



IV Simpósio Pós-Estruturalismo e Teoria Social: Novas Reflexões Sobre as Democracias do Nosso Tempo

Pelotas, 26, 27 e 28 de setembro de 2022.

GT: Teoria do Discurso e Pesquisa em Educação

Políticas curriculares: interpretações contingentes sobre letramento/s a partir da espectrologia derridiana

Andréia Mello Rangel
Universidade do Estado do Rio de Janeiro/UERJ
Doutoranda

Resumo: Defendo neste estudo que a noção de tradução e o pensamento da desconstrução, tal como desenvolvidos por Derrida, são potentes para compreender e investigar as diferentes significações que letramento/s assumem no campo e nas políticas de currículo que discutem o tema. Para isso, localizo *letramentos* na espectrologia derridiana, apontando, assim, para o caráter espectral e indecível de um *fenômeno*. Desenvolvo a discussão teórico-estratégica deste estudo com o aporte pós-estruturalista e pós-fundacional da Teoria do Discurso (LACLAU; MOUFFE) e suas incorporações no campo da educação no Brasil (LOPES; MACEDO; DIAS), o que me oportuniza pensar a política como tradução (LOPES; CUNHA; COSTA) e considerar relevante o diálogo com a produção sobre o tema para discutir a disputa por hegemonia conceitual - a qual é inseparável da ilusão de presença e, portanto, comporta consigo a sua própria desconstrução. Neste percurso, disponho dos seguintes textos políticos: Pró-Letramento Alfabetização e Linguagem, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e a Política Nacional de Alfabetização (PNA).

Palavras-chave: Políticas Curriculares. Letramentos. Desconstrução. Espectrologia. Teoria do Discurso.

Introdução

Minha proposta neste trabalho é localizar *letramentos* na espectrologia da filosofia derridiana, buscando debilitar o paradigma da ontologia que tenciona cristalizar *algo* e fazer



com que *este* apareça enquanto tal. Opero com o caráter indecível da produção de sentidos, com a *presença-ausência* do *outro*, na aposta de não substancializá-lo. A partir disso, intento destacar os deslizamentos de sentidos, a fim de tentar provocar abalos nas contingências que favorecem condições para a produção e tentativas de cristalização de sentidos sobre letramento/s nas políticas de currículo.

Neste percurso, destaco a noção de tradução da filosofia derridiana como condição da política e desenvolvo a discussão teórico-estratégica a partir do conceito de hegemonia desenvolvido por Ernesto Laclau e Chantal Mouffe. Esse conceito destaca que o privilégio de um sentido não se dá por ele ter um conteúdo próprio, mas como resultado de uma articulação movente de demandas, na qual um particular se torna universal pretendendo representar a totalidade, ainda que isso seja da ordem do impossível, uma vez que a totalidade sempre escapa.

Para isso, este artigo está dividido em duas seções, além desta introdução e das conclusões (sempre precárias). Na primeira seção, defendo a potência da noção derridiana de rastro e do conceito de hegemonia laclauniano para pensar a significação de letramento/s nos textos das políticas como ponto de decisão a partir da articulação de demandas e não como algo fixo e absoluto. Na segunda seção, apresento uma discussão sobre a inscrição de letramento/s nos textos políticos Pró-Letramento Alfabetização e Linguagem, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e na Política Nacional de Alfabetização (PNA), procurando ressaltar a tentativa dos documentos de produzir um sentido único para o significante letramento/s.

A noção derridiana de rastro e o conceito de hegemonia laclauniano: uma discussão sobre o limite da objetividade enquanto tal

O pensamento metafísico tradicional, por Derrida chamado de logocêntrico, nunca se desassociou das oposições dualistas – bem e mal, razão e emoção, espírito e matéria, identidade e diferença, masculino e feminino, justiça e injustiça, corpo e mente, dentre outras, mas, principalmente, fala e escrita –, determinando a predominância do primeiro termo sobre o segundo. Essa operação que visa a hierarquizar as relações opositivas nos remete à categoria



da *presença*, a partir da qual o pensamento logocêntrico propõe explicar a realidade. As reflexões derridianas acerca *do* espectro desestabilizam o binarismo próprio da filosofia do sujeito e da tradição metafísica. A argumentação de Derrida de que todo e qualquer *outro* tem uma espectralidade provoca abalos em essencialismos e leva à proposição de não quisermos ter uma verdade fundante sobre as *coisas*.

A partir dessa discussão, o filósofo franco-argelino apresenta a noção de rastro, que destaca a imprecisão dos sentidos e a impossibilidade de um significante fixar (definitivamente) *um significado*. Derrida problematiza o pensamento de Saussure apontando sua contradição, uma vez que a linguística saussuriana defende que o princípio da arbitrariedade impõe uma coerção do uso coletivo do signo, porém o princípio da referencialidade saussuriano destaca a função de mediação do signo – ele representaria a coisa enquanto ela está ausente. Desse modo, na linguística estruturalista de Saussure, signos como educação, currículo, letramento/s seriam determinados em relação a outros signos, mas a função referencial que exercem não seria contestada, visto que essa referência é entendida como uma suposta presença/essência daquilo que estaria fora do sistema de representação. Assim, a partir da originalidade e dos limites do pensamento saussuriano, Derrida defende o que chama de *différance*.

Não há nada causando ou produzindo a *différance* – há *différance* – mas como a linguagem é metafísica (e não se pode escapar disso), fala-se em efeito de *différance*. E é nessa tentativa de resistir à substancialização que a filosofia derridiana lança mão da noção de rastro. Para Derrida: “O rastro é verdadeiramente a origem absoluta do sentido em geral. O que vem afirmar, mais uma vez, que não há origem absoluta do sentido em geral. O rastro é a *différance* que abre o parecer e a significação.” (DERRIDA, 1973, pp. 79-80 – grifo do autor).

