

LETRAMENTO LITERÁRIO EM SALAS DE AULA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES ¹

Letícia Moraes Esposto ²
Maria Julia Camargo Bocchio ³
Prof. Dra. Filomena Elaine Paiva Assolini ³

RESUMO

Este trabalho traz o recorte de uma pesquisa que teve como objetivo norteador investigar as condições de produção em que ocorre a alfabetização em salas de aula dos dois primeiros anos do Ensino Fundamental I. Para isso, foram entrevistados seis professores alfabetizadores da rede estadual paulista através de questionários semiestruturados. Além das entrevistas, para compor nosso corpus observamos aulas e realizamos registros em caderno de campo. Para analisar os dados valemo-nos da Análise de Discurso Pêcheuxiana e da Teoria sócio-histórica do Letramento. Concluímos que as condições de produção em que se dá a alfabetização em sala de aula não possibilita ao educando deleitar-se de/em textos literários, pois a utilização desses se dá no âmbito da paráfrase excluindo as possibilidades polissêmicas. Além disso, foi possível perceber que há uma relação de submissão do professor em relação ao material didático. Defendemos que o trabalho com a Teoria sócio-histórica do Letramento e a Literatura deva conduzir o aluno a ocupar posições discursivas que lhes possibilitem produzir sentidos, instaurar diferentes gestos de interpretação e realizar leituras outras, que respeitem e levem em conta sua singularidade.

Palavras-chave: Letramento, Literatura, Análise de Discurso, Leitura, Alfabetização.

INTRODUÇÃO

O trabalho aqui apresentado traz o recorte de uma pesquisa, a qual se deu pela inquietação das pesquisadoras com as práticas pedagógicas de alfabetização observadas durante estágios curriculares do curso de Pedagogia.

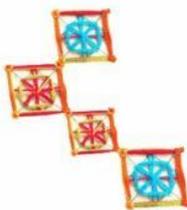
A alfabetização é um dos principais objetivos de aprendizagem dos anos iniciais do Ensino Fundamental I. É importante salientar que não se trata de um produto, mas sim de um

¹ Pesquisa realizada por meio de financiamento pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo - FAPESP

² Pedagoga graduada pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto - USP, leticia.esposto@gmail.com;

³ Pedagoga graduada pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto - USP, majulabocchio@gmail.com;

³ Professor orientador: Livre docente da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto - USP, elainefdoc@ffclrp.usp.br.



processo que envolve além de muitos outros aspectos, levar/conduzir o sujeito a ler e escrever, sobretudo, a se apropriar das funções sociais dessas práticas e pode dar-se de diferentes maneiras a depender de como o professor o realiza. De acordo com Mortatti (2014), Tfouni (2008, 2013), Assolini (1999, 2015), Soares (2017), Kleiman (2007), este é um processo lento que envolve o desenvolvimento de variadas habilidades e competências.

De diferentes formas, essas autoras apontam o quão desafiador é alfabetizar crianças nos três primeiros anos do Ensino Fundamental-I, principalmente quando se busca um processo no qual amplia o letramento e proporciona aos educandos graus mais elevados de autoria. Nesse sentido, amparados em Tfouni e Assolini (2008, 2017) e Assolini (2015), temos pressuposto que se o trabalho pedagógico com alfabetização não oferecer ao estudante condições para atribuir sentidos, dificilmente esse sujeito irá constituir-se autor de seu próprio dizer.

Com isso, buscamos entender as condições de produção em que se dá a alfabetização em salas de aulas paulistas de escolas públicas. E, ainda, conhecer os saberes dos professores a respeito dos fenômenos da alfabetização, letramento, leitura e literatura, pois entendemos que dominar esses saberes é condição basilar para a exercer a profissão docente de maneira crítico-reflexiva e, também, para que a alfabetização possa, de fato, alcançar seus objetivos.

Partimos do pressuposto segundo o qual dependendo das condições de produção em que se dá a alfabetização, esta poderá ou não possibilitar ao estudante a relação com a leitura e escrita de maneira vigorosa e significativa, de forma que avance em seu grau de letramento e provoque a assunção da autoria (TFOUNFI, 19995)

O trabalho com o letramento literário, amparado na teoria sócio-histórica do letramento, abre possibilidades para a polissemia, onde os sentidos circulam e podem se dar de maneiras diferentes e heterogêneas. Com isso, é permitido aos alunos circular entre as formações discursivas possíveis para cada experiência literária que lhes é proporcionada.

Para responder aos nossos objetivos e aos questionamentos acima levantados, valer-nos-emos das contribuições dos estudos concernentes à alfabetização, ao letramento, à teoria sócio-histórica do letramento, à autoria e à Análise de Discurso de Matriz Francesa Pechêuxiana.

