vão, assim, reforçar a dificuldade que ainda existe em se considerar o trabalho desenvolvido na Creche como digno de ser pensado como a atribuição de um professor. O discurso dos sujeitos-professores de Ensino Fundamental, dessa maneira, silencia (ORLANDI, 2007), numa ideia de censura aos sentidos que a denominação “professor” traz, a possibilidade de chamar aqueles que atuam na Creche de professor. E isso também está presente no discurso dos sujeitos-professores da Pré-escola, como pudemos observar no recorte 6 da seção anterior, em que analisamos os sentidos de educação, cuidado e cobrança. Naquele recorte, o discurso do sujeito-professor da Pré-escola ressalta a mudança que aconteceu, com relação ao trabalho docente, quando as Creches saíram do serviço de assistência social e se tornaram uma preocupação da Secretaria de Educação, mas, apesar disso, – isto é, apesar de afirmar que a agora a Creche “*também trabalha com o pedagógico*” – o sujeito-professor, ideologicamente capturado, insiste em denominar o professor de creche como “educador”. Os termos “educadores”, “profissionais” e “pessoas”, dessa maneira, vão silenciar os sentidos históricos e políticos sobre os quais alguns sujeitos, como acima demonstramos, discorreram, bem como reforçar o estatuto da cidade e a frequente desvalorização do trabalho pedagógico realizado na Creche de que vimos falando desde o início deste trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chega o momento das considerações finais em que é preciso dar um efeito de sentido de conclusão ao nosso trabalho. É o momento de retomarmos os objetivos de nosso trabalho, refletirmos sobre as questões que emanaram ao longo de nossa análise e, além disso, realizar propostas e encaminhamentos de pesquisa.

O objetivo primeiro de nosso trabalho foi o de analisar e interpretar, por meio da análise do discurso de sujeitos-professores, como eles constroem sentidos sobre ser professor nas diferentes etapas de ensino da rede municipal da cidade de Ribeirão Preto-SP, sob o ponto de vista do trabalho pedagógico com a língua(gem). Por isso mesmo, as questões estruturadas como base para escrita do professor giraram em torno da temática da linguagem, da alfabetização, do letramento e do trabalho com textos, bem como sobre o estatuto do magistério da cidade.

Sobre as nossas análises queremos ressaltar, em primeiro lugar, como a contradição (PÊCHEUX, 1975/2009) fez parte do funcionamento discursivo de nosso *corpus*. Nosso trabalho interpretativo escutou os sentidos de alfabetização e letramento, de cuidado, educação e cobrança, e, também, sentidos acerca das categorizações na carreira docente na cidade, buscando apontar como tais sentidos se relacionam à sustentação de um imaginário sobre ser (ou não) professor.

Vimos, dessa maneira, como as concepções a-históricas de letramento, que se ancoram numa visão restrita de linguagem, são quase unânimes no discurso dos sujeitos-professores, participantes da pesquisa, e a ela correlacionamos os sentidos de que para ser professor é preciso estar trabalhando com a alfabetização escolar, como muitos recortes demonstraram ao longo de nossa análise.

Também pensamos a questão da relação entre a idade que os sujeitos-professores, em maior parte, consideram que as crianças começam a compreender texto, chamando a atenção para o fato de que tal faixa etária corresponde, notadamente, ao contexto da pré-escola. A isso relacionamos a questão de a maioria dos sujeitos-professores de creche dizerem se identificar com a pré-escola, pensando a mesma etapa de ensino como “ideal” para o seu trabalho, tendo em vista que é possível observar o desenvolvimento das crianças com relação à leitura e à escrita (características típicas do ensino fundamental) sem deixar de trabalhar com o lúdico, com o prazeroso (o que nos remete ao espaço pedagógico da educação infantil). A pré-escola parece, pois, um espaço de “equilíbrio” para a “contradição” constitutiva da docência.

Discutimos como a formação discursiva de cuidado está relacionada ao contexto pedagógico da educação infantil e, de forma contrária, a formação discursiva que sustenta sentidos sobre ensino encontra-se vinculada à pré-escola e ao ensino fundamental, sobretudo a este último. Um dos pilares da “grande divisa” parece, pois, estar calcado nessas duas formações discursivas contraditórias, somado às cobranças que o professor recebe, na pré-escola e no ensino fundamental, com relação à alfabetização de seus alunos.

Interpretamos, também, os sentidos advindos da carreira do magistério da cidade, apontando para o fato de haver duas formações discursivas antagônicas no que diz respeito à mesma: uma, reiterando e outra se opondo ao modo como a carreira docente está organizada, no município; além de um silenciamento da nomenclatura “professor”, por parte dos próprios professores atuantes em outras etapas de ensino que não a creche. Mais uma vez, a contradição.

Por tudo isso, é que podemos afirmar que a formação discursiva de cobrança pela alfabetização que caracteriza os sentidos possíveis de serem enunciados junto à docência na Pré-escola e no Ensino Fundamental e, da mesma forma, a de sentidos de amor e cuidado que se referem à Creche, bem como o silenciamento da nomenclatura “professor” para referir-se aos professores atuantes com crianças de 0 a 3 anos, vão possibilitar uma reificação (PEREIRA, 2011) dos usos escritos da língua no que diz respeito ao trabalho docente. Os sujeitos-professores da Creche, quase, unanimemente, não se inscrevem na formação discursiva dominante que faz circular sentidos sobre ser professor, tendo em vista os sentidos de cuidado que eles, pelo efeito da ideologia, elegem como dominantes. Do mesmo modo, os sujeitos-professores de Ensino Fundamental e de Pré-escola reforçam o seu lugar de docentes quando não conseguem chamar professores os profissionais que trabalham na Creche.

Com base em nossas análises é possível dizer, ainda, que o discurso do sujeito-professor demonstra reforçar a “separação” da carreira docente na rede municipal de Ribeirão Preto, dando à Pré-escola e ao Ensino Fundamental um caráter pedagógico que a Creche não possui, devido àquelas etapas de ensino estarem dedicadas à “alfabetização”, junto a inúmeras “cobranças”, enquanto esta se encarrega apenas do “cuidado” e do “amor”, sem apresentar objetivos pedagógicos. Esse discurso funciona como um entrave ao reconhecimento e legitimação do trabalho do professor da Creche. Tais sentidos demonstram estar envoltos por uma concepção restrita de alfabetização e

letramento e os quais vão reforçar a “grande divisa” entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

Tendo em vista essas questões e, mais ainda, que os participantes desta pesquisa, assim como os sujeitos-professores que, apesar de se identificarem com a proposta de nossa pesquisa, recusaram-se escrever para esse trabalho, entendemos ainda que eles apresentam uma resistência em argumentar. Por ser assim, consideramos relevante propor uma intervenção que, se acolhida pela Secretaria Municipal de Educação, poderá ser desenvolvida junto à equipe de formação continuada na rede.

A proposta consiste em construir com os professores condições discursivas que lhes possibilitem argumentar sobre a importância de seu trabalho em todas as etapas de ensino que a sua carreira docente abrange. Para isso, propomos a construção de grupos de estudos ou de seminários, em que ocorra o debate sobre os conceitos que esta pesquisa envolve, quais sejam, linguagem, alfabetização e letramento, a teoria da “grande divisa”, o conceito de texto, enfim, conceitos que subsidiem a prática docente de trabalho com a língua(gem) e permitam ao sujeito-professor compreender que o trabalho com textos, alfabetização e letramento é muito mais amplo que somente o ato de juntar letras, sílabas ou palavras. E, mais que isso, que lhes possibilite assumir a posição discursiva de sujeito-professor em toda etapa de ensino que esteja a lecionar.

Finalizamos nossas considerações apontando para o fato de que como foi difícil, para nós, assumir a posição discursiva de pesquisadora nesse trabalho. Difícil, porém prazeroso, enquanto um exercício contínuo de reflexão sobre as palavras, os discursos e os sentidos. Pensamos que isso se deve aos pressupostos teóricos que nos sustentam, de uma teoria materialista do discurso, de uma concepção não-subjetivista de linguagem: os caminhos que a Análise do Discurso nos permite trilhar são “arriscados”, envoltos em “amarras” que o sujeito, ideologicamente capturado e inconscientemente constituído por suas ilusões, deve a todo tempo “driblar”, precisa a todo momento tentar “quebrar”, tal qual Philippe Sollers, com cuja epígrafe iniciamos no nosso trabalho, se põe a falar. “Quebrar” as amarras da língua se constitui, para ele, um ato de “liberdade”: sejamos livres, portanto, sempre. E, além disso, com a proposta deste trabalho, levemos o gosto dessa liberdade a outros professores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTHUSSER, L. *Aparelhos Ideológicos de Estado*. 3. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1987.

ALVES, R. *Primeiro a magia da história, depois a magia do bê-á-bá*. Almanaque da Cultura Popular, São Paulo, 2009.

ALVES, R. *A alegria de ensinar*. Campinas, SP: Papirus, 2000.

ANDRADE, C. D. *A Rosa do Povo*. 21. ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.

ASSEF, A. E. C. *A identificação do sujeito-professor com a escrita: sentidos em (dis)curso*. Dissertação apresentada à FFCLRP-USP, 2013.

ASSEF, A. E. C.; PACIFICO, S. M. R. *Sujeitos-professores e autoria: que lugar é esse?* Entremeios, v. 1, p. 1/4-10, 2012.