A partir da compreensão de que *rastros* diferem – não em uma diferença opositiva que considera coisas aparentemente presentes e diferentes entre si – mas a partir do entendimento que “todo rastro se constitui já e desde sempre como rastro diferencial: nem presentes nem ausentes” (DUQUE-ESTRADA, 2020, p. 25), Derrida pensa, radicalmente, a estrutura da significação, compreendendo que ela habita um jogo de diferenças que opera em uma “estrutura referencial ou de remessas (‘rastros de rastros’) intrínseca a qualquer coisa, ou a qualquer fato” (DUQUE-ESTRADA, 2020, p. 29 – grifo do autor).



A diferencialidade que habita a estrutura do *rastro* – “É preciso pensar o rastro antes do ente” (DERRIDA, 1973, p. 57) – possibilita pensar a *presença* como efeito do diferenciamento (DUQUE-ESTRADA, 2002) e entender que há referências, há compreensão, há legibilidade, no entanto não há como encaminhar a referência de modo que ela chegue a um ponto final. Algo ficcional, literário sempre contamina a referência, o referido (DERRIDA, 2006).

Nesse ponto, penso que a noção derridiana de indecidibilidade precisa ganhar destaque. Derrida, ao buscar romper com as oposições binárias da metafísica e com a compreensão de que não há presença original, defende que o significado é apenas um significante posicionado em relação a outros significantes e que não há, assim, um significante que leva a um significado. A indecidibilidade entra aqui na medida em que influencia o entendimento de que também não há significante, há *rastros de rastros*, conforme apontado anteriormente.

Assim, essa noção ressalta o caráter precário das escolhas e decisões – embora estas sejam necessárias – e o caráter espectral dos *rastros* na rede de referências. Salienta, ainda, que não se pode prever ou calcular o social como totalidade, visto que embora seja feita uma escolha possibilidades *outras* seguem abertas. Desse modo, letramentos-currículo não cabe em um sistema fechado de diferenças, na diversidade, mas em uma estrutura aberta, que *acontece* nas bordas, em seu limite, e é nesse limite que decidimos, respondemos, traduzimos, significamos. Logo, a ideia de referência (uma objetividade que liga uma coisa a outra) é revista e passa a ser considerada como referencialidade. De igual modo, o significado é entendido como uma ilusão metafísica, como efeito na cadeia de “significantes”.

A noção de tradução e o gesto desconstrucionista derridianos operam nessa lógica espectral que abala a arquitetura da conceitualidade em geral e, portanto, do próprio conceito de linguagem e do termo significante, o qual se refere diretamente a essa arquitetura. Desse modo, conforme já apontado, Derrida adota o termo rastro, em uma tentativa de pensar radicalmente em um sistema de diferenças que não privilegia uma relação entre *coisas* supostamente presentes e diferentes entre si (como seria em uma lógica opositiva), mas em uma perspectiva da diferencialidade.

Portanto, a noção de tradução derridiana destaca que há um movimento para que os sentidos sejam fixados, mas eles podem se conformar de outras maneiras, pois traduzir é *algo*



que escapa a nossa escolha. Essa compreensão acentua o caráter político do social, visto que destaca o contexto (sempre relacional) e os limites da objetividade do social, por questionar a noção de representação plena (LOPES; CUNHA; COSTA, 2013).

Laclau e Mouffe, ao ampliarem o conceito de hegemonia gramsciano e desenvolverem um modo de pensar baseado principalmente em aportes pós-estruturais sobre a linguagem e sociedade, também discutem a ideia de objetividade *enquanto tal*, como algo que liga uma coisa a outra. Para os autores, é porque “a hegemonia supõe um caráter aberto e incompleto do social, que ela só pode ter lugar em um campo dominado por práticas articulatórias” (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 213). Desse modo, a hegemonia deve ser entendida como um momento em que determinada formação discursiva se impõe como o sentido universal. Ela parte de um discurso particular que reúne diferentes sentidos e que, a partir de um processo articulatório, torna-se um universal, embora de modo instável.

Portanto, na perspectiva laclauniana, a hegemonia, ao contrário da tradição marxista, é resultado de uma prática articulatória que não é um complexo relacional dado (LACLAU, 2013), ou seja, a articulação não está dada previamente, ela se constitui a partir de uma contingência que põe elementos em processo de articulação, “de tal modo que a sua identidade seja modificada como um resultado da prática articulatória” (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 178). Em outra circunstância, tal processo certamente se constituiria de outra forma.

Logo, a hegemonia surge como resultado de uma articulação e é entendida como a construção de um centro estrutural não determinado, mas contingente e, por isso, instável. É afastada, assim, a ideia de uma estruturação econômica e a estrutura é considerada como não tendo nela mesma um princípio capaz de explicar seu próprio fechamento. Desse modo, a relação política é aqui entendida como uma relação de representação, marcada pela opacidade (LACLAU, 2013). Um particular que universaliza considerando apenas a sua particularidade não pode se assumir hegemônico, pois não estabelece relação com *outras identidades*. Para que uma particularidade universalize, *outras* particularidades precisam ser representadas no processo de identificação. A supressão da dicotomia universal/particular pode ser mais bem compreendida com a categoria ponto nodal.

O ponto nodal é a condição de hegemonia; representa um discurso que, embora provisoriamente, consegue articular em torno de si outros discursos: “São os pontos nodais



que permitem que seja estabelecida a equivalência entre elementos diferentes, tornando-os momentos da prática articulatória” (LOPES, 2011, p. 36). No entanto, conforme apontado, é impossível o fechamento pleno dos sentidos e isso é, num mesmo movimento, sedimentação e reativação que colocam em andamento a produção de sentidos.

É importante ressaltar que as articulações hegemônicas só se constituem desse modo diante de um antagonismo. Como destaca Biglieri (2017, p. 25), “a hegemonia pressupõe uma representação constitutivamente distorcida ou opaca, já que sempre haverá um antagonismo persistindo, que fecha a possibilidade de que tal representação seja total e transparente consigo mesma.” Logo, o antagonismo pode ser considerado como a possibilidade da política, uma vez que todo movimento político, toda articulação hegemônica irá se organizar e se constituir tendo em vista um inimigo que ameaça suas identificações.

