

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA**

**SUSANE ANDRADE RODRIGUES**

**MARCAS DE AUTORIA EM TURMA DE ALFABETIZAÇÃO SOB A  
PERSPECTIVA DA AD FRANCESA**

**Bagé  
2019**

**Susane Andrade Rodrigues**

**MARCAS DE AUTORIA EM TURMA DE ALFABETIZAÇÃO SOB A  
PERSPECTIVA DA AD FRANCESA**

**Dissertação apresentada ao Curso de  
Mestrado Profissional em Ensino de  
Línguas da Universidade Federal do  
Pampa – UNIPAMPA, como requisito  
parcial para obtenção do Título de  
Mestre em Ensino de Línguas.**

**Orientadora: Carolina Fernandes**

**Bagé  
2019**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos  
pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do  
Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais).

R696m Rodrigues, Susane Andrade  
Marcas de autoria em turma de alfabetização sob a perspectiva da AD Francesa /  
Susane Andrade Rodrigues.  
101 p.  
  
Dissertação (Mestrado)-- Universidade Federal do Pampa, MESTRADO  
PROFISSIONAL EM ENSINO DE LÍNGUAS, 2019.  
"Orientação: Carolina Fernandes".  
  
1. Alfabetização. 2. Autoria. 3. Sentidos. 4. Gestos de interpretação. 5. Discurso  
pedagógico. I. Título.

SUSANE ANDRADE RODRIGUES

MARCAS DE AUTORIA EM TURMA DE ALFABETIZAÇÃO SOB A  
PERSPECTIVA DA AD FRANCESA

Dissertação apresentada ao Programa  
de Pós-graduação em Ensino de  
Línguas da Universidade Federal do  
Pampa – UNIPAMPA, como requisito  
parcial para obtenção do Título de  
Mestre em Ensino de Línguas.

Área de concentração: Linguística,  
Letras e Artes.

Dissertação defendida e aprovada em 13 de dezembro de 2019.

Banca examinadora:



---

Prof. Dra. Carolina Fernandes

Orientadora

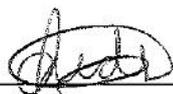
UNIPAMPA - Bagé



---

Prof. Dra. Luciana Iost Vinhas

UFPel



---

Prof. Dra. Clésia da Silva Mendes Zapelini

UNISUL

## RESUMO

Esta dissertação tem por objetivo analisar se os sujeitos-alunos em etapa de alfabetização, no 1º ano do ensino fundamental, produzem gestos de interpretação singulares, dentro de suas próprias formulações de sentido por meio de uma intervenção ocorrida em sala de aula, com material didático produzido sob o viés discursivo. A perspectiva teórica a qual este trabalho se embasa é a da Análise do Discurso de perspectiva pecheutiana. A escolha por este caminho teórico se deve ao fato de percebermos a língua não em sua homogeneidade e transparência, mas em seus efeitos de sentido e opacidade. Ao proporcionar ao aluno a possibilidade de gestos de interpretação através da polissemia, do discurso pedagógico lúdico e do discurso pedagógico polêmico, almeja-se que o aluno possa assumir a função-autor ao falar sobre si, produzindo sentidos próprios e possíveis. A escola pública estadual em que a pesquisa foi realizada localiza-se no município de Sant'Ana do Livramento, no Rio Grande do Sul, em uma região de fronteira com o Uruguai. A turma continha vinte alunos, sendo onze meninas e nove meninos. A proposição de aplicação de um material didático com viés discursivo e também sistêmico surgiu a partir de uma intervenção ocorrida nesta mesma turma no início do ano letivo. Nesta intervenção anterior, os alunos mostravam filiar-se a formações discursivas hegemônicas, alunos negros representaram a si e a seus familiares com pele clara e cabelos loiros, e as mulheres estavam sempre em atividades domésticas. Através do trabalho ao longo do ano e aplicação de uma nova intervenção didática, percebeu-se que os alunos podem apresentar melhorias nos aspectos relativos às habilidades com a linguagem, em processo de alfabetização, ao ter contato com a língua e seu código e também ao considerar a língua em sua opacidade. Ao se propor um trabalho que permita a filiação em outras formações discursivas, observou-se que gestos de interpretação singulares são possíveis de serem produzidos e ao mesmo tempo há a ruptura com o estabilizado e, assim, o favorecimento ao aluno para que desenvolva a autoria.

Palavras-chave: Alfabetização. Autoria. Sentidos. Gestos de interpretação. Discurso pedagógico.

## RESUMEN

El propósito de esta disertación es analizar si los estudiantes en la etapa de alfabetización, en el primer año de la escuela primaria, producen gestos singulares de interpretación, dentro de sus propias formulaciones de significado a través de una intervención que ocurrió en el aula, con material didáctico producido bajo el sesgo discursivo. La perspectiva teórica en la que se basa este trabajo es la del Análisis del Discurso desde una perspectiva pecheutiana. La elección de este camino teórico se debe al hecho de que percibimos el lenguaje no en su homogeneidad y transparencia, sino en sus efectos de significado y opacidad. Al proporcionar al estudiante la posibilidad de gestos de interpretación a través de la polisemia, el discurso pedagógico lúdico y el discurso pedagógico controvertido, se espera que el estudiante pueda asumir el papel de autor cuando habla de sí mismo, produciendo sus propios y posibles significados. La escuela pública estatal donde se realizó la investigación se encuentra en el municipio de Sant'Ana do Livramento, en Rio Grande do Sul, en una región fronteriza con Uruguay. La clase contenía veinte estudiantes, once niñas y nueve niños. La propuesta de aplicar material didáctico con un sesgo discursivo y también sistémico surgió de una intervención que tuvo lugar en esta misma clase al comienzo del año escolar. En esta intervención anterior, los estudiantes mostraron afiliación a antecedentes discursivos hegemónicos, los estudiantes negros se representaron a sí mismos y a sus familias con piel clara y cabello rubio, y las mujeres siempre se dedicaban a actividades domésticas. A través del trabajo durante todo el año y la aplicación de una nueva intervención didáctica, se dio cuenta de que los estudiantes pueden presentar mejoras en aspectos relacionados con las habilidades lingüísticas, en el proceso de alfabetización, al tener contacto con el idioma y su código y también con considere el lenguaje en su opacidad. Al proponer un trabajo que permite la afiliación a otras formaciones discursivas, se observó que se pueden producir gestos singulares de interpretación y al mismo tiempo hay una ruptura con los estabilizados y, por lo tanto, favorece al estudiante a desarrollar la autoría.

Palabras clave: Alfabetización. Autoría. Sentidos. Gestos de interpretación. Discurso pedagógico.

## **ABSTRACT**

This dissertation aims to analyze whether the students in the literacy stage, in the 1st year of elementary school, produce singular gestures of interpretation, within their own formulations of meaning through an intervention that took place in the classroom, with didactic material produced under the discursive bias. The theoretical perspective on which this work is based is that of Discourse Analysis from a Pecheutian perspective. The choice for this theoretical path is due to the fact that we perceive the language not in its homogeneity and transparency, but in its effects of meaning and opacity. By providing the student with the possibility of gestures of interpretation through polysemy, ludic pedagogical discourse and controversial pedagogical discourse, it is hoped that the student can assume the position-author when talking about himself, producing his own and possible meanings. The state public school where the research was conducted is located in the municipality of Sant'Ana do Livramento, in Rio Grande do Sul, in a region bordering Uruguay. The class contained twenty students, eleven girls and nine boys. The proposal to apply didactic material with a discursive and also systemic bias arose from an intervention that occurred in this same class at the beginning of the school year. In this previous intervention, students showed affiliation to hegemonic discursive, black students represented themselves and their families with fair skin and blond hair, and women were always engaged in domestic activities. Through working throughout the year and applying a new didactic intervention, it was realized that students can show improvements in aspects related to language skills, in the process of literacy, by having contact with the language and its code and also the consider the language in its opacity. When proposing a work that allows affiliation to other discursive formations, it was observed that singular gestures of interpretation are possible to be produced and at the same time there is a break with the stabilized and, thus, favoring the student to develop authorship.

**Keywords:** Literacy. Authorship. Senses. Interpreting sestures. Pedagogical speech.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Identificação super-herói/super-heroína .....	63
Figura 2 - Identificação super-herói/super-heroína .....	63
Figura 3 - Personagem e Identificação .....	65
Figura 4 - Personagem e Identificação .....	66
Figura 5 - Texto da UDD sobre Heróis da vida real.....	70
Figura 6 - Produção sobre heróis da vida real .....	71
Figura 7 - Produção sobre heróis da vida real .....	72
Figura 8 - Produção sobre heróis da vida real .....	73
Figura 9 - Determinações da prática da escrita.....	74
Figura 10 - Gestos de interpretação sobre heróis .....	75
Figura 11 - Gestos de interpretação sobre heróis .....	76
Figura 12 - Gestos de interpretação sobre heróis .....	77
Figura 13 - Gestos de interpretação sobre heróis .....	78
Figura 14 - Exercício com frases e gestos de interpretação .....	80
Figura 15 - Exercício com frases e gestos de interpretação .....	81
Figura 16 - Exercício com frases e gestos de interpretação .....	82
Figura 17 - Representação e identidade sobre herói/heroína.....	84
Figura 18 - Representação e identidade sobre herói/heroína.....	85
Figura 19 - Representação e identidade sobre herói/heroína.....	86
Figura 20 – Representação de si no início do ano letivo .....	87
Figura 21 - Representação escrita no início do ano letivo.....	91
Figura 22 - Representação escrita no final do ano letivo .....	92

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Comparativo entre prática pedagógica tradicional e a prática na perspectiva discursiva.....	49
Tabela 2 - Atividades a serem realizadas durante a intervenção pedagógica.....	60
Tabela 3 – Comparativo das escritas dos alunos no processo de escrita e leitura relativamente compreensível .....	90

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1.1 Trajetória de pesquisa.....	12
1.2 Justificativa do tema.....	17
1.3 Problemática e objetivos da pesquisa.....	19
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	21
2.1 Análise do Discurso e Ensino.....	21
2.2 Discurso e ensino de texto.....	25
2.3 Leitura Parafrástica e Leitura Polissêmica.....	34
2.4 O conceito de autoria para a AD.....	37
2.5 Alfabetização na perspectiva discursiva.....	43
3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	52
3.1 Metodologia em Análise do Discurso e Intervenção Pedagógica.....	52
3.2 Instrumentos.....	53
3.3 Recortes de Sequências Discursivas.....	54
4. PROPOSTA DE INTERVENÇÃO.....	56
4.1 Tema da Proposta.....	56
4.2 Objetivo Pedagógico Geral.....	56
4.3 Objetivos Pedagógicos Específicos.....	56
4.4 Etapas do Trabalho.....	57
4.4.1. O que é herói para mim?.....	57
4.4.2 Leitura de Mídia - Filme.....	58
4.4.3 Reflexão sobre os heróis do cotidiano.....	58
4.4.4 Conhecendo heróis.....	59
4.4.5 Produção escrita verbal e gráfica.....	59
4.4.6 Produções.....	59
5. ANÁLISE DA APLICAÇÃO DA UDD - UNIDADE DIDÁTICA DISCURSIVA ..	62
5.1 Movimentos da memória discursiva na produção da paráfrase.....	62
5.2 Refletindo sobre materialidade audiovisual.....	64
5.3 Efeitos de sentido e polissemia.....	69
5.4 A polissemia na leitura de imagens.....	74
5.5 Gestos de interpretação singulares.....	79

6. ANÁLISE SOBRE O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO.....	89
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	94
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	97

## **INTRODUÇÃO**

### **1.1 Trajetória de pesquisa**

Enquanto professora de anos iniciais da rede pública estadual e pesquisadora, tenho muitas curiosidades e necessidade da busca de fundamentos teóricos que embasem um trabalho voltado para a alfabetização de crianças. Sou professora alfabetizadora desde 2013 e noto na realidade do professor e do aluno que há necessidade do constante aprimoramento e busca de conhecimentos que fundamentem a prática pedagógica. Vejo que, além da língua ser caracterizada por ser viva e permeada de historicidade, as crianças sempre estão a produzir sentidos na e para a linguagem e isso deve ser levado em conta para a ação de alfabetizar.

Minha trajetória iniciou-se há mais de dez anos, quando realizei o curso normal no período de 2007 a 2010. Foi um curso relevante porque uniu as explicações teóricas e a realização de práticas de ensino e desde 2008 tive a oportunidade de iniciar o trabalho com anos iniciais – ensino fundamental concomitantemente ao curso. Tendo a chance de atrelar a aplicação das teorias didáticas pude constatar juntamente com minhas colegas normalistas, que há discrepâncias entre as ideias expostas na formação e no que realmente ocorre em sala de aula. O que mais me instigou também foi a repetição de práticas que não correspondem a bons resultados, notadamente no processo de ensino e aprendizagem da linguagem escrita.

A alfabetização sempre foi uma etapa escolar que há tempos me causava admiração e curiosidade. Julgo-a elementar e imprescindível na formação do sujeito constituído pela língua e penso que o momento da alfabetização deve ser estudado devido a sua importância. Com a prática diária, pude perceber que existem ações didáticas interessantes para alfabetizar porque veem a língua em uma perspectiva lúdica e viva, mas outras, ainda repetem sentidos que recorrem constantemente às reproduções mnemônicas. Ou seja, mesmo implicitamente e sem ao menos conseguir expressar com certa obviedade, eu notava a necessidade de oportunizar práticas de autoria ao aluno em etapa de alfabetização.

Devido às minhas inquietações sobre a língua escrita e o processo de alfabetização, optei em 2011 pelo ingresso no curso de licenciatura em letras, pois

acreditava que tal formação iria me oferecer subsídios para a prática (específica) sobre o ensino da língua. Com o aporte da linguística, da fonética, da morfologia, da literatura e até do latim, pude ver a língua sob uma perspectiva um pouco mais ampla, diferente do que vi no curso normal. No entanto, as inquietações sobre as práticas de ensinar a ler e a escrever seguiram e isso me motivou a realizar uma especialização em psicopedagogia. Ali, com o embasamento da neurociência, percebi que a aprendizagem ocorre através de conexões e relações, e que as sinapses não acontecem atreladas apenas ao cognitivo, mas interligadas a outras redes de significações.

Dessa forma, percebi que a aprendizagem tem a ver com o inconsciente, as emoções, os sentimentos e as memórias de fatos que já foram vivenciados. Logo, tais conhecimentos, deram-me suporte para que eu desenvolvesse práticas de alfabetização que englobassem outros sentidos, além das atividades envolvendo o sistema de escrita alfabética (SEA). Notei que planejando atividades em que não houvesse ênfase apenas no ensino de letras e sílabas, mas também na leitura (em suas diversas materialidades) com personagens e circunstâncias que promovam uma relação de diferentes sentidos seria mais significativa para o aluno.

Ainda sobre minha formação, também realizei especialização em mídias na educação, pois penso que o trabalho pedagógico deve estar conectado com as novas tecnologias que circundam, semelhantemente ao que ocorre com a evolução da lógica computacional – *hiperlinks*, ou seja, a rede de relações. Por isso, percebo relação entre a informática e a neurociência. Assim sendo, a neurociência apresenta a ideia de que o cérebro, o pensamento, e conseqüentemente a aprendizagem, nem sempre funcionam linearmente, mas também de forma paralela e distribuída.

