



TRAVESSIAS 07 ISSN 1982-5935  
 revistatravessias@gmail.com

## O DISCURSO DE LETRAMENTO E AS RELAÇÕES DE PODER: POR UMA ABORDAGEM MENOS ILUSÓRIA

### SPEECH OF LITERACY AND RELATIONS OF POWER BY AN APPROACH LEAST ILLUSORY

Márcia Aparecida Amador Mascia<sup>1</sup>

**RESUMO:** O objetivo deste artigo reside em analisar as relações de poder, aquilo que para alguns é entendido como Ideologia, que subjazem ao Discurso de Letramento. Partimos do arcabouço teórico-metodológico da Análise de Discurso de linha francesa que trabalha na convergência do lingüístico com o social e analisamos dois documentos curriculares, da década de 70 e de 90. Concluimos que o discurso é construído através de dicotomias que revelam o caráter ideológico de inferioridade da variável do não-letrado.

**PALAVRAS-CHAVE:** relações de poder, discurso, documentos curriculares.

**ABSTRACT:** The aim of this paper is to analyse the power relations (ideology) that can be found in the Literacy Discourse. The theoretical and methodological framework consists in the French Discourse Analysis that works in the convergence of the linguistic and the social perspectives, and the object of study are two curricula documents, one from the 70's and another from the 90's. We conclude that the discourse is constructed by dichotomies that reveal the ideological character of inferiority of the non-literate variable.

**KEY-WORDS:** power relations, discourse, curricular documents.

#### Introdução

We should not fool ourselves into thinking that access to essay-text literacy automatically ensures equality and social success or erases racism or minority disenfranchisement. (GEE, 1986, p. 743)

Os professores de Língua Materna não ensinam "somente" língua ou gramática aos seus alunos em sala de aula. Toda educação é política e nenhum saber, nenhuma língua,

---

<sup>1</sup> Professora do Mestrado em Educação, linha de pesquisa "Linguagem, Discurso e Práticas Educativas", da Universidade São Francisco, Itatiba. E-mail: marcia.mascia@saofrancisco.edu.br



TRAVESSIAS 07 ISSN 1982-5935  
 revistatravessias@gmail.com

nenhuma pedagogia é neutra e natural. A escolarização representa tanto uma luta pelo significado como uma luta de relações de poder.

Este trabalho pretende investigar o discurso ideológico subjacente ao discurso político educacional no que se refere às práticas de letramento. Parte-se da hipótese de que esse discurso apresenta o letramento associado a imagens de modernidade e progresso que visam a assegurar a igualdade social, apagando a heterogeneidade constitutiva, ou seja, o caráter polifônico da linguagem. O *corpus* de análise constitui-se no texto da Proposição Curricular de Língua Portuguesa, 2o grau- CENP, SP, 1977 e no texto da Proposta Curricular de Ensino de Língua Portuguesa- 1o grau CENP- SP, 1992.

Para tanto, discutiremos alguns pressupostos teóricos: letramento, ideologia e progresso.

## 1. Discussões Teóricas

Entendemos letramento enquanto práticas discursivas, isto é, as maneiras de usar a língua e de fazer sentido a partir de relações de identidade e poder tanto na fala quanto na escrita.

A literatura costuma distinguir dois modelos de letramento: o Modelo Autônomo e o Modelo Ideológico. O Modelo Autônomo vê a escrita desvinculada de seu contexto e produção, relacionando a aquisição da escrita ao desenvolvimento cognitivo. Outra característica do Modelo Autônomo é a dicotomização entre oralidade e escrita, delegando poder-saber aos povos letrados.

Segundo Kleiman (1995), esse modelo costuma atribuir o fracasso da escolarização ao indivíduo. Essa transferência de fracasso ao indivíduo apagaria, em última instância, o contexto sócio-histórico em que ocorreria esse "fracasso".

O Modelo Ideológico, por outro lado, concebe o letramento enquanto práticas sociais discursivas, culturalmente determinadas. Essa concepção abole a dicotomia letrado (superior)/não-letrado (inferior), trabalhando com as interfaces entre a oralidade e a escrita.