Importa destacar que a lógica antagônica tal como pensada e defendida pela Teoria do Discurso não significa uma imagem bem delimitada do inimigo. Há uma subjetividade diferenciada nessa categoria, que ressalta não haver uma oposição marcada entre inimigos, assim como sugerida pelas categorias kantianas oposição real e contradição lógica, discutidas pelos marxistas italianos, a fim de sinalizarem a mais adequada entre elas para explicar o antagonismo. A despeito de suas diferenças, oposição real e contradição lógica têm em comum o fato de tratarem as identidades como completamente constituídas e preexistentes à luta política (LACLAU; MOUFFE, 2015).

Na perspectiva laclauiana, o antagonismo não é oposição real tampouco contradição lógica. Portanto, não é o choque de duas ou mais identidades preexistentes, mas a constituição de duas ou mais identidades que apenas existirão nessa relação e em função desta. Tal existência será sempre limitada pela presença do *outro*. O antagonismo, então, gera a constituição de identidades precárias e relacionais. A lógica antagônica é importante para pensar o sujeito, tendo em vista que este constitui suas identificações na relação antagônica; as articulações são geradas por essas relações, por isso o antagonismo pode ser entendido como um campo contingente e precário em que a presença do *outro* impede que a minha identidade se constitua plenamente e é, ao mesmo tempo, possibilitadora dessa identidade precariamente constituída. Em outros termos, a lógica antagônica nos mostra como a constituição política das identidades é formada.



Logo, o antagonismo ameaça ontologicamente algo; é uma ameaça constitutiva, uma vez que o *ser* tem negada a sua existência em função de uma lógica antagônica. Essa ameaça é condição de impossibilidade da completude, mas também condição de possibilidade, tendo em vista que se não houvesse a ameaça antagônica não haveria identidades, ainda que precária, provisória e parcialmente constituídas (LACLAU, 2011). Isso viabiliza a emergência de qualquer sentido, sem que se possa determinar previamente que certa articulação se hegemonizará. Essa ideia do não controle, de que há sempre uma brecha que subverte a ordem é o caráter da contingência: não há nada que determine antecipadamente a hegemonização de determinado sentido.

A lógica antagônica gera uma fronteira situada em um terreno indecível; com isso, mantém a ambivalência, posto que, como dito anteriormente, o antagonismo é condição de possibilidade e de impossibilidade da significação (LACLAU, 2011). Assim, o antagonismo é o limite da objetividade como tal e a hegemonia (a relação particular/universal) constitui-se como o privilégio/a ilusão de um sentido. Hegemonia e antagonismo constituem a condição mesma de produção da objetividade, que não se configura enquanto tal, mas a partir dessa condição.

Na discussão acerca dos sentidos de letramentos que procuro empreender neste trabalho, tento reforçar o caráter relacional do antagonismo que constitui as identidades. Desse modo, um dos meus objetivos é tentar entender a luta política dos processos de diferir que continuam operando no campo da discursividade, dada a instabilidade da hegemonia, pois ainda que um processo de articulação faça com que elementos se articulem, eles são elementos-momentos, pois as diferenças não deixam de existir. Portanto, os particulares continuam operando – há *différance* – e isso me possibilita des-sedimentar o que está inscrito no social.

Problematizando sentidos de letramento/s em políticas curriculares

Na disputa por hegemonia, há o processo de articulação de demandas, pois é através dessa articulação que um sentido hegemônico emerge. Conforme discutido, o privilégio de um sentido não se dá por ele ter um conteúdo próprio, uma fixação absoluta; a hegemonia é o resultado de uma articulação movente de demandas, na qual um particular se torna universal, pretendendo representar a totalidade.



Para Laclau (2011, 2013), as demandas encarnam um movimento em torno de uma expectativa social pela qual os sujeitos lutam, tendo em vista a construção da hegemonia: “O universal, como vimos, não tem um conteúdo concreto próprio (que o enclausuraria em si mesmo), mas é o horizonte sempre móvel que resulta da exclusão de uma cadeia indefinida de demandas equivalentes” (LACLAU, 2011, p. 63). Com base no filósofo político, Dias (2013) aponta que demandas são importantes unidades de análise no processo de articulação e produção de políticas. Segundo a pesquisadora, “os indivíduos se mobilizam em torno de demandas em oposição a algo que os mobiliza” (DIAS, 2013, p. 467). Portanto, é a partir da demanda que o antagonismo se expressa, pois ela gera articulação que se opõe a outra/s demanda/s.

Demandas emergem não como uma configuração estável e sólida; elas são reconfiguradas em um movimento de inclusão/exclusão, dentro/fora, não tendo um conteúdo próprio, visto que estão ligadas às reinscrições sociais e são sempre colocadas em questão, considerando a articulação e rearticulação que produzem para serem representadas por um sentido hegemônico. Operando com teorias pós-estruturais compreende-se que isso não se dá de forma cartesiana e linear, pois é no processo de re/articulação e de re/configuração de demandas que os sujeitos decidem pelo que lutam sem que seja possível determinar objetivamente, de modo racional, os motivos pelos quais se escolhe lutar por uma demanda:

[...] demandas não são necessariamente conscientes ou exclusivamente pragmáticas específicas – conseguir aumento salarial, matrícula em uma escola pública, posto médico perto de casa. Demandas são também da ordem do desejo, objetos que não conhecemos e ainda assim almejamos ou que sequer sabemos definir que desejamos. Demandas por estar em um grupo, pelo sentimento de pertencer a uma *causa* – mudar o mundo, formar cidadãos críticos, garantir a qualidade da educação, por exemplo (BORGES; LOPES, 2019, p. 26 – grifo das autoras).

