

Catequização e alfabetização em um projeto de educação indígena no Brasil

Catequización y alfabetización en un proyecto de educación indígena en Brasil

DOI 10.20396/lil.v26i51.8672740

Helton Menezio Urtado Rocha¹
UNICAMP

Resumo

No Amazonas, as escolas das missões salesianas trabalharam com indígenas de diversas etnias. Nessas missões, Antônio Giacone produziu dicionários e gramáticas do Tukano, Maku e Tariano. Inscritos na História das Ideias Linguísticas, tomamos, do mesmo autor, a “Cartilha para as escolas das missões indígenas salesianas do Rio Uaupés — Rio Negro — Amazonas”, de 1944. Considerando os pressupostos da Semântica do Acontecimento e da Análise de Discurso materialista, analisamos o processo de catequização e alfabetização, em português, de crianças indígenas falantes do Tukano. A cartilha de Giacone se constitui na relação Igreja-Estado, implementando o catolicismo e desenvolvendo uma política interna de expansão linguística que reforça a fronteira do Brasil e submete os indígenas a grupos oligárquicos locais. Ela toma a criança indígena como não civilizada, inscrevendo-a numa ordem simbólica determinada por relações sociais e de trabalho capitalistas.

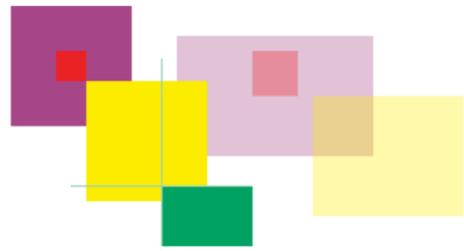
Palavras-chave: Catequização, Alfabetização, Cartilha, Gramatização, Tukano.

Abstract

In Amazonas, the schools of the Salesian missions worked with indigenous people of different ethnic groups. In these missions, Antônio Giacone produced Tukano, Maku and Tariano dictionaries and grammars. Inscribed in the History of Linguistic Ideas, we take, by the same author, the “Cartilha para as escolas das missões indígenas salesianas do Rio Uaupés — Rio Negro — Amazonas”, published in 1944. Considering the assumptions of the Semantics of the Event and from Materialist Discourse Analysis, we analyze the catechization and literacy process, in Portuguese, of Tukano-speaking indigenous children. The Giacone’s spelling book is constituted in the Church-State relationship, implementing Catholicism and developing an internal policy of linguistic expansion that reinforces the Brazil frontier and submits the indigenous people to local oligarchic groups. It takes indigenous children as uncivilized, inscribing them in a symbolic order determined by capitalist social and work relations.

Keywords: Catechization, Literacy, Spelling book, Grammatization, Tukano.

1 Doutorando em Linguística pelo Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas.



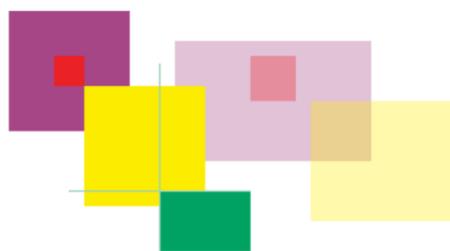
Introdução

Este trabalho se inscreve na História das Ideias Linguísticas (HIL), que conjuga a “história da produção de idéias lingüísticas, aí compreendidos instrumentos tecnológicos como gramáticas e dicionários, no Brasil, e o processo de constituição da língua nacional” (ORLANDI, 2001, p.7). Nele, tratamos do processo de catequização e alfabetização, em português, de crianças indígenas falantes do Tukano, no Amazonas, durante o Estado Novo (1937-1945). Tomaremos, de Giacone (1944), a “Cartilha para as escolas das missões indígenas salesianas do Rio Uaupés — Rio Negro — Amazonas” (doravante Cartilha), considerando um arquivo mais amplo de gramáticas e dicionários desse autor. A produção brasileira em HIL nos permite considerar a cartilha como um instrumento linguístico. Utilizaremos aqui os trabalhos de Silva (1996, 2001, 2015) sobre a alfabetização e a cartilha no Brasil.

De saída, analisamos a palavra “cartilha” e as expressões “ler pela cartilha de alguém” e “rezar pela mesma cartilha”, que nos levam a discutir a alfabetização no Brasil de modo mais abrangente. Em seguida, abordamos as missões salesianas no Amazonas e a figura de Antônio Giacone, comparando as condições de produção do Brasil colonial, em que se deram as missões jesuíticas, com as condições de produção das missões salesianas no Estado Novo. Feito isso, abordamos a relação entre as línguas indígenas naquela região e o poder disciplinar (FOUCAULT, 2013). Finalmente, analisamos a Cartilha a partir de um gesto de leitura que alia os pressupostos teórico-metodológicos da Semântica do Acontecimento (GUIMARÃES, 2005, 2018), com a Análise de Discurso materialista, desenvolvida na França por Pêcheux (1990, 2008, 2009, 2010) e seu grupo, e desenvolvida no Brasil a partir dos trabalhos de Orlandi (2007, 2008, 2010, 2011).

1. Cartilha: catequização e alfabetização no Brasil

Segundo Cardoso e Amâncio (2018, p.55), “A cartilha de alfabetização ocupou, durante séculos, lugar central no processo de aprendizagem da cultura escrita”. No Brasil, a expressão “rezar pela mesma cartilha”, tomada em sua discursividade — efeito da língua sujeita à falha que se inscreve na história (PÊCHEUX, 1990) —, reforça essa afirmação: como



pré-construído, temos uma sociedade em que Igreja e Estado possuem um papel decisivo na constituição do sujeito-cidadão-cristão brasileiro. Por pré-construído entendemos, consoante Pêcheux (2009, p.151), o “sempre-já-aí” da interpelação ideológica que fornece-impõe a ‘realidade’ e seu ‘sentido’ sob a forma da universalidade (o ‘mundo das coisas’).

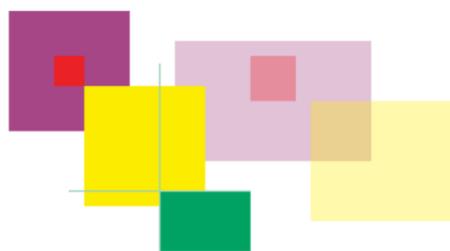
A expressão “rezar pela mesma cartilha” nos remete, ainda, a uma outra, “ler pela cartilha de alguém”, presente no verbete de “cartilha” da 10.^a edição do Dicionário da Língua Portuguesa (SILVA, 1949). Nesse instrumento linguístico, “ler pela cartilha de alguém” significa “imitá-lo no pensar, nas palavras ou no proceder” (*id.*, *ibid.*, p.974). Pelo efeito metafórico, isto é, o “fenômeno semântico produzido por uma substituição contextual” (PÊCHEUX, 2010, p.96), o sentido designado por “rezar” e “ler” nas duas expressões é constituído por esse “deslizamento de sentido”, que significa a relação contraditória, no Brasil, entre o processo de catequização e o processo de alfabetização, que foi/é conduzido por missionários cristãos, sejam estes católicos ou protestantes, em grande parte, nos territórios indígenas. Tal contradição está presente na atualização de uma memória discursiva, o interdiscurso — algo que fala antes, em outro lugar, independentemente (PÊCHEUX, 2009), e que nos remete à colonização portuguesa.

É importante destacarmos que a definição de “cartilha” já se encontra na 1.^a edição do dicionário de Moraes, de 1789:

Recorte 1

CARTILHA, s. f. Livro elementar de ensinar a ler; nele se contém também o Catecismo.