AUTHIER-REVUZ, J. Hétérogénéité montrée et hétérogénéité constitutive: éléments pour une approche de l'autre dans le discours. In: DRLAV-Revue de linguistique, 26, 1982.

AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). In: *Cadernos de Estudos Linguísticos*, n. 19, p. 25-42, jul./dez. 1990.

BAKHTIN, M. *Le Principe dialogique*. Paris: Seuil, 1981.

BARONAS, R. L. *Ensaio em análise de discurso: questões analítico-teóricas*. São Carlos: EdUFSCar, 2011.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto, 1994.

BRASIL. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Conhecimento de Mundo (Vol. III). Brasília, MEC, SEF, VIII, 1998a.

BRASIL. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Introdução (Vol. I). Brasília, MEC, SEF, VI, 1998b.

BRASIL. *Lei nº 11.274*, de 6 de fevereiro de 2006.

BRASIL. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRITO, A. X.; LEONARDOS, A. C. *A identidade das pesquisas qualitativas: construção de um quadro analítico*. In: Cadernos de Pesquisa, n. 113, 2001.

BOURDIEU, P. L'économie des échanges linguistiques. In: *Langue Française*, n. 34, p. 17-34, 1997.

CAGLIARI, L. C. A respeito de alguns fatos do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças na alfabetização. In: ROJO, R. (org.) *Alfabetização e Letramento: perspectivas lingüísticas*. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2009.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: CÂNDIDO, A. *Vários escritos*. 5. ed. Rio de Janeiro: Duas Cidades/Ouro sobre Azul, 2011.

CARVALHO, A. E. *Sujeitos-professores e autoria: um autorizar-se necessário*. Monografia apresentada à FFCLRP-USP, 2008.

CERISARA, A. B. *A construção da identidade das profissionais de educação infantil: entre o feminino e o profissional*. Tese de doutorado em Pedagogia. USP: Faculdade de Educação, 1996.

CERISARA, A. B. *Professoras de educação infantil: entre o feminino e o profissional*. São Paulo: Cortez, 2002.

COLASANTI, M. *A Moça Tecelã*. 1. ed. São Paulo: Global, 2004.

FOUCAULT, M. *Qu'est-ce qu'un auteur?*. Littoral: Paris, 1983.

GADET, F.; HAK, T. (org). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Tradução de Bethania S. Mariani et al. 3. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.

GADET, F.; LÉON, J.; MALDIDIER, D.; PLON, M. Apresentação da conjuntura em linguística, em psicanálise e em informática aplicada ao estudo dos textos na França, em 1969. In: GADET, F.; HAK, T. (org). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Tradução de Bethania S. Mariani et al. 3. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.

GADET, F.; PÊCHEUX, M. *La Langue Introuvable* (1981). Edição Brasileira: GADET, F.; PÊCHEUX, M. *A língua inatingível: o discurso na história da linguística*. Campinas: Pontes, 2004.

GATTI, B. Estudos quantitativos em educação. In: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 11-30, jan/abr, 2004.

GIORGENON, D. et al. *Como entender o que se nomeia como pesquisa qualitativa*. Apostila produzida a partir das Mesas Redondas apresentadas na “III Jornada do E-l@dis: Metodologias em discurso”. CIRP-USP. Ribeirão Preto, junho de 2012.

GINZBURG, C. Sinais: Raízes de um paradigma indiciário. In: GINZBURG, C. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. Tradução de Frederico Carotti. 2. ed. 5. reimp. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

GNERRE, M. *Linguagem, escrita e poder*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

GIROUX, P. *Pedagogia radical*. Autores Associados. São Paulo: Cortez, 1983.

HAROCHE, C. PÊCHEUX, M.; HENRY, P. *A semântica e o corte saussuriano: língua, linguagem, discurso* (1971). Tradução de Roberto Baronas e Fábio Montanheiro. In: *Revista Linguagem* [recurso eletrônico] – São Carlos: UFSCAR, out./dez. 2008.

HENRY, P. Os fundamentos teóricos da “Análise Automática do Discurso” de Michel Pêcheux (1969). In: GADET, F.; HAK, T. (org). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Tradução de Bethania S. Mariani et al. 3. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.

JAKOBSON, R. *Linguística e comunicação*. Tradução de Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. 19. ed. São Paulo: Cultrix, 2003.

KATO, M. *No mundo da escrita*. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, A. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. (org). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

KLEIMAN, A. Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação. In: ROJO, R. (org.) *Alfabetização e Letramento: perspectivas lingüísticas*. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2009.

LEMES, N. *Argumentação, livro didático e discurso jornalístico: vozes que se cruzam na disputa pelo dizer e silenciar*. Dissertação de Mestrado. FFCLRP/USP, julho de 2013.

LISPECTOR, C. *Um sopro de vida (Pulsações)*. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1978.

MALDIDIER, D. *A inquietação do discurso: (re)ler Michel Pêcheux hoje*. Tradução de Eni Orlandi. Campinas: Pontes, 2003.

MARCUSCHI, L. A. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In: SIGNORINI, I. et. al. (org.). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

MILNER, J. *O Amor da Língua*. Trad. Ângela Cristina Jesuíno. Porto Alegre, Artes Médicas, 1987.

MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: HUCITEC, 2008.

MINAYO, M. C. S. (Org.) *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 29 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010a.

MINAYO, M. C. S. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: MINAYO, M. C. S. (Org.) *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 29 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010b.

NUNES, J. H. *Painel: A semântica e o corte saussuriano: língua, linguagem, discurso*. Seminário de Estudos em Análise do Discurso. Anais do I SEAD - Seminário de Estudos em Análise do Discurso [recurso eletrônico] – Porto Alegre: UFRGS, 2003.

OLIVEIRA, L. A. Argumentação e discurso homonormativo. In: SELLA, A.F.; BUSSE, S.; CORBARI, A.T. (org.) *Argumentação e texto: revisitando conceitos, propondo análises*. Campinas-SP: Pontes; Cascavel, PR: Edunioeste, 2012.

ORLANDI, E. P. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 4. ed. Campinas: Pontes, 1996a.

ORLANDI, E. P. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis-RJ: Vozes, 1996b.

ORLANDI, E. P. Michel Pêcheux e a Análise de Discurso. In: *Estudos de Língua(gem)*, Vitória da Conquista, n.1, p. 9-13, junho/2005a.

ORLANDI, E. P. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. 6. ed. Campinas: Pontes, 2005b.

ORLANDI, E. P. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. 6. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2007.

ORLANDI, E. P. *Discurso e leitura*. 8. ed. São Paulo: Cortez; Editora da UNICAMP, 2008.

ORLANDI, E. P. *Análise de Discurso*. In: ORLANDI, E. P.; LAGAZZI- RODRIGUES, S. (orgs.). *Introdução às ciências da linguagem: discurso e textualidade*. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2010.

PACÍFICO, S. M. R. *Argumentação e autoria: o silenciamento do dizer*. Tese de Doutorado em Ciências. FFCLRP-USP, Ribeirão Preto, SP, 2002.

PACÍFICO, S.M.R. *Leitura, escrita e autoria nas séries iniciais do Ensino Fundamental*. Trabalho de pós-doutorado. UNESP-Araraquara, 2013a.

PACÍFICO, S. M. R. (org.). *Professor e autoria: interpretações sobre o Ler e Escrever*. São Carlos, SP: Editora Pedro e João, 2013b.

PACÍFICO, S. M. R.; ROMÃO, L. M. S. (org.). *Leitura e escrita: no caminho das linguagens*. Ribeirão Preto, SP: Alfabeta, 2007.

PARECER N.º: CNE/CP 28/2001. Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31. Estabelece a duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

PÊCHEUX, M. *Análise automática do discurso* (1969). In: GADET, F.; HAK, T. (org). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Tradução de Bethania S. Mariani et al. 3. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997a.

PÊCHEUX, M. A Análise De Discurso: três épocas (1983). In: GADET, F.; HAK, T. (org). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Tradução de Bethania S. Mariani et al. 3. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997b.

PÊCHEUX, M. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, E. P. (org). *Gestos de leitura: da história no discurso*. Tradução de Bethania S. C. Mariani et al. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997c.

PÊCHEUX, M. Les Vérités de la Palice (1975). Edição brasileira: PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi et al. 4. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2009.

PÊCHEUX, M. Papel da Memória. In: ACHARD, P. et. al.. *Papel da Memória*. Tradução de José Horta Nunes. 3. ed. Campinas: Pontes Editores, 2010.

PÊCHEUX, M. *Discurso: estrutura ou acontecimento*. Tradução de Eni P. Orlandi. 6. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

PÊCHEUX, M.; FUCHS, C. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas (1975). In: GADET, F.; HAK, T. (org). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Tradução de Bethania S. Mariani et al. 3. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.

PÊCHEUX, M.; GADET, F. A língua inatingível. In: ORLANDI, E. P. (org). *Análise de Discurso: Michel Pêcheux*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

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

PFEIFFER, C. R. C. *Que autor é este?* Tese apresentada ao Departamento de Linguística do Instituto de Estudos da Linguagem UNICAMP, 1995.

PFEIFFER, C. R. C. O lugar do conhecimento na escola: alunos e professores em busca da autorização. In: *Escritos. Escrita, Escritura, Cidade (III)*. nº 7. LABEURB. Campinas-SP, 2002.