A partir dessa breve discussão sobre a categoria demanda na perspectiva laclauiana, passo agora à tentativa de mobilizar o campo das políticas buscando destacar articulações discursivas que produzem sentidos para letramento/s. Tenciono desestabilizar proposições que projetam e normatizam a atuação docente e o currículo via política que discute letramento/s. Para isso, destaco trechos do seguinte material empírico: Pró-Letramento Alfabetização e Linguagem¹, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

1 O Programa foi lançado em 2005, como ação integrante do Plano Nacional de Qualidade da Educação Básica e também incorpora a alfabetização matemática. De acordo com o Guia Geral do Pró-Letramento (BRASIL, 2007, p. 2), “O Pró-Letramento - Mobilização pela Qualidade da Educação - é um programa de formação continuada de professores, para melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental. O



(PNAIC)² e a Política Nacional de Alfabetização (PNA)³, buscando chamar a atenção para articulações que tentam fixar o sentido de letramento/s e para as projeções de identidades considerando um movimento político que se constitui a partir do que se afirma ser currículo, escola e seu cotidiano.

No fascículo 1 do material do Pró-Letramento, intitulado “Capacidades linguísticas: Alfabetização e Letramento” (BRASIL, 2008), no trecho específico para letramento/s, letramento é tratado a partir de um referencial que o considera um fenômeno absoluto, possível de ser descrito e organizado:

Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever, bem como o resultado da ação de usar essas habilidades em práticas sociais, é o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da língua escrita e de ter-se inserido num mundo organizado diferentemente: a cultura escrita. Como são muito variados os usos sociais da escrita e as competências a eles associadas (de ler um bilhete simples a escrever um romance), é frequente levar em consideração *níveis de letramento* (dos mais elementares aos mais complexos). Tendo em vista as diferentes funções (para se distrair, para se informar e se posicionar, por exemplo) e as formas pelas quais as pessoas têm acesso à língua escrita – com ampla autonomia, com ajuda do professor ou da professora, ou mesmo por meio de alguém que escreve, por exemplo, cartas ditadas por analfabetos –, a literatura a respeito assume ainda a existência de *tipos de letramento* ou de **letramentos**, no plural. (BRASIL, 2008, p. 11 – grifos do autor).

Conforme discutido anteriormente, a tentativa de estabelecer uma ordem gera um movimento que é categorizado pela perspectiva discursiva como hegemonia. Há uma necessidade de fixar sentidos e uma impossibilidade de fixá-los *ad infinitum*, posto que o sentido é precário e mutável. Desse modo, só há sentidos fixados provisoriamente.

Remeter letramento/s às práticas sociais relacionadas com o uso da escrita tem se constituído como uma hegemonia no campo, a despeito de aproximações e distanciamentos

Programa será realizado pelo MEC, em parceria com Universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada e com adesão dos estados e municípios. Podem participar todos os professores que estão **em exercício**, nos anos/séries iniciais do ensino fundamental das escolas públicas.”

2 Programa instituído pelo Ministério da Educação (MEC) em 2012, em parceria com as secretarias estaduais e municipais de educação, que tinha como objetivo garantir que todas as crianças estivessem alfabetizadas até os oito anos de idade. Segundo Salomão (2014, p. 68), “O programa volta-se para os seguintes compromissos: a) A alfabetização em Língua Portuguesa e Matemática; b) A realização de avaliações anuais universais feitas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira – INEP, para os concluintes do 3º ano do ensino fundamental; c) O apoio gerencial dos estados aos municípios que tenham aderido ao Programa Pacto Nacional pela alfabetização da Idade Certa, para sua efetiva implementação.”

3 Política instituída pelo Decreto nº 9.765 de 2019. De acordo com o Caderno PNA (2019, p. 40), um guia explicativo e detalhado da política, “A Política Nacional de Alfabetização (PNA) é uma política de Estado instituída para fomentar programas e ações voltados à alfabetização com base nas mais recentes evidências científicas, no intuito de melhorar a qualidade da alfabetização e combater o analfabetismo absoluto e funcional no território brasileiro. A PNA tem como um dos objetivos contribuir para a consecução das metas 5 e 9 do Plano Nacional de Educação (art. 4º, II).”



entre uma visão etnográfica do letramento e um enfoque mais ligado à escolarização (STREET, 1993, 1995, [1984] 2014; SOARES, 2004, 2012, [1998] 2020a, 2020b; KLEIMAN, 1995, 1998, 2007). Chamo a atenção neste ponto para a ideia que as práticas de uso da escrita constituiriam, em uma perspectiva mais voltada à escolarização, um repertório estável capaz de determinar de forma linear e hierárquica os níveis de letramento, conforme defendido no trecho acima mencionado. Nesse sentido, também destaco no documento em tela a significação de letramento produzida tendo em vista a demanda por ensinar/aprender a ler e a escrever. Como apontado, considero, contudo, que o processo de produção e de articulação de demandas não se dá de forma pontual e linear, mas sim no terreno indecível e instável do político, em que não é possível determinar de modo sistemático e bem delimitado as demandas que são re/configuradas em torno de um nome. No entanto, apenas para tornar a exposição dos argumentos mais fluida, identifico demandas mobilizadas pelos textos políticos mencionados que convergem no nome letramento/s.

Essa compreensão de letramento a partir da demanda por aspectos procedimentais relacionados à escrita e à leitura, produz, a meu ver, uma significação de letramento como habilidade que, por sua vez, está em consonância com uma noção de transparência da linguagem, conforme discutido em outra perspectiva teórica por Lankshear e Knobel (2011). Argumento que esse entendimento afasta a produção de um sentido de letramentos-discurso (em que as práticas sociais podem envolver leitura e escrita tomadas como convencionais, mas a noção de práticas sociais não se reduz a elas), uma vez que o documento significa letramento como uma habilidade de uso da leitura e da escrita a ser utilizada **em práticas sociais** (BRASIL, 2008).

Grifo a citação acima entendendo-a como indicação de que há uma ideia que compreende ler e escrever como condição para práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita. Argumento que isso pode produzir um sentido que afirma a necessidade de uma anterioridade, para, assim, *adentrar* em práticas sociais de leitura e de escrita, visto que o texto político significa letramento como “o estado ou condição que **adquire** um grupo social ou um indivíduo como **consequência** de ter-se **apropriado** da língua escrita e de ter-se **inserido** num mundo organizado diferentemente: **a cultura escrita**” (BRASIL, *ibidem*, grifos meus).



