

UMA ANÁLISE DISCURSIVA DO PROGRAMA “CONTA PRA MIM”: PROBLEMATIZANDO AS PRÁTICAS DO “LITERACIA FAMILIAR EM DEZ PONTOS”

A DISCOURSE ANALYSIS OF THE PROGRAM “CONTA PRA MIM”:
PROBLEMATIZING THE PRACTICES OF THE "FAMILY LITERACY IN TEN POINTS"

UN ANÁLISIS DISCURSIVO DEL PROGRAMA “CONTA PRA MIM”: PROBLEMATIZANDO
LAS PRÁCTICAS DE "ALFABETIZACIÓN FAMILIAR EN DIEZ PUNTOS"

Mariane Mendes Gois dos Santos¹
Filomena Elaine Paiva Assolini²

Resumo: Neste trabalho, analisamos o recorte “Literacia Familiar em dez pontos” do programa Conta pra Mim, do Governo Federal. Fundamentamo-nos na Análise de Discurso Pecheuxtiana e na Teoria Sócio-Histórica do Letramento.

Palavras-chave: Letramento; literacia; análise de discurso.

Abstract: In this work, we analyze the clipping “Family Literacy in ten points” of the Conta pra Mim program, of the Federal Government. We are based on the Pecheuxtian Discourse Analysis and the Socio-Historical Theory of Literacy.

Keywords: Literacy; literacy; discourse analysis.

Resumen: En este trabajo, analizamos el recorte "Alfabetización Familiar en diez puntos" del programa Conta pra Mim, del Gobierno Federal. Nos basamos en el Análisis de Discurso Pecheuxtiana y en la Teoría Sociohistórica del Letramiento.

Palabras clave: Alfabetización; alfabetización; análisis de discurso.

Introdução

Este artigo destaca a problematização do conceito de literacia abordado no material “Guia de Literacia Familiar” do programa Conta pra Mim, lançado pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2019). Para uma melhor análise, fizemos um recorte desse Guia, focando os dez pontos que integram esse material, intitulado “Literacia Familiar em dez pontos”.

O conceito de literacia está presente em diversos documentos oficiais que são difundidos pelo Governo Federal, no entanto, usa-se uma concepção confundida com a de letramento, a qual, na perspectiva discursiva, se contrapõe à literacia por compreender que o processo de letramento envolve práticas sociais letradas e não trata de singelas habilidades de codificação e decodificação.

Com base na Análise de Discurso de Matriz Francesa Pecheuxtiana (AD) e na Teoria Sócio-Histórica do Letramento, compreendemos que o sujeito é sócio historicamente determinado, isto é, suas vivências, experiências, tradições e cultura são constitutivas e permitem a compreensão das formações discursivas em que ele se inscreve, para a produção de seu processo discursivo.

Essa ideia se torna mais clara quando relacionada a uma reflexão encontrada no livro “O Pequeno Príncipe” (SAINT-EXUPÉRY, 2009), pois, no momento do diálogo com a Raposa, é destacado que, ao cativá-la, esta se torna única, diferente de todas as outras. Assim,

¹ Universidade de São Paulo – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto.

² Universidade de São Paulo – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto.

o sujeito ao ser cativado pelas questões históricas, sociais, ideológicas, culturais e pela língua que rege a sociedade, se torna único e suas histórias constituem-se em memórias que serão mobilizadas em seus processos de interação.

O programa Conta pra Mim, publicado por meio da Política Nacional de Alfabetização (PNA)³, traz em seus materiais que as práticas de literacia referem-se às habilidades de leitura e escrita e o “Guia de Literacia Familiar” apresenta diversas práticas a serem realizadas pelos pais, ou por aqueles que ocupam essa função.

Ao direcionarmos nosso olhar para esse Programa, que ainda está em vigor, nos perguntamos se as práticas de literacia podem contemplar toda a complexidade dos sujeitos e considerar aquilo que o cativa. Dessa forma, partimos em busca das interpretações com o objetivo de apresentar a problematização do conceito de literacia conforme abordado no tópico “Literacia Familiar em dez pontos”, presente no Guia.

A perspectiva discursiva sobre o ato de ler e produzir sentidos

Ler infatigavelmente o texto analisado é a regra de ouro do analista.

Antônio Cândido

Ler é um ato de construção de sentido e, portanto, constitui efeitos de sentido ao leitor. E, a partir dos estudos de Michel Pêcheux e do desenvolvimento da Análise de Discurso de Matriz Francesa Pecheuxtiana (AD), não é possível pensar em um sujeito já dado, pois “o efeito ideológico ‘sujeito’, pelo qual a subjetividade aparece como fonte, origem, ponto de partida ou ponto de aplicação” (PÊCHEUX, 2014, p. 121), possibilita ao sujeito filiar-se à determinada ideologia ou outra.

Diante disso, se faz necessário o uso da AD como aporte teórico e metodológico desta pesquisa, entendendo que é possível uma análise que não se detém no conteúdo das palavras, mas no funcionamento do discurso, assujeitamento da produção dos sentidos e mecanismos ideológicos que estão presentes na escrita e na fala (ASSOLINI, 2008).