POSSIDÔNIO, J. A. *Os sentidos sobre família e o indício da subjetividade no discurso de sujeitos-alunos do Ensino Fundamental*. Trabalho de Conclusão do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia. Ribeirão Preto, SP: FFCLRP-USP, 2011.

RESOLUÇÃO CNE/CP 1/2006. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 1: Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

REVUZ, C. “Moi, écrire...? ... Je...” ou comment aider les formateurs à écrire leurs pratiques (1990). Edição brasileira: REVUZ, C. “Eu...? Escrever...? Eu...” ou como ajudar os formadores a escrever sobre suas práticas. Tradução de Alain François. In: *Escritos. Escrita, Escritura, Cidade (III)*. nº 7. LABEURB. Campinas-SP, 2002.

RODRIGUES, A. *Escrita e Autoria: entre histórias, memórias e descobertas*. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2011.

ROJO, R. Letramento escolar, oralidade e escrita em sala de aula: diferentes modalidades ou gêneros do discurso? In: SIGNORINI, I. et. al. (org.). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

ROMÃO, L. M. S.; PACÍFICO, S. M. R. *Era uma vez uma outra história: leitura e interpretação na sala de aula*. São Paulo: DCL, 2006.

ROSA, J. G. *Grande Sertão: Veredas*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

SAUSSURE, F. *Curso de Linguística Geral*, 1916. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 27. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SIGNORINI, I. Construindo com a escrita “outras cenas de fala”. In: SIGNORINI, I. et. al. (org.). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

SILVA-RODRIGUES, E. S.; PACÍFICO, S. M. R. Investigações sobre autoria em textos produzidos por alunos de 4ª série do Ensino Fundamental. In: PACÍFICO, S. M. R.; ROMÃO, L. M. S. (orgs.). *Leitura e escrita: no caminho das linguagens*. 1. ed. Ribeirão Preto, SP: Alfabeta Editoria, 2007.

SOUZA, J. C. *Escrita e autoria: vozes que constituem e atravessam o discurso do sujeito-professor*. Dissertação apresentada à FFCLRP-USP, 2010.

STREET, B. *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

STREET, B. Introduction: the new literacy studies. In: STREET, B. (org.). *Cross-cultural approaches to literacy*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

TFOUNI, L. V. A dispersão e a deriva na constituição da autoria e suas implicações para uma teoria do letramento. In: SIGNORINI, I. et. al. (org.). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

TFOUNI, L. V. *Letramento e Alfabetização*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

CRÉDITO DE IMAGEM

Um bom livro. Walther Firlé, 1875. Óleo sobre tela. Coleção particular (imagem de capa).

ANEXOS

ANEXO 1

Universidade de São Paulo
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
Departamento de Educação, Informação e Documentação
Programa de Mestrado em Educação

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

1. Grau de escolaridade

(Magistério? Ensino Superior? Qual curso? Ano de conclusão).

2. Atuação Profissional

(Etapa de ensino: Educação Infantil? Creche ou Pré-escola? Ensino Fundamental? Série/Ano?)

(Tempo de serviço: ano ou período em que trabalhou com cada etapa).

3. A respeito do trabalho pedagógico com as diferentes etapas de ensino, três professores de creche mencionaram:

Professor 1: “*Creche é escola por um certo ponto, depende né? Quando chega no pré ela já vai sendo alfabetizada, já é uma escola, né?... A creche é uma segunda casa (...)*”.

Professor 2: “*Se eu pudesse trabalhar sempre com a pré-escola, eu prefiro essa idade de pré-escola. Parece assim que eu trabalhando com a pré-escola (crianças de 4 a 6 anos), eu vejo que eles estão aprendendo alguma coisa, eles estão dando alguma coisa em troca para mim na pré-escola, porque eles já vão aprender a ler, a escrever e com outras idades parece assim que eu faço, faço, faço e eu não tenho nada em troca, parece que a criança não aprende nada, aí eu me sinto frustrada*”.

Professor 3: *“É que no primeiro grau [ensino fundamental] tu te sentes mesmo professora e aqui [na creche] tu te sentes um pouco mãe, no fundo tu sente, mesmo que tu queiras mudar, mas no fundo tu sente”.*

Com base nas ideias dos professores 1, 2 e 3 exponha a sua opinião e argumente sobre o trabalho pedagógico nas etapas escolares mencionadas:

4. Na sua opinião, há diferença entre alfabetização e letramento?

5. Com que idade você considera que a criança começa a compreender textos?

6. Há diferença no modo de se trabalhar com textos na creche, na pré-escola e no ensino fundamental? Como você define esse trabalho em cada etapa?

7. Dos trabalhos mencionados na questão anterior, com qual você mais se identifica? Por quê?

8. Como você concebe a maneira, distinta de outras prefeituras, que o município de Ribeirão Preto organiza a carreira docente? Isto é, o que você pensa a respeito dos profissionais que atuam com crianças de 0 a 3 anos possuírem uma nomenclatura distinta daqueles que trabalham nas pré-escolas e no ensino fundamental?

ANEXO 2

Universidade de São Paulo
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
Departamento de Educação, Informação e Documentação
Programa de Mestrado em Educação

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisadoras responsáveis: **Docente:** Prof. Dra. Soraya Maria Romano Pacífico
Discente: Juliana Aparecida Possidônio

O Sr. (a) está sendo convidado (a), mediante sua concordância com este termo, a participar da pesquisa: A argumentação no discurso de professores sobre a “grande divisa” entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

Nossa pesquisa encontra sua justificativa na importância de se conhecer os sentidos relacionados ao trabalho docente, querendo ser um espaço de escuta dos professores a respeito de suas concepções e práticas, e assim contribuir para a produção do conhecimento na área da educação. Temos como objetivo analisar, no discurso argumentativo de professores a respeito do trabalho pedagógico com a língua(gem), como tais sujeitos constroem, em seus discursos, sentidos sobre ser professor. Nosso trabalho tem duração prevista dois anos e, durante esse tempo, estudaremos esse tema pois percebemos que existe, apesar da formação inicial comum dos professores, um discurso sustentado por eles próprios, que diferencia os docentes de creche, de pré-escola e de ensino fundamental, de modo a inabilitar aqueles que ainda não têm a alfabetização como objetivo pedagógico a ser atingido. E qual seria o motivo desta desqualificação? É querendo responder tal questão que nosso estudo se apresenta ao professor.

Para isso, propomos-lhe a participação em uma entrevista semiestruturada acerca de suas ideias sobre o trabalho pedagógico com as diferentes etapas de ensino, suas concepções de escrita, de alfabetização e de letramento, e sobre o estatuto do magistério da cidade de Ribeirão Preto. O procedimento de coleta de dados será a produção de um texto dissertativo-argumentativo que tomará como base o roteiro da entrevista

semiestruturada, o qual será disponibilizado pela pesquisadora Juliana Aparecida Possidônio, em contato com o docente no seu momento de intervalo escolar, se ele assim autorizar. Uma data para a entrega da produção escrita do texto argumentativo será agendada entre a pesquisadora e o professor participante da pesquisa, nesse primeiro contato, podendo ser o prazo de entrega de no máximo 20 dias, após o primeiro contato. A participação é voluntária sendo garantido o sigilo absoluto das informações além da preservação total da identidade dos participantes.

Esclarecemos que os dados da pesquisa têm finalidade acadêmico-científica e quaisquer dúvidas poderão ser esclarecidas diretamente com as pesquisadoras responsáveis, em qualquer momento, por telefone ou email (indicados abaixo). Mais que isso, ressaltamos que a participação na pesquisa não implica riscos previsíveis e os participantes poderão se retirar do estudo a qualquer tempo, sem penalização alguma. Destacamos, ainda, que não haverá prejuízos nem despesas para aqueles que aceitarem participar desta pesquisa. Ao final deste trabalho, os participantes serão avisados dos resultados da pesquisa através de carta que enviaremos às escolas. Esperamos que nossa pesquisa possa contribuir com conhecimentos novos que sejam utilizados como suporte para estudos futuros, no campo da Educação e áreas afins.

Essa pesquisa foi encaminhada ao Comitê de Ética em Pesquisa da FFCLRP/USP, bem como à Secretaria Municipal da Educação e, tão logo seja aprovada, uma cópia deste termo de consentimento e de sua respectiva aprovação serão fornecidas.

Caso concorde em participar da pesquisa, por favor, assine no espaço abaixo.

De acordo,

Ribeirão Preto, _____ de _____ de 2014.