A meu ver, isso distancia a noção de “práticas sociais-leitura-escrita” e gera um sentido que objetifica letramento, produzindo uma ideia de letramento-coisa – valendo-me da contribuição de Macedo (2017) em suas discussões sobre a ideia de conhecimento-coisa – o que nos leva a compreender que antes de se ter contato sistemático com o sistema de escrita alfabética não é possível considerar que se está em processo *de letramento*. Isso marca o sistema de escrita alfabética como condição *sine qua non* para o letramento, desconsiderando, assim, possibilidades *outras* de produções culturais e a ideia de leitura e escrita-discurso, tal como defendida por Frangella (2020).

Caminhando com a perspectiva discursiva laclauiana, significo práticas sociais como discursos em que há dimensões linguísticas e afetivas de forma associada (LOPES, 2019). Isso parte de uma discussão teórico-estratégica que coloca em disputa um sentido de social como aquilo que é discursivamente construído, tentando abalar um entendimento de social como sociedade, com articulações definidas aprioristicamente, como “uma totalidade suturada e autodefinida” (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 185). Na perspectiva assumida neste trabalho, o social entendido dessa forma é impossível (LACLAU; MOUFFE, *ibidem*) e discurso é significado como prática social – práticas, linguagem, instituições – como o que não se limita à distinção entre linguístico e extralinguístico, como totalidade significativa sempre marcada pela precariedade.

Desse modo, interpreto que defender letramento como “**o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever, bem como o resultado da ação de usar essas habilidades em práticas sociais**” (BRASIL, *ibidem*, grifos meus), toma letramento/s como um fenômeno regulado por certas leis que aparece e que se mostra de modo definitivo em práticas sociais previamente estabelecidas. Entendo que isso enfatiza a ideia de uma necessidade dada *a priori* e de uma concepção teleológica sobre letramento/s, sem dar atenção para como a contingência se apresenta – contingência compreendida como um processo articulatório e discursivo e não como uma necessidade absoluta (LACLAU; MOUFFE, *ibidem*). Argumento, com isso, que os sentidos mobilizados pelo texto político reduzem letramento/s ao “saber-fazer” e desconsideram esse fenômeno como sendo – *ele mesmo* – uma prática social: sem um para frente nem um para trás; marcado por rasuras, porosidade; porvir.

Em movimento semelhante, o Caderno 1 do PNAIC – “Currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade: as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e o Ciclo



de Alfabetização” (BRASIL, 2015), ao discorrer sobre os Direitos de Aprendizagem no Ciclo de Alfabetização, apresenta a seguinte assertiva:

No que diz respeito aos objetivos gerais do ensino nos primeiros anos do Ensino Fundamental, o referido documento afirma que “temos como tarefa básica ampliar o universo de referências culturais das crianças, bem como contribuir para ampliar e aprofundar suas práticas de letramento” (BRASIL, 2012a, p.07). Para isso, o currículo deve abarcar “a compreensão e a produção de textos orais e escritos relativos a temáticas variadas” (Idem, Ibidem, p.07) e de diferentes gêneros de circulação social, integrando os componentes curriculares e saberes diversos das crianças e de suas comunidades de referência. Na perspectiva do PNAIC, a inserção das crianças em situações desafiadoras e contextualizadas para o efetivo uso da linguagem escrita não pode prescindir da compreensão, por elas, dos princípios do sistema de escrita alfabética (SEA). Ao contrário, a autonomia na leitura e na escrita é tida como condição necessária à ampliação de suas práticas de letramento e ao aprofundamento de seus conhecimentos nas diversas áreas. (BRASIL, 2015, pp.23-24 – grifo do autor).

Identifico “a autonomia na leitura e na escrita [das crianças]” tomada como “condição necessária à ampliação de suas práticas de letramento e ao aprofundamento de seus conhecimentos nas diversas áreas” (ibidem, colchetes meus), conforme mencionado no trecho destacado acima, como outra demanda importante na produção de sentidos de letramento/s. A associação da autonomia da leitura e da escrita com a ampliação das práticas de letramento e o conseqüente aprofundamento dos conhecimentos por parte das crianças constitui uma demanda que contribui para a produção de um sentido de letramento/s reduzido ao que se considera escrita e leitura convencionais.

Entendo que a noção de cultura escrita e a ideia que usos sociais da escrita têm competências diretamente a eles associadas (BRASIL, 2008; BRASIL, 2015) tentam frear a compreensão de que há um movimento ininterrupto e não linear de produções culturais conflituosas de usos da escrita e da leitura e de atividades que os envolvem e/ou decorrem deles e que a apropriação do sistema de escrita alfabética não consegue dar conta de forma cabal de uma possível “ampliação e aprofundamento das práticas culturais”. Desse modo, defendo que não é possível relacionar diretamente as formas de uso da escrita com supostos “níveis de letramento”, com a “ampliação de práticas de letramento” e com o “aprofundamento de conhecimento em diversas áreas”, conforme projetado pelo documento curricular.

Também saliento no trecho destacado um movimento de prescrição à escola, através da orientação sobre como se *deve* operar com textos orais e escritos. Isso produz uma



“concepção de currículo que se aproxima do saber socialmente prescrito a ser dominado pelos estudantes”, ainda que seja possível inferir no texto da política a ideia de uma concepção de currículo que “englobe atividades capazes de permitir ao aluno compreender seu próprio mundo-da-vida” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 34). Recupero aqui o texto do documento: “**o currículo deve abarcar** ‘a compreensão e a produção de textos orais e escritos relativos a temáticas variadas’ (Idem, Ibidem, p. 07) e de diferentes gêneros de circulação social, **integrando os componentes curriculares e saberes diversos das crianças e de suas comunidades de referência**” (BRASIL, 2015, pp. 23-24, grifos meus). Argumento que essa demanda (e demais a ela articulada sem que se possa precisar e definir pontualmente) tem em vista a produção de um sentido final para currículo, em que é guardada uma ideia técnica, associada a uma política da identidade.