Nesse recorte, entendido como uma unidade discursiva, isto é, “fragmentos correlacionados de linguagem-e-situação” (ORLANDI, 1984, p.14) caracterizados pela incompletude constitutiva da linguagem e pela polissemia, “contém também o Catecismo” determina o pronome “nele”, que reescreve por condensação “Livro elementar de ensinar a ler”, que, por sua vez, reescreve por definição “cartilha”. Por determinação entendemos um processo semântico que se dá pela enunciação, sendo “fundamental para o sentido das expressões lingüísticas” (GUIMARÃES, 2007, p.79). Já a reescrituração diz respeito aos “modos de redizer o dito” (p.85). Trata-se de “procedimentos de deriva do sentido próprios da textualidade” (GUIMARÃES, 2005, p.27). No recorte 1, “cartilha” se refere a um único instrumento, como indica a forma “também”.



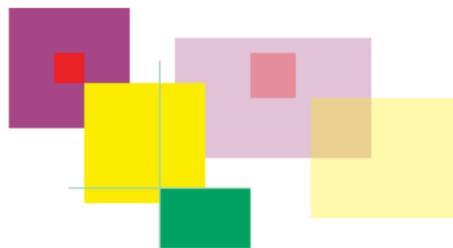
Podemos dizer que o dicionário de Moraes instaura uma nova ordem de sentidos para a cartilha no Brasil, a partir da qual se enuncia “ler pela cartilha de alguém” e “rezar pela mesma cartilha”. Nesse instrumento linguístico, temos o discurso fundador (ORLANDI, 2003) sobre a função da cartilha em terras indígenas brasileiras: alfabetizar e catequizar. Por discurso entendemos não uma mera transmissão de informação mas o efeito de sentidos entre locutores, os quais “designam lugares determinados na estrutura de uma formação social” (PÊCHEUX, 2010, p.81). Por sua vez, o discurso fundador é aquele que “cria uma nova tradição, ele re-significa o que veio antes e institui aí uma memória outra” (ORLANDI, 2003, p.13).

Em “rezar pela mesma cartilha”, temos como pressuposto a catequização, que ocorre na/pela alfabetização. Esta não ocorre sem a escrita, tida como a primeira revolução tecnolinguística da humanidade (AUROUX, 2009). No que lhe diz respeito, sem a escrita não haveria a gramática e o dicionário — tecnologias que, segundo Auroux, descrevem e instrumentalizam as línguas. Conforme essa posição, a gramática e o dicionário — e, no nosso caso, a cartilha — estão direcionados à construção de um saber metalinguístico e, a partir do Renascimento, à constituição das línguas nacionais dos Estados europeus, onde, após as revoluções burguesas, consoante nos dizem Gadet e Pêcheux (2010), as diferenças linguísticas foram absorvidas para a construção da língua nacional, universalizando as relações jurídicas, a circulação do dinheiro, as mercadorias e os “trabalhadores ‘livres’” (GADET; PÊCHEUX, 2010, p.37). Esses dois autores ainda concluem:

A questão da língua é, portanto, uma questão de Estado, com uma política de invasão, de absorção e de anulação das diferenças, que supõe antes de tudo que estas últimas sejam reconhecidas: a alteridade constitui na sociedade burguesa um estado de natureza quase biológica, a ser transformado politicamente. (GADET; PÊCHEUX, 2010, p.37)

No Brasil, o processo de catequização e alfabetização indígena foi, a partir do século XVI, desenvolvido juntamente com uma economia mercantil pela escola elementar. Esse tipo de escola precedeu, como bem observa Silva (2001), cidades, uma classe burguesa, trabalhadores livres, língua nacional, imprensa e livros, pois ele fazia parte, segundo a autora, “das condições necessárias para a instalação de um processo econômico-social fundado na escravidão e na propriedade da terra” (SILVA, 2001, p.145; grifo da autora).

Em suma, a expressão “rezar pela mesma cartilha” nos mostra que, no Brasil, a forma sujeito-religioso, característica do final da Idade Média (HAROCHE, 1992), não deu lugar à



forma sujeito-jurídico, tal como na Europa, pois a especificidade da história do Brasil é a de um “país de colonização” (ORLANDI, 2001, p.11). No que se refere à história da constituição do saber metalingüístico no Brasil, temos, conforme a autora citada, “um meio oral, escrito e multilíngüe, sob a influência da tradição ocidental” (*id.*, *ibid.*, p.12). Além disso, impôs-se uma língua que, desde o final do século XVI, se distanciou da língua falada em Portugal.

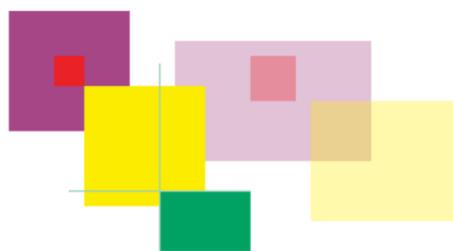
Essa especificidade de um país de colonização pode ser vista no modo como se deu o processo de alfabetização. A fim de compreender como os sentidos e a posição de sujeito da alfabetização e da escola elementar no Brasil são produzidos pelo e no funcionamento discursivo do enunciado dicionarizado, Silva (1996) analisa, em diversas edições do Dicionário da Língua Portuguesa, de Moraes, os enunciados definidores de palavras como “analfabeto”, “alfabetização”, “analfabetismo”, “alfabetizado”, “cartilha”, entre outras, mostrando-nos como o processo histórico de identificação do sujeito analfabeto é marcado pela contradição no interior desse dicionário. A autora nos mostra que o analfabetismo não é produzido pela escola, pois o indivíduo já chega a ela nessa condição. Assim, “Há um *já-lá-dito* do ‘analfabeto’ e do ‘analfabetismo’ — palavra derivada da anterior —, que nega o sentido da alfabetização e garante o seu sucesso” (SILVA, 1996, p.156; grifo da autora). Nesse processo desigual, historicamente construído no Brasil, o alfabetizado, além de saber ler e escrever, “também sabe que o analfabeto não sabe” (*id.*, *ibid.*, p.156). Em outras palavras:

O sujeito da escolarização é uma unidade submetida a uma divisão que é determinada pela falta: a divisão de um único e mesmo sujeito por uma barreira invisível — lingüística e política — que se entrelaça com as fronteiras econômicas visíveis que marcam os pontos de acesso aos bens e serviços distribuídos pelo Estado. (SILVA, 1996, p.156)

Eis aí o ponto central a ser considerado em nosso trabalho: como se constitui o sujeito da escolarização na Cartilha? Essa pergunta nos leva a considerar: A Cartilha, enquanto instrumento lingüístico; o português e o Tukano; os sujeitos envolvidos no processo de catequização e alfabetização; a Igreja Católica e o Estado brasileiro.

2. Missões salesianas no Amazonas

As missões salesianas envolvendo indígenas falantes do Tukano se deram a partir de 1916, na região do alto Rio Negro, noroeste amazônico. Elas estão relacionadas ao ciclo da borracha, que “erradicou as populações indígenas de suas terras, obrigando-as a abandonar



as atividades econômicas próprias e a ingressar compulsoriamente na economia extrativa” (COSTA, 2021, p.5).

As escolas das missões funcionavam como internatos. “Salesianos” designa os responsáveis pelos internatos masculinos. “Filhas de Maria Auxiliadora” designa as encarregadas dos internatos femininos. De acordo com Costa (2021), frequentavam os internatos apenas as crianças cujos pais fossem cristãos. Conforme diz esse autor, a separação era uma resposta da Igreja Católica aos novos métodos educacionais, que preconizavam a união. Tais métodos novos se caracterizavam “pelo liberalismo, marcadamente o positivismo e o laicismo” (COSTA, 2021, p.5). Isto porque havia, ressalta o autor, uma disputa a partir de 1930 com as políticas governamentais e com os educadores renovadores pela hegemonia do campo educacional no Brasil.