E por agora, busquei o mestrado profissional em ensino de línguas. O que eu já percebia é que a linguagem é carregada de sentidos. Ora: porque não trazer uma abordagem significativa do sentido para as práticas de alfabetização? Esta inquietude decorre da forma como os professores apresentam e estudam a língua com os alunos e desde a alfabetização é importante expor o aluno à incompletude da linguagem. Desta maneira, embora para muitos o ensino de línguas seja basicamente o ensino de uma língua adicional, eu via a importância do trabalho com a leitura e escrita na língua materna. E tal busca me conduziu à Análise do Discurso, que vê a língua enquanto discurso e este como efeito de sentidos. Tal dispositivo teórico foi escolhido por oferecer subsídios para o planejamento de ações práticas voltadas para a atividade de alfabetização visando a linguagem em sua discursividade.

A necessidade em promover um trabalho que possibilite ao aluno ver a língua não sob a ótica estática, fechada, mas heterogênea e em seu constante movimento é um dos pressupostos que fundamentou este estudo.

Ao considerar a língua enquanto evidência e transparência, por meio de um efeito de discurso de verdade “já-lá”, não se favorece ao aluno ascender à função-autor. Ao promover a autoria, traz-se uma contribuição para o processo de alfabetização e, conseqüentemente, a formação de um cidadão crítico e reflexivo. Ao se considerar que o ideal a ser ensinado na escola é da língua em sua exatidão e transparência, preferindo referir-se pedagogicamente a ela através da metalinguagem, da reprodução de regras e frases descontextualizadas, não se favorece a ação sobre a linguagem como prática social e de forma que as condições de produção promovam gestos autênticos de leituras e interpretação dos estudantes. Os professores percebem o fracasso e em seus discursos é exposto que as ações em aula não têm trazido avanço nas habilidades de linguagem dos alunos, mas o ensino com moldes de paráfrase<sup>1</sup> ainda têm sido a base, e a homogeneidade mostra-se como o padrão que tenta “enquadrar” a linguagem que naturalmente é diversa. Para Pacífico e Romão (2006, p. 31):

Essa prática controlada de leitura inicia-se na escola, onde o livro didático divulga os padrões a serem seguidos, a partir dos textos selecionados pela instituição vinculada à classe dominante; assim o aluno terá acesso a uma leitura que não questiona os antagonismos sociais, pois só lê aquilo que pode, aquilo que não coloca em risco os valores legitimados pelos detentores do poder e essa prática resulta na alienação, na não-compreensão dos sentidos subjacentes aos textos e, tampouco, na apreensão da intertextualidade, pois, pelo diálogo intertextual, muitos fatos são denunciados, o passado retorna para questionar os fatos do presente.

As instituições buscam manter estruturas já arraigadas e, para tal manutenção, não tem sido dado ao aluno um trabalho significativo com a língua. Em Althusser (1985), a escola atua como um aparelho ideológico do estado (AIE) buscando assujeitar, interpelar o sujeito de acordo com a demanda da classe detentora do poder. Como consequência, temos nos bancos escolares, poucos alunos em condições de assumirem a função de autoria em seus dizeres. Portanto, uma formação que ainda visa sujeitos enunciadores e repetidores mnemônicos devido a impregnação de saberes que não historicizam e que não veem a leitura em suas heterogeneidades e opacidade.

É inculcado no aluno a necessidade de escrever a partir de padrões, crendo em uma língua homogênea (completa, acabada) como molde, sem ênfase ou prevalência

---

<sup>1</sup> Definição deste conceito na página 30.

sobre as variedades constituídas nas vivências sociais. A evidência da língua promove a domesticação do sentido e a ilusão de ser neutra e possuir um só sentido (homogênea – apenas uma resposta certa – o que não é certo, é errado – inadequado). Os alunos são ensinados com paráfrases, treinos, cópias, aprendendo desde muito jovens a seguir modelos “ideais” de escrita dados pela formação ideológica dominante. Aquele que não alcança esse “ideal”, logo se vê fracassado, incapaz, como quem não pertence àquele espaço. Em essência, nos discursos abordados no cotidiano, a escola é a redentora para a evolução individual e coletiva.

Com relação aos textos homogêneos “trabalhados” com os alunos, Orlandi (2012, p. 91) afirma que:

É mais um apagamento da pluralidade possível de vozes da enunciação. Assim, esse texto vai se reduzindo a uma perspectiva única e impessoal que silencia a polifonia da enunciação. Ou seja, discursivamente ele estabelece o silêncio de todas as vozes alternativas.

A multiplicidade de sentidos na construção de um significado é tolhida pelo medo do erro e pelo receio de não ser tolerado. Tais formas de ensino já são criticadas há algum tempo, sendo apresentadas por estudiosos da educação. Muitas instituições escolares, em alguns momentos, com o intuito de não serem “excessivamente conteudistas”, deixam sua prática ser norteadas pelos dizeres dos alunos e suas experiências de vida, e, por temer a linearidade e o conteudismo, permitem a participação constante do aluno. Conseqüentemente, em busca de metodologias “não-conteudistas”, há a introdução de conteúdos regidos pelos interesses dos alunos, porém, para muitos professores, fica difuso, sendo, muitas vezes, tais práticas mais insensatas do que as propostas unicamente metalinguísticas de estudar sobre a língua. Essas premissas afetam negativamente o trabalho do professor, por isso que é preciso encontrar um caminho alternativo que não desprivilegie o que é significativo ao aluno, mas que favoreça a autoria de seus próprios textos.

Ao avaliarem os textos dos alunos, os professores corrigem os escritos segundo moldes (formas) de um padrão considerado “adequado”, não observando os efeitos de sentido que o aluno produziu: homogeneizando, regulando e adstringindo possibilidades. No entanto, ser autor, nas circunstâncias citadas, ainda é difícil. Há discursos que apresentam aos sujeitos o quanto a escola é libertadora e propulsora da ascensão social. Entretanto, tal discurso é permeado de idiosincrasias, já que existem mudanças na atribuição de sentidos, de acordo à historicidade e as condições de produção.

Evitar ações pedagógicas que privilegiam a homogeneização, por meio da uniformização e da repetição mnemônica, foi a base para a construção do material didático que esta dissertação apresenta. Logo, uma das propostas desta dissertação é refletir e analisar as materialidades produzidas pelos alunos em um material didático que tende a apresentar algo diferente da homogeneização, uniformização e repetição puramente mnemônica e que privilegie a autoria.

Em uma turma de alfabetização em que atuo como professora, precisamente o 1º ano do ensino fundamental de escola pública do município de Sant'Ana do Livramento, com 20 alunos em uma faixa etária aproximada de seis anos, efetuei uma intervenção pedagógica em que foi possível ver que as crianças em suas produções autorais reproduziam formações discursivas<sup>2</sup> (FDs) hegemônicas. Elas representavam a si mesmas ou membros da família por um imaginário como o da mulher enquanto dona de casa, que executa trabalhos domésticos e do homem em situação de conforto (sentados no sofá, vendo televisão...). Percebo que tais significações são incorporadas e reproduzidas pelo imaginário social e mesmo que de modo inconsciente passam a constituir as formações discursivas em que se inscrevem.

A intervenção pedagógica foi aplicada em uma escola estadual do município de Sant'Ana do Livramento. Esta localidade conta com aproximadamente 80 mil habitantes e sua localização é na fronteira entre Brasil e Uruguai. Nas atividades preliminares à intervenção pedagógica foi notado que muitos alunos negros mostravam a não-identificação com a raça negra porque ilustravam-se como loiros ou de pele clara nos seus autorretratos. Isso mostra que não se valorizam ou mesmo já são afetados pela ideologia que determina que ser negro é ser desprivilegiado socialmente.

Desde uma tenra idade, a linguagem e a ideologia afetam a interpretação e a compreensão sobre si mesmos trazendo, muitas vezes, uma imagem distorcida, produzindo a ilusão da evidência, como se aquela fosse a autêntica e verdadeira imagem e única forma de representação. Por isso a importância de se tentar reverter tal evidência através da opacidade da língua, do funcionamento discursivo e da multiplicidade de imaginários que esta pode apresentar. Orlandi (1998, p. 204) traz que “[...] identidade é um movimento na história” e que “[...] identidade não se aprende, isto é, não resulta de

---

<sup>2</sup> Para Orlandi (2010, p. 43), *formação discursiva* se define como aquilo que numa formação ideológica dada, ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica, determina o que pode e deve ser dito.

processos de aprendizagem, mas refere, isso sim, a posições que se constituem em processos de memória afetados pelo inconsciente e pela ideologia” (ORLANDI, 1998, p. 204). Por isso, é que a identidade não é homogênea e se transforma de acordo com a exterioridade constituinte. E, um dos pressupostos da intervenção didática aplicada e posteriormente analisada em recortes é propiciar ao sujeito-aluno outras possibilidades de constituir sua identidade através de formações discursivas diferentes da FD dominante.

A prática de intervenção pedagógica que ocorreu juntamente com a escrita desta dissertação forneceu subsídios para que o aluno assumisse a posição-autor, sendo responsável por mobilizar sentidos de forma singular. Através de textos que falavam sobre super-heróis, os estudantes buscaram a sua identificação e construção de sentidos por meio de uma reflexão sobre a sua identidade, pois, para Assolini (2008, p. 94), “A identidade resulta de um processo de identificação, segundo os quais, o sujeito deve inscrever-se em uma (e não em outras) formação discursiva para que suas palavras façam sentido”. Tal suposição se dá porque muitas vezes no discurso pedagógico o aluno tem a sua identidade afetada negativamente pois lhe é imposto, “[...] de forma autoritária, a interpretação de modo a manter os sentidos estabilizados” (ASSOLINI, 2008, p. 95) e tais dizeres partem, em muitas circunstâncias, de formações discursivas em que o aluno não se posiciona e, por isso, não lhe fazem sentido, pois se determina a inculcação de saberes sob repetição formal.

## 1.2 Justificativa do tema

Uma das finalidades desta pesquisa é a análise da aplicação de uma proposta didática elaborada a partir de textos de diversos suportes (escritos verbais, imagéticos e audiovisuais) em que há super-heróis e a reflexão sobre estes personagens. A proposição foi pensada para turmas de 1º ano do ensino fundamental, em fase de alfabetização, em que os educandos precisaram relacionar os textos à constituição de si e a de seus familiares enquanto sujeitos sociais. Busca-se promover as seguintes reflexões<sup>3</sup> aos alunos, a partir do material didático produzido: “Quem sou eu?”, “Quem sou eu hoje?”, “Quem podemos ser?” “Como podemos transformar a nossa visão de nós mesmos?”. A reflexão fomentou produções que oportunizam ao aluno despir a venda que cerca seus olhos, aderindo a outros gestos de interpretação que circundam as memórias discursivas.

---

<sup>3</sup> Estas reflexões são fundamentadas na obra FOUCAULT, M. **História da sexualidade 3: o cuidado de si**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

Por meio dos gestos de interpretação, propicia-se a identificação, já que para (ORLANDI, 1998, p. 207) “O sujeito, na escola, precisa ter um trabalho de identificação na relação com o conhecimento, seja do mundo, seja da realidade natural ou da realidade social, onde ele mesmo se inclui”. Em outras palavras, há necessidade da reflexão sobre a identidade do aluno, nas relações e significações que ele produz, para que haja a filiação em redes de sentidos por meio de outros processos de subjetivação que se desestabilizem e desloquem sentidos. Segundo Orlandi (2012), a escola pode promover e propiciar que o educando assuma a posição-autor e não a de simples enunciador. Para que isso ocorra, é necessário que o aluno possa experimentar práticas que façam com que ele saiba mobilizar os recursos linguísticos quando escreve. Esses mecanismos são importantes para que os alunos delimitem o seu discurso, dimensionando a dispersão e promovendo a reflexão com relação à linguagem. Por isso que na intervenção pedagógica e no material didático priorizou-se o discurso polêmico e o discurso lúdico.

O discurso polêmico é definido por Orlandi (1984, p. 15) como um “[...] processo que representa a tensão constante estabelecida pela relação homem/mundo, pela intromissão da prática e do referente, enquanto tal, na linguagem”. A polissemia, por sua vez é controlada, mas não por esferas de poder, mas pelos seus próprios usuários que podem direcionar os sentidos. Considera-se que este é pertinente para a prática pedagógica a ser proposta neste trabalho, juntamente com o discurso lúdico que é caracterizado pela polissemia aberta. Logo, todo o enunciado proferido pelo aluno é caracterizado por algum já-dito, por ter escutado ou vivenciado determinada situação. Dessa maneira é concebível afirmar que a enunciação não vem propriamente da criança, mas do interdiscurso.

O que o aluno expõe em seus traçados e registros resulta do que a Análise do Discurso denomina como a memória discursiva em funcionamento, já que a constituição do sujeito discursivo é proveniente das formações discursivas. Nessa ação, a luta de forças pela estabilização e deriva de sentidos ocorre, num movimento de busca de autoria, pois (FOUCAULT, 1987) apresenta que o *autor* é o princípio do agrupamento do discurso, unidade e origem de suas significações, o que o coloca como o responsável pelo texto que produz.

Nesse momento, é importante diferenciar sujeito de autor<sup>4</sup>. O primeiro é caracterizado por sua identificação com uma ou mais formações discursivas marcadas pela heterogeneidade, e o autor pela organização do sentido e produção da unidade do texto, dando-lhe coerência, progressão e não-contradição. Por sua vez, no momento em que se visualiza apenas uma interpretação e produção de um sentido único a um texto faz-se a estabilização da língua sob o prisma da homogeneidade em detrimento da deriva de sentidos. O aluno assumindo a função-autor, por sua vez, agrupa o sentido dentro de uma formação discursiva, produzindo e historicizando seu dizer dando um efeito de fechamento, já que, estes irão ocorrer por meio da identificação que o sujeito-aluno fará com os super-heróis nas materialidades produzidas no material didático.

### **1.3 Problemática e objetivos da pesquisa**

Inicialmente, devido às reflexões decorrentes do trabalho com linguagem nos anos iniciais do ensino fundamental, vê-se que os alunos não são desafiados a produzir efeitos de sentidos durante o processo de aprendizagem da língua escrita. No fazer pedagógico ainda são impelidos a ver a língua sob uma perspectiva fragmentada e homogênea regida pela repetição empírica e formal. Por isso que a questão de pesquisa que norteia a presente dissertação: “É possível pensar em marcas de autoria em turma de alfabetização?”; para tal desígnio, é traçado o objetivo da pesquisa, que é analisar como os alunos em processo de alfabetização colocam-se na função-autor em textos de distintas naturezas. Já o objetivo da intervenção pedagógica é promover práticas de linguagem enquanto discursividade de modo a possibilitar ao aluno a ascender à posição-autor em seus textos, contribuindo com a produção escrita da linguagem verbal. A partir dessa compreensão, é proposta uma intervenção pedagógica para possibilitar a autoria. É possível traçar alguns níveis de autoria sendo a função-autor e a posição-autor. A primeira é a escrita em que há a conservação de uma dada formação discursiva, sem o surgimento de gestos de interpretação singulares. Trata-se ao nível enunciativo. A posição-autor, no entanto, é a escrita em que há responsabilidade pelo dizer e a instauração de gestos de interpretação singulares.

---

<sup>4</sup> TFOUNI, L. V.; ASSOLINI, F.E.P. Letramento e trabalho pedagógico, **Moçambás**, São Paulo, USP, v.1, n. 1, 2006. p. 36-52. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/reaa/article/view/11446>. Acesso em: 15 fev. 2020.

O objetivo geral a ser alcançado é analisar se os sujeitos-alunos produzem gestos de interpretação singulares, dentro de suas próprias formulações de sentido por meio de uma intervenção ocorrida em sala de aula com material didático produzido sobre o viés discursivo. Além disso, será observado se os alunos promovem distintas formas de identificação com a FD dominante, atribuindo e derivando novas interpretações e, possivelmente, inscrição em novas formações discursivas. Para Orlandi (2012, p. 121) “[...] a produção é o meio pelo qual se tem acesso à leitura do aluno”. Nos textos tanto orais quanto escritos é possível ter acesso às memórias que o aluno mobiliza para produzir sentidos.