Desnaturaliza alguns mitos associados ao letramento: o mito do letramento enquanto capacitação psicognitiva do indivíduo; o mito da homogeneização e transparência da linguagem e o mito do letramento como principal fonte de socialização do falante.

Ratto (1995) apresenta-nos um exemplo de desnaturalização desse terceiro mito. A autora analisa entrevistas de um sujeito, representante sindical, não-escolarizado que, por um lado, vivencia situações de contacto entre vários discursos e, por outro, faz uso da escrita ditando discursos burocráticos para uma secretária. Este exemplo é considerado, pela autora, como parâmetro para a análise do desenvolvimento de uma consciência lingüística em situação não-escolar. A conclusão a que a autora chega é que “é a história do sujeito que determina o seu lugar na sociedade e a sua relação com a linguagem” (RATTO, 1995, p. 289).

Nessa visão, a escolarização consistiria em apenas uma das facetas do letramento do indivíduo. Outras vozes emergem ao longo de sua história, que vão construir e/ou alterar a sua identidade nas práticas sociais discursivas.

O Modelo Ideológico vê o letramento como necessariamente plural: sociedades diferentes e sub-grupos sociais têm diferentes tipos de letramento. Essas práticas de letramento estão integralmente vinculadas à identidade ou sentido das pessoas que as praticam; uma mudança de práticas implica em uma mudança de identidade. O fracasso educacional associado a uma certa parcela da população não viria de um choque entre duas ou mais práticas discursivas? Ao nosso ver, as práticas discursivas agenciadas pela escola destróem as práticas alternativas, na medida em que aquelas tentam apagar a heterogeneidade constitutiva, impondo uma homogeneização de sentido e identidade. Como a homogeneização ou apagamento de conflitos é apenas aparente, fazendo, na verdade, parte do imaginário discursivo, a escola passa a funcionar, no sentido de Bourdieu e Passeron (1975), como uma violência simbólica, desvalorizando as práticas discursivas do aluno. Daí, a evasão.

Passemos à discussão do termo ideologia. Em linhas gerais, existem duas posturas teóricas para o termo ideologia: uma defendida pelos adeptos do marxismo que postulam o



TRAVESSIAS 07 ISSN 1982-5935  
 revistatravessias@gmail.com

"poder" como "macro-estrutura" (Marx, Althusser, Bourdieu, etc.), outra adotada pelos pós-estruturalistas para os quais a noção de "poder" encontra-se disseminada nas relações sociais, como a postulada por Foucault e, até certo ponto, por Bakhtin.

A concepção de ideologia de Marx (apud CHAUÍ, 1980) é de macro-estrutura, representada pelas relações de poder em dois pólos: a classe dominante (os opressores) e a classe dominada (os oprimidos). Podemos arrolar, nessa mesma linha de concepção de ideologia enquanto macro-estrutura, Bourdieu e Althusser.

Althusser (1989, p. 89) define ideologia nos seguintes termos:

- Tese 1- A ideologia representa a relação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência;
- Tese 2- A ideologia tem uma existência material.

Em Althusser, ideologia representa uma relação imaginária do indivíduo com as relações de produção, necessidade do indivíduo encontrar um lugar no mundo. Ela existe em um aparelho e em suas práticas, hábitos e costumes observáveis.

Bourdieu e Passeron (1975), ao apresentar a sua teoria do sistema de ensino (SE), associam a ação pedagógica à violência simbólica. Segundo os autores, o SE tende a codificar, homogeneizar e sistematizar a mensagem escolar como cultura rotinizada.

Nesse sentido, a escola teria dupla função social: de reprodução das relações sociais e função ideológica de dissimulação dessa função, dando a ilusão de aparente neutralidade.