No total, foram fundados nove postos missionários no Amazonas, sendo que sete deles possuíam internatos. Além do posto em São Gabriel da Cachoeira (1916), os salesianos se instalaram em: Taracú (1923), Barcelos (1926), Iauareté (1929), Pari-Cachoeira (1940), Santa Isabel (1947) e Içana (1953). Segundo Costa (2021, p.7), “O último internato a ser fechado foi o de Iauareté, em 1988”. Todos eles recebiam subvenções dos governos federal e estadual.

Quanto ao italiano Antônio Giaccone, sabe-se que ele foi ordenado sacerdote em Santiago do Chile e, em julho de 1925, “bebia água do Rio Negro no Amazonas brasileiro” (CASCUDO, 1962, p.5). É de sua autoria: “Pequena Gramática e Dicionário da Língua Tucana” (1939); a Cartilha (1944), já mencionada; “Os tucanos e outras tribos do Rio Uaupés, afluente do Rio Negro, Amazonas: notas etnográficas e folclóricas de um missionário salesiano” (1949); “Pequena Gramática e Dicionário da Língua Hubdeneher ou Macú” (1955); “Pequena Gramática e Dicionário da Língua Taliáseri ou Tariano” (1962); “Gramáticas, Dicionários e Fraseologia da Língua Dahceié ou Tucano” (1965). Abaixo, trazemos uma imagem dele, retirada de Giaccone (1962), tomando notas a um indígena para a composição de uma gramática e de um dicionário português-Tariano.

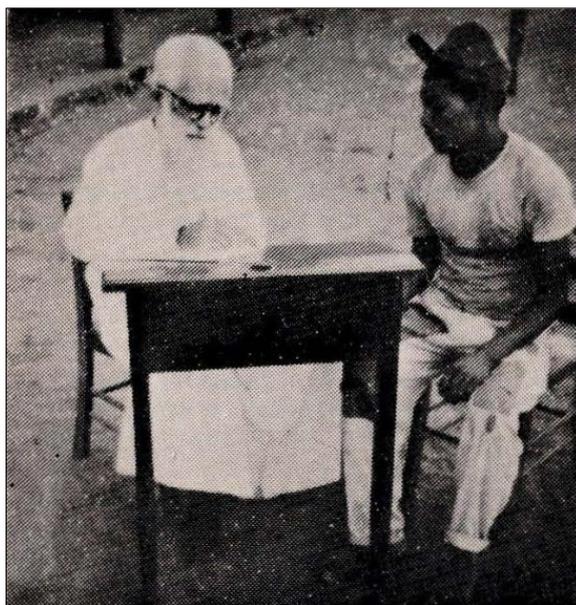
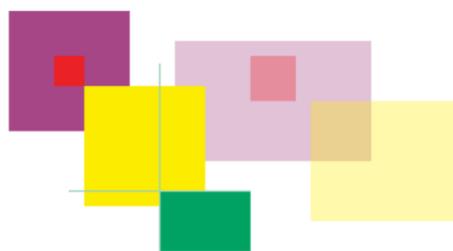
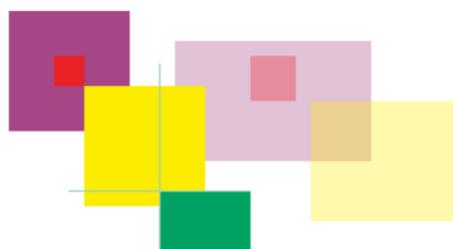


Imagem 1 – Antônio Giaccone e indígena Tariano (s/d)

A produção de dicionários e gramáticas do Tukano, do Tariano e do Maku por Giaccone, no século XX, corresponde à descrição e à instrumentalização do Tupi realizadas pelos jesuítas, no XVI. Em outras palavras, Giaccone, do lugar social de missionário salesiano, ocupando no interdiscurso a posição-sujeito europeia religiosa, descreve e instrumentaliza as línguas Tukano, Tariano e Maku, tendo como base a gramática do português, o que nos permite pensar num processo de exogramatização (AUROUX, 2009) semelhante ao de Anchieta (1595), analisado por Nunes (1996).

Há, porém, uma diferença, relacionada às condições de produção. No Brasil em que Anchieta escreve a sua gramática, a relação entre missionários e colonos era conflituosa, pois, como diz Orlandi (2008, p.153; grifo da autora) a respeito da atuação dos jesuítas, estes “Sempre se colocaram como *mediadores*, isto é, como intérpretes de forças sociais e políticas”. Desse modo, “Ao mesmo tempo em que ‘salvavam’ a alma do índio, controlavam as formas de contato dos índios com a civilização ocidental” (ORLANDI, 2008, p.153). Assim o fez, por exemplo, o padre Manoel da Nóbrega, nos governos de Tomé de Sousa e Mem de Sá. Sobre essa atuação, Silva (2015) observa duas formações discursivas distintas em confronto: a dos religiosos e a dos colonos. Elas estavam em confronto “não em relação aos fins, mas aos meios para se atingirem os fins” (SILVA, 2015, p.332).



Nas missões salesianas, as crianças indígenas falantes do Tukano são inseridas numa ordem significativa constituída por relações sociais e de trabalho capitalistas próprias do século XX. Para Costa (2021, p.6), “a ação missionária salesiana [...] prossegue sob o imperativo da ótica jesuítica, acrescido da geopolítica do Estado republicano de controle das terras e das populações da faixa de fronteira internacional”. A Igreja Católica se alia ao Estado brasileiro e a grupos oligárquicos locais.

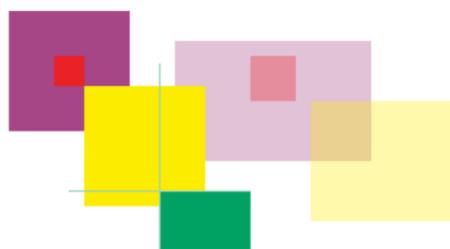
3. Espaço de enunciação e poder disciplinar

No noroeste amazônico, destaca-se a diversidade sociocultural e linguística dos grupos indígenas. Cabalzar e Ricardo (2006 *apud* Costa, 2021, p.3) afirmam que a região é constituída “majoritariamente por 23 etnias dos grupos linguísticos Aruak, Tukano Oriental, Maku e Yanomami”. Nos rios Içana e Uaupés habitam respectivamente os Aruak e os Tukano Oriental (doravante Tukano), sendo que ambas as famílias linguísticas possuem diversos grupos étnicos e linguísticos. Essa diversidade sociocultural e linguística fez com que a cidade de São Gabriel da Cachoeira, em 2002, adotasse como línguas cooficiais o Nheengatu, o Tukano e o Baniwa, segundo, ainda, Cabalzar e Ricardo.

O Tukano é falado pelos ye’pâ-masa, cujo território se situa na fronteira entre Brasil e Colômbia, na bacia do rio Caiari-Uaupés (RAMIREZ, 2019). Ele foi adotado “como língua franca pelos falantes de outros grupos da mesma família linguística e pela grande maioria dos tariano (família arawak)” (RAMIREZ, 2019, p.1). A palavra “tukano” é a denominação popular de “daseá” (“aves tucanos”) na língua dos ye’pâ-masa. Sua origem se deve ao fato de as mulheres de outras tribos chamarem assim os jovens ye’pâ-masa, que andavam atrás delas em turmas, pois, devido a uma regra de exogamia linguística, os ye’pâ-masa apenas se casam com mulheres de outros grupos linguísticos.