Na perspectiva de Pêcheux (2014, p. 121), a ideologia “constitui os indivíduos em sujeitos”. Compreendemos que a ideologia existe sob o aspecto de formações ideológicas, que comportam as posições de classe, pois “os objetos ideológicos são sempre fornecidos ao mesmo tempo que a “maneira de se servir deles [...] os interesses de classe aos quais eles servem” (PÊCHEUX, 2014, p. 121). Assim, para o autor, na sociedade há uma ideologia dominante e o que predomina é a reprodução das relações de produção, visando manter as mesmas ideologias (PÊCHEUX, 1996; ALTHUSSER, 1992). Apoiados nos estudos de Althusser (1992), entendemos que o Estado é um aparelho de estado, uma máquina de poder. E é por essa ideia que tal autor esclarece o conceito de Aparelhos Ideológicos do Estado (AIE) (PÊCHEUX, 1996; ALTHUSSER, 1992). É possível encontrar o AIE sob aspectos de regiões, conforme afirma Althusser (1992, p. 68), “AIE religioso; AIE escolar; AIE familiar; AIE jurídico; AIE político; AIE sindical; AIE da informação; AIE cultural”. Nessa perspectiva, Pêcheux (2014) destaca as contradições ideológicas, pois cada um se inscreve em diferentes formações ideológicas.

Ao considerar que os sujeitos se inscrevem em diferentes formações ideológicas e assumem diferentes posições ao falar, devido a essas filiações (PÊCHEUX, 2014), entendemos que os gestos de leitura dos sujeitos são subjacentes, ou seja, toda leitura irá depender das

³ A Política Nacional de Alfabetização (PNA), implementada por meio do Decreto N° 9765 em 11 de abril de 2019, é uma política pública que convoca a União e os Estados a estabelecerem o compromisso com uma alfabetização pautada em evidências científicas, isso implica no desenvolvimento e implementação de programas e ações que tenham por finalidade melhorar a qualidade da alfabetização em todo o território brasileiro nas diferentes modalidades da educação básica.

práticas silenciosas e das espontâneas que produzem efeitos sobre o sujeito, a partir de uma escrita (PÊCHEUX, 2007). É pertinente retomar a concepção de que, no processo discursivo, o sujeito tem a ilusão de inaugurar sentidos e constituir novos dizeres, pois o sujeito é constituído pelos esquecimentos que devem ser considerados pelo analista (os esquecimentos 1 e 2); o primeiro, da ordem ideológica, foca que o sujeito possui a ilusão de ser a origem de seu próprio dizer, ou seja, o sujeito tem a ilusão de que é o primeiro a falar, e isso reforça a ideologia dominante que opera na sociedade (PÊCHEUX, 1996, 2014), o segundo esquecimento é da ordem da enunciação, ou seja, que algo só pode ser dito desta maneira (PÊCHEUX, 2014). Com isso, o ato de ler está entrelaçado ao contexto histórico e, conseqüentemente, ao poder, e aqui traz-se os AIEs, que produzem a memória coletiva de uma sociedade (PÊCHEUX, 2007).

Nesse viés, a AD entende o discurso como “efeito de sentidos entre interlocutores” (ORLANDI, 2015, p. 20). Visto que os sentidos são múltiplos e variados, o sujeito não é homogêneo, portanto os sentidos não são constituídos, apenas, com a leitura do texto, pois “o texto é um tecido cheio de lacunas, repleto de não-ditos, e esses não-ditos são de tal modo não-ditos que ao leitor é dada a responsabilidade de colaborar, para preencher esses não-ditos” (ECO, 1984, p. 23). Para a AD o não-dito está ali, entre as entrelinhas que requer do analista um olhar profundo sobre o silêncio que diz, isto é, “[...] há uma dimensão do silêncio que remete ao caráter de incompletude da linguagem: todo dizer é uma relação fundamental com o não dizer” (ORLANDI, 1997, p. 12).

Para Orlandi (2001), a escrita é constitutiva na elaboração da presença e estatuto da ideologia, sem desconsiderar algo que é dado fundamental, a relação entre língua, sujeito e história. Nesse sentido, Orlandi (2001, p. 31) afirma que “a linguagem não é transparente”. E, com base nisso, é considerável a escrita, na AD, como ciência, porque trabalha sua ideia de função para a de funcionamento, além da relação teoria e prática, e estabelecer seu objeto, o discurso, e sua unidade de análise, o texto (ORLANDI, 2001). Nessa reverberação, a leitura é uma questão de historicidade (ORLANDI, 2012).