METODOLOGIA

Para compor o *corpus* foram realizadas entrevistas semiestruturadas com quatro professoras alfabetizadoras e com as duas coordenadoras pedagógicas responsáveis pelas escolas, sendo que todas eram efetivas da rede estadual paulista de ensino. Essas professoras



atuavam em turmas de primeiros e segundos anos do Ensino Fundamental I. Todas exerciam a profissão há pelo menos dezoito anos e estavam na faixa etária de 34 a 58 anos.

Todas as participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Assim sendo, as seis entrevistas foram gravadas em áudio com o consentimento das entrevistadas e, posteriormente, transcritas na íntegra. Com o questionário semiestruturado buscamos saber como as professoras enxergam o campo educacional e, ainda, como veem suas práticas, como alfabetizam, com qual material e através de qual concepção, assim como buscamos descobrir quais seus conhecimentos a respeito do letramento literário e autoria.

Para essa forma de abordagem do objeto (AD),

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

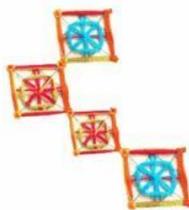
Além das entrevistas, foram assistidas cerca de 15 horas de aulas ministradas por cada professora e as observações realizadas foram registradas em um diário de campo, sendo também utilizadas para a composição do *corpus*.

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

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

Para as análises das entrevistas, selecionamos recortes que, de acordo com a AD, são entendidos como “(...) fragmentos correlacionados de linguagem e situação” (ORLANDI, 2003, p.139). Detivemo-nos nesses recortes e, especificamente, nas sequências discursivas de referência (SDR), “enquanto manifestação da realização de um intradiscurso - como ponto de referência a partir do qual o conjunto de elementos do corpus receberá sua organização” (COURTINE, 2016, p. 25).

Após selecionados os recortes e as SDR (COURTINE, 1982), o trabalho do analista consiste em relacionar esta sequência discursiva a um sujeito e a uma situação de enunciação determinada; mostrar como o sujeito da enunciação e circunstâncias enunciativas são atribuíveis (referenciáveis) aos lugares dentro dos aparelhos ideológicos de uma determinada conjuntura histórica (COURTINE, 2016, p. 25).



É necessário assinalar também que a AD trabalha com o paradigma indiciário, inaugurado por Carlo Ginzburg (1980), o qual nos ensina a considerar e valorizar também os indícios e vestígios que podem parecer insignificantes à primeira vista. No nosso caso, rastreamos, perseguimos e perscrutamos indícios linguístico-discursivos nos dizeres dos professores, os quais poderão responder às perguntas de nossa pesquisa.

REFERENCIAL TEÓRICO

A pesquisa aqui elencada foi feita segundo as lentes da Análise de Discurso de Matriz Francesa Pechêuxiana, a qual busca compreender o funcionamento da linguagem para além de uma realidade logicamente estável, ou seja, este campo teórico no qual nos embasamos encontra seu fazer no acontecimento da língua e não na sua estrutura (PÊCHEUX, 1990). Por isso, se trata de uma disciplina de interpretação.

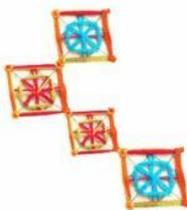
Desse modo, não se trata de um referencial teórico que busca o indivíduo da comunicação clara e objetiva, mas sim um sujeito que interpreta, que possui uma relação com o simbólico pela mediação da linguagem.

A partir disso destacamos que não nos interessa a fala, a comunicação, mas sim, o discurso, que traz consigo a ideia de curso, percurso, sobre o qual o sujeito denúncia para além da língua, a sua relação com a linguagem e sua posição em um contexto sócio histórico (ORLANDI, 2009).

Por isso, ao analista interessa encontrar na materialidade, no intradiscurso quais os sentidos que circulam, que reverberam e que ressoam para além do ato de enunciação, é aquilo que denomina-se interdiscurso, o qual compõe o intradiscurso com o já-la, com os sentidos já produzidos na historicidade e que se atualiza no dizer. (PÊCHEUX, 1990)

Assim sendo, não podemos precisar sentidos únicos sobre os objetos, nem sentidos universais, neutros, transparentes e unidirecionais eles são, antes de tudo, fruto da interpretação, portanto, assumem diferentes nuances e tonalidades.

Essas nuances e tonalidades estão sujeitas às determinações ideológicas, assim sendo, nosso discurso não é livre e solto, mas sim, se submete a uma formação discursiva que é regida por uma formação ideológica. Sendo assim, a depender do local e situação decidimos se um dizer é cabível, logo, a formação discursiva é “(...) aquilo que numa formação ideológica dada - ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio histórica dada - determina o que pode e deve ser dito” (ORLANDI, 2009, p. 43).