Assinatura do (a) professor (a) participante

Declaro que concordo em participar desse estudo, que recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Para quaisquer esclarecimentos:

Endereço do pesquisador: Prof. Dra. Soraya Maria Romano Pacífico (smrpacifico@ffclrp.usp.br)

Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto

Av. Bandeirantes, 3900 - Campus Universitário

Ribeirão Preto - SP / CEP 14040-902

Fone: (16) 3602-4450

Aluna pesquisadora: Juliana Aparecida Possidônio (japossidonio@usp.br)

Fone: (16) 3615-0265/ (16) 99362-0137

Para esclarecimentos dos aspectos éticos da pesquisa:

Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto - USP

Avenida Bandeirantes, 3900 - Bloco 23 - Casa 37 - 14040-901 - Ribeirão Preto - SP - Brasil

Fone: (16) 3602-4811 / Fax: (16) 3633-2660

E-mail: coetp@ffclrp.usp.br

ANEXO 3

TEXTOS DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVOS DOS SUJEITOS- PROFESSORES

Sujeito-professor 1

- ① Superior (Lic. Geografia e Pedagogia)
(2005) (2011)
- ② Ensino Fundamental (II e III)
6^º ao 9^º ano (9 anos de experiência)
1^º ao 5^º ano (1 ano de experiência)
- ③ Acredito que a divisão entre os etapas de ensino gera cobranças diferentes. Na creche, há uma preocupação com a educação e com as condições necessárias à vida da criança sem autonomia. Na educação infantil, trabalha-se intensamente o lúdico, a musicalidade com a intenção de socializar, trazer noções de espacialidade, lateralidade, coordenação motora, etc. Já no ensino fundamental, há a cobrança pelo letramento e a alfabetização. A pressão, o profissionalismo e a cobrança por posturas e resultados, nas etapas citadas, ocorre por parte da gestão, grupos de professores, funcionários da escola e pela sociedade, talvez por envolver crianças.
- ④ A alfabetização inclui esquemas, imagens, mapas, brinquedos educativos móveis entre outros apoios pedagógicos. No letramento, a intencionalidade e o trabalho com a escrita tem como objetivo, levar o aluno

a transferir as ideias da língua para o registro da escrita.

⑤ É muito relativo, cada criança tem seu tempo. Mas, acredito muito nas pesquisas de Piaget. Sendo assim, na passagem do estágio pré-operatório para as operações concretas, essa fase varia entre 5 a 7 anos (em média). Depende muito do texto a ser lido ou ouvido.

⑥ Claro! Cheche → textos que respeitem o vocabulário e compreensão dos sons que, ao serem lidos pelo educador, despertem sentidos importantes para o desenvolvimento cognitivo.

Pré-escrita → acrescenta-se alguns elementos do texto, outras onomatopéias, alguns diálogos, entre outros.

FUNDAMENTAL II → Textos ganham novas modalidades incluem neologismos, constatações, estilísticos, novas crônicas, dissertações adaptados, entre outros.

⑦ Fundamental

⑧ São critérios organizacionais, questões de níveis de graduação e de perfis dos profissionais. Abre possibilidade para um maior número de pessoas atuar na educação de 0 a 3 anos.

Sujeito-professor 2

1. Grau de escolaridade: Magistério (ano de conclusão: 2001); Pedagogia (ano de conclusão: 2005); Psicopedagogia (ano de conclusão: 2007).

2. Situação profissional

Ensino Fundamental

Há 12 anos, trabalho em uma escola privada (Colégio Stamarati), sendo que faço 7 anos que ministro aulas apenas no 3º ano do ensino fundamental, com as disciplinas de Português e História/Geografia.

E há 9 anos, trabalho na rede municipal de Ribeirão Preto. Já ministrei aulas em 4 escolas diferentes, mas sempre no Ensino Fundamental, sendo 3 anos como professora de 1º ano, 1 ano no 3º ano, 2 anos no 4º ano e 2 anos no 5º ano.

3. Eu nunca trabalhei nas creches ou na Educação Infantil, mas acredito que são ambientes de ensino, só pelo fato de existirem trocas de experiências (convívio, interação) entre os próprios alunos.

É o trabalho pedagógico existe em toda atividade aplicada com um objetivo específico, desde uma música ou brincadeira até a explicação das regras de um jogo. Tudo contribui para a formação da criança.

Já no Ensino Fundamental, o que diferencia o trabalho pedagógico, é a cobrança, e a necessidade de cumprir o ensino-aprendizagem definido para cada ano escolar.

Isso é o que difere essa etapa escolar, pelo fato de diminuir consideravelmente o contato, o cuidado, com o emocional do aluno. Preocupando-se mais com o seu desenvolvimento intelectual.

4. Na minha opinião, alfabetização é ensinar o aluno a decodificar o código escrito, para que ele realize a leitura e a escrita.

O letramento já é ensinar o aluno a interpretar o mundo ao seu redor, formando sua criticidade sobre todos os assuntos que têm contato.

5. Credito que a criança começa a compreender textos a partir do momento que tem um contato com eles, com a orientação de um leitor.

Inicialmente, criando suas histórias apenas observando ilustrações (oralmente). É a partir do momento que assimila e compreende o processo da leitura, decodificando as palavras e interpretando as histórias lidas.

Então, a partir do momento que a criança inicia a sua escolaridade, ela

passa a compreender histórias, com o auxílio do professor, até adquirir autonomia.

6. Há diferença sim.

- Na creche: textos com ilustrações destacadas.
- Na pré-escola: também textos com ilustrações, mas que as crianças percebam o ato de ler as palavras, pela professora.
- No ensino fundamental: textos com mais escrita, com ilustrações que não precisam representar todos os momentos lidos.

É importante apresentar diferentes gêneros textuais, e estimular a análise de suas características.

7. Eu me identifico mais com o trabalho desenvolvido no ensino fundamental, pelo fato de apenas ter tido experiência nesse segmento de ensino.

8. Acredito que a nomenclatura é diferente, pelo fato de serem profissionais que se dedicam mais para o cuidado das crianças, educando-os nas primeiras interações sociais e contatos com o ambiente escolar.

Sujeito-professor 3

- 1) Magistério
Pedagogia - 1992
Pós em Direito Educacional e Gestão
- 2) Ensino Fundamental 3º e 5º anos (atual)
Educação Infantil (15 anos de experiência)
Ensino Fundamental (11 anos de experiência)

3) A visão de creche mudou muito na última década. Antes o trabalho era apenas de "cuidar" dos bebês, como babá, totalmente desvalorizado.

Os políticos atuais passaram a olhar de perto desta etapa criando parâmetros e valorizando o educador de creche. Ainda temos muito que evoluir neste assunto. Os próprios profissionais que trabalham neste segmento ~~tem~~ devem buscar ~~novas~~ melhores condições e reconhecimento.

A educação infantil é a base do bom desenvolvimento da criança.

Uma criança que foi bem trabalhada com conceitos espaciais, motores, matemáticos e sociais serão aquelas com um bom desenvolvimento nos próximos anos.

Ensino Fundamental - É uma grande sobrecarga de conceitos e conteúdos. Já

importante qto as demais.

É a parte + formal do ensino.

4) Sim, o aluno pode estar alfabetizado ou seja reconhecendo as letras, sílabas, palavras, frases, porém não interpretar o que lê, um aprendizado sem referência sem consolidação e função social.

5) Que textos?

Litura? / ouvir?

Compreender textos em que sentido?

6) Sim. Na creche é a parte oral, ^{social} na educação infantil oral, visual e primeiro contato com símbolos (letras).

No ensino fundamental a parte "letrada".

7) Atualmente, prefero o ensino fundamental. Gosto de alunos mais velhos, explorar conteúdos mais específicos.

8) Acho que deveria ser mudado. Desde a creche ao ensino médio somos todos educadores.

Sujeito-professor 4

1. Grau de escolaridade

(Magistério? Ensino Superior? Qual curso? Ano de conclusão).

Ensino superior, ano de conclusão 2001.

2. Atuação Profissional

(Etapa de ensino: Educação Infantil? Creche ou Pré-escola? Ensino Fundamental?

Série/Ano?) Educação Infantil.

(Tempo de serviço: ano ou período em que trabalhou com cada etapa).

Atuo no magistério público há 16 anos, 11 anos no fundamental e 12 na educação infantil. Etapa II 3 anos, os demais

3. A respeito do trabalho pedagógico com as diferentes etapas de ensino, três

Com base nas ideias dos professores 1, 2 e 3 exponha a sua opinião e argumente sobre o trabalho pedagógico nas etapas escolares mencionadas:

De acordo com a resposta dos professores a respeito do trabalho pedagógico a creche ainda é vista como o espaço do cuidar. Fica evidente no discurso das professoras que a satisfação, no sentido de que as crianças “estão aprendendo alguma coisa...” se dá a partir dos quatro anos de idade, isto é, quando estão na EMEI. Isso se deve ao histórico do surgimento da creche, que inicialmente estava vinculada as Secretarias de Ação Social ou Promoção Social, em função da luta de mulheres trabalhadoras que pleiteavam o atendimento de seus filhos no período equivalente ao de trabalho das mesmas. Somente a partir do entendimento de que na creche deve ser contemplado o aspecto educacional é que a mesma passa para a pasta da Secretaria de Educação. Apesar das mudanças, a educação infantil ainda está longe de ter seu valor reconhecido no tocante a sua importância no desenvolvimento das crianças nos mais variados aspectos.

4. Em sua opinião, há diferença entre alfabetização e letramento?

Imagino que letramento ultrapasse a mera decodificação de letras, signos lingüísticos. Trata-se de possibilitar a compreensão do que se lê e os desdobramentos que uso da linguagem possa possibilitar.

5. Com que idade você considera que a criança começa a compreender textos?

Depende do que se entenda por texto, se uma palavra for considerada um texto, desde que ela esteja inserida na sociedade. Por exemplo, quando um bebê começa a balbuciar suas primeiras palavras, quando diz “mamã” esta palavra está carregada de sentidos, que na maioria das vezes está relacionada a satisfação de desejos/ necessidades. Desse modo o processo de compreensão se dá muito cedo. No entanto se pensarmos no texto como sendo uma manifestação lingüística das ideias de um autor, no qual há um formato estruturado, orientado por regras específicas do uso da língua dentro da sociedade a qual está inserido (e que pode ultrapassá-la) há desse modo uma série de habilidades que o leitor deverá ter para que haja compreensão do texto a ser lido.