Podemos afirmar que o espaço de enunciação (GUIMARÃES, 2005) no noroeste amazônico, na divisa com a Colômbia, caracteriza-se pelo funcionamento do português, enquanto língua oficial do Brasil; do Castelhana, falado oficialmente pelos países vizinhos; de inúmeras línguas indígenas, dentre as quais o Tukano, e também da Língua Geral Amazônica, o Nheengatu, que significa “língua ou fala boa” (COSTA, 2021, p.3, nota 1).

O espaço de enunciação é um espaço político em que as línguas “se dividem, redividem, se misturam, desfazem, transformam por uma disputa incessante” (GUIMARÃES,



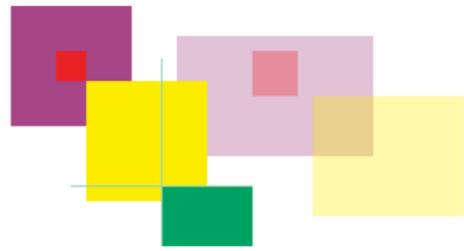
2005, p.18), devido ao político, constituído “pela contradição de uma normatividade que estabelece (desigualmente) uma divisão do real e a afirmação de pertencimento dos que não estão incluídos” (*id.*, *ibid.*, p.16). Os falantes não são figuras empíricas: são figuras políticas, “sujeitos divididos por seus direitos ao dizer e aos modos de dizer” (*id.*, *ibid.*, p.18).

Quanto às escolas das missões salesianas, encontramos o que Foucault (2013 *apud* Costa, 2021) chama de poder disciplinar. Este impõe o português e interdita as línguas nativas, redividindo e transformando o espaço de enunciação.

Segundo um egresso de laurotê, os alunos novatos passavam a maior parte do tempo em silêncio, pois não dominavam a língua portuguesa. Durante os anos iniciais, a comunicação dos alunos novatos era drasticamente reduzida ao que era estritamente necessário e, ainda assim, estes se dirigiam em caráter reservado ao assistente ou a um aluno antigo da mesma etnia para comunicar suas necessidades. (COSTA, 2021, p.15)

Recorrendo a Orlandi (2007), havia nos internatos a implantação do silêncio local no que se refere às línguas indígenas. Segundo essa autora, havia uma interdição do dizer como “estratégia política circunstanciada em relação à política dos sentidos” (ORLANDI, 2007, p.75). O descumprimento dessa interdição resultava em sanções ao “indisciplinado”, mostrando-nos que não há processo de dominação sem resistência. Uma das sanções consistia em fazer o aluno copiar repetidamente o enunciado “Eu não vou mais falar Tukano, só português” (COSTA, 2021, p.16). Consequentemente, no final dos anos 1980, encontramos três situações na região do Rio Negro: a criança sabia falar a língua indígena, porém não a usava; ela a entendia e a falava; ela a desconhecia, conforme Costa, citando Renault-Lescure (1990).

Na Cartilha de Giacone (1944), as línguas indígenas são também reduzidas ao Tukano, a partir de uma “política de invasão, de absorção e de anulação das diferenças” (GADET; PÊCHEUX, 2010, p.37). Isso nos permite afirmar que a política linguística desenvolvida por esse instrumento linguístico se baseia no princípio ético da dominação (ORLANDI, 1998), que impõe às crianças indígenas o português como língua oficial do Estado brasileiro.



4. A Cartilha

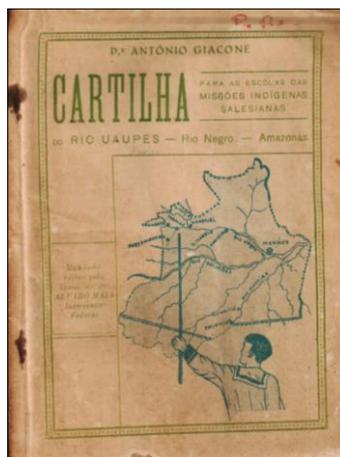
Com 68 páginas, ela se divide em: capa; folha de rosto; introdução; pequeno vocabulário em português-Tukano para o professor “se entender” com os alunos; 50 lições; um texto sobre o Brasil, a escola e Deus; perguntas e respostas de conteúdo moral e cívico; e um texto sobre Deus atribuído a Dom Bosco.

Se consultarmos, no Decreto n.º 248, de 26 de julho de 1894, o programa do primeiro ano das escolas preliminares do estado de São Paulo, a Cartilha o segue quanto a: “Escripta — Cópia de palavras da lição de leitura”; “Lettras do alphabeto e algarismos arabicos”; “Moral — Conversações familiares, visando á [sic] formação dos bons sentimentos entre as creanças”; “Educação civica — Nomes do logar, do Estado e do paiz em que a creança nasceu” (SÃO PAULO, 1894).

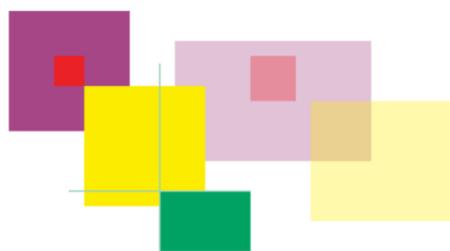
Esses conteúdos visavam consolidar os valores republicanos (ROCHA; CARVALHO, 2018). Sobre isso, é interessante observarmos que a República brasileira foi proclamada pelos militares, que contavam com o apoio de setores expressivos da sociedade, como o Partido Republicano Paulista (PRP), representante da burguesia cafeeira de São Paulo; e, no decreto acima, os valores republicanos trazem valores militares. Temos, por exemplo, no segundo ano: “Exercicios militares — Marchas, formaturas em filas e em fileiras”.

Tomemos a capa da Cartilha:

Recorte 2



Legenda: capa da Cartilha

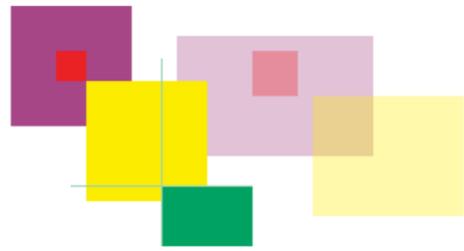


Nesse recorte, notamos a relação Igreja-Estado como constitutiva da Cartilha. O enunciado “Mandada editar pelo Exmo. Sr. Dr. Alvaro Maia, Interventor Federal” é determinado por “Pe. Antônio Giaccone”, antes do título da Cartilha. Discursivamente, coexistem duas posições-sujeito no interdiscurso: a posição-sujeito religiosa e a posição-sujeito identificada com o Estado Novo.

Recorrendo-nos a Auroux (2009), a Cartilha responde a um interesse prático: a implantação do catolicismo pelos salesianos. Pela relação Igreja-Estado, podemos falar em explorações, da qual participa o Estado brasileiro, dando apoio à publicação da Cartilha, auxiliando as escolas das missões com subvenções. Temos, pois, a segunda causa do processo de gramatização em questão: o desenvolvimento de “uma política de expansão lingüística de uso interno” (AUROUX, 2009, p.50) no noroeste amazônico, na divisa com a Colômbia.