Dessa forma, o papel do analista na análise da escrita requer que “tenha por objeto a observação do texto e como objetivo da análise a sua compreensão enquanto discurso” (ORLANDI, 2001, p. 33). E, assim, ter um olhar crítico no sentido de não fechar as formações discursivas, mas considerar a paráfrase e a polissemia, além das diversas posições do sujeito e as várias formações discursivas (ORLANDI, 2001). Para Assolini (2008), a AD, como aporte teórico-metodológico, tem por desafio considerar em sua totalidade os efeitos de sentido, interpretando-os em relação a como se produzem em materiais linguísticos. Nessa intenção, os efeitos de leitura inferem que:

todo dizer é incompleto, não porque lhe falem palavras, mas porque mesmo o que não é dito significa. Não havendo como dizer tudo, joga-se com a ausência dos sentidos, com outros sentidos que poderiam ser ditos. E o de que é preciso levar em conta os processos de produção da leitura e de compreensão, relacionando-os à constituição dos processos de significação. Não só quem escreve, mas também quem lê, produz sentidos, em condições determinadas sócio historicamente (CASSANO, 2003, p. 66).

Assim sendo, compreendemos que a AD permite a reflexão sobre o ato de ler a partir de uma perspectiva discursiva, por entender que a produção dos sentidos do ato de ler está envolta à “produção de leitura; processo de instauração de sentido; sujeito-leitor com suas especificidades e sua história; múltiplos e variados modos de leitura; a vida do sujeito-leitor está relacionada com os modos e efeitos de leitura” (ORLANDI, 2012, p. 08).

Teoria sócio-histórica do letramento – abordagem discursiva

Para estruturar da melhor forma este trabalho, tomamos por base também a Teoria Sócio-Histórica do Letramento – Abordagem Discursiva, a qual se alia aos estudos da Análise de Discurso de Matriz Francesa Pecheuxiana, e concordamos com Tfouni (1994), para quem *literacy* pode ser compreendida a partir das abordagens individualista-restritiva, tecnológica e cognitivista. De acordo com a autora, práticas letradas nessas abordagens são somente práticas escritas. Contrapondo-se a esse entendimento, a abordagem sócio-histórica do letramento compreende que as práticas letradas não se limitam às práticas escritas.

Sobre os postulados de Tfouni (1994), compreendemos que com relação aos estudos do letramento há os de perspectivas históricas e a-históricas. Concordamos com a autora que afirma “letramento, para mim, é um processo, cuja natureza é sócio-histórica” (TFOUNI, 1994, p. 50). Ao marcar nosso posicionamento perante as diversas definições sobre o letramento, reiteramos que junto com Tfouni (1994, 2010) e Tfouni, Assolini e Pereira (2019) nos contrapomos às definições que igualam os conceitos de letramento e alfabetização, pois entendemos que “o letramento, pensado aqui como um processo mais amplo que a alfabetização, está relacionado com a existência e a influência do sistema escrito, socialmente vigente em uma sociedade letrada” (TFOUNI; ASSOLINI; PEREIRA, 2019, p. 32).

De acordo com os estudos de Tfouni (1994, 2010), podemos esclarecer a complexidade do termo *literacy* que traz no cerne de sua constituição alguns equívocos, sendo entendido como uma Perspectiva A-Histórica do Letramento (TFOUNI, 1994).

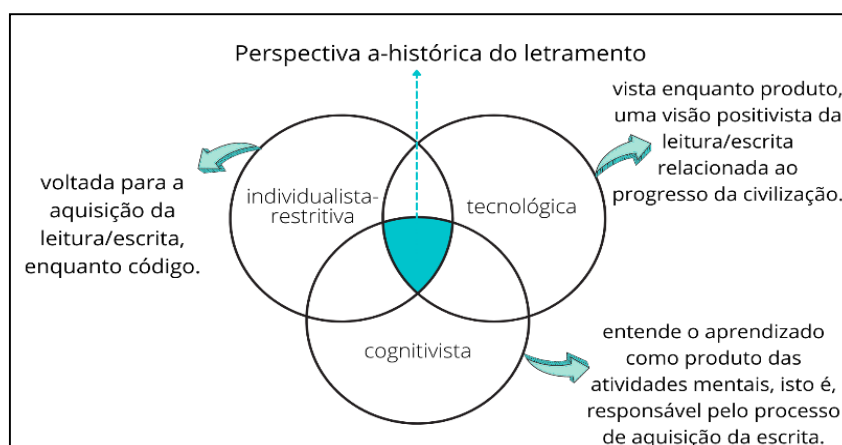


Figura 1: Perspectiva a-histórica do Letramento – Fonte: Adaptado de Tfouni (1994)

Essa perspectiva pode ser dividida em três perspectivas, sendo: a) individualista-restritiva, enquanto aquisição de habilidades de leitura e escrita; b) tecnológica, com uma visão positivista dessas habilidades; c) cognitivista, o sujeito como origem de seu aprendizado. Compreende-se, então, que as práticas abarcadas pela perspectiva a-histórica destinam-se às práticas “letradas” de leitura e escrita de textos, assim,

percebe-se uma preocupação em focalizar produtos, quer no plano individual (como é o caso das perspectivas individualista e cognitivista), quer no social (perspectiva tecnológica). Dessa maneira, ‘letradas’ seriam somente aquelas pessoas que sabem ler e escrever (TFOUNI, 1994, p. 52).