6. Há diferença no modo de se trabalhar com textos na creche, na pré-escola e no ensino fundamental? Como você define esse trabalho em cada etapa?

Acredito que a criança deva ter contato com os mais variados portadores de textos respeitando-se a faixa etária com a qual se trabalha, desde lista de nomes, poemas, contos, fábulas, revistas, gibis, receitas simples de alimentos que lhe sejam interessantes tais como fazer pipoca, gelatina e etc. O importante é que se dê a criança uma ampla gama de possibilidades.

7. Dos trabalhos mencionados na questão anterior, com qual você mais se identifica? Por quê?

Trabalho com a faixa etária de quatro anos há algum tempo, mas não me considero uma professora alfabetizadora. Pretendo me preparar para em breve enfrentar esse desafio.

8. Como você concebe a maneira, distinta dentre outras prefeituras, que o município de Ribeirão organiza a carreira docente? Isto é, o que você pensa a respeito dos profissionais que atuam com crianças de 0 a 3 possuírem uma nomenclatura distinta daqueles que trabalham nas pré-escolas e no ensino fundamental?

Concebo como algo estranho. Trabalhei em outros municípios e o que havia era um concurso específico para Educação Infantil e outro para Ensino Fundamental I. Era um edital que determinava, nesse último caso, sua área de atuação. Com o fim do magistério acredito que deveria haver apenas a divisão entre as licenciaturas. Uma vez que todos devam ter pedagogia, compomos uma só categoria (em minha opinião: P-III).

Sujeito-professor 5

1- Grau de escolaridade

Magistério

Superior completo - Educação física

1944

2- Atuação profissional

Educação infantil - 13 anos

1995/1996 - 2002 e 2005 a 2014

Ensino fundamental

2003 e 2004 - 1ª série

3- A expressão cuidadora acredito que estava ligada a creche enquanto fazia parte do serviço social da prefeitura (digo isso enquanto serviço público) Hoje, ligada a secretaria da educação, esse conceito está mudando.

Hoje as educadoras trabalham também o pedagógico sem esquecer o cuidar.

Acredito que o trabalho seja dirigido para atender, raciocínio através de jogos e brincadeiras.

A partir do maternal II, as crianças passam a ter contato com o alfabeto, números através de textos, desenhos, pinturas também de forma lúdica, o mesmo acontecendo com as etapas,

que também tem jogos, brincadeiras, textos, mas é muito mais cobrado pelos pais que cobram a "alfabetização" de suas crianças.

4- Acredito que alfabetizar é o processo pelo qual se aprende o sistema da escrita. É uma iniciação, através da alfabetização as crianças (podem ser os adultos e jovens também) aprendem a usar as letras.

Letramento é uma prática. O indivíduo faz uso ^{correto} do conhecimento de leitura e escrita. Ele lê e consegue interpretar o que lê. Por isso é importante se trabalhar desde cedo com vários portadores de textos, estimulando a criança na leitura e escrita.

5- Acredito que depende muito do ambiente em que a criança está inserida, suas vivências, suas experiências.

A criança que é estimulada acredito que começará mais cedo do que outras que não tem essas vivências.

6- Não acho que haja diferença. O que

deve ser diferente e o texto em si. Na sala de creche e pré-escola os textos tem que ser menores, com imagens associadas ao que está escrito (de preferência).

7- Gosto de trabalhar com parlendas, adivinhações, músicas que fazem parte do universo infantil.

Porque acho que é prazeroso para as crianças e assim fica mais fácil o trabalho.

8. Não concordo com a nomenclatura diferente porque também isso significa remuneração diferente, a formação é a mesma. Ninguém estuda numa mesma faculdade e sai com conhecimentos diferentes para mesma finalidade.

Não concordo nem com a diferenciação entre professores de ensino fundamental I e fundamental II.

Todos tem curso superior e merecem o mesmo tratamento.

Sujeito-professor 6

1- grau de escolaridade = Ensino superior em pedagogia concluído em 2012

2- Atuação = Educação infantil - concurso (PEBI) este ano atribuí a sala do berçário 2 (bebês de 2 anos)

3- Estes dois últimos anos em que trabalhei com o berçário senti muita dificuldade em trabalhar projetos pedagógicos com os bebês, e sinto que o "cuidar" nessa fase se sobrepõe muito ao "educar". Minha dificuldade não é pelo fato de serem bebês pois em minha formação tive a oportunidade de conhecer projetos específicos para esta idade e estudos e desenvolvimentos dos ~~crianças~~ bebês. A minha dificuldade é pela forma como é organizada a rotina da creche pública e seu papel para as famílias e a sociedade. Na realidade política atual, a creche pública não é apenas um espaço de convívio social para as crianças, um espaço de aprendizagem ela é mais que isso é o lugar onde as crianças passam a maior parte do dia, onde fazem as refeições mais importantes e ainda onde tomam banho e realizam

a maior parte das atividades de higiene diárias. Com todo esse acúmulo de ~~funções~~ responsabilidades que a creche tem, somando-se ao ~~excesso~~ excesso de crianças por turma e o excesso de turmas compartilhando a mesma sala as dificuldades tornam-se inúmeros para o trabalho pedagógico e a mediação intencional.

Para organizar os momentos de higiene e alimentação o início do ano letivo é dedicado à adaptação dos alunos que precisam de autonomia já que são muitos alunos para um professor (diante), das bonitas, etc. Além dessa adaptação é comum termos a questão da separação com a mãe na qual as crianças sofrem muito, algumas delas nunca ficaram com outra pessoa de repente vão ficar 10 horas na creche, com um adulto que não conhecem e ainda dividindo a atenção com outros colegas (crianças). Assim vai um bimestre inteiro conquistando a confiança das crianças e estimulando a autonomia, durante o ano entram novos bebês e a cada vez que isso acontece ou temos períodos prolongados esse processo de aprendizagem tem um retrocesso e precisa ser retomado do início. Conseguimos ^{na} realizar a função de educar nessa fase, o aprendizado existe, ensinamos a falar, andar, comer sozinho, contar,

respetar os colegas e conseguimos fazer roda de histórias diárias, apresentar diferentes linguagens. Mas esses momentos na rotina diária são curtos e as evoluções muito sutis e então quando o seu trabalho é em grande parte físico, de banho, troca de fraldas, dar café, lanche e almoço, pegar no colo, entalar o sono, a sensação que dá é mesmo a de que não tem um caráter pedagógico intencional, e que o seu papel se assemelha muito ao de uma babá ou mãe. ①

Honestamente gosto de trabalhar com as crianças a partir dos 4 anos até o fim do ensino fundamental, mas este concurso só permite que eu atribua turmas de 4 meses a 4 anos e como o critério de escolha dos salas é tempo trabalhado e idade sou uma das ultimas a escolher e pelo 2º ano fiquei e/ o berrão pois que vem não quero mais. Não participei no concurso de PEBI mas ainda não fui chamada, mas se for chamada acho que não largo o PEBI porque o salário é menor.

Acho um desafio da educação infantil esta questão: realmente o salário da educação dos mais novos deve ser atrativo para que tenham profissionais mais qualificados para fazer que é tão importante p/ o desenvolvimento infantil. Mas ser mais atrativo do que

outros idosos, como ensino fundamental ou mesmo esse período de 4 a 6 anos não é vantagem final as pessoas optarem pela idade que paga mais e não pela idade que não mais capacitados a trabalhar.

Complicado solucionar isso porque se equiparar os salários poucos ficam com o os mais novos afinal é um trabalho exaustivo e aí voltamos a questão de que os mais novos ficam com o os menos capacitados. Pra mim uma questão a se refletir é se é ~~uma questão~~ papel da creche/creche todas as responsabilidades que lhe têm sido atribuídas e se é realmente melhor para a criança estar 10hs por dia longe de sua família.

Eu acredito que hoje há uma distorção de direitos: a educação, a vaga na creche deixam de ser o direito da criança e passa a ser direito da família e dos pais, tanto aqueles que precisam trabalhar quanto aqueles que não querem ter o trabalho de educar seus filhos.

4 - Eu não me lembro agora a definição destes conceitos, mas acredito que há diferenças, pois num o processo de letramento antecede o da alfabetização mas eles estão ligados no sentido de que a criança se familiariza com o mundo letrado no processo educativo e no próprio convívio social, cabe ao professor trazer

o código das letras de forma natural, lendo histórias, brincando com os nomes das crianças depois os nomes da turma, utilizando a linguagem escrita no cotidiano da escola e dos brincadeiros de forma natural, divertida com assuntos interessantes e contextualizados para a criança, não de forma sistematizada demais, sobra por sobra, palavras descontextualizadas não produzem sentido, e sem sentido a alfabetização fica difícil e perde seu prazer.

5- Não gosto de classificar as crianças pela idade pois o processo educativo varia de criança p/ criança de acordo com suas experiências sócio-culturais, mas acredito que uma criança bem estimulada que tenha se inserido no mundo da leitura de forma prazerosa e contextualizada desde os primeiros anos de vida com uns sete anos ela já compreende um texto, com seis ela já lê o código dos seis e consegue aprimorar sua compreensão.