Interpreto que a concepção de currículo apresentada no documento se opõe à demanda por significar currículo como texto – mobilizada a partir da abordagem discursiva assumida nesta investigação – em que uma possível “integração entre saberes” não se dá tomando saberes como algo reificado e acabado e reduzindo currículo a “componentes curriculares” pré-selecionados. Essa integração pode se dar a partir do entendimento de currículo como texto, em que há conflitos, instabilidade e desacordos; currículo como produção de sentidos, como *algo* instituinte⁴ e não instituído: “tornar o currículo instituinte envolve desconstruir discursos que visam a controlar a proliferação de sentidos, dentre os quais podemos destacar as identidades estereotipadas e fixadas e a própria teoria curricular que as apresenta como horizonte” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 232).

Entendo que a demanda por “**ampliação** de suas práticas de letramento” e de “**aprofundamento** de seus conhecimentos nas diversas áreas” (BRASIL, 2015, grifos meus), assim como a aposta do texto político em uma formação humanística para o desenvolvimento de um sujeito autônomo na leitura e na escrita, além de desconsiderar a força da contingência, delimita e projeta *o outro singular* como aquele que é reconhecido a partir de uma ideia envolvida e comprometida com a identidade “pré-selecionada” e não com processos de identificação. Isso se opõe à demanda, mobilizada neste trabalho, por uma proposta curricular

4 Linhares e Heckert (2009, pp. 6-7) contribuem para pensar a relação entre instituinte e instituído na escola ao afirmarem que “as experiências instituintes estão sempre em ‘devir’, trafegando em um terreno movediço, sem certezas e comprovações da história, mas infiltrando-se nas tramas instituídas, para aproveitar frestas e, assim, afirmar a outriedade. Afinal, não podemos esquecer que, a despeito de profetas agourentos, a escola pode ser outra, como outra pode ser a sociedade, e as próprias políticas e racionalidades que nos organizam.” As autoras destacam também a dimensão disruptiva e inventiva dos movimentos instituintes nas escolas e sua potência para desestabilizar soluções totais e dogmáticas.



que tenha em conta que “só há sujeito quando há decisão, de modo que a possibilidade de surgimento do Outro no currículo está ligada à sua transformação em espaço em que os indivíduos se tornem sujeitos por meio de atos de criação” (LOPES; MACEDO, 2011, pp. 231-232).

Ainda que identificação envolva reconhecimento – “O sujeito só emerge a partir do momento em que é sujeitado, em que se reconhece” (MACEDO, 2017, p. 548), isso não impossibilita – mesmo que os mecanismos de poder reduzam as infinitas possibilidades – de pensar esse reconhecimento no movimento da diferença (MACEDO, 2017), de modo que se abra espaço para ser chamado pelo *outro* e que se questione a ideia que o *outro* só existe porque o reconheço (SKLIAR, 2019, grifo meu).

Ao defender a ampliação das práticas de letramento, o aprofundamento de conhecimentos e estabelecer para isso a leitura e a escrita como fundamento, o documento curricular coloca essas ações como garantias para se formar um suposto “sujeito letrado”, o qual possui um “repertório cultural com certa estabilidade”, possível de ser ampliado e aprofundado tomando a cultura escrita como fundamento para tal. Ressalto que não se trata de negar a importância da leitura e da escrita convencionais para vivenciar possibilidades *outras*, mas de tentar produzir um sentido que abale leitura e escrita tal como apresentadas no documento: como garantias de ampliação e de aprofundamento do que possa vir a ser considerado prática de letramento, conhecimento, cultura.

Enuncio que isso possibilita assumir um compromisso ético-político com *saberes/conhecimentos outros* e com *práticas de letramentos outras*, com *letramentos outros* – talvez possíveis de serem significados como leitura, escrita, imagens, sons, oralidade, gestos, expressões – letramentos-processo discursivo, inscrito no pensamento do perdão derridiano, o qual nos provoca a pensar que não há garantias e certezas no que possa vir a ser significado como *letramento/s* e no que se possa decidir – provisória, parcial e contingentemente – como projeto *para/com esses letramento/s*; há apenas indecidibilidades que nos demandam responsabilidades.

Argumento que isso também é potente para desestabilizar a ideia de tipificação e de hierarquia *de letramento/s*, bem como para significar *o outro* como o que chega, como acontecimento (DERRIDA, 2012), abalando a lógica da preditividade e entendendo o *outro*,



inclusive o *outro-professor/a*, como o *outro singular* – e não o mesmo – como *aquele* que está sempre em processo e é impossível de ser apreendido.

Cruzando as proposições dos trechos dos documentos curriculares Pró-Letramento e PNAIC, observa-se que ao adotarem principalmente o significante letramento, os textos políticos mencionados mobilizam a demanda pelos modos como leitura e escrita convencionais podem ser produzidas e por questões que envolvem a formulação e a circulação de textos escritos em práticas sociais.

O termo letramento se popularizou no Brasil fortemente associado às discussões sobre alfabetização e apoiado na tradução da palavra inglesa *literacy*. Contudo, a partir de demandas/sentidos mobilizados pelos Novos Estudos do Letramento (NEL) – de base antropológica, etnográfica e sociolinguística – deu-se destaque ao plural – letramentos. Importa destacar que no documento curricular do PNAIC em tela, embora haja a defesa por um processo de alfabetização na perspectiva do letramento, é ausente a forma pluralizada.

Avançando para o texto político da PNA (BRASIL, 2019), destaco que o termo letramento não é adotado. “Em seu lugar”, o documento curricular lança mão do significante *literacia* e apresenta a seguinte justificativa para isso:

O conceito de *literacia* vem-se difundindo desde os anos 1980 e nas políticas públicas se reveste de especial importância como fator para o exercício pleno da cidadania. É termo usado comumente em Portugal e em outros países lusófonos, equivalente a *literacy* do inglês e a *littératie* do francês. A opção por utilizá-lo traz diversas vantagens, pois é uma forma de alinhar-se à terminologia científica consolidada internacionalmente. (BRASIL, 2019, p. 21).