## **2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### **2.1 Análise do Discurso e Ensino**

Um dos problemas do atual sistema educacional (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, 2018) são os baixos índices dos alunos brasileiros no tocante aos conhecimentos da linguagem, notadamente à língua materna. Os resultados decorrem de provas padronizadas e realizadas em todo o país e estas se embasam em descritores. Tais pesquisas apontam a necessidade de o aluno obter habilidades importantes tanto para o uso da língua em sua estrutura linguística quanto para as condições de produção que produzem efeitos de sentidos variados. Porém, o trabalho em sala de aula com a linguagem, muitas vezes, opera sobre o uso da língua em sua estrutura linguística, deixando os aspectos referentes aos efeitos de sentidos para poucos ou inexistentes momentos.

Para Grigoletto (2012, p. 68), “A incompletude é constitutiva da linguagem, já que nenhum dizer é capaz de completar os sentidos de um discurso nem de apontar para a sua origem, já que os sentidos, se constituem sempre na relação entre o linguístico e o histórico”. Portanto, se a escola trabalha a língua levando em conta a evidência e a transparência não proporcionará ao aluno ver a língua em sua opacidade nem o funcionamento da linguagem, trazendo o ensino sob uma perspectiva artificial e inculcadora.

A Análise do Discurso (AD) de linha francesa enquanto problematizadora da atribuição de sentido(s) ao texto procura compreender como a língua faz sentido e como se institui o funcionamento discurso de qualquer texto (ORLANDI, 2011). A AD possibilita o estudo do texto não enquanto evidência, verdade já-pronta, mas propõe sua constante problematização, apontando o caráter ideológico que permeia todas as práticas de linguagem. Além disso, apresenta uma posição crítica em relação à noção de leitura e de interpretação, problematizando a relação do sujeito com o sentido e considerando a língua com a história (ORLANDI, 2001). O trabalho com a linguagem deve considerar suas heterogeneidades e suas ações, provocando deslocamentos, suspensões, vendo-a enquanto elemento dentro de formações discursivas e ideológicas diferentes. Para Caminha (1987, p. 18):

A análise do discurso oferece os instrumentos necessários para que os estudantes aprendam a usar criticamente as mensagens explícitas e implícitas, pois os leva a ter consciência de que as mensagens e suas modalidades manifestam a forma de um sujeito ou de um segmento social ver o mundo, não o próprio mundo.

Impedir que o aluno assuma a posição-autor no processo de ensino da língua, em etapa de alfabetização, ao enfatizar a reprodução de padrões e estruturas é inibir o desenvolvimento de habilidades necessárias de concepção da sua própria língua, que não é transparente e nem deve ser ensinada sob o método da simples reprodução mnemônica. A língua não é homogênea porque é constituída em sua historicidade. A ilusão da evidência é um dos intentos para a domesticação do sujeito. E o sistema escolar propõe a organização do tempo e espaço escolar com o intuito de que a prática reflexiva, como é pressuposta no discurso polêmico, pouco ocorra. Vigora o prevailecimento do discurso autoritário, onde a polissemia é contida e os sentidos são dados como únicos. Outros elementos estruturais que prejudicam ações pedagógicas não-inculcadoras são o exacerbado número de alunos, as condições materiais e estruturais esmorecedoras e incentivos mínimos ou inexistentes para a melhoria do ensino da língua.

A AD fornece noções para uma prática que promova deslocamentos através do enfoque na leitura e interpretação de textos. Assim, possibilita-se ao aluno a reflexão sobre seus próprios textos alicerçado nas condições de produção do texto. Por consequência, a leitura precisa ser vista não apenas em sua superficialidade, mas concebida e valorizada em sua exterioridade constitutiva. A prática é a de se considerar o sujeito-aluno em sua possibilidade de significar na leitura e na construção dos sentidos, vendo que os discursos e os sujeitos não estão prontos, mas em constante movimento. Uma das provocações que a AD preconiza é a da lógica do sujeito passivo interpelado pelo Discurso Pedagógico Escolar (DPE) que vê verdades inquestionáveis por meio da fala do sujeito-professor. Para Orlandi (2001, p. 26):

A Análise do Discurso visa fazer compreender como os objetos simbólicos produzem sentidos, analisando assim os próprios gestos de interpretação que ela considera como atos no domínio simbólico, pois eles intervêm no real do sentido. A Análise do Discurso não estaciona na interpretação, trabalha seus limites, seus mecanismos, como parte dos processos de significação. Também não procura um sentido verdadeiro através de uma chave de interpretação.

Para a autora, conforme o discurso pedagógico, não existe uma verdade única, mas possibilidade de interpretações singulares ocorridas dentro de condições de produção

que produzem significações fundamentadas em formações imaginárias, discursivas e ideológicas. Assim, os analistas do discurso enxergam a compreensão não como uma resposta dada e fechada sobre algo, mas com o entendimento de como um objeto simbólico produz sentidos e significa dentro da língua e da história.

Outro elemento norteador dessa ciência é a noção de sujeito atrelada ao sentido. O sentido parte da ideia de movimento e tensão porque é dado em função das condições de produção, que não são estanques e trazem o caráter de multiplicidade de significações. As *condições de produção* são as circunstâncias sociais, históricas e as relações entre interlocutores, sendo regidas pelas formações discursivas. Estas interditam o que deve dizer dentro de determinada situação ou papel social, inserido na formação ideológica. As formações discursivas regem as possibilidades de interpretação e reproduzem inconscientemente as maneiras de agir e pensar. Assim, Orlandi (2001, p. 188) complementa:

De forma geral, podemos dizer que o sujeito da linguagem não é um sujeito-em-si, mas tal como existe socialmente e, além disso, a apropriação da linguagem é um ato social, isto é, não é o indivíduo enquanto tal que se apropria da linguagem uma vez que há uma forma social dessa apropriação.

O sujeito em si, constitui-se pela evidência de ser origem de toda a sua fala e pensamento enquanto não é porque inconscientemente é interpelado e assujeitado por formações discursivas que, por sua vez, materializam na linguagem as formações ideológicas. E tais constituições delimitam o que pode ser dito (PÊCHEUX, 1995), de acordo com posições e interlocutores diferentes. Devido à interpelação, “não é possível falar em um sujeito absolutamente dono de si” (ORLANDI, 2011, p. 189), nem de um sujeito totalmente determinado pelo que é exterior. Pêcheux (1995, p. 167) afirma sobre a apropriação do sujeito pelo interdiscurso, tomando para si o intradiscurso que é manifesto em determinada formação ideológica a qual se filia:

A forma-sujeito (pela qual o “sujeito do discurso” se identifica com a formação discursiva que o constitui) tende a absorver-esquecer o interdiscurso no intradiscurso, isto é, ela simula o interdiscurso no intradiscurso, de modo o interdiscurso aparece como o puro “já-dito” do intradiscurso, no qual ele se articula por “co-referência”.

Assim, Pêcheux explica como se produzem os sentidos, ora com a identificação da formação discursiva que o constituem, ora relacionando ainda o interdiscurso e o intradiscurso. O sujeito é interpelado pois interioriza o que é exterior sob a ilusão da origem dos sentidos. Ainda para o mesmo autor, essa ilusão tem a denominação de esquecimento nº 1 e da qual decorre uma outra ilusão que o autor chama de esquecimento nº 2. (PÊCHEUX, 1995, p. 173). O esquecimento nº 1 é quando o sujeito se coloca como origem do dizer, na identificação com uma formação discursiva e não outra. Já o esquecimento nº 2 é marcado pelas estratégias de manipulação da estrutura linguística pelo enunciador, sendo, por conseguinte, o uso de uma seleção linguística específica: um enunciado, forma ou sequência e não outro, que, no entanto, está no campo daquilo que poderia reformulá-lo na formação discursiva considerada. O esquecimento nº 2 diz respeito à função-autor que exerce o sujeito do discurso na atualização do dizer do interdiscurso ao intradiscurso. Desse modo, Orlandi (2006, p. 75) afirma que “a autoria ao mesmo tempo constrói e é construída pela interpretação”. Isso se justifica pois ao dizer se produz aquilo que será compreendido pelo interlocutor, baseado na memória do dizer, historicidade e formações discursivas. O interdiscurso aparece enquanto historicidade e constituição: “o conjunto do dizível e do interpretável” (*IBIDEM*, 2006, p. 75). A ilusão de unidade e origem do sentido é contraditória no sentido que o sujeito e o texto são constituídos por várias posições possíveis de significação. Ainda sobre discurso, Orlandi (2005, p. 20) afirma que é “um processo contínuo que não se esgota em uma situação particular. Outras coisas foram ditas antes e outras coisas serão ditas depois. O que temos são sempre ‘pedaços’, ‘trajetos’, estados do processo discursivo”. (*IBIDEM*, 2005, p. 14). Essas dispersões ocorrem na configuração de que um texto nunca é formado de uma única posição-sujeito, porém há geralmente a dominância de uma sobre a outra. É a função-autor que produz o “[...] efeito imaginário de unidade (com começo, meio, progressão, não-contradição e fim)” (*IBIDEM*, 2005, p. 65), garantindo à textualidade a unidade do sentido formulado. O discurso é atravessado por dispersão, cabendo à posição-sujeito enquanto “lugar de enunciação” organizar o texto de acordo com o leitor-virtual, buscando a unidade do sentido formulado, propiciando a dominância de uma formação discursiva sobre as outras. Por sua vez, a formação discursiva para a função-autor tem relação com o esquecimento nº 2 (ORLANDI, 2012, p. 93) “[...] para o sujeito o que ele diz só poderia ser dito do modo como ele diz”, utilizando-se de determinadas palavras e não de outras devido às famílias parafrásticas com o que ele até poderia dizer mas que não é dito.

Tais afirmações são alicerçadas na concepção marcada pela tensão na constituição da subjetividade do sujeito. Como já dito, a linguagem é incompleta, não fechada em si mesma, mas alimentada pelas interações, proporcionando que o sujeito produza gestos de significação e sentidos, segundo as condições de produção e a singularidade na leitura. O sujeito, inconscientemente, percebe sua incompletude, buscando um efeito de completude, por meio da identificação e da interação com o outro, criando relações de alteridade, corroborando, mais uma vez para a produção da linguagem enquanto “[...] lugar da constituição da subjetividade” (BRANDÃO, 2004, p. 54). Por isso, torna-se necessária uma reflexão sobre o discurso e o ensino de texto.

## 2.2 Discurso e ensino de texto

Herança de políticas educacionais voltadas para a domesticação dos sentidos e o intento na preparação de sujeitos com moderada capacidade reflexiva-crítica, o sistema educacional vigente apoia-se em um ensino da linguagem que ainda não considera a tensão discursiva. Por isso, a alfabetização privilegia o código escrito e o sistema de escrita alfabética (SEA), nem sempre levando em conta também a discursividade da língua e o efeito de sentidos proporcionados pela língua em uso.

Citamos Orlandi (2010, p. 14), que define discurso enquanto “efeito de sentidos entre locutores”. Trazendo este conceito ao processo de ensino e aprendizagem da língua, além dos aspectos estruturais, é pertinente ver que o discurso e língua se articulam enquanto rede de sentidos que através de materialidades, provocam efeitos de sentidos e estes se dão devido à ideologia e às condições de produção. Depreende-se do conceito de que a linguagem é constituída ideologicamente.

Orlandi, em 1998, definiu *texto* como a unidade de sentido em relação à situação. Discurso e texto se enlaçam na configuração de que o texto é a produção de um sentido em determinada situação e é a materialidade que produz sentidos. Discurso é dispersão, já que são os próprios sentidos em circulação. O texto confere efeito de unidade à dispersão de sentidos de modo a permitir sua leitura e interpretação.

Recorre-se mais a uma vez a Orlandi (2010, p. 17) para relacionar o que a Análise do Discurso pretende ao abordar texto e sentido: “a linguagem não é transparente”. Desse modo, a linguagem não procura atravessar o texto para encontrar um sentido do outro lado. A questão que ela coloca é: como esse texto significa? É por isso que a AD visa à articulação do linguístico, do social e do histórico no estudo da linguagem, concebendo-

a em sua discursividade. Porém, ao retomar o percurso histórico brasileiro quanto ao ensino escolar da língua portuguesa, evidenciando a alfabetização e as práticas de leitura e escrita, é possível reconhecer que houve aspectos do tecnicismo, uma proposta política educacional<sup>5</sup> que privilegiava um ensino da língua transparente e literal, por conseguinte, tratando-a sob a visão da metalinguagem. E muitas práticas pedagógicas ainda seguem o princípio da língua em sua suposta evidência de sentidos. E, por conseguinte, estudar linguagem configurou-se enquanto sinônimo de ensino da gramática normativa, de acordo com regras da linguagem padrão.

Ao formular um trabalho que priorize apenas estrutura da língua, as habilidades de interpretação do texto não são relevantes. A língua passa a ser vista apenas como sistema lógico com respostas únicas que são firmadas em questões “fechadas”. Ao pensar em um contexto pedagógico que vise a linguagem enquanto sua discursividade, as práticas de reflexão permitem respostas plurissignificantes. Porém, devido a todo esse processo histórico que transpassa o seio escolar, práticas que trabalhem a tensão discursiva ainda causam insegurança nos professores e nos alunos, pois a inculcação de uma resposta única (o certo e o errado) foi historicamente o princípio das práticas de ensino-aprendizagem.

A alfabetização, é importante lembrar, é um fato linguístico (BORGES, 2011, p. 124). O processo de aquisição da linguagem escrita parte do funcionamento linguístico-discursivo, ou seja, o aluno não é origem nas suas representações da linguagem, mas é afetado e representa a linguagem sem necessariamente seguir padrões lineares, pois a aprendizagem é regida em sua singularidade. O acesso ao sistema escolar e a práticas de linguagem que signifiquem permitirão que o sujeito-aluno produza textos significativos. O sujeito-aluno, ao mesmo tempo que se constitui, adquire a linguagem por meio do simbólico. Assim, a prática de ensino de linguagem vista apenas sob o viés da metalinguagem e estruturalismo, ao desejo do sistema escolar, não é suficiente para a própria constituição subjetiva da linguagem.

O ensino da língua, principalmente na etapa da alfabetização, esteve, durante muito tempo e ainda pode estar em muitas práticas pedagógicas, pautado no trabalho exclusivo com o código, tendo como base a memorização de fonemas, letras e sílabas.

---

<sup>5</sup> Segundo Orlandi (2012, p. 44), ainda existe uma prática escolar demagógica que se diz crítica e reflexiva, porém, no entanto, visa “cumprir compromissos formais e burocráticos: horas-aulas, créditos, e até mesmo incluir disciplinas modernas em cursos básicos para mostrar como se envidam esforços no atendimento dos interesses e dificuldades reais da comunidade”.

Para Morais (2012, p. 27) a alfabetização sob a perspectiva empirista/associacionista de aprendizagem compreende que

O aprendiz é uma tábula rasa e adquire novos conhecimentos (sobre o alfabeto) recebendo informações prontas do exterior (explicações sobre as relações entre letras e sons) que, através da repetição do gesto gráfico (cópia) e da memorização (das tais relações entre letra e som), passariam a ser suas. A aprendizagem é vista como um processo de simples acumulação das informações recebidas do exterior, sem que o sujeito precisasse, em sua mente, reconstruir esquemas ou modos de pensar, para poder compreender os conteúdos (sobre letras e sons) que alguém (a escola, a professora) estava lhe transmitindo.