Essa expansão, baseada no princípio ético da dominação (ORLANDI, 1998), é ilustrada na capa da Cartilha, onde vemos: o mapa de Amazonas; a capital Manaus; logo abaixo, Porto Velho; e, à esquerda, no topo, entre outras cidades, São Gabriel da Cachoeira e Taracúá, esta última assinalada por um suposto estudante, que segura uma vara e veste um uniforme escolar. Considerando as características da figura (corte de cabelo, formato do rosto), temos um estudante não indígena. Na imbricação entre diferentes materialidades significantes (LAGAZZI, 2017) — a imagem do mapa e do estudante, o gesto deste a indicar uma cidade, os demais nomes de cidades —, o efeito de sentido produzido no recorte 2 é a indicação de uma cidade a partir do discurso cívico: “Taracúá” designa uma cidade brasileira onde há um posto missionário salesiano.

Neste ponto, gostaríamos de lembrar o que diz Guimarães (2005) sobre a noção de mapa. Este pode ser tomado como texto, integrando enunciados (nomes de cidades) num acontecimento de linguagem. O mapa não se dá como “descrição de um espaço, é antes uma *indicação de acesso* ao mundo do que uma descrição” (GUIMARÃES, 2005, p.60; grifos nossos). O acesso ao mundo pelo mapa significa que os nomes de cidades não funcionam como etiquetas: eles são a construção de objetos simbólicos que os nomes designam. Essa identificação não ocorre na Cartilha sem a presença da Igreja Católica e do Estado brasileiro, produzindo um efeito de sentidos pela inscrição no interdiscurso, em memórias distintas do dizer.



Avançando, encontramos o texto “Aos Salesianos e Filhas de Maria Auxiliadora que usarem esta Cartilha”. Nele, o autor diz:

Recorte 3

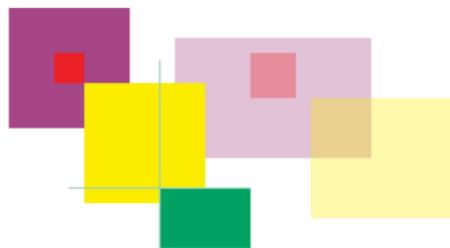
O método [da Cartilha] é novo; mas procurei adaptá-lo o mais possível ao selvícola, cuja mentalidade é completamente diversa da do menino civilizado. (GIACONE, 1944, p.3)

No recorte 3, “selvícola” se opõe a “menino civilizado”. Essa oposição se dá pela ausência de paralelismo entre “selvícola” e “menino civilizado”. Recorrendo ao não-dito, a mentalidade do indígena é, segundo a posição-sujeito missionária europeia no interdiscurso, tomada como não-civilizada. Isso explica a ausência de “menino” em “selvícola”: a criança indígena é vista como não pertencente à civilização. Por civilização entendemos aqui a consciência ocidental (ELIAS, 1973 *apud* ORLANDI, 2008). Estamos diante do discurso colonialista, que é o “discurso sobre o Brasil” (ORLANDI, 2008, p.56; grifo da autora).

O discurso colonialista se constitui pelo retorno, mesmo após a colonização, da relação colonizador-colonizado. Esse efeito de sentido é caracterizado como a “perversidade do político” e “acontece sempre que um discurso se faz passar por outro discurso” (ORLANDI, 2008, p.20-21). Na Cartilha, isso ocorre na medida em que o discurso colonialista se passa pelo discurso pedagógico e o missionário objetiva “salvar” o indígena, civilizando-o. Isso ocorre pelo discurso missionário, que visa à catequização, e pelo discurso linguístico, que visa à alfabetização. Por meio deles, “civilização”, “cristianização” e “alfabetização” são intercambiáveis, graças ao efeito metafórico (PÊCHEUX, 2010).

A Cartilha nos mostra que a relação entre “ensino”, “conversão” e “língua” (SILVA, 2015) ainda era decisiva no Estado Novo para a dominação do indígena, uma vez que cada signo aponta

...] um para o outro, produzindo sentido, em um processo de interpelação em que o indivíduo torna-se sujeito como condição para sua existência em uma formação discursiva europeia cristã católica; interpelação essa com a qual o sujeito deve se identificar, imaginariamente, não podendo reconhecer sua subordinação, ou, antes, reconhecendo-se como causa de si, e não como sendo determinado pela exterioridade, por um outro interdiscurso. (SILVA, 2015, p.351)



Na seção “Para o professor se entender com os alunos”, o português e o Tukano são apresentados ao modo de um glossário e evidenciam processos de assujeitamento. Exemplos:

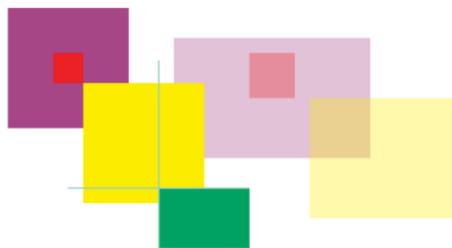
Recorte 4

PORTUGUÊS	TUCANO
Não falem ou silencio	— Ucuticanha
Sentem-se ou sente-se	— Duhíato
Dihem para cá, escutem bem	— Atopé ianha, anhunó tióia.
Repitam depois de mim	— Iee beró niato
Fala em voz alta	— Bükéro ninha
Devagar e fala mais baixinho	— Sótiro, nihiciarómena ninha
Agora vão escrever ou copiar	— Nicano ogoana uee.
Basta agora, não escrevam mais	— Nicano ehátua, ogoáticanha.
Dize ou dizei ou digam	— Niato ou ninha.
Digam todos juntos	— Nicánomena niato
Compreendeu ou compreenderam	— Tioti?
Compreendi ou compreendemos?	— Tióo, ou tiópe
Escrevam devagar e bonito	— Sótiro e anhunó ogoáia.
Vamos ler todos juntos	— Nicánomena papera iana uee.
Levante-se ou levantem-se	— Uakeáncanha.

Legenda: Cartilha (p.7)

No recorte 4, lançamos mão da cena enunciativa, formulada por Guimarães (2005), ressaltando os “modos específicos de acesso à palavra dadas as relações entre as figuras da enunciação e as formas lingüísticas” (GUIMARÃES, 2005, p.23), devido ao agenciamento dos falantes no espaço de enunciação. As figuras da enunciação são: o Locutor (representado como a origem do dizer), o lugar social de dizer e o lugar de dizer simplesmente (enunciador individual, coletivo, genérico e universal). Na Cartilha, dado o modo como no espaço de enunciação as línguas e seus falantes são divididos, hierarquizados desigualmente, “se entender” significa a submissão dos alunos indígenas ao Locutor, que se divide em locutor-professor missionário, enunciador individual (“Repitam depois de mim”) e enunciador coletivo (“Vamos ler todos juntos”). A modalização em português, ao trazer verbos no imperativo, seguidos ou não da negativa, inscreve o discurso pedagógico no discurso autoritário, conforme Orlandi (2011): a reversibilidade entre os interlocutores é zero; o objeto do discurso está oculto; a polissemia está contida; o aluno se assujeita aos comandos do professor, agente exclusivo do discurso; o exagero é a ordem no sentido militar.