Assim, também, as noções de macro-estrutura, de um poder que vem de cima, perpassa a obra de Bourdieu e Passeron. É determinista, na medida em que concebe as relações como reproduções de ordem já estabelecida, conforme atestam, os autores, a seguir:

É preciso que a Escola consiga convencer os indivíduos que eles mesmos escolheram ou conquistaram os destinos que a necessidade social antecipadamente lhes assinalou. O tempo e o dinheiro gasto é também o preço necessário para que fique dissimulada a relação entre origem social e os resultados escolares. É ao preço gasto e a um desperdício de tempo que o





TRAVESSIAS 07 ISSN 1982-5935  
 revistatravessias@gmail.com

sistema escolar legitima a transmissão do poder de uma geração a outra, persuadindo os excluídos da legitimidade de sua exclusão. (op. cit., p. 217)

Por outro lado, Bakhtin, em *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (1992), trabalha com a noção de ideológico perpassando todo o discurso:

Tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um signo. Sem signos não existe ideologia. (op., cit., p. 31)

A palavra é um fenômeno ideológico por excelência... fornecendo razões suficientes para colocarmos a palavra em primeiro plano no estudo das ideologias. (op., cit., p. 36)

Para Bakhtin, a linguagem é um fenômeno social e histórico e, por isso mesmo, ideológico. Segundo o autor, a filosofia da linguagem é a filosofia dos signos ideológicos, portanto, as definições lingüísticas não podem ser divorciadas das definições ideológicas. Percebemos, em Bakhtin, uma mudança de enfoque de ideologia; ocorre como que um afrouxamento da noção de macro-estrutura, na medida em que ele concebe a ideologia perpassando todo o discurso.

Constatamos nessas colocações que Bakhtin considera a ideologia como controladora do discurso, visão essa que se aproxima da de Foucault que, em suas obras, evita o termo ideologia por estar em oposição virtual à verdade e por funcionar como infraestrutura material, utilizando a noção de “relações e efeitos de poder” (FOUCAULT, 1984, p. 7), enquanto micro-estrutura.

Os estudos de Foucault buscam analisar a mecânica do "poder", a partir das lutas cotidianas, da microfísica do "poder". Segundo Foucault, os estudos sobre o "poder" existentes contentam-se em denunciá-lo no outro, no adversário, por exemplo, o capitalismo x o socialismo, sem analisar a sua mecânica. Assim, o "poder" não se encontra somente nas instâncias superiores, mas penetra em toda a trama da sociedade. Foucault não adota o termo ideologia, mas "relações de poder", que não se exerceriam somente através da



TRAVESSIAS 07 ISSN 1982-5935  
 revistatravessias@gmail.com

repressão, mas principalmente a partir de micro-poderes ao nível do cotidiano, visão essa que mais se aproxima daquela adotada por nós.

Neste trabalho, adotaremos, para a ideologia, o conceito de "relações de poder", na acepção de Foucault, conforme discriminado acima. Tal acepção adequa-se ao conceito de letramento que contempla as relações do sujeito com a linguagem, relações essas que se constituem e são constituídas pela microfísica do poder enquanto práticas sociais.

Dentre alguns trabalhos nessa linha, citamos Matêncio (1995) e Ratto (1995). O primeiro trata das imagens ideológicas que perpassam o conceito de analfabetismo veiculado pela mídia e o segundo traz um exemplo de relações entre sujeito e linguagem que desmitifica o estigma de negação social do indivíduo não-alfabetizado. Ambos os artigos trabalham com a noção de ideologia enquanto relações e efeitos de micro-poderes.