6- Nos primeiros anos de vida ^{desce} os textos são trabalhados em todos de história, na pré-escola temos mais textos escritos como na rotina, no calendário, nas atividades e mais atividades que utilizam letras e portadores de textos, as crianças já manuseiam os livros de forma mais cuidadosa e prestando atenção nos

palavras, ^{sentidos} nos seus nomes e dos amigos nos pertences, mas textos mesmo são os das histórias que eles começam a se interessar mais e tentar decodificar o que está escrito.

Tenho pouca experiência no ensino fundamental mas os trabalhos que vi na rede particular foram textos de portáteis divididos em temas que não dialogavam entre si. Textos jornalísticos separados por disciplina e perguntas relacionados ao texto que exigiam respostas superficiais de uma interpretação restrita. Com trabalhos de forma a moldar os respostas do aluno e limitar a análise dos sentidos dos textos. Uma forma de trabalhar muito sistematizada e despertando pouco o interesse das crianças.

F. Me identifico com o trabalho da pré-escola e início do ensino fundamental, porque gosto de despertar o interesse das crianças ao ler histórias e acompanhar o prazer das descobertas que fazem, tenho satisfação em planejar atividades contextualizadas dentro de um projeto e ^{acompanhar} o processo de aprendizagem das crianças em ler e escrever. No ensino fundamental com adolescentes tenho muita vontade de trabalhar a língua portuguesa trabalhando com assuntos de interesse delas, mas com a formação que tenho, por enquanto não dá, e no setor público com os sistemas de avaliações vigentes eu encontrava certa dificuldade.

(7)

8- Como disse na questão 3, acredito que não só a nomenclatura deve ser a mesma como o salário deve ser o mesmo, tudo bem o valor da hora/aula é igual mas a rotina do pré-endo tem menos horas que na creche assim mensalmente os professores de creche ganham mais e trabalham mais. Em minha formação fui capacitada e habilitada para o trabalho com crianças de 4 meses (berçário) a crianças de 4º ano e não entendo porque existem 3 tipos de concursos diferentes para permitir que eu trabalhe nas atuais 3 etapas da Educação infantil. Entendo que cada idade tem suas especificidades mas o que é exigido nos 3 concursos são os mesmos saberes. Não há um processo ^{justo} que avalie em qual dessas idades eu sou melhor professora e há que se conduzir a identificação e a própria vocação do professor para cada faixa específica, mas não é uma prova de concurso contestatista que avalia isso. Não há uma forma justa disso se resolver e termos professores trabalhando cada um com a idade que preferir trabalhando um salário justo. E gostava de saber se as preferências preenchiam a demanda.

Sujeito-professor 7

1. Grau de escolaridade

(Magistério? Ensino Superior? Qual curso? Ano de conclusão).

R: Ensino Superior em Pedagogia Licenciatura Plena , conclusão 2010

Posgraduação em Psicopedagogia , conclusão 2012

2. Atuação Profissional

R:Minha experiência de trabalho é maior na Educação Infantil especificamente com berçários I e II (minha atual turma) em Creches (2009 a 2014), porem já ministrei aulas para Pré-Escola e Etapa I e II (rede privada) durante 2 anos (2007 a 2009) .

Com base nas ideias dos professores 1, 2 e 3 exponha a sua opinião e argumente sobre o trabalho pedagógico nas etapas escolares mencionadas:

Se R: 1 A creche tem um carater assistencial/ maternal serve para inserir a criança no convívio social e iniciar seu processo de aprendizagem, porém nessa fase o pedagógico fica esquecido e da margem ao social/assistencial.

2- A pré- escola é a fase aonde as crianças tem cede de saber, se encantam facilmente com o que os professores lhe oferecem e propõem e ao mesmo tempo que se existe o pedagógico também se existe o assistencial e o lúdico.

3- No fundamental o professor não se preocupa muito com o aluno em si (na questão individuo ou social) e sim com o pedagógico, porem nessa fase o aluno já esta mais em sintonia com o mundo , com os saberes que o mundo lhe oferece e muitas vezes não se importa com o que o professor lhe oferece, principalmente se essa informação lhe for dada de forma mecanizada e imposta.

4. Na sua opinião, há diferença entre alfabetização e letramento?

R: Sim

5. Com que idade você considera que a criança começa a compreender textos?

R: Depende da forma como ela vem sendo preparada, acredito que a compreensão do texto pode ocorrer por volta dos 4/5 anos quando a criança consegue identificar os elementos presentes neste texto, a ação destes e a mensagem do mesmo.

6. Há diferença no modo de se trabalhar com textos na creche, na pré-escola e no ensino fundamental? Como você define esse trabalho em cada etapa?

R: Sim,

Em Creches ocorrem poucas leituras e estas quando ocorrem ficam muito vagas, não há uma continuidade desse trabalho associado a outro . Ex Faz se a leitura do texto o pássaro sem cor e depois inicia-se o trabalho com as cores e pede- se que faça o desenho da parte que mais gostou da historia ou ate mesmo que os alunos relatem as partes que mais gostaram. Normalmente essa forma de trabalho ocorre na pré escola.

Já no ensino fundamental, as leituras são impostas e muitas vezes trabalhadas de forma tradicionalista e mecanizada não tornando lúdico esse aprendizado e muito menos prazeroso.

7. Dos trabalhos mencionados na questão anterior, com qual você mais se identifica? Por quê?

R: Como a citação 3, na minha opinião o pedagógico muitas das vezes fica esquecido e dá lugar ao cuidar, a escola passa a ter caráter social e não educacional, a falta de infra estrutura, excesso de crianças por professor e as rotinas com muitos “cuidados” (alimentação, higiene, sono e etc) faz com que o professor sinta-se como familiar/ cuidador e não professor.

Com os alunos da etapa e fundamental existe uma cobrança maior inclusive do poder público para que esse “pedagógico” ocorra fazendo com que o professor realmente trabalhe o que lhe foi capacitado em sua formação.

8. Como você concebe a maneira, distinta de outras prefeituras, que o município de Ribeirão Preto organiza a carreira docente? Isto é, o que você pensa a respeito dos profissionais que atuam com crianças de 0 a 3 anos possuírem uma nomenclatura distinta daqueles que trabalham nas pré-escolas e no ensino fundamental?

R: Discordo totalmente, uma vez que a graduação pela qual todas nos passamos nos capacita a trabalharmos com a faixa etária que os chamados Peb II atuam , acredito que poderíamos sim atribuir as turmas de Etapa e até Fundamental I. Realmente não entendo o porque existe essa segregação dentro de uma mesma classe de trabalhadores. E com relação as pessoas que possuem somente magistério e atuam como Peb I discordo também , pois em minha opinião não são totalmente capacitados para tal.

Sujeito-professor 8

Sou formada em Pedagogia, concluí meu curso no ano de 2010, não tive a oportunidade de cursar o mestrado;

Atuo na Educação Infantil em uma Cei/Emei na parte da creche. Tenho uma turma de berçário II, (as crianças têm em média 1 ano e meio a 2 anos).

Receio há quase 5 anos. Trabalhei 1 ano em escola particular com um 3º ano.

Depois trabalhei um ano na prefeitura de São João em uma Emei com uma turma de etapa I. Depois trabalhei 6 meses em Jororó (prefeitura) em uma creche com turma de maternal II e no outro

período trabalhava em Jandira (prefeitura) em uma Emei com uma turma de etapa I. Depois ingressei na Prefeitura de Ribeirão Preto, onde me efetivei e estou até hoje; as outras prefeituras que trabalhei foram por processo seletivo. Na atual prefeitura sempre trabalhei com berçários e descobri o quanto gosto da educação Infantil, principalmente tive a oportunidade de conhecer o trabalho com os bebês, que sou apaixonada.

Gosto muito de trabalhar na creche, porém, percebo ~~algumas~~ algumas dificuldades e desvalorização do nosso trabalho, principalmente no berçário; na creche os professores são vistos como cuidadores e a profissão de professor

fica desvalorizada. Nestes 2 anos que atuo no berçário descobri/aprendi muitas possibilidades e oportunidades de trabalhar e explorar o pedagógico com as crianças, a diferença de uma Emei/fundamental é a velocidade deste processo, já que para crianças pequenas tudo é proporcional e adequado a idade, e a mesma atividade tem que trabalhar repetidas vezes para possibilitar melhor aprendizagem por parte das crianças.

Não considero que por trabalhar em creche sou menos ou pior qualificada que um profissional que atua na Emei/fundamental, são apenas áreas de atuação diferentes e na creche a criança ainda recebe um cuidado maior, o que acaba por termos um tempo menor para se dedicar ao pedagógico, mas não que não haja esse tempo.

Até mesmo em momentos dedicados ao cuidado, consigo trabalhar o pedagógico ^(lúdico) junto, desta forma sempre valorizo o cuidar/educar como imprescindíveis na educação das crianças. Seja com uma música na hora do lanche, uma conversa na hora do banho/troca, sempre é possível trabalhar o pedagógico até mesmo nos momentos de cuidar, além de trabalhar nos momentos específicos para pedagógico, sempre ensinando algo as crianças, aumentando seus repertórios de conhecimento e lhes dando autonomia para a vida.