Além disso, o texto político define *literacia* como:

o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionados à leitura e à escrita, bem como sua prática produtiva. Pode compreender vários níveis: desde o mais básico, como o da *literacia* emergente, até o mais avançado, em que a pessoa que já é capaz de ler e escrever faz uso produtivo, eficiente e frequente dessas capacidades, empregando-as na aquisição, na transmissão e, por vezes, na produção do conhecimento (MORAIS, 2014). (BRASIL, 2019, p. 21).

De acordo com Dionísio (2007, p. 210), o termo *literacia* assume, em discussões acadêmicas do campo em Portugal, o sentido de “um conjunto de práticas sociais, que envolvem o texto escrito.” Sentido esse, portanto, semelhante ao que hegemonicamente é atribuído à letramentos no campo que discute o fenômeno no Brasil. No entanto, a pesquisadora salienta que há a emergência de um sentido “reductor” para *literacia* (DIONÍSIO,



2007). Com relação aos sentidos atribuídos a esse termo em produções norte-americanas e em determinados países europeus, Bunzen (2019) informa:

Preciso também apontar o fato de que as palavras “literacia”, ou literacy, pelo menos no contexto europeu e norte-americano, também pode assumir significado mais restrito e técnico. Isto é, pode ser mobilizado como uma “**capacidade básica**” (*basic skill*) ou como um conjunto de capacidades que nos permite fazer algo. “Literacia” assume aqui um significado restrito quase metafórico de “conhecimento básico sobre algo”. (BUNZEN, 2019, p. 3 - grifos do autor).

A partir das observações de Dionísio (2007) e de Bunzen (2019) sobre como o termo literacia pode ser significado em determinados países e considerando a justificativa apresentada pelo documento curricular para tal escolha, resalto a projeção de uma identidade para literacia a partir da demanda mobilizada para a opção por esse termo: “**é uma forma de alinhar-se à terminologia científica consolidada internacionalmente**” (BRASIL, 2019, p. 21, grifos meus). Essa projeção descarta a possibilidade de esse significante ser disputado nos países a que o documento faz referência, como se o sentido que o texto político busca provocar fosse único e bem delimitado.

Ademais, ao mobilizar a demanda por “alinhamento à terminologia científica consolidada internacionalmente” a ideia de literacia defendida pelo texto da PNA procura ganhar caráter inquestionável, se opondo, assim, a demandas por outras possibilidades de produção de sentido para esse significante. É defendido um sentido de literacia restrito ao “**conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionados à leitura e à escrita, bem como sua prática produtiva**” (BRASIL, 2019, p. 21, grifos meus), e a “vários níveis” determinados pelo acionamento de outros significantes que buscam classificar/categorizar de forma bastante delimitada esses “diferentes níveis de literacia”, a saber: “literacia básica (da pré-escola ao 1º ano do ensino fundamental)”, “literacia intermediária (do 2º ao 5º ano)”, literacia disciplinar (do 6º ano ao ensino médio)” (BRASIL, 2019). A PNA menciona, ainda, a “literacia emergente” e “a literacia familiar” (ibidem).

O texto político realça, portanto, um sentido de literacia reduzido às habilidades relacionadas com a leitura e a escrita e com a “**aquisição, transmissão e produção de conhecimento**” relativas a elas (BRASIL, 2019, grifos meus). Esse sentido é mobilizado considerando uma perspectiva instrumental de conhecimento, em que “o conhecimento relevante a ser ensinado na escola deve ser o conhecimento capaz de ser traduzido em competências, habilidades, conceitos e desempenhos passíveis de serem transferidos e



aplicados em contextos sociais e econômicos fora da escola” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 74).

Importa salientar as articulações discursivas que possibilitam o destaque dessas demandas na política educacional brasileira, de modo que a perspectiva instrumental de conhecimento tenha cada vez mais espaço e, conseqüentemente, se destaque também uma política curricular que visa “ao atendimento do que são considerados interesses do mundo globalizado” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 74). Embora seja possível identificar deslizamentos de significação nas políticas Pró-Letramento e PNAIC no que concerne à normatização de um sentido para letramento/s que discipline maneiras adequadas de alcançar a sua efetivação, no texto da PNA tais sentidos são mobilizados com maior rigor e aprofundamento.

Considerando isso, argumento que a PNA constitui um texto político que não apenas realça um sentido de política curricular como o que prescreve e institui o que deve acontecer na escola, mas, principalmente, é um documento que busca apagar debates desenvolvidos no campo que discute letramento/s, em um movimento antipolítico engendrado por um discurso fantasmático que se sustenta em fundamentalismos e que vê o outro – inimigo/adversário – não como o que deve ser confrontado, mas como causa do horror social e, por sua vez, como aquele que precisa ser apagado, uma vez que se busca eliminar “qualquer possibilidade de discurso fora do espectro conservador-liberal, defendendo uma agenda governista reacionária e anti-democrática” (LOPES, 2019, p. 13).

Conclusões (sempre precárias)

A noção de rastro derridiana ressalta a *differánce*, destacando o imponderável na produção de sentidos. Com base na Teoria do Discurso, entendo que a complexidade do social impede a completa universalização de conteúdos particulares. Significados são sempre fechados de modo provisório, contingente e precário, o que faz com que os projetos em torno da universalização de um sentido para letramentos sejam limitados e temporários.

Contudo, o controle do currículo, da formação e da atuação docente projetado por documentos curriculares e o caráter peditivo e prescritivo dessas políticas se antagonizam ao entendimento de educação que defendo a partir do referencial teórico em que me inscrevo, qual seja: como possibilitadora das mais variadas experiências; como processo que não



busque frear o diferir e que possibilite que a diferença *apareça*, que não reduza o conhecimento ao “saber-fazer”, que desponte as artes, a poesia, o belo (significados como *aquilo* que não abafa o *outro*) e que procure estar atento à violência do banimento e da exclusão da outridade.