Tratemos de discutir o progresso. A ideologia que permeia o discurso do letramento escolarizado é a ideologia do progresso. O processo de letramento é visto como uma evolução psico-cognitivo-social do indivíduo, um progresso, costumeiramente concebido nos seguintes termos:

A noção de progresso está historicamente relacionada com o racionalismo iluminista e a universalização da racionalidade científica e tecnológica nas chamadas sociedades modernas. (HABERMAS, 1994, p. 163)

O discurso de progresso está profundamente enraizado em nossa cultura e, no que se refere ao processo de letramento, vincula-se ao pensamento dicotômico letrado/ não-letrado que penetrou insidiosamente em nossa sociedade. Gee (1986, p. 721) faz uma resenha de vários autores (Levi-Strauss, Havelock e Good, Goody, Ong, entre outros) que estudaram a questão do letramento, revelando que, apesar de a maioria ir contra essa dicotomia, ela aparece, na verdade, de maneira mais velada. Segundo Gee, muitos dos autores revisitados concordam que a dicotomia oral/escrito deva ser revista à luz de seus contextos culturais. Mas, em todos os trabalhos, a cultura letrada permanece em foco, com a reivindicação de que o letramento conduz a habilidades cognitivas de ordem superior, isto é, leva ao progresso.



TRAVESSIAS 07 ISSN 1982-5935  
 revistatravessias@gmail.com

Contra-pondo-se a essa visão positivista, concebemos o progresso como sendo um conceito social adquirido, que faz parte do imaginário discursivo das práticas de letramento, não naturalizado e, portanto, questionável. A ideologia do progresso que considera os povos orais como inferiores e pré-rationais, opondo-os aos povos letrados considerados como superiores e racionais, é socialmente construída, ou seja, é um juízo de valor criado pelos povos letrados. Do ponto de vista do ideário do letrado, o analfabetismo é visto como uma doença, um mal, que deve ser erradicado, com o intuito de apagar as diferenças e promover a igualdade social (cf. MATÊNCIO, 1995, p. 248). Essa é a base da ideologia do progresso que, na tentativa de apagar as desigualdades sociais, reforça, para o letrado, a afirmação de seus valores, e, para o iletrado, a afirmação da diferença. Todas essas são imagens que naturalizam a inferioridade do não-letrado, apagando, na verdade, as origens históricas.

Com o intuito de discutirmos um pouco mais o progresso, trazemos à baila a visão pós-estruturalista. O pós-estruturalismo rejeita a idéia tradicional de progresso, admitindo a existência de mudanças, mas questionando a idéia de progresso como busca de uma forma ideal de vida. Essas mudanças ou transformações são os pontos de resistência que Foucault chama de "rupturas" ou "pequenas revoltas diárias" (RAJCHMAN, 1987, p. 81) que incidem sobre o regime geral de uma ou várias formações discursivas.

O silêncio dos alunos na aula, ao lado da evasão escolar, poderiam ser considerados como duas manifestações dessas "pequenas revoltas diárias". Pois, ao silenciar ou tentar apagar a cultura do não-letrado, a escola passa a trabalhar com a imagem de homogeneização, o que é uma ilusão (necessária nesse contexto de ensino-aprendizagem como tal construído). E, por ser uma ilusão, carrega em seu bojo os conflitos e a heterogeneidade latente, que fatalmente irão emergir de alguma forma. Assim como os poderes são micros e disseminados, as suas revoltas serão pequenas, mas carregadas de sentido.

Em suma, se estamos tomando ideologia como "relações de poder" que se encontram disseminadas nas práticas de discursos e, se definimos letramento como práticas discursivas, então o letramento, assim como todo discurso é atravessado ideologicamente, não podendo ser nunca neutro, natural e apolítico. Estamos defendendo, neste trabalho, que



a ideologia que permeia o discurso do letramento é a ideologia do desenvolvimento, do progresso, concebida dentro do ideário do letrado, a partir das categorias dicotômicas letrado (evoluído)/não-letrado (inferior). Subjaz ao discurso do letramento um jogo discursivo de busca de poder, que visa à manutenção e naturalização da cultura do letrado em detrimento de outras culturas, através da erradicação (daí, muitas metáforas de doença, de guerra, etc.) e posterior homogeneização cultural. Esse efeito de submissão faz parte do "controle biopolítico", que nos fala Foucault (1991), visando estabelecer uma utilização econômica dos corpos, tornando-os cada vez mais dóceis, já que para o autor, os mecanismos coercitivos são os mesmos para a prisão, o exército, a fábrica, a escola, etc. e funcionam através da micropenalidade do tempo, da atividade, dos discursos, do corpo, visando atingir a alma.