(2)
 Crédito que na Emel e no Fundamen-
 tal existe um tempo maior para se trata-
 r o pedagógico. Pois as crianças já têm
 mais autonomia e já conseguem realizar
 o "cuidar" sozinhas a maioria das crianças,
 não generalizando (nem), pois cada uma tem
 um ritmo de aprendizagem. Por conse-
 quência a atuação do professor é no pedagó-
 gico e no lúdico.

na minha opinião a Emel não deveria
 fazer com que as crianças sejam alfabetiza-
 das, na Emel deveria () trabalhar com
 jogos, regras, valores, trabalho em equipe,
 ou seja, dar uma base para a vida da
 criança e não "obrigar" que ela seja
 alfabetizada para o fundamental. Alfabe-
 tização na Emel deveria ser apenas princípio
 e conhecimento de letras/números, e a alfabetiza-
 ção em si deveria acontecer apenas no
 fundamental, onde a criança já tem idade
 e maturidade para aprender conteúdos mais
 complexos e conceituais. E no fundamental
 não deveria deixar de explorar o lúdico,
 pois acaba trazendo uma grande ruptura...
 na rotina (com relação a CET/EMEL) para
 a criança, o que muitas vezes torna a escola
 um lugar "chato" e quebra toda a linha
 de aprendizagem que a criança já tinha
 passado (creche/emel), onde as professoras
 destas etapas que antecedem o fundamental

se esforçam tanto para tornar tudo mais divertido e lúdico para as crianças.

A alfabetização se difere da teoria do letramento na questão da prática da leitura e escrita exigidas na alfabetização, pois, para uma criança ser alfabetizada ela precisa ter o domínio da leitura e da escrita; já para a teoria do letramento este domínio pode ser mais a presença da oralidade do que a leitura e a escrita, por exemplo as crianças não alfabetizadas de uma creche/embr, elas podem realizar a contação de uma história por meio apenas da oralidade e da ilustração, sem ter como único mediador: a leitura.

O nível de letramento nem sempre está associado ao nível de alfabetização, sujeitos (crianças) não alfabetizados podem ter um nível de letramento em determinada área de conhecimento ou de uma história em específico que a criança se identifique, muito alto e saber discursar e discutir sobre o tal assunto com muita destreza e controlar (seus) sentimentos sobre o assunto.

Mediante essa diferenciação de alfabetização e letramento acredito que a criança começa a compreender textos desde a idade em que estes são apresentados a ela, isso pode acontecer na creche, ou na embr, ou no fundamental ou ainda em sua casa. Trabalho com meus alunos do 1º ano desde o início do ano a contação de histórias, e acredito que essa oralidade

da contação, abordada repetidas vezes, vai ^{se} formando uma história na memória da criança e isso (—→) acontece devido à compreensão dos textos pelas crianças, através da oralidade e das ilustrações, ou seja, as crianças ^(pequenas) vão compreendendo textos por meio do letramento e não da alfabetização, pois a compreensão de textos através da alfabetização ocorre por meio da decodificação das palavras, ou seja, a aquisição da leitura e desta forma ocorrerá com crianças maiores (no fundamental). Então, acredito que é muito relativo a idade que a criança começa a compreender textos, tudo depende do meio social ^{cultural} em que a criança vive.

Os textos trabalhados na creche, são textos curtos, com bastante ilustrações e são abordados repetidas vezes, pois nesta idade (de creche) a criança ainda tem pouco tempo de concentração, por isso precisa ouvir / ver o mesmo texto várias vezes, para assimilação e compreensão do mesmo.

Já na emei é possível trabalhar textos um pouco mais longos, mas ainda bem ilustrados, para as crianças compreender o texto nos detalhes das imagens. E já não é tão necessário repetir muitas vezes o mesmo texto para a criança compreendê-lo.

E no fundamental é possível trabalhar a leitura de textos, ou seja, a decodificação e interpretação do texto, pois as crianças já sabem ler e têm o pensamento mais abstrato para conseguir compreender sem a presença de muitas ilustrações,

ou seja, os textos podem ser mais longos e com poucas ^(menores) ilustrações.

Destas 3 formas de trabalhar com textos, me identifico mais com a primeira forma, o jeito da creche, acredito ser por causa da área que atuo e do gosto pela faixa etária.

Como já descrito, atuo nesta prefeitura há pouco tem (2 anos) e sempre trabalhei com os bebês; é notável que por meio do professorado existe uma distinção entre os profissionais que têm outra nomenclatura (PEB II e PEB III). A impressão que tenho é que eles se sentem superiores a nós (PEB I), antigas "educadoras de creche".

Também o próprio sistema acentua esta distinção principalmente entre PEB I e PEB II já que ~~é~~ exigida a mesma formação, ou seja, não faz sentido você diferenciar profissionais, cargos, salários e faixa de atuação se a formação ^é a mesma.

Cito mesmo com respeito as verbas recebidas as escolas que atendem de 0 a 3 anos ficam menos favorecidas e sempre a preferência é para ~~creche~~ e fundamental; na creche sempre há ^{muita} falta de materiais, brinquedos, livros, etc. do que no restante da educação infantil e fundamental. *

Por um lado temos esta distinção e desigualdade, ^{olhando} por outro lado ~~temos~~ acredito que já houve

⑦

uma evolução, por que há 2 anos e meio atrás, os profissionais que atuam de 0 a 3 anos nem estatuto, plano de carreira e nomenclatura possuíam adequados. E a pouco tempo (2 anos mais ou menos) houve uma mudança e melhora adequados, salário, plano de carreira, carga horária, etc. para esses profissionais através do novo estatuto do magistério desta prefeitura.

Acredito que a forma como está hoje ainda é um pouco inadequada, pois deveria unificar a creche à EMEI e o profissional PEB I atender esta demanda e o profissional PEB II atender o ensino fundamental I e o PEB III atender o ensino fundamental II; porém, no setor público existe muita burocracia e qualquer mudança exige tempo e paciência para ser alcançada.

Nós, profissionais da educação infantil devemos requerer e lutar por nossos direitos, do contrário, acredito, que ficará como está por um bom tempo.

* A Educação Infantil, principalmente a creche deveria receber uma verba maior que as outras etapas do ensino, já que tudo (materiais, livros, brinquedos, etc.) adequados para essa faixa etária são mais caros do que os utilizados para crianças.

Sujeito-professor 9

① Graduação em Pedagogia; especialização em Arte e Educação; mestranda em Educação.

② Atuo há dois anos com turmas de berçário II (crianças de 18 meses, aproximadamente...) em uma creche da rede municipal, que também atende às etapas em sua unidade.

③ O que se percebe na fala dessas professoras ao descreverem o trabalho na educação infantil, é uma nítida separação entre o trabalho pedagógico e tarefas que implicam no cuidado das crianças, como se as segundas não configurasse o primeiro nessa etapa de ensino. Essa é uma visão ainda muito comum no imaginário acerca da função docente que parece difícil de ser superada. Penso que isso seja justificado pela falta de reconhecimento da necessidade de intencionalidade no trabalho com as crianças mais novas e dos avanços garantidos nesses primeiros anos de desenvolvimento que, embora possam parecer tão nítidos para algumas professoras, são muito significativos para o desenvolvimento das crianças de maneira geral.

④ Sim, A alfabetização deve ser compreendida como parte de um processo mais amplo e abrangente, que configura o letramento.

⑤ Tudo depende das relações que são estabelecidas entre as crianças e as práticas de leitura, das possibilidades que foram dadas para que essas relações ocorressem, enfim, das condições de produção da leitura, seja ela feita pela própria criança (a partir do momento que ela passa a ser capaz de decodificar a escrita), seja ela feita por uma outra pessoa como a professora ou um membro da família, por exemplo. Acrescente que quanto mais cedo essas relações forem estabelecidas, mais cedo a criança é capaz de compreender textos.

⑥ Acrescente que haja diferença entre os modos de se trabalhar com textos nas diferentes etapas de ensino e que essas diferenças são desejáveis, na medida em que se trata de um intervalo de idade muito grande em que os interesses variam muito.

São situações em que, dependendo da intencionalidade do professor, as atividades são planejadas pensando nas diferentes mediações que ele fará, nos diferentes portadores de texto que apresentará, nas condições de circulação desses portadores de texto, na organização de tempo e ~~espaço~~ espaço, e assim por diante.

⑦ Sempre me identifiquei mais com as crianças entre 4 e 5 anos de idade. São idades que o meu cargo de trabalho não contempla. Tenho preferência por essa faixa etária por causa das relações entre as crianças dessa idade e a professora e entre eles mesmos. Me encanta a forma como se expressam e se relacionam com o mundo. Quanto às práticas de leitura especificamente, não tem uma idade com a qual eu me identifique mais, acho cada uma praticadora à sua maneira.

⑧ A questão da isonomia na carreira docente dos professores de nosso município tem sido alvo de reivindicações há tempos! Acredito que seja uma luta justa na medida em que a formação é a mesma e os objetivos devem ser os mesmos, tendo como norte uma educação de qualidade.