Defende-se neste trabalho que o texto e a autoria devem estar presentes na prática de alfabetização, juntamente com a reflexão e compreensão do SEA. Em Morais (2012, p. 15), o trabalho com a escrita alfabética pressupõe que seja visto não como um código, mas como um “sistema notacional”, pois envolve “[...] um complexo trabalho conceitual com as propriedades do alfabeto”. Numa prática em que se trabalhe apenas reflexões sobre o código escrito muito provavelmente a contribuição irá se dar para a formação de decifradores da língua, decodificadores de sílabas, de palavras e de frases, mas não sujeitos que percebam os aspectos parafrásticos e polissêmicos de um texto. Torna-se necessário um trabalho que atenda aos aspectos notacionais e discursivos da língua. Vale citar Orlandi (2011, p. 30) no qual diz que “Uma linguagem que dilui seu objeto ao mesmo tempo em que cristaliza como metalinguagem: as definições são rígidas, há cortes polissêmicos, encadeamentos automatizados que levam a conclusões exclusivas”. Onde predomina a rigidez e a automatização não se abre espaço às práticas discursivas da língua. Retomando formulações sobre a aquisição do código escrito, Morais (2012, 9. 75) afirma que:

Existe a natureza social dos objetos língua escrita e sistema de escrita alfabética. Assim, evidenciou que as oportunidades de vivenciar práticas de leitura e escrita influenciam muitíssimo o ritmo do processo de apropriação do sistema alfabético e dos conhecimentos usados sobre a linguagem usada ao escrever.

A escrita alfabética, enquanto produto cultural da humanidade, tem relação com prática de leitura e escrita no meio social. Nas palavras de Tfouni (2011, p. 220) um discurso “[...] com grau mais elevado de letramento mostra autoria na medida em que a dispersão e a deriva estariam controladas pelo sujeito”. Assim a autora argumenta que “amarrando” a dispersão, constituiria a ilusão necessária do sujeito na sua função de autor. É possível produzir sentidos em meio a aparente opacidade da língua. No entanto, ao

buscar um trabalho de alfabetização que também veja a língua em sua discursividade, vê-se que o espaço para “domesticar” a dispersão própria da língua é considerado perda de tempo e fuga do objetivo principal que seria aprender a “língua portuguesa”. Tal pressuposto é reiterado em Fernandes (2018, p. 31) que afirma que o trabalho pedagógico apoiado na repetição do suposto saber contido no texto, sob a ilusão de se trabalhar com a produção dos sentidos verdadeiros e únicos, provoca a cisão do que é certo e errado no texto.

No trabalho de alfabetização há um imaginário de que o aluno, em etapa inicial de alfabetização, deve ter contato com a língua apenas em suas unidades menores como sílabas e fonemas, em práticas de leitura e escrita que não contemplam significação da linguagem, pois não há o trabalho com textos que permita a multiplicidade de leituras. Ainda prevalece a consideração do que é certo e errado no trabalho com a língua sob a ilusão da transparência da linguagem. Porém, é necessário perceber que a criança em etapa de alfabetização apresenta singularidades ao estabelecer a relação do real com a representação da língua. Entende-se que é ingênuo pensar que o trabalho da alfabetização passa somente pela transcrição da pauta sonora da língua. A escrita é compreendida enquanto sistema de representação e a aquisição é socialmente constitutiva da linguagem, já que é afetada por convenções devido ao caráter histórico da língua. A alfabetização na perspectiva discursiva vê que os alunos mesmo em suas escritas iniciais apresentam marcas de singularidade, pois representam a língua sem os cânones “normativos”, mas sua significação da linguagem. A língua não é simples código a ser passado seguindo uma linearidade e homogeneidade. A singularidade na escrita de cada aluno durante a fase de aquisição da escrita expõe o caráter incompleto da linguagem e os efeitos de sentido sempre que podem ser outro.

Baseando-se em Pommier (1996) e Anacleto (2013), é possível uma tentativa de traçar, neste trabalho, três processos na alfabetização, sendo o inicial, o intermediário e aquele em que o aluno lê e escreve com relativa compreensão. No processo inicial, vê-se na escrita recortes de textos com os quais o aluno tem contato. Não se notam encadeamentos que confirmam efeito de sentidos. As escritas são heterogêneas e indeterminadas. No processo intermediário, há o surgimento das cadeias significantes já que agora há a inscrição da prática de “fonetização” para que a linguagem funcione. Neste caminho intermediário em a direção à convencionalidade, ainda existem restrições simbólicas em função das tentativas de formulação de um conhecimento dado pelo adulto e, conseqüentemente, pelas convenções históricos-sociais. O último processo representa

a chegada a formas finais do processo de aquisição da escrita e representa o momento em que o aluno se inscreve ao modo de funcionamento da escrita usual e, posteriormente, no processo de “ortografização” e às convenções ortográficas da língua.

De acordo com a BNCC (2017), o trabalho com a alfabetização deve ocorrer entre o 1º e o 2º ano do ensino fundamental. O esperado com relação à alfabetização é que até ao final do 1º ano a maioria dos alunos consiga realizar leitura de textos simples e a escrita de palavras, frases e textos compreensíveis sendo este processo aperfeiçoado e concluído no 2º ano do ensino fundamental.

Segundo Morais (2012, p. 65), no 1º ano do ensino fundamental o trabalho precisa ser pautado nas convenções das regularidades (e se possível das irregularidades) somografia, além da familiarização com diferentes tipos de letras com que produzem escritos em nosso meio. Por consequência, o aluno está em constante processo de reelaboração e recriação da própria compreensão da linguagem, buscando amarrar os pontos de dispersão, domesticando a língua e tentando compreender a sua forma de funcionamento, detidamente o sistema de escrita alfabética (SEA).

Em Pêcheux (1995, p. 97), vemos que o sujeito tem a ilusão de uma língua “bem-feita”, sendo esta artificial e, é esta que ainda é tão valorizada nos bancos escolares.

É possível aparecerem ilusões na linguagem, é porque a linguagem “natural” é malfeita e contém armadilhas e ambiguidades que podem desaparecer numa língua artificial “bem-feita”. Não se pode negar que a Lógica, como teoria das línguas artificiais, tenha, de fato, se desenvolvido tomando como matéria-prima a linguagem “natural”, mas é preciso acrescentar, de imediato, que esse trabalho sempre teve exclusivamente por fim liberar as matemáticas dos efeitos da linguagem “natural” (de modo que a Lógica tem se tornado progressivamente uma parte do domínio das matemáticas), mas nunca pretendeu liberar a própria linguagem “natural” de suas “ilusões” em geral.

Pêcheux percebe a língua construída em meio a ambiguidades e esse caráter é intrínseco a ela sendo contraditório percebê-la enquanto produto acabado. Vê-la sob esse aspecto é uma das ilusões com relação ao ensino da língua. Orlandi (2011, p. 30) também aborda a concepção de que o ensino tem sido dado por meio da inculcação, ou seja, “enquanto ele for aluno ‘alguém’ resolve por ele, ele ainda não sabe o que *verdadeiramente* lhe interessa”. Sendo assim, o aluno constrói o saber útil, escolhido por “renomados” especialistas que sabem o que deve ser necessariamente aprendido, sob uma prática de comodidade: respostas e perguntas organizadas de modo linear e com “clareza”. A função do professor no imaginário da concepção tradicional de ensino é a de que este deve ensinar letras, sílabas, frases e depois textos, mas estes necessitam ter construção pouco complexa, indo de um nível mais fácil em escala ascendente. No

entanto, o que acontece é uma decodificação e o não favorecimento à produção de sentidos, levando em conta as condições de produção, subjetividade e historicidade. Vendo a prática da alfabetização sob o viés da discursividade, há de se perceber a deriva e a dispersão da língua e a necessidade de estimular o gesto de autoria para a tentativa de “controle” destes sentidos. Como formula Tfouni (2008, p. 73):

Ao construir a cadeia intradiscursiva, o sujeito depara-se a cada ‘vazio’ após a seleção de uma palavra - com um buraco de significação, que teoricamente pode ser preenchido por qualquer palavra que venha completar aquele arranjo. Obviamente, não existe uma liberdade completa de seleção, visto que o simbólico tem suas delimitações, e também porque a palavra que vai entrar ali já está comprometida com o contexto. Porém, o grau de liberdade é imenso. É nesses momentos que a deriva se instala como possibilidade. No momento seguinte, a deriva tanto pode instalar-se concretamente - criando um *nonsense*, ou a dispersão - quanto pode ser evitada, através da escolha da palavra ‘exata’.

Portanto, o discurso é espaço de dispersões, cabendo à prática de autoria um efeito de organização à língua. Ainda com relação ao sistema notacional: é necessário que haja atividades de “[...] reflexão sobre as palavras e sobre suas partes orais e escritas” (MORAIS, 2012, p. 107). O trabalho de significações, muitas vezes, ocorre por meio de inculcação, de estereotípias e não de ações para autoconhecimento que levem em consideração conflitos e tensões próprios do sujeito. A deriva dos sentidos, dessa forma, acontece oscilando entre a paráfrase (regularização) e a polissemia (desregularização) produzidas pela memória discursiva.

As práticas pedagógicas, embora tenham a pretensão de mostrar ser, nunca são neutras. Conforme Althusser (1985) há ideologia que representa a escola como um meio aparentemente “neutro”. Justifica-se a fala do autor ao considerar que no interior das práticas pedagógicas, há uma ideologia constituída historicamente e socialmente. Por isso, ao reproduzir saberes ditos “estáveis”, ocorre a prática parafrástica e, no momento em que há a possibilidade de outros sentidos, vê-se a emergência da polissemia. Para Pêcheux (2012, p. 56), “todo discurso marca a possibilidade de uma desestruturação-reestruturação”, entretanto o sistema ainda prevê a opção de um trabalho com a linguagem que vise a busca de uma aparente homogeneidade lógica. Assim, é importante, nas práticas pedagógicas, o trabalho com a língua em seu aspecto discursivo, no qual haja a possibilidade de o sujeito-aluno ser exposto à rede de significantes ao estudar a língua. No entanto, existem formações discursivas pelas quais os professores são afetados que consideram o trabalho com a linguagem sob uma ótica técnica, sendo as ações pautadas em termos de estratégias pragmáticas instrumentais que não levam em conta a criticidade,

mas apenas a reprodução. O professor afetado por essas FDs, tece sua prática pedagógica tendo por base o discurso autoritário.

Reveremos em Eni Orlandi (2011, p. 15-16) os três tipos de discurso: o discurso lúdico, o discurso polêmico e o discurso autoritário. O discurso lúdico é aquele em que o objeto se mantém presente enquanto tal e os interlocutores se expõem a essa presença e nele a polissemia é aberta. O discurso polêmico mantém a presença do seu objeto e seus participantes não se expõem, buscando fazer prevalecer seu ponto de vista por meio de argumentos, ou seja, a polissemia que é controlada, pois as tensões são ponderadas pelo professor. E, por fim o discurso autoritário, em que o referente permanece oculto em seu dizer, sem interlocutores, mas mantendo a presença de um agente exclusivo, assim configurando a polissemia contida. Orlandi (2010, p. 32) já afirmava sobre esses discursos que “Em nossa forma de sociedade atual, o discurso autoritário é dominante, o polêmico é possível e o lúdico é ruptura”. Desta maneira, ainda em muitas circunstâncias da sala de aula, o discurso pedagógico escolar (DPE) “se apresenta como um discurso autoritário”. Nota-se que geralmente há a instauração do discurso autoritário, pois o professor quer “passar a matéria” e não aceita que os alunos “atrapalhem”. No entanto, nem sempre o professor mostra-se sempre inscrito no discurso autoritário. Dependendo da metodologia e proposta desenvolvida, é possível a instauração de outros discursos. Contudo, devido à formação imaginária que constitui o trabalho da instrução formal, parece estranho e não-desejável que os alunos a todo momento participem e tenham o direito de falar sobre o “conteúdo”. Justamente para Orlandi: “o professor diz que e, logo, sabe que, o que autoriza o aluno, a partir de seu contato com o professor, a dizer que sabe, isto é, ele aprendeu” (2010, p. 21). As idealizações cobertas pelo manto da ideologia não permitem que os alunos participem de forma a “quebrar” a hierarquia já constituída pelo sistema escolar. Não se considera aqui a ideia de que o aluno deve dominar plenamente a sala de aula, já que o professor é o profissional capacitado para ser o mediador em aula. Defende-se que no ensino escolar haja mais espaço para o discurso polêmico e o discurso lúdico como forma de possibilitar o acesso a novas formações discursivas e tratar a língua em torno de sua equivocidade. A busca pela homogeneidade em muitos aspectos do espectro escolar interfere na singularidade da construção dos sentidos, principalmente os que envolvem a língua em sua discursividade. Há de se pensar, pelo senso comum, que o discurso autoritário é aquele ríspido, por alguém que manda, mas na AD pode ser autoritário um discurso idealizado. No discurso autoritário existe a polissemia controlada e o exagero no discurso autoritário é a expressão “isso é uma ordem!”. Orlandi considera

que o discurso mais indicado a ser adotado predominantemente nas práticas pedagógicas é o polêmico. Ele permite a expressão de outros e diferentes sentidos sobre um determinado tema, “indicando perspectivas particularizantes pelas quais se olha e se diz”. Outro discurso que pode ser utilizado no contexto didático é o discurso lúdico, sendo que devido a polissemia aberta pode estimular a criatividade. Defende-se, mais uma vez, a necessidade de um trabalho com a linguagem em sala de aula que veja a criatividade sob a perspectiva de efeitos de sentidos, logo, os “efeitos de troca de linguagem” (ORLANDI, 2012, p. 136). Por essa razão, os sentidos são produzidos, dentro de relações sócio-historicamente fundadas. Precisamente o sentido de um texto não é exatamente produzido em sua “criação”, mas surge no momento em que o leitor o lê, nas interações e dentro dos processos discursivos de significação.

No momento em que existe leitura, existe a possibilidade da produção de mais de um sentido, já que o texto é constituído de heterogeneidades. Para Orlandi (2010, p. 18), ao pensar em leitura, sob o viés da Análise do Discurso herdada de Michel Pêcheux, vê-se que esta produz um conhecimento que se dá a partir do próprio texto, como materialidade simbólica própria e significativa, já que possui espessura semântica concebida em sua discursiva. Ler é dar significação ao texto e este não é homogêneo, mas plural e heterogêneo. O sujeito não lê nas mesmas condições em que o texto foi produzido por isso há a heterogeneidade, pois, “O sujeito marca várias posições no texto” (ORLANDI, 2012, p. 70). Existem sempre forças para evitar que essa dispersão e multiplicidade ocorra já que “A pluralidade de sentidos estaria do lado da ambiguidade, da desordem e incompletude na linguagem”. (GRIGOLETTO, 2012, p. 79). Mas como, se afetado pela ideologia e pelo inconsciente, o sujeito não tem o controle daquilo que está dizendo? Tal indeterminação é asseverada em Fernandes (2017, p. 42): “o inconsciente, sendo interno ao sujeito, pode irromper no consciente a qualquer momento, mostrando que há uma conexão entre interior e exterior que é constitutiva do sujeito”. Assim o real, como o inconsciente, pode emanar e assim, por algo que lhe é natural e incontrolável, produzir sentidos. O sujeito até pode ter a ilusão de possuir o total controle dos sentidos, mas tal concepção não abrange o real. Logo o controle total é uma ilusão do sujeito. Por sua vez

O texto é a unidade que o analista tem diante de si e da qual ele parte. O que faz ele diante de um texto? Ele o remete imediatamente a um discurso que, por sua vez, se explicita em suas regularidades pela sua referência a uma ou outra formação discursiva que, por sua vez, ganha sentido porque deriva de um jogo definido pela formação ideológica dominante naquela conjuntura (ORLANDI, 2010, p. 63).