## 2. Análise

Existe um conflito muito grande entre os objetivos educacionais, no que se refere ao letramento e os resultados alcançados, devido à falta de questionamentos da ideologia subjacente.

Com o intuito de dar um enfoque histórico à ideologia do letramento, analisaremos a seguir, dois documentos oficiais elaborados pela Cenp e divulgados para os professores de Língua Portuguesa do estado de SP, um da década de 70 e outro da década de 90.

### ***Corpus 1 - Proposição Curricular de LP - 2o Grau***

A imagem de letramento, veiculada pela Proposição Curricular de LP - 2o grau, 1977, se aproxima daquela concebida pelo Modelo Autônomo (cf. item 1 deste artigo) que associa o desenvolvimento cognitivo do indivíduo ao processo de aquisição do letramento. Podemos observar isso, a partir do seguinte trecho:

#### **seq. 1**





Encarada sob a perspectiva do aluno, a língua é sobretudo um fator de socialização e de desenvolvimento mental e intelectual.

Observa-se, também, que a Proposição Curricular considera que, através do letramento, o indivíduo se desenvolve e tem acesso à cultura, conforme o segmento que se segue:

### **seq. 2**

É principalmente pela linguagem que os indivíduos acedem à cultura.

Nesse sentido, o papel da escola se aproxima daquele apresentado por Bourdieu e Passeron (cf. item anterior), isto é, como transmissor da cultura rotinizada, também, conforme observamos em:

### **seq. 3**

Um momento privilegiado nesse processo de transmissão (da cultura) é, precisamente, a experiência escolar.

Outra questão que levantamos é que esse documento utiliza ora o termo língua, ora linguagem com o mesmo sentido, referindo-se à língua escrita, conforme exemplos 1 e 2 acima. A noção de progresso associada ao letramento fica evidente nos trechos citados. O indivíduo é visto como uma "tabula rasa", a partir da qual o sistema escolar deve agir no sentido de transmitir a cultura sistematizada e homogeneizada.

Se, por um lado, a Proposição Curricular reconhece a existência de variedades lingüísticas e a necessidade de respeitá-las, como em:

### **seq. 4**



TRAVESSIAS 07 ISSN 1982-5935  
 revistatravessias@gmail.com

A escola deve proporcionar ao aluno melhor conhecimento de diversas variedades correntes, sem inibir o uso de nenhuma delas nas condições adequadas.

Por outro, o papel de homogeneização da língua na escola é considerado ao mesmo tempo importante e difícil, pois o contato com a cultura não rotinizada, fora da escola, é visto como um fator de interferência na cultura escolar (do letrado), o que podemos constatar, a partir do seguinte trecho:

#### seq. 5

Uma dificuldade que não pode ser ignorada é a necessidade de compatibilizar a pluralidade de situações em que a língua normalmente intervém na experiência extra-escolar, com a limitação da situação na escola.

Em suma, podemos observar que a Proposição Curricular de LP discrimina a cultura do não-letrado, considerando-a como um fator que impede ou, pelo menos, dificulta o acesso à cultura letrada, ou seja, à homogeneização, fato esse que aproxima a imagem de letramento, subjacente ao texto analisado, à do Modelo Autônomo.

#### **Corpus 2 - Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa- 1o grau**

Analisamos, a seguir, o texto da Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa - 1o grau, Cenp, 4a ed., 1992, quanto ao papel ideológico do letramento.

O item 1 que se intitula "Subsídios para a Reflexão Curricular" traz dois subitens que tratam especificamente desse aspecto: 1.5 "Preconceito e Discriminações sociais na atividade lingüística" e 1.6 "O Respeito à Linguagem da Criança e à Norma Padrão". Esses dois subitens introduzem e discutem o problema da discriminação da cultura do não-letrado. A Proposta Curricular (PC), primeiramente, constata que o aluno traz na bagagem o dialeto não-padrão, como em:



TRAVESSIAS 07 ISSN 1982-5935  
 revistatravessias@gmail.com

### seq. 6

A criança traz à escola o dialeto de sua comunidade e uma prática na modalidade coloquial.