De acordo com Pêcheux (2014b) as formações discursivas não são blocos homogêneos, acabados e fechados, mas sim, caracterizam-se pelas contradições e suas circunstâncias heterogêneas. Assolini (2015, p. 70) afirma que “uma formação discursiva, que é o lugar da constituição do sentido (sua matriz), está em constante movimento e ininterrupta (trans)formação, (re)produzindo-se por meio do interdiscurso”. Para compreendermos essas redes em que o discurso é constituído trazemos as formaç(ões) ideológica(s) que “(...) constitui um conjunto complexo de atividades e representações que não são nem individuais nem universais, mas se reportam mais ou menos diretamente às posições de classe em conflito umas com as outras” (HAROCHE, 1971, apud ORLANDI, 2003, p. 27).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As discussões apresentadas a seguir trazem recortes das entrevistas que foram realizadas e são dizeres advindos do seguinte questionamento: Como é trabalhada a leitura em sala de aula?

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

Iniciamos nossa análise destacando a sequência discursiva “todo dia é a leitura pelo professor, mas não faz parte do Ler e Escrever... é uma coisa né, que a escola trabalha”, a partir desse enunciado e de nossas observações em sala de aula, percebemos que há um contexto de determinações sobre a prática de leitura. Ou seja, é a escola quem determina como serão os processos de leitura dos alunos.

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



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

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

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

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

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

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

Nesse contexto a leitura fica voltada para fins avaliativos, associada a compreensão do gênero que pouco tem a ver com prática discursiva, onde se atribui sentidos, se duvida do que está posto, e pelo contrário, a concepção e o sentido da prática de leitura compreende que o sentido está colado nas palavras, portanto, se a criança conseguiu com que a mensagem fosse compreendida. O que está atrás dessa concepção? O cumprimento de metas? Como a avaliação externa colabora para esse tipo de leitura?



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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

CONSIDERAÇÕES FINAIS



Após a apresentação dessas breves análises, percebemos que o fato de o ensino da leitura estar sustentado pela ilusão de sentido literal ou do efeito referencial traz como consequência o entendimento de que compreender o texto significa simplesmente ir ao código linguístico e buscar “o” sentido que estaria colado à palavra.

Essa forma de trabalhar com a leitura muitas vezes desmotiva os alunos a construir uma relação de fruição com o ato de ler. Kleiman (2007) afirma que o fato de existir em sala de aula diferentes portadores ou gêneros textuais, não significa trabalhar com o letramento, nem mesmo com a literatura. Concordamos com a pesquisadora quando esta afirma que “(...) não precisamos de um rótulo de leite condensado para procurar o M de Moça, por exemplo” (KLEIMAN, 2007, p. 18).

Desse modo, percebemos que a utilização de textos literários em salas de aula tem servido apenas para fins utilitários e instrumentais (CÂNDIDO, 2004), (GNERRE, 1991) focado na preocupação com as palavras, com o sentido estabilizado. Os alunos não são autorizados a trabalhar na desestabilização dos sentidos, não questionam as “verdades” sendo os poemas, parlendas e poesias “lidas” para o cumprimento de conteúdos e realização de provas.

Observamos, assim, que a literatura fica esvaziada de sua função social, com fim nela mesma, sem considerar o que está além dos muros escolares, aquilo que nos constrói humanos. Usar dela para atingir habilidades, ou até mesmo a interpretação cristalizada, monofônica é o mesmo que acabar com seu potencial humanizador, pois se restringe a aspectos mecânicos e não considera suas múltiplas realizações (CÂNDIDO, 2004).

De acordo com Assolini (1999, p. 223)

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

Através das análises das entrevistas percebemos que há sobre os professores o efeito ideológico de um único sentido possível para a leitura, sendo esta uma prática que busca “ouvir” os sentidos do texto presente pelas palavras do autor, que, por sua vez, são únicos, estáveis e transparentes. Esse efeito da ideologia traz ao sujeito a evidência de que a leitura é assim, e não poderia ser de outra forma.

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



REFERÊNCIAS

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

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

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

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

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

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

GNERRE, M. **Linguagem, Escrita e Poder**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

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

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

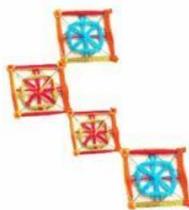
ORLANDI. E. P. **Discurso e leitura**. 6. ed. São Paulo, Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2001.

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

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

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

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



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

PÊCHEUX, M. Por uma análise automática do discurso, 1969. In: GADET, F & HAK, T. (orgs.) **Por uma análise automática do discurso.** 5 ed. Campinas, SP: Editora UNICAMP, 2014a.

_____. **O discurso: estrutura ou acontecimento.** Trad. Eni P. Orlandi. Campinas, SP: Pontes, 1990.

_____. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio.** Tradução de Eni P. Orlandi et. al. 4. ed. Campinas: Ed. da UNICAMP, 2014b.

ROMÃO, L. M. S. R.; PACÍFICO, S. M. R., **Era uma vez uma outra história: leitura e interpretação na sala de aula.** [S.l: s.n.], 2006

SOARES, M. **Alfabetização: A questão dos métodos.** 1 ed., São Paulo: Contexto, 2017.

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

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

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