Em cada uma das 50 lições da Cartilha encontramos 15 tarefas. A primeira lição é sobre as vogais. A segunda, sobre encontros vocálicos (ditongos), a vogal nasalizada /ã/ e



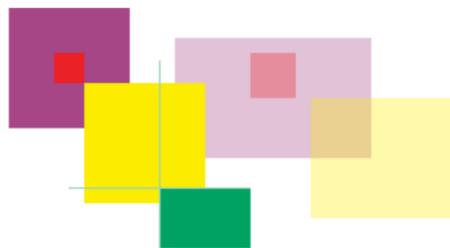
algumas palavras do Tukano com ditongos e hiatos, como “ia-í-ua” (“pagé”). As demais lições são sobre palavras cujas sílabas trazem consoantes na posição de ataque silábico. A ordem das lições com consoantes é: “s”, “l”, “m”, “t”, “r”, “f”, “b”, “v”, “d”, “p”, “n”, “c”, “ç”, “g”, “gue”, “gui”, “j”, “z”. Em nenhum momento, a Cartilha trata da representação de um mesmo fonema por letras diferentes: não se menciona a possibilidade de “s” e “z” representarem /z/; de “s” e “ç” representarem /s/; de “g” e “j” representarem /j/. Também não se menciona a possibilidade de uma única letra representar dois fonemas diferentes: não se fala sobre a possibilidade de “c” representar /s/ e /k/. As consoantes que contêm duas páginas de lições são: “s”, “l”, “t”, “r”, “c”, “j”. A consoante “g” contém três páginas de lições. Após a consoante “z”, a Cartilha apresenta lições com encontros consonantais (dígrafos), na seguinte ordem: “nh”, “lh”, “ch”, “br”, “tr”, “pr”, “fr”, “cr”, “gr”, “dr”, “bl”, “cl”, “gl”, “pl”, “fl”. Finalmente, há uma página de lições com a consoante “x”, que pode representar /z/, /j/, /s/ e /ks/.

Na tarefa 3 da lição 2, temos a palavra “a”, seguida de uma nota, cuja tradução em Tukano é “soó”. Na tarefa 5 da mesma lição, encontramos “eu”, seguida de uma explicação, que nos leva a “iee”. A partir de “eu” e “a”, pressupomos respectivamente “tu” e “aqui”. Desse modo, completa-se o triângulo da dêixis discursiva (MAINGUENEAU, 1997), representada por: EU ↔ TU — AQUI—AGORA. O tempo presente da enunciação se dá pela coordenada temporal “agora”, pressuposta pela própria enunciação (BENVENISTE, 2005).

A coordenada temporal aparece nas lições 5 e 6, que trazem respectivamente as palavras “lua” e “sol”, seguidas da ilustração de cada uma. Na imbricação entre imagem e língua, temos em português a significação da noite e do dia. Mais à frente, a Cartilha apresenta, nas lições 23 e 25, os enunciados “Agosto é um mês” e “Agosto e Maio são meses”. Se considerarmos as palavras “quotidiano” e “quaresma”, na lição 29, temos uma relação intradiscursiva entre “lua”, “sol”, “maio”, “agosto”, “quotidiano” e “quaresma”. O intradiscorso diz respeito ao

[...] funcionamento do discurso com relação a si mesmo (o que eu digo agora, com relação ao que eu disse *antes* e ao que eu direi *depois*; portanto, o conjunto dos fenômenos de “co-referência” que garantem aquilo que se pode chamar o “fio do discurso”, enquanto discurso de um sujeito. (PÊCHEUX, 2009, p.153; grifos do autor)

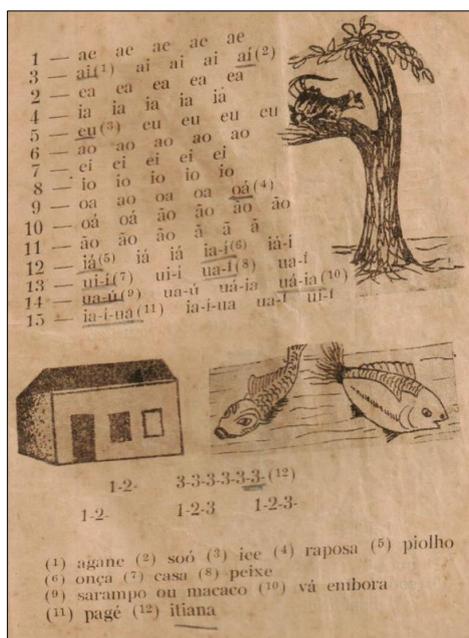
Considerando o intradiscorso, os dias e os meses estão delimitados na Cartilha pelo calendário, que inclui a quaresma — uma maneira sutil de o sujeito identificar-se com o discurso religioso da Igreja Católica e, ao mesmo tempo, inscrever-se em um modo de se



relacionar com a natureza, o tempo, ocidental-branco, apagando a cultura própria dos povos originários, trabalhando com memórias distintas.

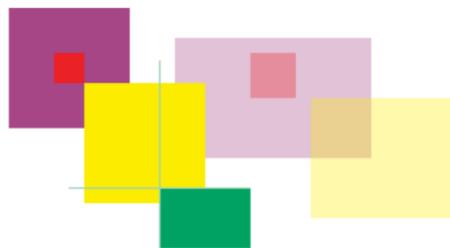
A coordenada espacial se desenvolve também no intradiscurso. No recorte 5, a seguir, tem-se, de um lado, a natureza pela imbricação entre a palavra “peixe” e a imagem de dois peixes; de outro, tem-se a casa, que podemos considerar, pela imbricação entre “casa” e a ilustração desta segundo um imaginário ocidental, burguês e urbano, como uma propriedade privada.

Recorte 5



Legenda: Cartilha (p.11)

Depois de ensinar a palavra “casa”, a Cartilha ensina: “rua” (tarefa 8 da lição 12), “vila” (tarefa 10 da lição 16), “cidade” (tarefa 3 da lição 22), “globo” (tarefa 9 da lição 44), reafirmando a inscrição do sujeito-aluno-índigena no processo de urbanização capitalista, como efeito ideológico. Encontramos também: “Amazonas” (p.64), “Brasil” (p.64), “fronteira” (p.66), “América” (p.63). No interdiscurso, temos a demarcação, no continente recém-descoberto e designado por “América”, da colônia portuguesa, conforme o Tratado de Tordesilhas (1494). Temos, igualmente: a formação do Brasil durante o Império e a República. Enquanto memória, esses dizeres inscrevem o sujeito-aluno-índigena no processo de identificação com a nacionalidade brasileira, da qual faz parte a língua portuguesa.



Analisemos, agora, a Cartilha a partir da noção de aparelhos ideológicos e repressivos de Estado (ALTHUSSER, 1974). No acontecimento de enunciação de “a saia é sua” (tarefa 12, lição 4), recorta-se o memorável do vestuário. Esse memorável constitui o interpretável segundo o qual a saia pertence a alguém, individualizado por “sua”. Esse enunciado traz a noção de um bem material como pertencente a um sujeito a quem se dirige um “eu”. Se considerarmos a palavra “lei”, presente na lição 5, sobre a consoante “l”, as noções de sujeito e bem material estão ancoradas na noção de justiça, materializada metonimicamente em “lei”.

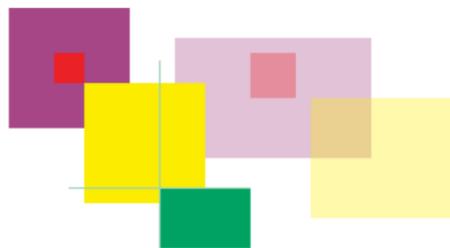
Na Cartilha, o indivíduo é interpelado em sujeito não só pela justiça, mas pela família, na relação intradiscursiva entre “mamãe” (*sic*), “tia”, “tio”, “avô”, “vovô” e “papai”; pela fábrica, em “Eu pa-guei o o-pe-rá-rio” (lição 26); pela Igreja, em “Cristo”, “cristão” e “cristianismo” (lição 39); pela prisão (lição 37); pelo Exército, em “O soldado brasileiro é valente” (lição 48); pelo Estado Novo, em “Ge-tu-lio é o nos-so gui-a” (lição 26). Interpelado dessa forma, o sujeito pode finalmente dizer, na página 61: “eu já sei ler e es-cre-ver”.