Posterior a essa frase e no mesmo parágrafo, o texto das Propostas Curriculares introduz o papel da escola, conforme:

### seq. 7

Sem excluir essa prática, ela deve adquirir o domínio do dialeto padrão e praticar na modalidade culta e formal, não somente porque ela será socialmente avaliada mas porque por ela ter acesso à tradição cultural escrita..

Podemos observar que embora a P. C. tente relativizar, considerando a necessidade de se respeitar o dialeto do aluno, subjaz a esse enunciado a noção de valorização social e de papel de única porta de acesso à tradição cultural, no que se refere ao dialeto padrão. Essa imagem de valorização social, associada ao letramento, vem reiterar nossa hipótese de base que pressupunha que o caráter ideológico do discurso do letramento é concebido dentro do ideário do progresso. Ao identificar a noção de acesso à cultura ao letramento, atribui-se a este um caráter de superioridade (progresso) em relação à variável lingüística do não-letrado, ficando implícita a esta última, a noção de negatividade: variável não-padrão, de não-acesso à cultura e de não-valorização social.

Ainda no que se refere ao papel social da escola, citamos:

### seq. 8

(...) o trabalho da escola é no sentido de favorecer a independência dos escolarizados para que o relacionamento com os mediadores da administração e os detentores das informações não seja passivo.(id., ibid.)



Constata-se nessa afirmação a existência de dois pólos: aqueles que "dominam a norma padrão" e que detêm o poder, desempenhando um papel ativo e aqueles que "não a dominam", fazendo um papel passivo.

Viria o letramento assegurar a igualdade social? Na verdade, parece estar funcionando no sentido de enfatizar essa diferença, delegando cada vez mais poder-saber aos que dominam a norma padrão. É nesse sentido que a Proposta Curricular constata que:

#### **seq. 9**

O grande problema é que a escola tem buscado substituir a linguagem da criança pela linguagem-padrão, ao mesmo tempo em que discrimina e desvaloriza a linguagem da criança que a identifica com sua comunidade. A escola se transforma, por isso, "no lugar de inibição e restrição, ao contrário do que parecem dizer seus objetivos educacionais".

A partir dessa análise do discurso da Proposta Curricular de Língua Portuguesa, constatamos que objetivos do tipo:

#### **seq. 10**

(...) eliminar os preconceitos ideológicos que levam à discriminação da linguagem das classes menos favorecidas (...)

impostos à escola são muito difíceis de serem alcançados (isso para não dizer utópicos), o que tem levado à situação catastrófica em que se encontra a educação hoje. Pois, ao invés de promover:

#### **seq. 11**





TRAVESSIAS 07 ISSN 1982-5935  
 revistatravessias@gmail.com

a sensibilização das crianças em relação às variáveis lingüísticas (...) acaba-se reprimindo seu dialeto (...)

desvalorizando a sua linguagem, levando-as ao mutismo, conforme postula a P.C.

### 3. Em prol de conclusões

Constatamos, em ambos os textos analisados, que o conceito de letramento não sofreu alterações substanciais: é concebido dentro dos parâmetros dicotômicos (letrado X não-letrado), sendo o objetivo principal da escola, a homogeneização lingüística dos falantes. Embora os textos idealizem o respeito pela variedade não-padrão, a noção de respeito ao não-letrado é concebida dentro do ideário do letrado e não ao contrário. Parece que ciente da superioridade da variável padrão, o falante desta teme que ela apague a variável do não-letrado, necessitando, assim, de sua intervenção, no intuito de protegê-la da mais forte. Pois, só se pode proteger aquilo que é fraco. Assim, o discurso do letramento da Proposição Curricular e das Propostas Curriculares deixa transparecer a ideologia do progresso através de um discurso mais sutil: de respeito ao não-letrado, mas a partir do ideário do letrado.