Com generalizações abstratas não se trabalha o real da língua que é configurada enquanto dispersão, mas sim reitera-se a ilusão de que todo acontecimento na linguagem é impecavelmente transparente e visceralmente opaco. Para Orlandi (2012, p. 136), “A naturalidade dos sentidos é, pois, ideologicamente construída. A transparência dos sentidos que brotam de um texto é aparente [...] são mecanismos que estão aí jogando”. No que lhe concerne, a ideologia impulsiona o sentido em determinado caminho produzindo o discurso enquanto origem e unidade definida. Contudo, a produção de sentidos e leitura se dão no complexo processo discursivo de interação, regido por condições de produção determinadas historicamente. E a contradição da estabilização e assujeitamento, movidos pela interpretação, vão contra a concepção de que o discurso é instável, incompleto, aberto a deslizes e deslocamentos, produto de heterogeneidades, “multidirecional” (ORLANDI, 2007, p. 18) e por sua vez, passível de equívoco.

Consequentemente, reiterando a afirmação de que o texto é heterogêneo, trago mais uma vez Orlandi (2006, p. 59):

O texto é heterogêneo:

- 1) Quanto à natureza dos diferentes materiais simbólicos: imagem, grafia, som, etc.
- 2) Quanto à natureza das linguagens: oral, escrita, científica, literária, narrativa, descrições etc.
- 3) Quanto às posições do sujeito.

Enquanto a instituição escolar e algumas formações ideológicas privilegiam a língua na sua natureza escrita, vemos que a língua pode ser constituída por meio de diferentes linguagens e materiais simbólicos, por isso considera-se, nesta pesquisa, toda forma gráfica, verbal ou não-verbal, e oral, como texto.

Pensando nas condições de produção, na historicidade e no intradiscorso, vê-se a constituição do sentido por meio da materialidade específica do discurso: a língua. “A análise do discurso (AD) trabalha com as formas materiais que reúne forma e conteúdo” (ORLANDI, 2010, p. 91). Assim, a materialidade discursiva serve, para a AD, como objeto de compreensão de como os sujeitos e os sentidos se constituem, ou seja, através de efeitos de sentidos ligados a rede de significações. Logo, vê-se por meio das materialidades as formações discursivas e ideológicas e o modo como elas se materializam na linguagem e na sua forma de significar. Para Fernandes (2017, p. 64) “Um texto falado jamais poderá equivaler a uma tela, ou a uma melodia. Cada materialidade possui uma especificidade condizente com sua forma material, seu corpo.

E o corpo é o lugar material em que acontece a significação”. Dentro da materialidade é que se percebe o percurso da ideologia, marcando-se na textualidade porque o significado está em contínuo deslocamento. No contexto de aprendizagem, a apropriação de conhecimentos não se dá de uma forma lógica e vertical, mas é envolta de significados que vão se reconstruindo dentro das subjetividades de cada um, trazendo novos sentidos ao sujeito. Para Orlandi (2005), os processos de produção do discurso ocorrem em três momentos, cada um importante em seus aspectos: constituição, afetada pela memória do dizer, das condições de produção e da ideologia, o da formulação que é aquele que dá vida aos sentidos e onde ocorre a autoria e o da circulação, onde o discurso se dá entre os interlocutores em suas diferentes materialidades. Na circulação é onde os dizeres se mostram, por meios nunca neutros, seja em faixas, via web, em uma conversa, em vídeos ou em músicas. Retomando ainda o segundo processo de produção, que é o da formulação, é onde se instaura o ato de interpretação do discurso, já que é nesse momento que o sujeito se inscreve na história para significar. É no momento da formulação do discurso que se percebe a subjetivação das práticas por meio da corporeidade da língua. E, segundo Orlandi (2005, p. 10), é ao formular que o sujeito pode se assumir enquanto autor “diz o que diz”.

### **2.3 Leitura Parafrástica e Leitura Polissêmica**

A leitura, conforme já demonstrado, é plural e heterogênea, já que se desloca por posições-sujeito diferentes. Em Orlandi (2012, p. 153) há a defesa de que todo texto tem pontos de entrada, que seriam as variadas posições do sujeito, e, por consequência, os pontos de fuga, que representam as diferentes possibilidades de atribuição de sentidos e estas são imprevisas e desorganizadas. Ao produzir um texto, há o imaginário sobre como o leitor virtual o interpretará, ou seja, há possibilidades de se prever a leitura na escrita. Porém, nem sempre esta previsão é alcançada, devido ao percurso da historicidade e exterioridade em relação à leitura do texto. Este efeito de linearidade não se dá pois a leitura é circunscrita pelo sujeito-leitor em consonância com as experiências da linguagem.

Levando em conta o trabalho com a leitura em sala de aula, alicerçando-se na concepção do discurso polêmico e do discurso lúdico, visualiza-se que a leitura, enquanto produção de sentidos, se dá dentro de alguma formação discursiva (FD) que determina o que pode ser dito, representado ou interpretado. A produção de linguagem se dá dentro

de uma história de outros dizeres, constituindo a memória discursiva e construindo sentidos com o texto. Fernandes (2017, p. 196) afirma que a “[...] leitura resiste à univocidade, à imposição de um sentido único, passando a compreender possibilidades interpretativas ou mesmo desconstrução e reelaboração dos sentidos de um texto”. A língua incessantemente pode ser levada ao deslocamento e à ruptura por meio da desestabilização de sentidos. As diferentes maneiras de atribuir significado podem apontar para várias direções possíveis, naquilo que cogita: “*Será que é bem isso que significa?*”, ou “*Não pode significar assim?*”. Em uma perspectiva de unicidade da língua, pensa-se em determinados sentidos que poderiam surgir, mas com a interação, a língua em uso, nem tudo o que é planejado e/ou esperado realmente acontece. Assim, apresenta-se a definição de dois tipos de leitura: a parafrástica e a polissêmica. A autora Eni Orlandi (2011) salienta que a *paráfrase* é o mecanismo que delimita, homogeniza, atribuindo um sentido mais restrito à determinada leitura, enquanto a *polissemia* é a ambiguidade, pluralidade, heterogeneidade, a produção de novos sentidos, do diferente.

Um exemplo para ilustrar a oposição entre o polissêmico e o parafrástico é sobre as obras de arte. Muitas pessoas ao se deparar com um quadro ou pintura, mostram-se horrorizadas e reproduzem enunciados como “*Nossa! Que absurdo! Como chamar isso de arte? Um monte de riscos!*”, ou “*Antes os artistas pintavam imagens mais nítidas, agora são apenas esses traços sem conexão!*”. Somos habituados a interpretar por meio das formações ideológicas dominantes que produzem a evidência da língua. Ao nos depara-se com o que é polissêmico, plural e produtor de muitos sentidos há inquietações porque o almejado é um sentido claro e dado. Orlandi (2011, p. 208) explica que essa reação do sujeito é denominada *desamparo* e o desamparo pode ser compreendido na AD como o “[...] lugar de refúgio do sujeito-leitor que não encontra subsídios em sua leitura para sair da passividade frente à polissemia textual que oferece um variado repertório de sentidos”. Por sua vez, a aflição do não-domínio de um sentido ocorre ao se deparar com o indizível ou com o que não se demonstra tão real.

A obra pode parecer confusa e incômoda para muitos indivíduos devido às suas formas e cores que são diferentes daquelas visualizadas nos objetos e pessoas na “realidade”. A tela traduz o pensamento e as sensações do autor, além de oferecer espaços vazios e porosos que podem ser preenchidos pela significação de quem a contempla. Quem ler a produção irá colocar sentidos que lhe parecerem significativos dentro de sua memória discursiva. Aos que conhecem a obra e a trajetória do artista verão de um jeito, quem não conhece produzirá outros sentidos, mas todos devem ser possíveis à obra.

Existe um imaginário pedagógico escolar sobre a significação como se ela já estivesse pronta “sempre já-lá”, apenas esperando a sua “decodificação”. De Souza (2001, p. 3) assim considera que

A significação acaba por ser prevista antes e não depois da atribuição de sentido. Por isso, é importante se romper com o mecanismo analógico que pode operar com uma referência pré-estabelecida, e instituir no processo de significação a referência em si.

A significação pode ser imaginada, partindo do princípio de leitor virtual, mas nunca determinada, já que a leitura é território de produção de sentidos com relação às formações discursivas. Por essa razão é que a produção do discurso ocorre alicerçada em dois fundamentos da linguagem: o processo parafrástico e o polissêmico. Orlandi (2012, p. 25) assim os apresenta: “o processo parafrástico é o que permite a produção do mesmo sentido sob várias de suas formas (matriz da linguagem). O processo polissêmico é o responsável pelo fato de que são sempre possíveis sentidos diferentes, múltiplos (fonte da linguagem)”. Sendo assim, na superficialidade da materialidade, opera a leitura parafrástica, enquanto a leitura polissêmica buscará ir mais afundo, vendo minúcias que desestabilizam sentidos e estimulam a pluralidade de sentidos.

No entanto, não é de se confundir que a leitura parafrástica e a leitura polissêmica são separadas: uma complementa a outra, nas relações de estabilidade e desestabilidade, homogeneização e heterogeneidade, reprodução e transformação. É pertinente a contribuição de Pêcheux (1995, p. 144) que afirma que o sentido de uma palavra, expressão e proposição não existe em si mesmo, já que é ilusão a relação com a literalidade do significante, mas determinado pelas condições de produção, em meio à ideologia e ao processo histórico de sua constituição e reprodução. Por essa razão é que as palavras mudam de sentido conforme a posição daqueles que as empregam.

Ainda entendendo as formulações visuais forjadas em meio a formações discursivas presentes na memória do sujeito, torna-se presente o conceito de *punctum* (BARTHES *apud* FERNANDES, 2017). Para Barthes, *punctum* é o ponto da imagem que toca o sujeito, que direciona o seu olhar. Sendo singular, é diferente para cada interpretação. Cada sujeito vai direcionar a sua atenção e leitura para aquilo que lhe chama mais a atenção e essa decorre de historicidade do próprio ato de ler e do fato de atribuir sentidos. A leitura se dá do todo às partes, e estas partes significam singularmente a cada individualidade. A interpretação se dá de forma singular, a partir de algum aspecto que mais tenha chamado a atenção, remetendo a historicidade e a subjetividade de quem o lê.

Tal conceito é pertinente, na presente pesquisa, pois há a análise de produções imagéticas produzidas pelos alunos.

Nas leituras parafrásticas e polissêmicas, o sujeito busca tecer “hipóteses interpretativas” (FERNANDES, 2017, p. 199) com relação aos sentidos possíveis a serem atribuídos. Para Fernandes (2017, p. 202),

É assim que os discursos são atualizados na memória do dizer: por meio de diversas formas que compõem a história de leituras do sujeito, ou seja, os dizeres já lidos, ouvidos ou ainda as imagens já vistas pelo sujeito, que estão esquecidas no inconsciente.

Por meio da associação com memórias discursivas é que o sujeito faz retornar outras materialidades já significadas. A leitura que não ultrapassa a paráfrase visa a repetição, reprodução do mesmo e, muitas vezes, na produção textual escolar, há ênfase na prática parafrástica, já que se busca seguir um modelo que almeja fazer o texto “entrar” em uma adequação que, na maioria das vezes, reduz o processo criativo do sujeito, favorecendo apenas a produtividade. A leitura polissêmica visa à produção do diferente, num sentido de transformação. E a autoria é percebida quando o aluno é instigado a contestar, intervir e reorganizar discursos, onde ocorrem deslizamentos marcados pela deriva de sentidos. Por meio desta abertura que o autor insere seu gesto de interpretação: do trabalho da formulação com relação à exterioridade e a ideologia.

#### **2.4 O conceito de autoria para a AD**

O discurso é dispersão, constituído em suas múltiplas possibilidades de formulação. A linearidade surge entre as formações discursivas e, assim, a autoria é o que se relaciona com a produção de sentidos como princípio do agrupamento do discurso e a constituição da unidade aparente. Aqui retoma-se a ideia que a *autoria* é a organização do discurso, transmitindo o efeito de unidade. Há confusão ao se pensar que a autoria é uma criação “do nada” e “original”. Ressalta-se que a autoria se dá quando o acontecimento entra em contato com o novo, com uma atualização e, por assim dizer, ao dar-se um novo sentido a um enunciado. A AD concebe a autoria diferente da ideia de origem do dizer, mas como responsabilização pelo que diz. A construção de um texto autoral, dentro de uma materialidade, é aquele regido pelo que é interpretável e singular, inversamente a uma simples reprodução. Um elemento pertinente para a assunção da autoria (ASSOLINI, 2010, p. 157) é o de se colocar “em uma posição discursiva que

permita construir um texto com começo, meio e fechamento (provisório), produzindo o efeito de sentido de unidade aparente, total, singular, efeito esse característico da autoria”., embora, pelo viés discursivo, não haja exatamente um início pontual, nem um fim absoluto (ORLANDI, 2005, p. 93). Carreira (2001, p. 57) afirma:

Condenado, por um lado, a repetir seus significantes primordiais e, por outro, a tentar preenchê-los com o imaginário perpassado pela ideologia, como o sujeito pode singularizar-se? Esta singularização sem dúvida ocorre e, a meu ver, tem relação com a figura do autor, o qual é definido na análise do discurso como uma posição enunciativo-discursiva do sujeito, caracterizada pela responsabilidade do dizer, fruto do esquecimento nº 1, e pela tentativa de controle do sentido, fruto do esquecimento nº 2.

A singularidade, dessa maneira, é possível por meio da organização de um discurso disperso e compreensível para que os interlocutores possam produzir sentidos sobre o que foi imaginado, criando um gesto de interpretação. Nas palavras de Orlandi (2006, p. 31), é possível conceituar *ideologia* como “interpretação de sentidos em certa direção, direção determinada pela relação da linguagem com a história em seus mecanismos imaginários”. A ideologia pode, também, naturalizar sentidos, vendo-os como óbvios, cristalizados, estáveis e completos. A ideologia, ao mesmo tempo que naturaliza, faz pensar determinada informação por um viés único, tendo este por verdadeiro, estático e imutável. Assim é que funciona a identificação com dada ideologia. A evidência faz esconder o caráter histórico e material de todo discurso. Reitera-se, assim, que existe a ilusão de que há uma maneira clara e objetiva de se dizer algo. Para a AD a língua é opaca, não transparente e, por isso, tal ilusão encobre a percepção de que a linguagem tem sua condição de incompletude (ORLANDI, 2010, p. 52). Defende-se nos fundamentos teóricos da AD que a língua é produto de falha, já que é passível de sentidos contraditórios. Todo texto tem o potencial de estabelecer outros textos, que possuem outros lugares para significar. Orlandi (2010, p. 52) percebe:

Entretanto, não é porque o processo de significação é aberto que não seria regido, administrado. Ao contrário, é pela sua abertura que ele também está sujeito à determinação, à institucionalização, à estabilização e à cristalização. Esta é ainda uma maneira de referir a linguagem aos limites moventes e tensos entre paráfrase e polissemia.

Pensando distorcidamente a língua enquanto produto eficiente da sociedade, vê-la em suas inúmeras significações é trabalho penoso, que exige muito tempo e reflexão, ao contrário de uma prática que busca eficiência dentro de regras lógicas para seu funcionamento. Enquadrar a linguagem traz menos desgaste, maior estabilização, por

assim dizer, uma “domesticação”, enquadrando-a e legitimando-a em apenas um dos sentidos possíveis. Esse pensamento é desenvolvido por Fernandes (2017, p. 93):

Essa concepção de linguagem transparente acabou sendo reforçada no ensino através das contribuições da linguística formal. Embora tenha ajudado a flexibilizar o ensino de escrita e leitura aliando ao sentido denotativo o sentido conotativo (sobretudo nos textos literários), a perspectiva funcionalista advinda dos esquemas comunicacionais de Jakobson (1963[2008]) acabou mantendo a ideia de que há um sentido no texto a ser “desvendado” pelo leitor, esse sentido (privilegiadamente literal) passa a ser tratado em termos de “mensagem”. Qual é a mensagem do texto?