Sujeito-gestor 1

1 - Superior completo: Serviço Social (1980) Pedagogia (1999)

2 - Educação Infantil - Séries iniciais - 20 anos

3 - Considero que as declarações dadas pelas professoras estejam equivocadas, pois existe um trabalho pedagógico desenvolvido em todas as etapas da educação infantil, previamente elaborado e executado por todos os professores. O que ocorre são as adequações que devem ser feitas, neste planejamento, levando-se em conta as faixas etárias dos alunos, na hora de dar as atividades. Na Educação Infantil, além das ações educativas, temos que complementar as ações do cuidar, que preveem o bem-estar das crianças por meio de sua alimentação e higiene, a alimentação, a escovação, a preparação para o sono, e o próprio descanso, ações estas que precisam de um olhar atencioso que revela a concepção de trabalho pedagógico em que a intencionalidade do educador relaciona-se ao que a criança precisa viver e experienciar nesta faixa etária. Na Pré-Escola, o brincar é essencial para o desenvolvimento de suas habilidades, tendo em vista tais especificidades, é indispensável à interação com o outro e a mediação do professor, despertando o interesse das crianças por aquilo que é pertencente ao universo adulto, pois é desta forma que ela se interessa por objetos e ações. No Ensino Fundamental a escola é vista como espaço para a construção coletiva de novos conhecimentos sobre o mundo, na qual a sua proposta pedagógica permite a permanente articulação dos conteúdos escolares com as vivências e as indagações da criança sobre a realidade em que vivem.

4 - Sim, entende-se por alfabetização o ensino/aprendizagem das letras que constituem o alfabeto e as diversas maneiras de utilizá-las, isto é, como por meio das letras do alfabeto poderá se

comunicar com a sociedade em geral, sendo considerado o processo de fator fundamental para a comunicação. A alfabetização habilita o indivíduo a desenvolver diferentes métodos de aprendizagem, da sua língua, podendo então compreender com mais facilidade e também se comunicar e expressar com maior clareza, proporcionando uma maior interação social em que ocorrerá uma transmissão de diferentes conhecimentos e culturas de acordo com cada indivíduo. Ser alfabetizado significa ser um cidadão ativo no crescimento social em todos os aspectos. Letramento é o processo em que o indivíduo é visto em atividade desenvolvendo suas habilidades de escrita e leitura com perfeição ou ao menos com bastante facilidade, um indivíduo letrado é capaz de associar diversos assuntos distintos, por exemplo, sobre cultura, sociedade, política, economia, tecnologia e outros inúmeros assuntos que estão em contato diário. Alfabetização e letramento são processos que se diferem muito devido às necessidades e exigências contidas em cada um deles, ser alfabetizado não significa que o indivíduo também é letrado e vice-versa, pois um indivíduo alfabetizado e letrado é aquele que além de conhecer, compreender as letras e as práticas da leitura e escrita é capaz ainda de desenvolver novas formas de compreensão e desenvolvimentos das práticas para que atenda as condições e requisitos que lhes são solicitados na sociedade em a qual convive.

5 - Uma criança consegue interpretar e produzir escritas muito antes de chegar a escrever ou ler convencionalmente, levando em conta seu desenvolvimento cognitivo. A compreensão e a proficiência na leitura, evolui ao longo do desenvolvimento da criança e relaciona-se com a compreensão de outras informações

que a criança obtém, através de outros sistemas de comunicação além da escrita. A compreensão da informação linguística depende do desenvolvimento das capacidades cognitivas para selecionar, processar e organizar informações, mas depende igualmente do nível dos conhecimentos prévios em relação à língua e aos conteúdos abordados no texto.

6 - Sim. Na Creche: os textos devem ser apresentados aos alunos principalmente através da linguagem figurada, ser curtos, bem coloridos e utilizar palavras de fácil entendimento do cotidiano da criança. Na Pré-Escola: os textos devem ser de interesse da criança, ter alguma importância a ela para tornar-se atrativo e fácil de ser compreendido. No Ensino Fundamental: os textos podem ter uma complexidade maior levando a criança a diversos questionamentos a respeito do mesmo, deve instigar a criança a ir além da história e atentarem-se as novas palavras para o aumento de seu vocabulário.

7 - Com a creche, pois é a primeira etapa da educação básica, e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. A faixa etária que compreende a creche é ideal ao desenvolvimento da aprendizagem, pois é quando a criança começa a desenvolver a linguagem simbólica, tornando-se capaz de planejar ações e comunicar-se com o mundo.

8 - Infelizmente essa nomenclatura distinta entre os profissionais da educação vêm de longa data, sua primeira concepção era voltada apenas para o cuidar. Porém, ao longo dos anos, os conceitos foram revistos e gradativamente a evolução vem ocorrendo consideravelmente na educação. Tanto os professores de Creche quanto os da Pré-Escola e Ensino

Fundamental possuem hoje a mesma formação exigida por lei para ingresso na carreira acadêmica, sendo assim não existe nenhuma diferença entre elas. Todo o trabalho desenvolvido na creche é pedagógico, desde o trocar as fraldas, as refeições, a escovação, o sono, as atividades lúdicas e as pedagógicas propriamente ditas. Na escola o ambiente tem que ser favorável, pois o espaço onde se dá a ação educativa é de fundamental importância, pois pode se caracterizar como fator facilitador. A educação infantil tem como função preparar as crianças para exercitar as suas capacidades motoras e cognitivas, a fazer descobertas e a iniciar o processo de alfabetização para um melhor desempenho no Ensino Fundamental. Esses profissionais vem, ao longo da história da educação, passando por diferentes exigências, isto inclui o que se espera do papel do professor frente à formação da criança. Atualmente temos verificado uma constante preocupação com a qualidade da Educação Infantil, sabemos que o foco é o desenvolvimento da criança sob todos os aspectos corporal, intelectual e afetivo e o preparo da criança para o Ensino Fundamental; portanto acredito que uma educação de qualidade começa com a valorização do professor e isto depende do respeito e da dedicação de todos. Sendo assim, não somente a nomenclatura, mas também a igualdade salarial deveria ser equiparada pelo simples fato, de que todos os professores exercem a mesma função; assim como na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, também é esperado que as propostas pedagógicas valorizem o movimento, que as aulas levem em conta os saberes prévios dos alunos e os contextos sociais e culturais em que estão inseridos.

Sujeito-gestor 2

1. Grau de escolaridade

(Magistério? Ensino Superior? Qual curso? Ano de conclusão).

Magistério e Pedagogia - Conclusão 1999.

2. Atuação Profissional

(Etapa de ensino: Educação Infantil? Creche ou Pré-escola? Ensino Fundamental?)

Série/Ano?) Coordenadora Pedagógica do Ensino Fundamental

(Tempo de serviço: ano ou período em que trabalhou com cada etapa).

Iniciei em 1990 com E.F (séries iniciais) até 2000 quando fui para vice Direção e agora Coordenação.

3. A respeito do trabalho pedagógico com as diferentes etapas de ensino, três

③ Cada etapa tem as suas especificações - ~~estágio~~ todas precisam de amor e dedicação, ref. Educação igualmente importante em todas as etapas.

* Creche não é segunda casa, lá começa sim o processo de alfabetização (não é ler e escrever). É estar em contato com o mundo letrado, é o lúdico, preparando essa criança para fazer parte desse espetáculo.

* A pré-escola é a continuidade desse processo / estar em contato / experimentar / ouvir o leitor autônomo, ter o professor como escriba, ler e escrever, perceber as entonações nos diferentes gêneros (mesmo sem ter consciência disso). O progresso nessa fase existe como em todas as outras.

... fundamental os aprendizados

fase existe como ...

* No ensino fundamental os aprendizados são consolidados e talvez "apareçam" mais, o processo é contínuo e embora com algumas "marcações" de acordo com as séries/anos. Estamos em constante aprendizado.

* Já para reforçar + O trabalho com textos inicia-se pelo ouvir e pelo falar (Rodas de leitura / conversa) por isso deve ser o quanto antes.

4) Alfabetização pode ocorrer com o adulto ou a criança, não processo de formação da leitura, escrita com a construção de sílabas, monossílabos de letras até os seus significados e interpretações. Já o letramento me parece mais amplo, seria aquele indivíduo que já passou pelo processo de alfabetização e consegue facilmente beneficiar-se disso em todas as áreas, ir além.

5) Compreender e interpretar eficazmente é a partir da leitura fluente, porém ela já participa desse processo através das leituras que ouve, dos textos que escreve através de um escriba, das cartas que são lidas e respondidas, dos contos de fadas, das receitas que executa, etc.

Esta etapa antecede a pré-escola.

⑥ Crédito que já respondi esta pergunta através das questões anteriores, mas ~~na~~ creche através das histórias que são contadas, dramatizadas, dos livros folheados, das leituras, teatros, etc.

Pré-escola também com o lúdico, leitura, conversas, mas aprimora-se mais com a escrita deles através da professora como escriba, relato, etc.

Ensino fundamental utilizando-se de todo material e formação disponível, também com o lúdico, com a leitura, a reescrita, a escrita autônoma.

Para mim a melhor forma das crianças ~~verem~~ entenderem esse processo é com a Produção coletiva e também correção coletiva.

O professor é quem vai aumentando esse grau de dificuldades e exigências.

⑦ Gosto do Ensino Fundamental, a descoberta autônoma é fascinante, gosto de trabalhar de ir e vir, registrar esse crescimento através de portfólios (o que deve ser feito em todas as etapas). É como ver nascer um escritor.

⑧ Crédito que todos os nossos Educadores, merecendo o mesmo respeito e valorização, independente da Etapa ou nomenclatura.