Para tanto, é pertinente compreender que literacia familiar, tradução de *literacy*, refere-se às habilidades de ler e escrever e que garantiriam o sucesso na escola, e os pais, ou os sujeitos

que ocupam essa função, são os responsáveis pela aquisição dessas habilidades. É nesse entendimento que o programa Conta pra Mim, lançado em 2019, pela Política Nacional de Alfabetização (PNA) do MEC, com seu material estruturado e intitulado “Guia de Literacia Familiar”, se pauta, ao convocar os pais, ou aqueles que ocupam essa função, a desenvolverem o que entendem por habilidades para a alfabetização.

A abordagem sócio-histórica do letramento compreende que as práticas letradas não se limitam às práticas escritas, e, como processo sócio-histórico, o letramento não está relacionado com o grau de escolarização, mas sim com a perspectiva discursiva de autoria, isto é, a “leitura como interpretação, concepção essa que se contrapõe à de leitura concebida como decodificação ou interação” (ASSOLINI, 2021, p. 555). Compreendemos que o conceito de letramento:

em primeiro lugar, não é mais a língua, enquanto código, que é considerada como parâmetro, mas os discursos que servem de suporte às práticas letradas; em segundo lugar, a dicotomia língua oral/língua escrita já não serve mais, e passa-se a considerar que tanto pode haver características de língua oral na escrita quanto vice-versa. Daí decorre que, 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 (ASSOLINI; TFOUNI, 2007, p. 41).

Dessa forma, como dispõem Assolini e Tfouni (2007), as condições de produção, em especial, as condições de leituras dos sujeitos implicam as oportunidades que estes possuem de acesso aos livros, às letras e a outros materiais, que possibilitam a introdução em outras e diferentes formações discursivas produtoras de sentidos ao que lhe é próprio e significativo em seu discurso, “é uma ação que respira subjetividade, lugar em que o sujeito pode materializar seus sentimentos, auxiliando em sua organização simbólica” (BARTHOLOMEU; ASSOLINI, 2020, p. 85383). Portanto, o ato de ler, como um processo de ensino e aprendizagem, pode levar o sujeito a falar de si e não apenas repetir o que lhe é posto. Tal concepção diz respeito ao Letramento que defendemos, pois não reduz essa ação a meras ações metalinguísticas (ASSOLINI; TFOUNI, 2007).

Metodologia

Esta é uma pesquisa qualitativa que visa uma análise discursiva à luz da AD e da Teoria Sócio-Histórica do Letramento. Trata-se da realização de uma análise discursiva fundamentada na AD para apresentar a problematização do conceito de literacia conforme abordado no “Guia de literacia familiar”, do programa Conta pra Mim, com foco nos dez pontos levantados nesse material (“Literacia Familiar em dez pontos”).

O discurso, como apresentado por Orlandi (2001), que será analisado à luz da AD, não é transparente, e as condições de produção que permeiam o objeto e seus sujeitos constituem-se pelos interlocutores, pela situação e pelo contexto sócio-histórico e ideológico (PÊCHEUX, 2014; ASSOLINI, 2008). Ainda em Assolini (2008), os gestos de interpretação são vários, a depender da posição em que o sujeito ocupa ao falar.

Constituição do *corpus*

Entendemos o *corpus* como um “fragmento correlacionado de linguagem e situação” (ORLANDI, 1987, p. 82). De acordo com Maingueneau (2015), um *corpus* não se limita a uma quantidade de recortes, trechos ou textos; como explicado pelo autor, “um *corpus* pode ser constituído por um conjunto mais ou menos vasto de textos ou trecho de textos; até mesmo por um único texto” (MAINGUENEAU, 2015, p. 39).

O *corpus* selecionado para este trabalho foi constituído a partir da publicação do programa de promoção da literacia familiar, da Secretaria de Alfabetização Sealf/MEC, nomeado como Conta pra Mim (BRASIL, 2019). O recorte selecionado é “Literacia Familiar em dez pontos” – dez pontos levantados no material “Guia de literacia familiar” do Programa.



Figura 2: Literacia Familiar em dez pontos – Fonte: Brasil (2019).

O *corpus* foi selecionado de acordo com o objetivo deste trabalho, pois destaca o que se entende por literacia familiar no material, apresentando termos relevantes para nossas análises, e tornando possível a apresentação dos resultados desta pesquisa que buscou problematizar o conceito de literacia conforme abordado no Guia citado.

Condições de produção

Para Orlandi (2015), as condições de produção apresentam o contexto imediato, que está ligado ao sentido estrito, aquilo que está posto e suas circunstâncias. E o contexto amplo abarca as considerações dos efeitos de sentidos, considerando a sociedade, as instituições, o poder, etc., o contexto sócio-histórico e ideológico (ORLANDI, 2015).

Assolini (2008, p. 125) confirma tal ideia, salientando que é importante considerar “dessa forma, os interlocutores, a situação, o contexto histórico-social e ideológico, isto é, as condições de produção”. E como corroboram Araújo, Pacífico e Romão (2011), as condições de produção precisam ser consideradas, pois elas sustentam o objeto de análise.