A relevância é que, para cada sujeito, em sua singularidade, os fatos reclamam sentidos de maneiras diferentes. Distintamente do que é proposto no princípio da ciência linguística, em que um significado é atrelado a um significante através de uma relação dicotômica de oposição, contradição e completude, a AD percebe de uma outra maneira. Nem sempre as coisas significam uniformemente ligadas necessariamente a um semelhante. Na Análise do Discurso, a língua é produto histórico, afetada pelas condições de produção, “preenchida pela memória discursiva mobilizada de modo singular em cada leitura” (FERNANDES, 2017, p. 67) e suscetível a movimentos, deslocamentos e interpretações. Tudo o que é dito já foi dito em outro momento, por outros indivíduos, por isso, passíveis de outras e diferentes significações. Fernandes (2017, p. 87) afirma que “A língua é vista como ‘espaço de jogo’, como um lugar aberto à criação que brinca com o real da língua, com sua incompletude”. Não há controle sobre o que se diz, já que a significação, é como um líquido que se estabelece em diferentes formas, diferentes palavras, expressões, constantemente achando caminho e percursos pelos quais possa preencher.

Retomando os esquecimentos, vê-se que na autoria, o esquecimento nº 1 representa o fato de sermos interpelados pela ideologia e, assim, retoma-se, como se fosse próprio o já-dito e, o esquecimento nº 2 representa as seleções linguísticas que fazemos, mas que poderiam ser outras. Assujeitado pela ideologia, acredita-se em evidências denotando a ilusão referencial. Tais noções têm forte ligação com a concepção de inconsciente e, por conseguinte, de subjetividade. Percebe-se em Pêcheux (1995) que a subjetividade não é organizada em um interior que já existe, mas como um efeito de discurso: “O sujeito como processo de representação interior ao não-sujeito constituído pela rede de significantes, no sentido que lhe dá Lacan: o sujeito é “preso” nesta rede” (PÊCHEUX, 1995, p. 157). Assim, é possível afirmar que os processos de subjetivação ocorrem no âmbito do discurso. Portanto, o aluno em etapa de alfabetização tem uma

inserção material concreta no ensino formal da linguagem ao mesmo tempo em que faz prevalecer suas particularidades e individualidades. Por isso é que a significação da linguagem é única para cada um.

Para um texto ser produto da autoria ele tem de provocar leitura e interpretações dentro de uma formação discursiva, onde os sentidos são aparentemente controlados, domesticados, organizados e compreensíveis. Para Orlandi (2006, p. 69) “O produtor da linguagem se representa na origem, produzindo um texto com unidade, coerência, progressão, não-contradição e fim”. Entende-se que, por mais que se tente controlar os sentidos para a produção de um texto autoral, há espaços vazios que o sujeito-leitor preenche com outros sentidos possíveis provenientes da sua posição ideológica e pela exterioridade que o constitui. Por isso, considera-se também a autoria na produção de leitura pois na busca de significados “estáveis” há uma estreita relação com a autoria marcada pela determinação do contexto histórico e da ideologia.

É necessário delimitar o nível de autoria que se pretende alcançar no trabalho enunciativo-discursivo com turmas de alfabetização. Apresenta-se, alguns conceitos de autoria: função-autor (GALLO, 2001) e posição-autor (FERNANDES, 2017). Para Gallo (2001, p. 7), no função-autor “[...] não há o novo, mas há, no entanto, o novo (no nível enunciativo), fruto do confronto de duas posições enunciativas”. Isso especifica que não há o estranhamento dentro de uma FD, mas a instauração da originalidade garantida pelo movimento dos sentidos no nível enunciativo. Logo, conserva-se a FD com a qual o sujeito se identifica, porém considera-se a heterogeneidade constitutiva do sujeito e sua singularidade na atribuição dos sentidos. A autoria, na função-autor, se dá no nível enunciativo. Para Fernandes (2017, p. 145) a autoria ocorre quando o sujeito assume uma posição de autor que lhe permita ser responsável pelo dizer ao produzir o efeito de originalidade e autenticidade através de gestos de interpretação singulares. A autoria, na posição-autor, se dá no nível enunciativo-discursivo.

A pesquisa a que este trabalho se propõe é a de que alunos em processo de alfabetização, desde o início da escolarização, tenham a possibilidade de assumir a posição-autor e não a de meros reprodutores de regras já-formuladas. O material didático produzido para esta dissertação busca considerar as condições de produção para que o processo de autoria seja possível. A autoria, nesse sentido, não é vista nos textos escritos, mas também em outros tipos de materialidades como as imagéticas. A pesquisa deste trabalho afasta-se da ideia de que para aprender uma língua seja necessário o controle do todo da língua. Não se crê na ilusão de que o aluno deve dominar a gramática e o léxico

para posteriormente ser usuário da língua em produções textuais escritas. O que o material didático produzido propõe pode ser considerado enquanto resistência e transgressão, pois vai além do que a escola enquanto instituição reprodutora visa. O modelo escolar a que se tem acesso atualmente é de uma instituição reprodutora de preceitos advindo de uma formação ideológica hegemônica e privilegiada. A escola ainda visa à acumulação e à memorização de saberes. Carmagnani (2012, p. 62) concorda ao dizer que a escola é mantenedora e não produtora de discursos e novos sentidos, portanto privilegia a produtividade em detrimento da criatividade. Esta afirmação é sustentada ao se analisar as atividades pedagógicas desenvolvidas nas instituições escolares. Em sua grande maioria, ainda seguem o princípio de reproduzir modelos, resultando em enunciados comuns como: “*tá certo ou tá errado, sora?*” Ainda nas atividades de linguagens que objetivam a produção textual, percebe-se que a ênfase está em corrigir inadequações ortográficas ou sintáticas e não analisar os efeitos de sentidos e os significados ali expressos.

Sob o efeito do esquecimento nº 1, o sujeito-aluno e o sujeito-professor reproduzem sentidos já-existentes. Para Althusser (1985) a representação ideológica da ideologia é obrigada a reconhecer que todo sujeito é dotado de uma “consciência”. Portanto, afetados pelo interdiscurso que constitui os sujeitos, vê-se a reprodução ordenada pelo emaranhado das formações ideológicas.

O efeito Münchhausen (PÊCHEUX, 1995, p. 157) “[...] pelo qual o indivíduo é interpelado em sujeito” tem o nome dado em memória do saudoso barão que se eleva nos ares puxando-se pelos próprios cabelos”. Essa alegoria faz pensar sobre a ilusão da tentativa de controlar a língua e da suposta origem do dizer. Além disso, faz-se pensar na tentativa de tornar evidentes, por exemplo, situações de escrita em que se repetem continuamente famílias parafrásticas que não abrem espaço ao polissêmico. Pêcheux ainda lembra:

Desse modo, é a ideologia que, através do ‘hábito’ e do ‘uso’, está designando, ao mesmo tempo, o que é e o que deve ser, e isso, às vezes, por meio de ‘desvios’ linguisticamente marcados entre a constatação e a norma e que funcionam como um dispositivo de ‘retomada’ do jogo. É a ideologia que fornece as evidências pelas quais ‘todo mundo sabe’ o que é um soldado, um operário, um patrão, uma fábrica, uma greve, etc., evidências que fazem com que uma palavra ou um enunciado ‘queiram dizer o que realmente dizem’ e que mascaram, assim, sob a ‘transparência da linguagem’, aquilo que chamaremos o caráter material do sentido das palavras e dos enunciados (PÊCHEUX, 1995, p. 160).

Dentro das formações ideológicas é que se instituem formações discursivas em que os sentidos se constituem e por sua vez disponibilizam os já-ditos. No entanto, a assunção da autoria nas práticas escolares é possível, pensando que para ser considerado autoral é importante que não haja contradições e que haja responsabilização pelo dizer.

Entendendo que todo texto advém de gestos de interpretação oriundos de uma memória constitutiva, defende-se que para a assunção da autoria a memória não deve ser aquela que apenas repete, mas deve se fazer prevalecer a memória histórica que significa por meio da “memória constitutiva, saber discursivo e do interdiscurso.” (ORLANDI, 2006). Por isso, a memória do dizer e a história, ligadas no interdiscurso, possibilitam a interpretação, o movimento e o deslocamento dos sentidos em autênticos movimentos de autoria.

O sistema educacional, ainda que implicitamente, tem alimentado o silenciamento dos seus sujeitos com suas regras e enfoque nos aspectos estruturais. Vê-se na organização dos alunos e das classes em filas que instituem a “ordem”, através da tentativa de homogeneização de turmas e saberes, pela disciplina escolar e imposição de rotinas, por meio da relação professor-aluno que representa a dicotomia opressor-oprimido onde há aquele que sabe e aquele que precisa ser “preenchido” de saberes relevantes, pelo planejamento escolar que tem em vista a massificação que dificulta a visão da singularidade pertinente a cada sujeito. Por meio do diagnóstico escolar há a classificação entre “bons” e “ruins” e do tempo escolar com a sineta que delimita o quanto é necessário para a aprendizagem.

A escola, enquanto aparelho ideológico do estado (AIE) e fundamentada em um discurso pedagógico autoritário caracterizado pela hierarquia e a burocracia escolar, ainda precisa reformular suas práticas para que existam mais possibilidades para a autoria. Por isso, existem práticas que podem, paulatinamente, modificar as atuais condições de produção do ensino e fundamentar um trabalho pedagógico considerando, também, a linguagem em sua discursividade. Justamente, este estudo segue defendendo que o trabalho com a linguagem, desde a alfabetização, precisa ser pautado na construção de habilidades na análise e transcodificação linguística e também na linguagem e seus possíveis efeitos de sentido.

## 2.5 Alfabetização na perspectiva discursiva

Conforme as orientações oficiais, o processo de alfabetização envolve um trabalho com a codificação e a decodificação dos sons da língua, em que os alunos devem conhecer o alfabeto e a maneira como funciona a leitura e a escrita. Além disso, deve haver a oferta de atividades que desenvolvam saberes sobre a consciência fonológica dos sons da língua portuguesa, assim como o reconhecimento das sílabas e palavras escritas nos vários formatos (letra cursiva, maiúscula, minúscula e letra de imprensa). Para a base nacional comum curricular (BNCC) (BRASIL, 2017, p. 90) “Alfabetizar é trabalhar com a apropriação pelo aluno da ortografia do português do Brasil escrito, compreendendo como se dá este processo de construção de um conjunto de conhecimentos sobre o funcionamento da língua”. O documento mencionado orienta que a ação de alfabetizar seja norteadada pelas relações fono-ortográficas e suas variedades com os grafemas próprios da língua portuguesa. Conhecer o real funcionamento da língua parte da ideia de que a língua é viva e é constituída não apenas de regularidades. Por isso que o trabalho com a alfabetização deve ocorrer nos campos da leitura, da escrita e da análise linguística. Para Leal, Albuquerque e Morais (2006, p. 70):

A alfabetização corresponderia ao processo pelo qual se adquire uma tecnologia - a escrita alfabética e as habilidades de utilizá-las para ler e escrever. Dominar tal tecnologia envolve conhecimentos e destrezas variados, como compreender o funcionamento do alfabeto, memorizar as convenções letra-som e dominar seu traçado, usando instrumentos como o lápis, papel ou outros que os substituam.

O que é defendido pelos autores é a necessidade de garantir que o aluno tenha acesso a atividades que desenvolvam as habilidades de ler (decodificar) e escrever (codificar) para alfabetizar-se. Outro conceito que costuma aparecer junto ao de alfabetização é o de letramento. Para Leal, Albuquerque e Morais (2006, p. 70) “O letramento relaciona-se ao exercício efetivo e competente daquela tecnologia da escrita, nas situações em que precisamos ler e produzir textos reais”. Esse conceito traz a ideia de que o trabalho na alfabetização não deve focar apenas no sistema de escrita e ou na decodificação dos sons da língua, mas em atividades com textos do universo da criança e de seu dia-a-dia, já que os alunos chegam à escola não como tábulas rasas, mas com distintos conhecimentos da linguagem oriundos de suas vivências. Esta perspectiva do alfabetizar-letrando defendida nas atuais condições de produção surgiu como uma alternativa aos métodos fônicos e silábicos que utilizavam cartilhas e enfocavam no

conhecimento fonético da linguagem sem relações contextualizadas. As atividades oferecidas eram impregnadas de ilustrações com estereótipos. A visão reducionista destes materiais via o aluno enquanto ser passivo que deveria absorver e memorizar grupos silábicos, fonemas e grafemas por meio de treinos constantes.

Sobre a perspectiva de que a alfabetização implica a aquisição da linguagem escrita, que é socialmente constitutiva, vê-se a necessidade de pensar que alfabetização e letramento (SOARES, 2010) não são práticas excludentes porque ao mesmo tempo que se ensina a natureza do sistema de escrita, pode-se propor atividades de leitura e escrita de textos. Por isso que o trabalho com alfabetização precisa não focar apenas em um conjunto de elementos gráficos que podem ser codificados e decodificados, já que isso corresponde apenas a uma parte do domínio da linguagem. Defende-se que não é possível esperar que, por associação, a criança em etapa de alfabetização encontre sentido apenas em fragmentos desconexos (letras, sílabas, palavras e frases). Daí a necessidade de um trabalho que envolva a língua, na etapa de alfabetização, também em sua perspectiva discursiva que considere os efeitos de sentidos oriundos da linguagem.

Trazendo este estudo para o campo da AD, propõe-se que a concepção de língua durante o processo de alfabetização não seja vista como produtora de efeitos de evidência e transparência. Tal fato é percebido em Lemos (1998, p. 17) que afirma que “[...] a pressuposição de transparência da escrita explica pelo menos parte das dificuldades do professor alfabetizador em atribuir algum saber sobre a escrita ao alfabetizando”. Considerar que apenas apresentando grafemas e fonemas aos alunos e esperando que estejam plenamente alfabetizados contempla uma concepção ingênua que não percebe que o ato de ler e escrever passa pelo domínio do simbólico e produz efeitos de sentidos singulares. É necessário o trabalho com o conhecimento dos fonemas, grafemas, vocábulos e frases, porém não se restringindo apenas a estes sob a visão da decifração que intensifica o “processo parafrástico da linguagem” (ORLANDI, 2011). Por sua vez, é importante a consideração do uso da língua em suas funções sociais para que assim sejam significativas e produzam efeitos de sentidos entre interlocutores e, por conseguinte, haja a assunção da autoria. Assolini (2010, p. 150) afirma que

É pertinente afirmar que as crianças não chegam à escola ‘sem saber nada’: ao contrário, elas possuem um saber sobre a escrita, mesmo que ainda não dominem o código escrito vigente na atual sociedade. Esse saber sobre a escrita ao qual nos referimos advém de sua (da criança) inserção em uma sociedade letrada. Portanto, mesmo que ainda não saiba ler e escrever, o educando possui saberes sobre a escrita, que é o letramento.

Na abordagem sócio-histórica do letramento trazida por Tfouni e Assolini (2006), o sujeito pode ser considerado não-alfabetizado, porém jamais iletrado. Nesta concepção entende-se que o aluno possui um saber sobre a escrita denominado letramento. Esta é uma abordagem discursiva do letramento. Os textos trabalhados, nesta perspectiva, assumem uma ênfase social, histórica e cultural. A leitura e a escrita ganham uma utilidade social e o sujeito-aluno pode assumir posições para falar sobre si produzindo sentidos próprios e possíveis ao assumir a função-autor.