A ideologia que permeia o letramento, concebendo-o a partir das categorias dicotômicas, letrado (acesso à cultura)/ não-letrado (sem acesso à cultura), é socialmente construída e encontra-se disseminada nos mais variados dispositivos sociais, sendo a escola apenas mais um deles. Conceber como atribuição da escola (mais especificamente da Língua Portuguesa) a tarefa de eliminar os preconceitos ideológicos subjacentes à variável do não-letrado é condenar sua condição social. A discriminação à variável do não-letrado encontra-se disseminada na sociedade e nenhuma instituição sozinha (a escola, por ex.) poder eliminá-la. Isso vem reiterar nossa citação inicial de Gee (1986, p. 743) que contesta a concepção do letramento associada à noção de liberdade e igualdade social.

Não tivemos a intenção, com este trabalho, de tecer nenhuma crítica aos textos analisados. Estes foram considerados como amostras do contexto sócio-histórico, no qual



TRAVESSIAS 07 ISSN 1982-5935  
 revistatravessias@gmail.com

também nos inserimos, a partir dos quais procuramos levantar algumas imagens socialmente construídas no que se refere à ideologia do letramento, foco deste trabalho.

Já que consideramos os poderes como múltiplos e disseminados e que as relações se pautam em um imaginário de homogeneização, as transformações só podem ocorrer lentamente e em forma de "pequenas erupções de conflitos", ou seja, de manifestações de heterogeneidade.

Propomos, assim, uma abordagem menos ilusória para o discurso do letramento; diferente daquela que visa libertar o homem pela linguagem, através do apagamento de dicotomias e aproximação da verdade. Concebemos, outrossim, o discurso do letramento enquanto práticas discursivas passíveis de problematizações e desconstruções que visem a desnudar os "seus pontos cegos".

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos do Estado**. 4a edição Rio de Janeiro: Graal, 1989.

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1992.

BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean-Claude **A Reprodução (elementos para uma teoria do sistema de ensino)** Reynaldo Bairrão (trad.) Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S.A., 1975 (1970).

CHAUÍ, M. **O que é Ideologia**. Coleção Primeiros Passos. 9a ed. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1980.

----- **Microfísica do Poder** (org. e trad. de Roberto Machado). 4a ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.



----- **Vigiar e Punir** (trad. Lígia M. P. Vassallo). Petrópolis: Vozes, 1991.

----- **História da Sexualidade I: A Vontade de Saber** (trad. de Maria Thereza da C. Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque). 11a ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1993 (1988).

GEE, J.P. Orality and Literacies: From the Savage Mind to Ways with Words. In: **TESOL Quarterly** 20 (4), Dec. 1986, p. 719-746.

\_\_\_\_\_ **Social linguistics and literacies. Ideologies in discourses.** Hampshire: The Falmer Press, 1990.

HABERMAS, J. **The Communicative Action.** Boston: Beacon Press, 1984, vol. 1.

KLEIMAN, A. B. Modelos de Letramento e as práticas de alfabetização na escola. IN KLEIMAN, A. B. (org.) **Os significados do letramento. Uma nova perspectiva sobre a pratica social da escrita.** Campinas: Mercado de Letras, 1995.

CENP - SÃO PAULO **Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa - 1o Grau,** 4a ed., 1992.

CENP - SÃO PAULO **Proposição Curricular de Língua Portuguesa - 2o grau,** 1977.

MATÊNCIO, M. L. M. Analfabetismo na Mídia: conceitos e imagens sobre o letramento. IN KLEIMAN, A. B. (org.) **Os significados do letramento. Uma nova perspectiva sobre a pratica social da escrita.** Campinas: Mercado de Letras, 1995.

RAJCHMAN, J. **Foucault: a liberdade da filosofia.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1987.



RATTO, I. Ação política: fator de constituição do letramento do analfabeto adulto. IN KLEIMAN, A. B. (org.) **Os significados do letramento. Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** Campinas: Mercado de Letras, 1995.