O programa Conta pra Mim (BRASIL, 2019) foi lançado em 5 de dezembro de 2019, pelo então ministro da Educação Abraham Weintraub, que assumiu a pasta entre os períodos de 2019 e 2020. O Programa ainda em vigor considera que ações que envolvem a família garantem o sucesso escolar dos alunos, isto é, “crianças criadas em lares onde os pais promovem a Literacia Familiar se tornam melhores leitores e estudantes mais bem-sucedidos” (BRASIL, 2019, p. 15). Os principais objetivos do programa são: a) desenvolver as habilidades de leitura e escrita das crianças; b) incentivar a participação dos pais no processo de alfabetização dos filhos; c) formar alunos bem-sucedidos na escola (BRASIL, 2019).

Gestos interpretativos: dos resultados às análises

Por meio desta pesquisa, trazemos os resultados encontrados e suas análises, a fim de apresentar a problematização do conceito de literacia conforme abordado no material “Guia de literacia familiar”, do programa Conta pra Mim, focando a parte “Literacia Familiar em dez pontos”.

Programa de literacia familiar Conta pra Mim

O programa Conta pra Mim (BRASIL, 2019) foi desenvolvido dentro da Política Nacional de Alfabetização (PNA). Para a elaboração do material, duas especialistas foram consultadas: Dra. Barbara H. Wasik, diretora da Universidade da Carolina do Norte e coautora do livro “*Handbook of Family Literacy*”, cuja primeira edição foi publicada em 2004, e a Dra. Pascale Engel de Abreu, professora associada em Psicologia na Universidade de Luxemburgo (BRASIL, 2019).



Figura 3: Capa do Guia de Literacia Familiar – Fonte: Brasil (2019).

O programa parte da perspectiva de que pais e mães, ou quem é responsável pela criança, especificamente, encontrarão nos materiais disponibilizados meios que proporcionarão explicações sobre o conceito Literacia Familiar, sua importância e como aplicar tal prática no dia a dia. O conceito difundido amplamente é o de Literacia Familiar, que vem do termo *Literacy*, o qual é problematizado no item anterior nos estudos de Leda Verdiani Tfouni. Para tanto, o programa Conta pra Mim, compreende a Literacia Familiar como:

O conjunto de práticas e experiências relacionadas com a linguagem oral, a leitura e a escrita, que as crianças vivenciam com seus pais ou responsáveis. É interagir, conversar e ler em voz alta com os filhos. É estimulá-los a desenvolver, por meio de estratégias simples e divertidas, quatro habilidades fundamentais: ouvir, falar, ler e escrever! Literacia Familiar é se envolver na educação dos filhos, curtindo momentos especiais de afeto, carinho e diversão em família, brincando com livros e palavras. Não é preciso ter muito estudo, materiais caros nem morar em uma casa toda equipada e espaçosa para praticar a Literacia Familiar. As práticas de Literacia Familiar são acessíveis a todos! Bastam duas coisas: você e seu filho! As práticas de Literacia Familiar podem começar durante a gestação e se estender

até o final da adolescência. Literacia Familiar é o reconhecimento de que os pais são os primeiros professores de seus filhos (BRASIL, 2019, p. 13).

Literacia Familiar, nesse viés, deve abarcar algumas práticas, como por exemplo: interação verbal, leitura dialogada, narração de histórias, contatos com a escrita, atividades diversas e motivação. Como consequência, a aplicação dessas práticas garantirá a aproximação de pais e filhos, fortalecimentos de elos e consolidação de amizades; os pais irão se envolver na vida escolar dos filhos e serão motivados a retomar as práticas de estudos e leituras – é um instrumento garantidor da saída da pobreza, aquisição de habilidades de leitura, fazendo com que o aluno esteja alfabetizado no final do primeiro ano do ensino fundamental, entre outros (BRASIL, 2019).

O Programa disponibiliza diversos materiais gratuitamente, como: marcador de páginas, livros clássicos, *podcasts* de histórias de contos de fadas e vídeos de orientações para os pais. Conforme apresentamos na figura abaixo.