Nesse sentido, anuncio *letramentos* como um *rastro/significante* pós-estrutural potente para pensar propostas na educação não apenas relacionadas à apropriação do sistema de escrita alfabética, mas que considerem como sempre contingente a disputa política sobre a significação de *letramentos*; defendo que essas propostas mobilizem ações de modo que pertencimentos/identificações/subjectivações não sejam colocadas em risco de serem banidas.

Referências

BIGLIERI, Paula. Populismo e emancipações: a política radical hoje, uma aproximação (com variações) ao pensamento de Ernesto Laclau. In: MENDONÇA, Daniel de; RODRIGUES, Léo Peixoto; LINHARES, Bianca (Orgs.). **Ernesto Laclau e seu legado transdisciplinar**. São Paulo: Intermeios, 2017.

BRASIL. **Guia Geral do Pró-Letramento**. Brasília. 2007.

_____. **Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem**. – Ed. rev. e ampl. Incluindo SAEB/Prova Brasil matriz de referência/ Secretaria de Educação Básica – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 364p., 2008.

_____. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade: as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e o ciclo de alfabetização. Caderno 01** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 104 p. 2015.

_____. **PNA - Política Nacional de Alfabetização/Secretaria de Alfabetização (Caderno)**. Brasília: MEC, 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno_pna_final.pdf. Acesso em: 28 de agosto de 2021.

BORGES, Veronica; LOPES, Alice Casimiro. O político e a política: implicações para a formação docente. In: MACEDO, Elizabeth.; MENEZES, Isabel (Orgs.). **Currículo, política e cultura: conversas entre Brasil e Portugal**. Curitiba: CRV, p. 21-40, 2019.

BUNZEN, Clecio. Letramento ou literacia? Entrevista com Clecio Bunzen (UFPE) sobre diferenças conceituais e práticas dos termos relacionados a políticas, estudos, ensino e aprendizagem da língua escrita, 2019a. Disponível em: <https://www.cenpec.org.br/tematicas/letramento-e-ou-literacia-distincoes-e-aproximacoes>



DERRIDA, Jacques. Le parjure et le pardon. v. I. **Séminaire (1997-1998)**. Paris: Seuil, 2019.

_____.; FERRARIS, Maurizio. **O gosto do segredo**. Lisboa: Fim de Século, 2006.

_____. **Torre de Babel**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

_____. **Espectros de Marx**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

_____. **Gramatologia**. São Paulo: Perspectiva, 1973.

DIAS, Rosanne Evangelista. Demandas das políticas curriculares para a formação de professores no espaço Ibero-Americano. **Revista e-Curriculum**, [S.l.], v. 11, n. 2, p. 461-478, ago. 2013.

DIONÍSIO, Maria de Lourdes. Educação e os estudos atuais sobre letramento. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, 209-224, jan./jun. 2007.

DUQUE-ESTRADA, Paulo Cesar. **Estudos ético-políticos sobre Derrida**. 1ª ed. Mauad X: Editora PUC-Rio, 2020.

_____. Derrida e a escritura. In: DUQUE-ESTRADA, P.C. (Org.) **Às margens: a propósito de Derrida**. Rio de Janeiro: Edições Loyola e PUC-Rio, 2002.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. “Ou isto ou aquilo: ou isto ou aquilo... e vivo escolhendo o dia inteiro!” – Currículo e alfabetização para além das evidências. **Rev. educ. PUC-Camp.**, Campinas, SP, 2020.

KLEIMAN, Angela B.; MARTINS, Maria Sílvia Cintra. Formação de professores: a contribuição das instâncias administrativas na conservação e na transformação de práticas docentes. In: KLEIMAN, Angela B.; CAVALCANTI, Marilda C. (Orgs.). **Linguística Aplicada: suas faces e interfaces**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

_____, A. A construção de identidades em sala de aula: um enfoque interacional. In: SIGNORINI, Inês. (Org.). **Linguagem e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

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

LACLAU, Ernesto.; MOUFFE, Chantal. **Hegemonia e Estratégia Socialista: por uma política democrática radical**. São Paulo, Intermeios, 2015.

_____. **A razão populista**. São Paulo: Três Estrelas, 2013.

_____. **Emancipação e Diferença**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.



LINHARES, Célia; Heckert, Ana Lúcia. Movimentos instituintes nas escolas: afirmando a potência dos espaços públicos de educação. **RevistAleph**, (12). <https://doi.org/10.22409/revistaleph.v0i12.38931>, 2009.

LOPES, Alice Casimiro. Articulações de Demandas Educativas (Im)Possibilitadas pelo Antagonismo ao “Marxismo Cultural”. **Revista AAPE**, vol. 27, nº. 109, 2019.

_____. CUNHA Érika Virgílio Rodrigues da; COSTA Hugo Heleno Camilo. Da Recontextualização à Tradução: investigando políticas de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 392-410, set./dez. 2013.

_____. Políticas de currículo: questões teórico-metodológicas In: LOPES, Alice Casimiro; DIAS, Rosanne; ABREU, Rozana. (Orgs.). **Discursos nas políticas de currículo**. Rio de Janeiro: Editora Quartet, p.19-45, 2011.

_____. MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, Elizabeth. Mas a escola não tem que ensinar? Conhecimento, reconhecimento e alteridade na teoria do currículo. **Currículo sem fronteiras**. v. 17, n. 3, p. 539-554. set./dez. 2017.

SALOMÃO, Rommy. A formação continuada de professores alfabetizadores: do Pró-letramento ao PNAIC. **Dissertação (Mestrado em Educação)**. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, 2014.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 2006.

SKLIAR, Carlos. **A escuta das diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2019.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3ª ed. 6ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2020a.

_____. **Alfabetizar: Toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Editora Contexto, 2020b.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, p.5-17, 2004.

STREET, Brian. V. **Letramentos sociais: Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução de Marcos Bagno. Apresentação: Clecio Bunzen. RJ: Parábola, 2014.

_____. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro. (Orgs.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte, MG: Editora UFMG, 2010.

_____. **Literacy and development. Ethnographic perspectives**. Londres: Routledge, 2001.

_____. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.