Após as lições, a Cartilha traz um texto que reforça essa identificação. A interpelação continua à medida que se aprende a falar, escrever e ler “bem” o português; e a conhecer a “pátria” e os “grandes homens que a honraram”. Vejamos:

Recorte 6



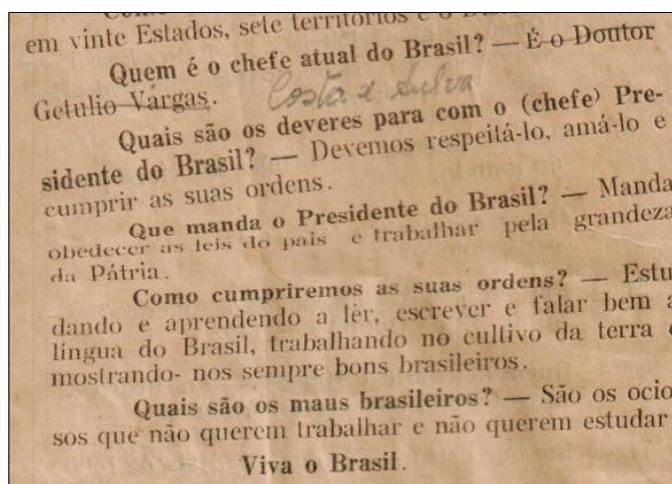
Legenda: Cartilha (p.62)



No recorte 6, utilizando o mecanismo da antecipação (PÊCHEUX, 2010), o sujeito-missionário se coloca no lugar do indígena, materializando o discurso da alfabetização e o discurso da conversão. Por meio desses dois discursos opera-se um apagamento da identidade do indígena. A Cartilha retoma uma prática iniciada pelos jesuítas na colonização portuguesa. Como bem diz Orlandi (2008, p. 148), “A conversão, que deve aparecer como voluntária, é, no entanto, imposta”. O discurso pedagógico é atravessado pelo discurso autoritário, reiteradamente.

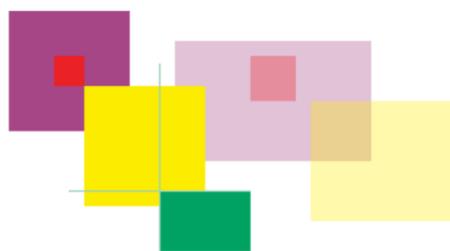
Encaminhando-nos para o final da Cartilha, encontramos perguntas e respostas:

Recorte 7



Legenda: Cartilha (p.64)

Nesse recorte, riscou-se “Getúlio Vargas” e, na sua frente, escreveu-se a lápis “Costa e Silva”, permitindo-nos concluir que utilizaram a Cartilha no período da ditadura militar, quando o presidente da República era o general Artur da Costa e Silva, que governou o Brasil entre 1967 e 1969. “Ordens” é reescriturada por desenvolvimento em “obedecer às leis do país e trabalhar pela grandeza da Pátria”. Como efeito de sentidos, os “bons brasileiros” são os que trabalham e estudam; os maus são os ociosos. Segundo a posição-sujeito interdiscursiva, “viver bem” significa respectivamente obedecer a Deus e às leis do Brasil, assim como “trabalhar pela grandeza da Pátria”, que é reescriturada por “trabalhando no cultivo da terra”. A alfabetização indígena se dá pela reprodução do discurso dominante, que alia o discurso religioso, o discurso autoritário e o discurso oligárquico. A criança indígena é inscrita num saber tido como desejável. De um lado, esse saber produz uma homogeneização



pelo método da inculcação e, de outro, reproduz a desigualdade e abole “as diferenças sob o simulacro da unidade” (ORLANDI, 2011a, p.88).

Ao final, a Cartilha traz um texto de João Bosco. Nele, “tudo o que existe no céu e na terra” está subordinado a Deus, inclusive o homem, que se distingue por possuir alma. Nesse ponto, diz o texto:

Recorte 8

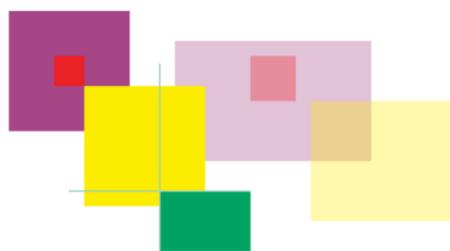
Esta alma por ser um puro espírito, não pode morrer com o corpo; mas quando este for levado á sepultura, irá ela começar outra vida, que jamais há de acabar. Se praticou o bem, será sempre feliz com Deus no Paraíso, onde gozará de todos os bens eternamente. Se fez o mal, será punida com um terrível castigo, no inferno, onde padecerá para sempre o fogo e tôda a sorte de tormentos. (GIACONE, 1944, p.67)

Aqui, chamamos a atenção para a conversão baseada na ameaça produzida pela punição daqueles que não praticam o que a Cartilha entende por bem, como vimos anteriormente. Essa ameaça é um efeito de sentido produzido pela posição-sujeito religiosa no interdiscurso. De acordo com essa posição, os que se tornam “bons brasileiros” e “bons cristãos” irão para o Paraíso, enquanto os “maus” irão para o inferno. Temos aqui um encontro do simbólico com o político.

Considerações finais

A Cartilha de Giacone (1944) é um instrumento linguístico que se constitui na relação Igreja Católica-Estado brasileiro. Essa relação responde a interesses práticos no noroeste amazônico, implementando o catolicismo e desenvolvendo “uma política de expansão lingüística de uso interno” (AUROUX, 2009, p.50). Alfabetizar significa cristianizar e civilizar. Por sua vez, cristianizar e civilizar significam a submissão dos indígenas à Igreja Católica e ao Estado brasileiro.

Na Cartilha, as relações de força postas em processos de dominação são atualizadas no funcionamento do discurso colonialista em meio a outras práticas de dominação, como a inserção dos indígenas numa nova ordem significativa, caracterizada por relações sociais e de trabalho capitalistas. Nessas relações, a parte que cabe aos indígenas é o trabalho no “cultivo da terra”. Essa nova ordem significativa se dá pela alfabetização através da Cartilha, que constrói um saber metalinguístico e constitui o português como a língua oficial do Brasil.



Referências bibliográficas

ALTHUSSER, L. **Ideologia e Aparelhos ideológicos do Estado**. Lisboa: Editorial Presença; São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1974. (Biblioteca de Ciências Humanas)

ANCHIETA, J. **Arte de gramática da língua mais usada na costa do Brasil**. Coimbra: Antonio de Mariz, 1595. Disponível em: <<https://digital.bbm.usp.br/handle/bbm/4674>>. Acesso em: 11 nov. 2022.

AUROUX, S. **A Revolução Tecnológica da Gramatização**. 2. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2009.

BENVENISTE, E. Da subjetividade na linguagem. In: BENVENISTE, E. **Problemas de Linguística Geral I**. 5. ed. Campinas, SP: Pontes, 2005, p.284-293.

CARDOSO, C. J.; AMÂNCIO, L. N. B. Cartilhas na historiografia da alfabetização: fontes, evidências e produções no Brasil. In: SANTOS, S. M.; ROCHA, J. G. (Orgs.) **História da alfabetização e suas fontes**. Uberlândia, MG: Editora da Universidade Federal de Uberlândia — Edufu, 2018, p.55-75.