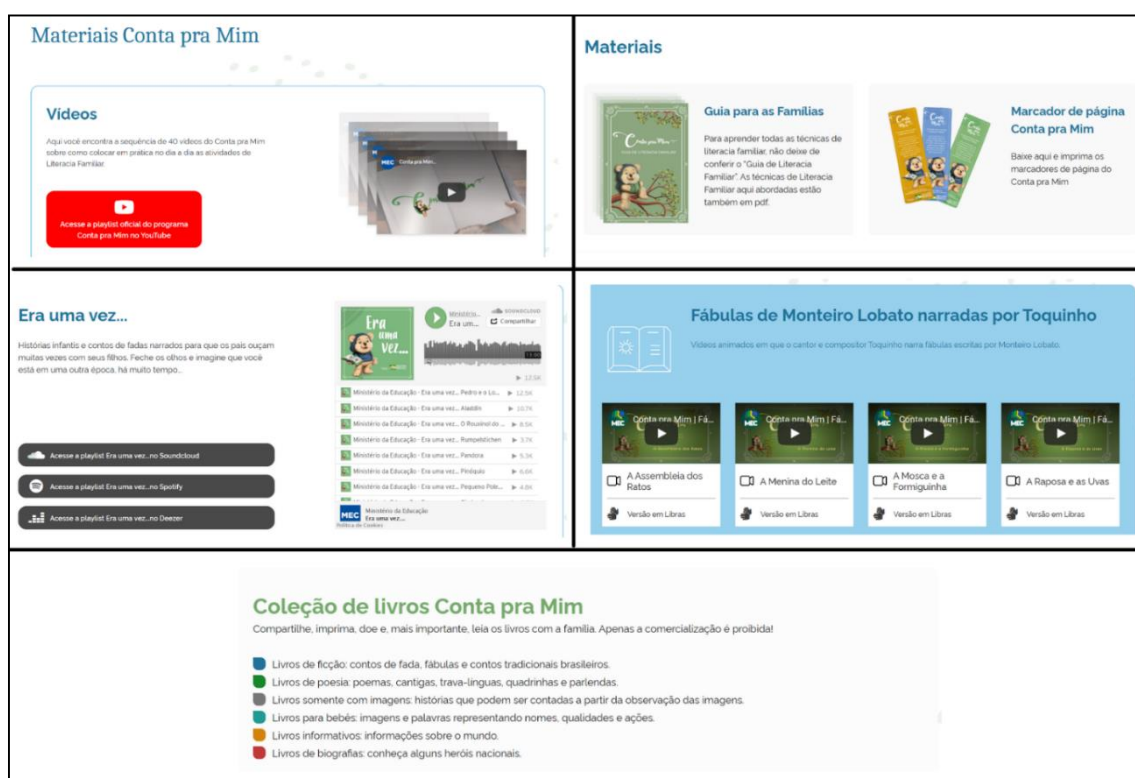


Figura 4: Materiais do Programa Conta pra Mim – Fonte: PNA (2020).

O público-alvo são todas as famílias brasileiras, tendo prioridade aquelas em condição de vulnerabilidade socioeconômica.

Análises discursivas

Para realizar as análises discursivas, dividimos a parte “Literacia Familiar em dez pontos”, dentro das três perspectivas a-históricas trazidas e discutidas por Tfouni (1994).

Perspectiva individualista-restritiva

2. **Converse** com seu filho.
4. **Leia** em voz alta para seu filho.

5. **Conte** histórias para seu filho.
7. **Leia e escreva** diante de seu filho.

Nesse recorte, há o destaque para os verbos conversar, ler, contar e escrever, postos em modo imperativo: converse, leia, conte e escreva. Os verbos remetem a ideias desenvolvidas de que literacia são práticas de leitura e escrita que estão relacionadas à capacidade escolar e ao desenvolvimento para uso na educação formal desses alunos. Conforme problematizado por Tfouni (1994), essa percepção esclarece que as práticas de literacia familiar compreendem a leitura e a escrita como singelas habilidades e práticas para formar um "bom aluno". Outro ponto é que práticas como as destacadas nesse recorte são ações voltadas para uma formação formal.

Portanto, inferimos que as práticas de conversar, ler, contar e escrever, que são colocadas como responsabilidades dos pais ou aqueles que ocupam essa função, são pensadas para o “sucesso” escolar desse aluno dentro do espaço formal de ensino. É pertinente esclarecer que a linguagem não é neutra como nos afirma Pêcheux (2014) e Orlandi (2001), por isso, o que é posto não será aplicado da maneira como planejado pelos idealizadores do Programa, visto que os sujeitos produzem sentidos únicos e a “vida do sujeito-leitor está relacionada com os modos e efeitos de leitura” (ORLANDI, 2012, p. 8).

Para complementar, Tfouni (2010) esclarece que o letramento não visa o ganho escolar como a literacia faz, mas considera o contexto sócio-histórico do sujeito, e corroboram Assolini e Tfouni (2007) e Tfouni, Pereira e Assolini (2018), ao trabalhar a partir da perspectiva dos níveis de letramento, pois mesmo que o sujeito não seja alfabetizado, é possível o uso oral e letrado da língua, como propõe Tfouni (2010). Essa consideração não é notada no recorte apresentado.

Perspectiva tecnológica

3. **Valorize** e respeite o que seu filho tem a dizer.
9. **Elogie** e encoraje seu filho.
10. **Tenha** altas expectativas em relação a seu filho.

Os verbos valorize, elogie e tenha remetem à perspectiva tecnológica. Tfouni (1994) esclarece que essa ideia trata da aquisição da leitura e escrita como um produto, portanto, o desenvolvimento de habilidades será consequência do ato de valorizar, elogiar e de ter altas expectativas. Outro ponto destacado diz respeito ao fato de que, ao ser promovida uma certa motivação pelos pais ou aqueles que ocupam essa função, as habilidades adquiridas pelos estudantes são para atender ao progresso da civilização, o que pode ser caracterizado como uma educação tecnicista, que tem o objetivo de promover sujeitos que atenderão a indústria.