Cada aluno chega à escola com histórias de leitura e experiências diversificadas, portanto é perceptível que o saber que eles apresentam não é homogêneo. Por sua vez, a subjetividade dele é heterogênea e isso faz o exercício de interpretar singular. Por isso, quanto maior for a possibilidade de o aluno relacionar o que é apresentado na escola ao que sabe, há maior possibilidade de aprendizagem, com sentidos e significados contextualizados às condições de produção do aluno. Aponta-se a necessidade de o conhecimento sistêmico e discursivo da língua ser desenvolvido de modo mais articulado, tendo em vista que “[...] nessa direção, entendemos que eles (alunos) podem deslocar-se do lugar onde não se veem como sujeitos capazes de produzir conhecimentos e intervir na construção de sentidos” (DEMO, 2006, p. 151).

O sujeito em processo de alfabetização tem de ser exposto a práticas de construção-reconstrução de textos, por meio de processo de significação. Por isso, leitura e escrita devem ser vistas não como mero exercícios mecânicos, mas como ações que produzem sentidos. Zapelini (2013, p. 10) define a *escrita* “[...] enquanto conotação significativa que permite à criança emergir os efeitos de sentidos, movimentando o seu corpo para experimentá-los numa dimensão simbólica”. Assim, principalmente a escrita (e também a leitura), não deve ser imposta como “única e possível”, mas apresentar as possibilidades que auxiliem o aluno a descobrir que se pode ler e escrever com outras palavras e também de outras formas. Por isso não é desejável que a leitura e a escrita sejam visualizadas unicamente sob o viés de junção de letras e sílabas “[...] muito menos a reprodução de sentidos dominantes” (ASSOLINI, 2010, p. 153). Esses propósitos circulam teoricamente na construção da unidade didática discursiva (UDD) a que se propõe o produto pedagógico da presente dissertação.

A UDD objetiva possibilitar aos alunos a percepção de outras formas discursivas devido à abertura da língua em processo de alfabetização para a polissemia, para o discurso lúdico e também para o discurso pedagógico. A verificação de discursos pode

produzir outros efeitos nos gestos de interpretação sobre a própria identidade ao mostrar textos sobre super-heróis vistos não apenas sob a formação discursiva hegemônica, mas partindo de uma perspectiva social e histórica.

O ato de alfabetizar e os demais processos de ensino-aprendizagem apoiam-se em produtos histórico-sociais. Tais práticas e ações, com o efeito da evidência e neutralidade, pensadas pelo AIE<sup>6</sup> escola propõe a formação de sujeitos sociais, de acordo com a formação ideológica dominante. Logo, a ênfase atual em ações mecânicas, repetitivas e ultrapassadas, são provenientes das relações de poder. Por esta razão, Foucault (1987), pondera que:

Distribuir os alunos segundo suas aptidões e seu comportamento, portanto segundo o uso que se poderá fazer deles quando saírem da escola; exercer sobre eles uma pressão constante, para que se submetam todos ao mesmo modelo, para que sejam obrigados todos juntos à subordinação, à docilidade, à atenção nos estudos e nos exercícios, e à exata prática dos deveres e de todas as partes da disciplina”. Para que, todos, se pareçam.

Ao se pensar o aluno enquanto “tábula rasa”, ou seja, aquele que não sabe e necessita da escola para “aprender e ascender socialmente”, vê-se que, muitas vezes, não se consideram as formações discursivas com as quais o aluno se identifica. Sob o véu de discursos ditos “democráticos”, em que as instituições escolares defendem ser críticas, reflexivas e abertas à heterogeneidade de saberes, ainda há a prevalência de ações seriadas, sequenciadas, hierárquicas, artificiais e fragmentadas no ensino da língua escrita. Sem valorizar a heterogeneidade linguística nas práticas de alfabetização e a curiosidade própria da criança que busca fugir da naturalização dos sentidos, há formas de trabalho pedagógico que visam ao nivelamento. Agrupam-se alunos em uma tentativa de controle do incontrolável, ou seja, as significações e os gestos de interpretação. Assolini (2008, p. 86) reitera que o discurso pedagógico escolar (DPE) “[...] ao impedir o educando de ocupar outras posições (porque produzem sentidos considerados não legítimos pela instituição escolar), lesa o movimento de identidade do sujeito na sua relação com os sentidos”. Visto assim percebe-se que, em muitas circunstâncias, a escola busca controlar rigidamente a possibilidade de o aluno produzir outros sentidos possíveis.

Muitas práticas mecânicas de alfabetização partem de uma formação ideológica excludente proveniente de uma classe dominante que desprivilegia experiências culturais e demais variedades linguísticas. Filiando-se a esta formação ideológica, as práticas pautam-se em uma realidade de sistema linguístico estável e promovem ações

---

<sup>6</sup> Esta noção é apresentada na página 14 desta dissertação.

pedagógicas estereotipadas, descontextualizadas, além de insinuar preconceitos linguísticos ao não valorizar as memórias discursivas mobilizadas pelos alunos. Conforme Teixeira e Chiachiri (2018, p. 71) “o fracasso do processo de alfabetização acarreta, de certa maneira, na carência de direitos sociais basilares ao ser humano e ainda conduz a uma perpetuação de ideologias dominantes”. Algumas vezes o sujeito professor alfabetizador fundamenta a sua prática em métodos que veem a língua enquanto verdade naturalizada, produto acabado e resta ao sujeito-aluno memorizar fonemas, grafemas e sílabas para que haja a associação e, por conseguinte, o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Tal entendimento advém de uma formação ideológica que incita a pensar dessa maneira. Para Lemos (1998, p. 20):

A saber, ainda que os métodos tradicionais de alfabetização apostem na transparência ou na relação direta entre oralidade e escrita, a crença na escrita como um conhecimento a ser ensinado/aprendido aponta um intervalo a ser preenchido, uma descontinuidade.

A formação discursiva hegemônica prevê que o trabalho do professor alfabetizador é o de “transferir” o código da língua ao aluno. Nota-se que a alfabetização pressupõe os domínios das habilidades de leitura e escrita. O ato de ler envolve outras leituras que não simplesmente as que se encontram “evidentes”, mas as leituras possíveis, de acordo com a heterogeneidade dos sujeitos e sua constituição ideológica. A escrita, como processo discursivo parte de um recorte do interdiscurso. Compreende-se, dessa forma que a escrita é a ação de organização de sentidos visando a um efeito de unidade, dentro de uma materialidade. Ler e escrever significam além da decodificação e atividade motora. Ambos trazem sentidos na produção da autoria, já que é possível a instauração do novo com aquilo que já é considerado usual dentro de dada formação discursiva. No entanto, ainda há confusão nas práticas escolares, onde se pensa que práticas de cópias de palavras referem-se à escrita.

Consequentemente, o que se pretende com toda esta pesquisa é fornecer uma reflexão teórica pautada na prática escolar de uma professora-alfabetizadora, que também é a autora desta dissertação, para que professores e demais envolvidos no ato de alfabetizar consigam perceber a língua atrelada ao discurso como efeito de sentidos. Tal prática torna-se necessária em uma nação que divulga em suas mídias, baseada em testes macrossociais, o aumento de analfabetos funcionais. Mas, com práticas mecânicas e de decifração, ter-se-á cada vez mais alunos que decifram textos, mas não os compreendem; que escrevem e “copiam” informações, mas não conseguem produzir um texto que se

inscreva historicamente e produza efeito de autoria de modo a mobilizar a memória discursiva, indo além do parafrástico e da mera repetição.

Há a necessidade em se trabalhar aspectos estruturais da língua com o aluno em processo de alfabetização, já que o desenvolvimento dessa habilidade é importante, mas é indispensável relacionar essa estrutura aos efeitos de sentido que ela produz ao considerar a língua em sua materialidade.

Por vezes, o trabalho escolar para alfabetizar tende a ir do mais simples ao mais complexo, respeitando uma lógica de pensamento diferente do pensamento da criança e de suas subjetividades. Por consequência, tal prática não leva em conta os anseios de aprendizagem do sujeito-aluno, assim não considerando a subjetividade. Por isso da relevância de se oferecer subsídios aos professores-alfabetizadores para que reflitam sobre o processo da aquisição da linguagem escrita, indo além do código da língua e metalinguagem e abarcando em seus planejamentos atividades em que os alunos tenham espaço para significar a língua.

É ainda importante recordar que a escola é uma instituição que tem como função a atuação do Estado de modo massivo no controle dos cidadãos, reproduzindo condições de produção e impondo o assujeitamento ideológico na direção de uma pretendida neutralidade. O processo discursivo que ocorre na escola, por vezes, ainda dissimula seu “poder” através do efeito de verdade absoluta, já que torna verdadeiros e naturais determinados gestos interpretativos baseados em formações ideológicas ditas hegemônicas, censurando outros considerados pouco “legitimados”. Reiterando tais afirmações, percebe-se que as subjetividades do sujeito-aluno ainda se mostram pouco valorizadas já que há no DPE o imaginário de que a voz e as inquietudes do aluno devem ser silenciadas pela voz do professor. O sujeito-professor ainda é suprimido pelo discurso pedagógico que está inculcado em sua formação imaginária do que é a “boa e autêntica” atuação do professor. Por isso, Fernandes (2016) assegura que “Essas formas estagnadas de mobilizar discursos não estimulam a tomada da posição-autor, apenas a posição-escrevente do sujeito que não questiona, só reproduz os sentidos que lhe são impostos”.

O que se espera em um trabalho que perceba a linguagem não apenas sob o viés sistêmico, mas em sua discursividade e incompletude, é que haja abertura para “O espaço polêmico das maneiras de dizer, [...]um espaço que promova além de novos ‘gestos de leitura e escrita’, novos gestos de ensino” (*IBIDEM*, 2016). Assim sendo, o Estado busca impor sua ideologia por meio da instituição escolar, criando políticas públicas para findar com problemas relacionados ao baixo nível de alfabetização e capacidade interpretativa

do brasileiro. Ora, se o aluno é ensinado a repetir formalmente o que a escola ensina e como deve se portar com relação à leitura, escrita e a interpretação há a disponibilidade de pouco espaço para a polissemia. Desse modo, Pfeiffer (2018, p. 317-318) assim afirma:

Quando falo em sujeito, estou pensando tanto no professor como no aluno que sofrem de modo diferente um processo de mesma qualidade. É preciso que observemos que o professor também se encontra no processo de receber leituras legitimadas (autorizadas) de certos lugares de autoridade (as universidades, os livros didáticos, as editoras, os autores, etc.) não se constituindo, portanto, igualmente em autor. Podemos entender melhor, com isso, a negação da noção de língua como instrumento de dominação. Não há como negar que a língua é um excelente e eficiente modo de dominação, mas também é preciso que percebamos que ela parte de/para todas as direções; o modo de dominação não consiste na intenção do sujeito, pelo contrário, a dominação se dá de modo sutil (nem sempre!) e inconsciente, pois ela é da ordem do ideológico.

O professor também é levado a reproduzir sentidos estabilizados sob a forma do efeito “sempre-já-lá”. Ao reproduzir gestos de interpretação já determinados, repete-se o ciclo de fracassos no processo de alfabetização. Cabe, neste momento, realizar uma comparação ao que é desejável em um trabalho que pretenda um maior domínio da linguagem por parte do aluno em detrimento a uma prática que enfatize apenas aspectos da decodificação-codificação.

Tabela 1 - Comparativo entre prática pedagógica tradicional e a prática na perspectiva discursiva

(continua)

<b>Perspectivas</b>	<b>Como era/é o trabalho no ensino da leitura e escrita</b>	<b>Como poderia ser o trabalho no ensino da leitura e escrita</b>
<b>Concepção de alfabetização</b>	Ênfase demasiada no ensino da metalinguagem	Ensino da metalinguagem relacionado com o funcionamento discursivo da linguagem.
<b>Metodologia</b>	Práticas repetitivas para memorização com vistas à aprendizagem	Práticas que façam sentido para o aluno e que promovam a aprendizagem

Tabela 1 - Comparativo entre prática pedagógica tradicional e a prática na perspectiva discursiva

(continua)

<p><b>Ações pedagógicas</b></p>	<p>Parte das letras, fonemas, sílabas e palavras para fundamentar o trabalho. Exemplo: o tema da aula de hoje é a letra S e a família silábica é SA-SE-SI-SO-SU. A professora apresentaria um <i>pseudotexto</i>, carente de sentidos, mas recheado de palavras que tem as sílabas a serem trabalhadas.</p> <p>Exemplo:</p> <p>SAULO É O SAPO. O SAPO SACODE A SACOLA. SAI, SAULO!</p> <p>Depois, as crianças seriam expostas a mais exercícios de completar, desenhar ou escrever palavras com tais sílabas.</p>	<p>Parte dos sentidos possíveis apresentados em diferentes materialidades: imagem, som, audiovisual, escritos para promover a atividade. Exemplo: hoje iremos trabalhar os anões da Branca de Neve. Os alunos iriam debater e refletir sobre os aspectos físicos e psicológicos dos anões e, posteriormente, haveria uma prática em que se trabalharia os nomes dos anões (letra inicial, final, número de sílabas, aliterações, rimas) e produção textual com o tema “com qual dos anões eu me identifico?”.</p>
<p><b>Aprendizagem da língua</b></p>	<p>Reproduz estereótipos e acredita que a criança é pequena demais para ser crítica e reflexiva.</p>	<p>Busca produzir sentidos nas práticas da linguagem e valorizar o que o aluno produz, visando a autoria.</p>
<p><b>Funcionamento da linguagem</b></p>	<p>Polissemia contida – nesta circunstância, o professor (ou o material didático) seleciona as palavras que o aluno terá acesso, muitas vezes, cuidando para que elas sejam de fácil leitura e pertencente às famílias silábicas estudadas.</p>	<p>Polissemia aberta e/ou controlada - nem tudo é possível na sala de alfabetização, como dizer que dinossauro começa com F. No entanto, são apresentados textos que permitem ao aluno posicionar-se. São valorizados os gestos de interpretação do aluno e suas hipóteses sobre a língua.</p>
<p><b>Foco pedagógico</b></p>	<p>As atividades são somente fundamentadas na codificação-decodificação da linguagem escrita.</p>	<p>As atividades, além de fundamentadas na codificação e decodificação, permitem a reflexão sobre os sentidos da linguagem (não somente a linguagem escrita).</p>

Tabela 1 - Comparativo entre prática pedagógica tradicional e a prática na perspectiva discursiva

(conclusão)

<b>Paráfrase Polissemia</b>	Reforça e valoriza a paráfrase.	Valoriza a paráfrase, mas traz oportunidade de abrir espaço à polissemia.
<b>Produção de sentidos</b>	Os sentidos são “dados” aos alunos e geralmente são únicos.	É dada ao aluno a possibilidade de produzir sentidos, criando gestos de interpretação.

Fonte: Autora (2019)

Portanto, conforme o título desta dissertação, pretende-se apresentar, neste trabalho, uma prática que permita as marcas de autoria em turma de alfabetização. Além do fato da professora-pesquisadora, autora desta dissertação, ser professora em turmas de alfabetização, 1º ano do ensino fundamental, desde 2013, ela percebe a necessidade que, desde o início do processo de escolarização formal se forneça possibilidade para que haja condições para a assunção da autoria.

### 3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

#### 3.1 Metodologia em Análise do Discurso e Intervenção Pedagógica

No decorrer desta pesquisa, percebemos a Análise do Discurso de linha francesa enquanto ciência que estuda a linguagem como opaca e constituída discursivamente pelo sujeito, pela historicidade e pelas condições de produção. Há de se ver a suspensão da transparência e as maneiras que o discurso produz o efeito de sentidos entre seus interlocutores, ou seja, de como se vê o que não está lá, o encontro dos ditos e não-ditos. O que é imprescindível é notar como a ideologia constitui as subjetividades presentes nas materialidades produzidas pelos alunos. Por isso é que Orlandi (2010, p. 9) afirma que “[...] a entrada do simbólico é irremediável e permanente: estamos comprometidos com os sentidos e o político. Não temos como não interpretar”. O que se pretende, com a metodologia da AD é ver a língua funcionando para a produção de sentidos, ou seja, de forma significativa.