CASCUDO, L. C. Tôda a gente se lembra ainda de como os Tarias guerrearam contra todos os povos dêste rio. Buopé Maramunhangauetá. In: GIACONE, A. **Pequena Gramática e Dicionário da Língua “Taliáseri ou Tariana”**: missão indígena salesiana de Iauareté — Rio Uaupés — Rio Negro — Amazonas — Brasil. Salvador, BA: Escola Tipográfica Salesiana, 1962, p.5-9.

COSTA, M. G. A institucionalização e o disciplinamento de crianças indígenas nas missões salesianas do Amazonas/Brasil (1923-1965). **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 21, n. 1, p. 1-26, 25 jun. 2021. Disponível em: <<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/55047>>. Acesso em: 11 nov. 2022.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. 41. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

GADET, F.; PÊCHEUX, M. **A Língua Inatingível**: o discurso na história da lingüística. 2. ed. Campinas, SP: Editora RG, 2010.

GIACONE, A. **Cartilha para as Escolas das Missões Indígenas Salesianas do Rio Uaupés** — Rio Negro — Amazonas. Manaus, AM: Oficinas Gráficas do D.E.I.P., 1944.

GIACONE, A. **Pequena Gramática e Dicionário da Língua “Taliáseri ou Tariana”**: missão indígena salesiana de Iauareté — Rio Uaupés — Rio Negro — Amazonas — Brasil. Salvador: Escola Tipográfica Salesiana, 1962.

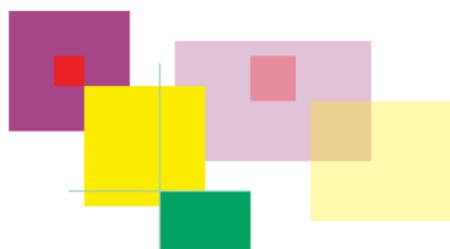
GUIMARÃES, E. **Semântica do Acontecimento**: um estudo enunciativo da designação. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2005.

GUIMARÃES, E. Domínio Semântico de Determinação. In: GUIMARÃES, E.; MOLLICA, M. C. (Orgs.) **A palavra**: forma e sentido. Campinas, SP: Pontes Editores, RG Editores, 2007, p.77-96.

GUIMARÃES, E. **Semântica**: enunciação e sentido. Campinas, SP: Pontes, 2018.

HAROCHE, C. **Fazer dizer, querer dizer**. São Paulo: Hucitec, 1992.

JAKOBSON, R. Linguística e Poética. In: JAKOBSON, R. **Linguística e Comunicação**. 22. ed. São Paulo: Cultrix, 2010, p.150-207.



LAGAZZI, S. Trajetos do sujeito na composição fílmica. In: FLORES, G.; NECKEL, N.; GALLO, S. (Orgs.) **Análise do discurso em rede**: cultura e mídia — vol. 3. Campinas, SP: Pontes, 2017, p.23-39.

MAINGUENEAU, D. **Novas tendências em análise do discurso**. 3. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997.

MARIANI, B. **Colonização Linguística**. Campinas, SP: Pontes, 2004.

NUNES, J. H. A Gramática de Anchieta e as Partes do Discurso. In: GUIMARÃES, E.; ORLANDI, E. P. (Orgs.) **Língua e Cidadania**: o português no Brasil. Campinas, SP: Pontes, 1996, p.139-150.

ORLANDI, E. P. Segmentar ou Recortar? **Série Estudos. Linguística**: Questões e Controvérsias, 10: 9-26, Uberaba: Fiube, 1984.

ORLANDI, E. P. Ética e Política Lingüística. **Línguas e Instrumentos Linguísticos**, 1: 7-16, Campinas, SP: Pontes, jan.-jun./1998.

ORLANDI, E. P. Apresentação. In: ORLANDI, E. P. (Org.) **História das Idéias Linguísticas**: construção do saber metalingüístico e constituição da língua nacional. Campinas, SP: Pontes; Cáceres, MT: Unemat Editora, 2001, p.7-20.

ORLANDI, E. P. Vão surgindo sentidos. In: ORLANDI, E. P. (Org.) **Discurso fundador**: a formação do país e a construção da identidade nacional. 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 2003, p.11-25.

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

ORLANDI, E. P. **Terra à Vista**: discurso do confronto: velho e novo mundo. 2. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2008.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. 9. ed. Campinas, SP: Pontes, 2010.

ORLANDI, E. P. O discurso pedagógico: a circularidade. In: ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. 6. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011, p.15-23.

ORLANDI, E. P. Algumas considerações discursivas sobre a educação indígena. In: ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. 6. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011a, p.81-96.

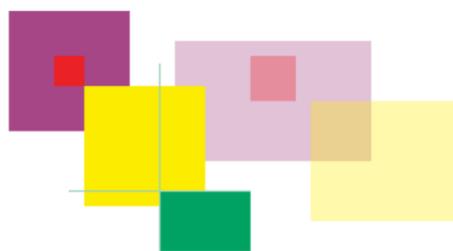
PÊCHEUX, M. Delimitações, inversões, deslocamentos. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, 19: 7-24, Campinas: IEL/UNICAMP, jul.-dez./1990.

PÊCHEUX, M. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. 5. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. 4. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2009.

PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs.) **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 4. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2010, p.59-158.

RAMIREZ, H. **A fala tukano dos ye'pâ-masa**: tomo I: gramática. Manaus, AM: Centro "Iauareté" de Documentação Etnográfica e Missionária — CEDEM, 2019.



ROCHA, J. G.; CARVALHO, S. A. S. As iconografias na história da alfabetização. In: SANTOS, S. M.; ROCHA, J. G. (Orgs.) **História da alfabetização e suas fontes**. Uberlândia, MG: Editora da Universidade Federal de Uberlândia — Edefu, 2018, p.89-122.

SÃO PAULO, Assembleia Legislativa. **Decreto n.º 248, de 26 de julho de 1894**. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1894/decreto-248-26.07.1894.html>>. Acesso em: 15 ago. 2022.

SILVA, A. M. **Dicionário da língua portuguesa composto pelo padre D. Rafael Bluteau**, reformado, e acrescentado por Antonio de Moraes Silva natural do Rio de Janeiro. Lisboa: Simão Tadeu Ferreira, 1789, p.354. Disponível em: <<https://www.bbm.usp.br/pt-br/dicionarios/dicionario-da-lingua-portuguesa-recompilado-dos-vocabularios-impressos-ate-agora-e-nesta-segunda-edi%C3%A7%C3%A3o-novamente-emendado-e-muito-acrescentado-por-antonio-de-moraes-silva/?q=cartilha>>. Acesso em: 20 jul. 2022.

SILVA, A. M. **Grande Dicionário da Língua Portuguesa**, vol. II. 10. ed. Lisboa: Editorial Confluência, 1949. Disponível em: <https://purl.pt/35356/4/l-25251-v/l-25251-v_item4/l-25251-v_PDF/l-25251-v_PDF_24-C-R0150/l-25251-v_0000_capa-cap_a_t24-C-R0150.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2022.

SILVA, M. V. O Dicionário e o Processo de Identificação do Sujeito-Analfabeto. In: GUIMARÃES, E.; ORLANDI, E. P. (Orgs.) **Língua e Cidadania: o português no Brasil**. Campinas, SP: Pontes, 1996, p.151-162.

SILVA, M. V. Alfabetização, Escrita e Colonização. In: ORLANDI, E. P. (Org.) **História das Idéias Linguísticas: construção do saber metalingüístico e constituição da língua nacional**. Campinas, SP: Pontes; Cáceres, MT: Unemat Editora, 2001, p.139-153.

SILVA, M. V. **História da Alfabetização no Brasil: sentidos e sujeito da escolarização**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2015.

Data de submissão: 19/02/2023

Data de aceite: 19/05/2023