Observamos que as práticas de literacia são incentivadas a fim de promover uma estabilização de sentidos e (re)estabelecer ações, ou seja, recorre-se à paráfrase para garantir a estabilização desse sentido (ORLANDI, 2015); em âmbito ideológico, de que todas essas ações imperativas devem ser feitas para garantir o não-dito (ORLANDI, 2015). E o que está por trás? A garantia de que o filho é o futuro e seus pais os responsáveis pelo seu sucesso.

Assim, as ideologias dominantes por meio do AIE, principalmente da instituição familiar (ALTHUSSER, 1992), atuam como um modo de apontar os pais como responsáveis pelo sucesso escolar dos alunos.

Perspectiva Cognitivista

1. **Trate** seu filho com muito amor e carinho.
6. **Dê** livros de presente para seu filho.
8. **Participe** da vida escolar de seu filho.

Os significantes destacados *trate*, *dê* e *participe*, reforçam o discurso autoritário (ORLANDI, 2015), não abrindo possibilidade para um novo agir dos pais e desconsiderando seus níveis de escolaridade e letramento, havendo um não-dito, que, de acordo com Orlandi (2015), acampa noções do interdiscurso, ideologia e formação discursiva.

Compreendemos que o recorte trazido retorna a um ponto nefrágico discutido anteriormente, isto é, práticas que entendem a leitura e a escrita como singelos códigos que dependem muito da criança, ou seja, é indicado que *trate* a criança com amor, que *dê* livros e que *participe* da vida escolar delas, considerando que assim elas próprias vão desenvolver sua aprendizagem. Em um primeiro momento, isso parece fortalecer a autonomia desses sujeitos, mas ao compreender que o processo discursivo é marcado pelos esquecimentos 1 e 2, sendo o primeiro da ordem ideológica, considerando que são a origem de seu próprio dizer, ou seja, trazem a ilusão de que são os primeiros a falarem (PÊCHEUX, 1996, 2014); o segundo esquecimento é da ordem da enunciação, ou seja, que isso só pode ser dito desta maneira (PÊCHEUX, 2014). Remetem a um processo de aprendizagem que considera a aquisição da leitura e escrita como resultados de processos e atividades mentais individuais e produzidos espontaneamente pelo próprio sujeito, sendo este a origem de seu próprio aprendizado.

Assolini e Tfouni (2007) trazem uma posição crítica sobre a literacia, entendendo que essa aprendizagem não considera as práticas sociais letradas por não permitir o sujeito a falar de si e incentivar a repetição – isso é uma redução da ação de ler à mera ação metalinguística.

Conclusão

Neste percurso, chegamos a possíveis conclusões que permitiram atingir o objetivo proposto de apresentar a problematização do conceito de literacia conforme abordado no material “Guia de literacia familiar” do programa Conta pra Mim, mais especificamente com base no recorte “Literacia Familiar em dez pontos”.

Nossas análises, a partir das problematizações do conceito de literacia, nos levaram a compreender alguns equívocos trazidos no “Literacia Familiar em dez pontos”: a) a abordagem de literacia tratada nos materiais do Programa toma a linguagem como algo neutro e transparente; b) o Guia desconsidera a formação sócio-histórica dos sujeitos, pois trabalha com a perspectiva a-histórica do letramento; c) o “Literacia Familiar em dez pontos” explicita que os atos de codificar e decodificar são as principais ações para o sucesso escolar; d) o Guia responsabiliza os pais pela aprendizagem da leitura, sem considerar sua subjetividade e leituras plurais.

Portanto, os conceitos e as práticas abordados nos materiais do programa Conta pra Mim, em especial, o “Literacia Familiar em dez pontos”, são apoiados na Perspectiva A-Histórica do Letramento, porque compreendem as práticas de leitura e escrita como singelas habilidades e práticas para formar um “bom aluno”. Outro ponto a ser destacado é a visão positivista apresentada nos materiais, isto é, uma visão voltada para o resultado, como se o percurso pudesse ser determinado e previsto. Não há considerações sobre as subjetividades e contextos históricos dos sujeitos a serem envolvidos no Programa. Ressalta o silenciamento da função do professor, visto que o Programa responsabiliza os pais pelo sucesso escolar, pela aquisição da leitura e escrita e pela formação de sujeitos-leitores.

A investigação é, pois, de relevância escolar e social e instiga a reflexão acerca do letramento no processo de ensino e aprendizagem, visto que é necessária uma posição crítica sobre os processos de ensino e aprendizagem que convocam alunos, pais e aqueles que ocupam essa função, professores, diretores e comunidade escolar, à compreensão de que “não basta saber ler que Eva viu a uva. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho” (FREIRE, 2006, p. 56).

Referências

ALTHUSSER, L. *Aparelhos ideológicos de estado: notas sobre os aparelhos ideológicos de Estados (AIE)*. Trad. W. J. Evangelista e M. L. V. Castro. 6. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1992.

ARAÚJO, T. V.; PACÍFICO, S. M. R.; ROMÃO, L. M. S. Sentidos interditados de leitura na escola e deslocamentos do sujeito: um dizer nas margens. *Pesquisas em Discurso Pedagógico*, n. 2, p. 1-17, 2011. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/18845/18845.PDF>. Acesso em: 15 out. 2021.

ASSOLINI, F. E. P. Análise discursiva de saberes e fazeres pedagógicos de professores do ensino fundamental. *Alfa: Revista de Linguística*, v. 52, p. 123-147, 2008. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/1470/1175>. Acesso em: 15 out. 2021.

ASSOLINI, F. E. P. Estudantes não alfabetizados no ensino fundamental: da exclusão à produção de sentidos. *Brazilian Journal of Development*, v. 7, n. 1, p. 553-561, 2021. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/22563/18061>. Acesso em: 15 out 2021.

ASSOLINI, F. E. P.; TFOUNI, L. V. Letramento e trabalho pedagógico. *Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa*, v. 1, n. 1, p. 50-72, 2007. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/reaa/article/view/11446>. Acesso em: 15 out. 2021.

BARTHOLOMEU, J. A. P.; ASSOLINI, F. E. P. Falar de si: o discurso narrativo como recurso para a subjetividade. *Brazilian Journal of Development*, v. 6, n. 11, p. 85372-85386, 2020. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/19401/15574>. Acesso em: 15 out. 2021.

BRASIL. *Conta pra mim: guia de literacia familiar*. Brasília: MEC, SEALF, 2019. Disponível em: <https://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/conta-pra-mim-literacia.pdf>. Acesso em: 15 out. 2021.

CASSANO, M. G. A perspectiva discursiva da leitura e algumas considerações relativas ao seu ensino-aprendizagem na educação fundamental. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, v. 3, n. 2, p. 83-100, jan./jun. 2003. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/228343811_A_perspectiva_discursiva_da_leitura_e_algumas_consideracoes_relativas_ao_seu_ensino-aprendizagem_na_educacao_fundamental. Acesso em: 15 out. 2021.

ECO, U. *Interpretação e superinterpretação*. São Paulo. Martins Fontes, 1984.

FREIRE, P. *A educação na cidade*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MAINGUENEAU, D. *Discurso e análise do discurso*. Trad. S. Possenti. São Paulo: Parábola, 2015.

ORLANDI, E. P. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 2. ed. Campinas: Pontes, 1987.

ORLANDI, E. P. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. 42. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

ORLANDI, E. P. A escrita da análise de discurso. In: ORLANDI, E. P. *Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos*. Campinas: Pontes, 2001. p. 31-58.

ORLANDI, E. P. *Discurso e leitura*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ORLANDI, E. P. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 12. ed. Campinas: Pontes Editores, 2015.

PÊCHEUX, M. O mecanismo do (des)conhecimento ideológico. In: ZIZEK, S. (Org.). *Um mapa da ideologia*. Trad. V. Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996. p. 143-152.

PÊCHEUX, M. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, E. P. (Org.). *Gestos de leitura*. Campinas: Pontes, 2007. p. 55-66.

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. 5. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2014.

Política Nacional de Alfabetização – PNA. *Conta pra Mim*. Brasília: Ministério da Educação, 2020. Disponível em: <http://alfabetizacao.mec.gov.br/contapramim>. Acesso em: 15 out. 2021.

SAINT-EXUPÉRY, A. *O pequeno príncipe*. Trad. D. M. Barbosa. 48 ed. Rio de Janeiro: Agir, 2009.

TFOUNI, L. V. Perspectivas históricas e a-históricas do letramento. *Caderno de Estudos Linguísticos*. Campinas, n. 26, p. 49-62, 1994. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8636812/4533>. Acesso em: 15 out. 2021.

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

TFOUNI, L. V.; ASSOLINI, F. E. P.; PEREIRA, A. C. Letramento: é possível uma escrita despida da oralidade? *Pró-posições*, v. 30, p. 1-21, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/MdJFM4Jrwzp9tMLwtPCLVmy/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 out. 2021.

TFOUNI, L. V.; PEREIRA, A. C.; ASSOLINI, F. E. P. Letramento e alfabetização e o cotidiano: vozes dispersas, caminhos alternativos. *Calidoscópio*, v. 16, n. 1, p. 16-24, 2018. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2018.161.02>. Acesso em: 15 out. 2021.

Sobre as autoras

Mariane Mendes Gois dos Santos. Graduada em Pedagogia e Letras, mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FFCLRP/USP) e membro-pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Alfabetização, Leitura e Letramento (GEPALLE-USP).

E-mail: marianegois@usp.br.

Filomena Elaine Paiva Assolini. Professora Livre-Docente da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FFCLRP/USP). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Alfabetização, Leitura e Letramento (GEPALLE-USP). Ministra aulas na graduação e na pós-graduação. É autora de inúmeros livros e artigos científicos.

E-mail: elainefdoc@ffclrp.usp.br.