A pesquisa que se apresenta buscou analisar gestos de interpretação dos alunos em etapa de alfabetização e perceber se os mesmos conseguem assumir a função-autor (GALLO, 2001), produzindo o efeito de originalidade em seus enunciados, por meio de um trabalho que privilegia os discursos polêmico e lúdico. O *corpus* de análise que compõe o arquivo de pesquisa são as sequências discursivas (SDs) escritas e imagéticas, obtidas em intervenção pedagógica realizada em turma de 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública estadual do município de Sant’Ana do Livramento. Entende-se por *sequência discursiva*, nas palavras de Orlandi (1984, p.14) como a “unidade discursiva que se constitui de fragmentos correlacionados de linguagem-e-situação”. Logo, por meio destes fragmentos estabelecemos os recortes discursivos (RD). Schneiders (2014, p. 104) define *recorte* como uma unidade de análise, constituída por uma forma material. No entanto, tais sequências discursivas não serão analisadas isoladamente, mas por meio do funcionamento discursivo das materialidades tanto as escritas quanto as imagéticas. No entanto, há de se ver que a leitura a ser feita não é neutra, assim como o rigor positivista prevê. A AD não compartilha desses mesmos princípios. As materialidades analisadas provêm de uma pluralidade de gestos de leitura e, nesta circunstância, “o que define a forma do dispositivo analítico é a questão posta pelo analista, a natureza do material que analisa e a finalidade da construção do dispositivo analítico” (ORLANDI, 2010, p. 27). Assim, analisaram-se fragmentos provenientes de

textos produzidos pelos alunos, percebendo ali, os gestos de interpretação por eles realizados.

O critério para a escolha da escola de aplicação da intervenção é que a pesquisadora trabalha há seis anos na presente escola e, dessa maneira, já conhece o funcionamento da instituição, bem como aspectos da comunidade em que se situa. A natureza dos materiais para a análise serão materialidades escritas e imagéticas produzidas durante a aplicação da unidade didática discursiva (UDD).

### **3.2 Instrumentos**

Partindo da afirmação de que “[...] a língua é estrutura não fechada em si mesma, sujeita a falhas” (ORLANDI, 2003, p. 3) é que foram definidos os instrumentos de pesquisa notadamente a UDD. Tais instrumentos partem da premissa de que o sujeito não é origem dos sentidos que produz, mas toda sua leitura e interpretação decorrem das condições sócio-históricas. Complementa-se tal afirmação com as palavras de Orlandi (2003, p.4) “[...] observando a materialidade do texto, não abandono o exterior específico (o real da história) mas o considero atravessado pelo exterior constitutivo (o interdiscurso)”. Portanto, toda leitura e escrita decorre de uma exterioridade constituída pela linguagem e pelo interdiscurso.

O objetivo do uso desses instrumentos é a possibilidade de descrever e interpretar os gestos de interpretação do grupo analisado, visualizando e entendendo as formações ideológicas e discursivas que estão presentes neles quanto a sua própria identidade e da maneira como se identificam. Por conseguinte, afirma Orlandi (1984, p. 20) sobre a possibilidade de análise da linguagem:

Através da ideia de recortes, recuperamos o conceito de polissemia. Se não salientarmos o conceito de informação, mas o de interação e de confronto de interlocutores no próprio ato de linguagem, não é necessário mantermos a hipótese de um sentido nuclear, hierarquicamente mais importante - o sentido literal - em relação aos outros sentidos, isto é, os efeitos de sentido que se constituem no uso da linguagem.

Por isso é que, a partir das materialidades produzidas pelos alunos e as condições observadas que levaram às suas produções, analisou-se a quais formações discursivas o aluno se identificou. Verificou-se também se através do oferecimento das atividades da unidade didática discursiva houve a possibilidade de o sujeito construir suas

representações de modo singular ou se a proposta o assujeitou de tal forma que sua identificação segue proveniente de formações ideológicas hegemônicas.

### 3.3 Recortes de Sequências Discursivas

O presente trabalho analisou recortes, “fragmentos da situação discursiva” (ORLANDI, 1984, p. 14), buscando relacionar as partes com o todo. É importante lembrar que a proposta didática para a assunção da autoria é um trabalho que envolve a produção de sentidos em decorrência da temática heróis e heroínas. Observa-se que a intervenção almejou proporcionar condições para a produção textual em certa situação discursiva, portanto a seleção do recorte incide na produção de sentidos, na valorização da polissemia e na observação dos aspectos formais da língua dos quais o aluno já se apropria. Portanto, cada fragmento é objeto de análise em sua materialidade. O critério para a seleção dos fragmentos recortados do material didático em que os alunos trabalharam foi, justamente, os momentos em que ocorreram prováveis marcas de autoria, onde o novo foi instaurado naquilo que já era “esperado”, ou seja, o polissêmico sobre o parafrástico.

Por meio do dispositivo teórico da Análise do Discurso (AD), percebe-se que a interpretação é constitutiva da língua, do sujeito e do sentido, porquanto estas possibilidades constituem o sujeito e o sentido. Sem embargo, a AD não deixa de trabalhar com a regularidade da língua, porém a vê tendo em consideração o deslocamento, os efeitos metafóricos e a ideologia. Corroborando tais afirmações, Orlandi (2006, p. 83) diz que:

O trabalho do analista é, em grande medida, situar (compreender) e não refletir - o gesto de interpretação do sujeito e expor seus efeitos de sentido. Assim, podemos dizer que a análise de discurso procura desfazer dois modos de existência do apagamento da interpretação: a) o da possibilidade de leitura do próprio analista e, b) o do sujeito que não percebe o gesto de interpretação, pensando apenas reconhecer o sentido já-lá.

Refletindo simbolicamente por meio do dispositivo teórico da AD, tenta-se perceber como o sujeito-aluno promove gestos de interpretação do discurso, por meio de um dispositivo ideológico, com seu efeito de evidência. Gestos de interpretação constituem os sentidos, pois representam efeitos de identificação assumidos e não negados em momentos de interpretação em que surgem tomadas de posição (ORLANDI, 2006, p. 87).

E é por meio das sequências discursivas expostas nas materialidades que se buscou perceber se os alunos desempenham a função-autor, com quais formações ideológicas se identificam e se ascenderam à posição-autor. Enquanto sujeito afetado ideologicamente sabemos que “[...] ele (o sujeito) não reconhece o movimento da interpretação, ao contrário, ele se reconhece nele” (*IDEM*, p. 85). Por isso é que, o que é visto nas sequências discursivas não são de todo consciente, mas produto da subjetividade, do inconsciente afetado pela formação ideológica, embora para ele pareça natural e evidente<sup>7</sup>.

Reitera-se que a AD não se pretende positivista e nem propõe modelos e métodos específicos para a análise do *corpus* discursivo. O analista não busca por dados quantitativos e constatáveis, mas por fatos. Esses fatos, por sua vez, são providos de sentidos, já que remetem à memória discursiva, à exterioridade e às condições de produção porque o *corpus* se constitui no decurso do processo das sequências discursivas articulado entre a teoria e o objeto de análise.

Por isso, a presente pesquisa, analisou como é possível instaurar a função-autor e se, um trabalho voltado para uma formação discursiva diferente ao que é naturalizado aos alunos, pode produzir novos sentidos ao expor suas marcas de autoria. Também, visualizou-se, dentro dessas formações discursivas, se o aluno apresenta marcas de autoria, ou se afetado por condições de produções típicas de um discurso pedagógico de inculcação, o aluno foi afetado nesta possibilidade. Por isso é que, em práticas prioritariamente sistêmicas, a autoria é apagada pela reprodução de sentidos ditos evidentes de acordo com alguma formação ideológica hegemônica que pode ser marcada por preconceitos e valorização demasiada de determinadas características físicas e sociais na constituição da identidade.

---

<sup>7</sup> Ver sobre esquecimento nº 1 na página 24.

## **4. PROPOSTA DE INTERVENÇÃO**

### **4.1 Tema da Proposta**

A proposta do tema se dá pelo anseio por identificação dos alunos do 1º ano do ensino fundamental com novas formações ideológicas “não-hegemônicas”. Tal tema é sugerido devido ao fato de já ter sido constatado que os alunos reproduzem, em suas produções, discursos hegemônicos que favorecem determinadas etnias e cultura, ainda não demonstrando outras possibilidades de dizer. Logo, promovendo uma prática pedagógica que favorece o aluno em sua ação de significar por meio de novas formações ideológicas não-hegemônicas, é que se elaborou uma UDD com a temática da identidade atrelada a um discurso pedagógico lúdico e a um discurso pedagógico polêmico.

### **4.2 Objetivo Pedagógico Geral**

Promover práticas de linguagem enquanto discursividade de modo a possibilitar ao aluno assumir a função-autor em seus textos, contribuindo com a produção escrita da linguagem verbal.

### **4.3 Objetivos Pedagógicos Específicos**

Através de uma intervenção realizada em uma turma de alfabetização, do 1º ano do ensino fundamental, no município de Sant’Ana do Livramento, apresentam-se propostas de atividades que valorizam a linguagem enquanto discursividade, já que os textos oferecidos aos alunos, fundamentados no discurso lúdico e no discurso polêmico, permitem espaço para gestos de interpretação e, conseqüentemente, para que o aluno se desenvolva a autoria.

- Promover atividades voltadas para a alfabetização no 1º ano do ensino fundamental em uma perspectiva discursiva;
- Considerar práticas de linguagem que possibilitem ao sujeito-aluno assumir a função-autor;
- Propor atividades que privilegie o discurso lúdico e o discurso polêmico para que, além da paráfrase, haja polissemia na relação com a linguagem;

- Acompanhar os gestos de interpretação que os alunos apresentam em suas produções materiais;
- Apresentar formações discursivas e ideológicas diferentes que permitam ao aluno perceber que existem outras interpretações possíveis e heterogêneas;
- Compreender o funcionamento da produção de sentidos pelo sujeito-aluno;
- Perceber se os alunos, em suas materialidades, apresentam marcas de autoria;
- Propor momentos em que os alunos possam refletir sobre o Sistema de Escrita Alfabética (SEA).

#### **4.4 Etapas do Trabalho**

O trabalho foi organizado de forma progressiva em relação à identificação do eu - herói - realidade, com um total aproximado de 34 propostas de atividades. Iniciou-se a partir das formações imaginárias dos alunos sobre o que são heróis. Tais construções de sentidos foram expostas em materialidades imagéticas produzidas pelo sujeito-aluno. Posteriormente, com um filme do universo infantil - *Os Incríveis*, foi possível ver com qual personagem-herói o aluno mais se identificou, percebendo, mais uma vez seus gestos de interpretação e identificação. Na produção final, houve repetição da mesma proposição da inicial com o intuito de ver se houve surgimento de discursos outros. E no decorrer destas propostas foram realizadas atividades de reflexão sobre o sistema de escrita alfabética (SEA).

##### *4.4.1. O que é herói para mim?*

Os alunos são convidados a escrever e desenhar retomando seu imaginário com relação a super-heróis ou super-heroínas, ou seja, o(a) personagem com que mais se identifica. Além disso, há outras atividades próprias da alfabetização que estão relacionadas, como a utilização de letras móveis para montar o nome do super-herói/super-heroína favorito(a), a criação de um nome de super-herói/super-heroína como também a reflexão e leitura de cinco qualidades para super-heróis ou super-heroínas, segundo as próprias hipóteses de escrita. Há também uma proposta, ainda atrelada ao imaginário sobre super-heróis e super-heroínas, relacionada a objetos mágicos que heróis ou heroínas costumam usar, unindo uma proposta de trabalho com a reflexão sobre o SEA.

#### 4.4.2 Leitura de Mídia - Filme

A proposta parte do filme *Os Incríveis*. Por ser uma animação destinada a crianças, apresenta uma temática pertinente, já que na família há super-heróis diferentes entre si pois cada um possui um poder e por consequência um dilema existencial. A questão das falhas dos próprios personagens-heróis também é oportuna porque o imaginário é povoado pela ideia de que estes seres superpoderosos não têm problemas e nessa mídia percebe-se o oposto. No final da história, todos se unem para derrotar um inimigo em comum. O filme serviu para o propósito de refletir sobre diferentes super-heróis e seus dilemas, fazendo perceber as suas diferenças. O filme foi escolhido porque além da temática e de fazer parte do universo midiático infantil porque muitos alunos já assistiram ao longa metragem, possibilita o discurso lúdico e também o discurso polêmico, já que há espaços que permitem a polissemia. Além da exibição e atividades envolvendo o filme, há proposições relativas a consciência fonológica como, por exemplo, circular figuras que começam com o mesmo som da palavra *Incríveis*.

#### 4.4.3 Reflexão sobre os heróis do cotidiano

Nesta parte do material didático, há imagens de pessoas do cotidiano (dono de casa, lixeiro, médica, bombeira e cantora). Os alunos elaboraram uma reflexão, preencheram uma tabela em que deveriam identificar se aquele profissional pode ser considerado um herói e escreveram uma pequena justificativa para sua resposta. Além desta proposta, há atividades com os elementos menores das palavras (sílabas), em outra proposição ligeiramente posterior. Outra proposta é a leitura de um texto que apresenta pessoas que realizaram feitos importantes que podem ser considerados, de certa forma heroicos (Stephen Hawking, Malala Yousafzai e Wangari Maathai)<sup>8</sup>. A produção de sentidos pode se dar nas materialidades escritas ou imagéticas, onde os sujeitos-alunos, após tiveram a possibilidade de desenhar e escrever sobre pessoas que consideram como heróis da vida real. Também se propõe a reflexão sobre o código da língua, como o caso da letra H (H de herói/heroína) enquanto inicial e também representada fonologicamente ao estar junto do N, L, C, constituindo os dígrafos. Todas estas atividades visam oportunizar aos alunos o conhecimento de uma nova possibilidade de filiar-se a uma

---

<sup>8</sup> Anteriormente eram pessoas que realizaram atos heroicos, mas que de alguma forma sofreram de forma trágica. Desta maneira, no atual material didático apresentam-se Stephen Hawking, Malala Yousafzai e Wangari Maathai.

formação discursiva diferente da hegemônica: uma atribuição de sentidos que diverge da qual poderão estar habituados com relação a temática herói/heroína.

#### *4.4.4 Conhecendo heróis*

Inicialmente os alunos têm acesso a duas páginas em que aparecem inúmeros personagens com características afrodescentes em situação de heróis ou heroínas. Tais representações estão no formato de desenho. Os alunos precisam imaginar e escrever (em suas hipóteses de escrita) qual o provável poder daquele personagem. Depois desta reflexão e escrita, são apresentados outros heróis, mas estes diferentes daqueles consagrados pela mídia. Eles são negros e brasileiros: Dandara e Zumbi. Os personagens são apresentados no material didático através de textos escritos e imagéticos e, também, conjuntamente, em atividades de reflexão sobre o sistema de escrita alfabética (SEA) (ligar as palavras até as sílabas iniciais, ler e desenhar o que a palavra mostrar, completar com palavras as sentenças com sentido manifesto em texto trabalhado). Além, também, do trabalho envolvendo questões sistêmicas da língua como o uso do gênero na construção de frases.

#### *4.4.5 Produção escrita verbal e gráfica*

Os alunos desenharam e escreveram baseados na seguinte proposição: “Se eu fosse um(a) super-herói/super-heroína, como eu seria e quais poderes eu gostaria de possuir?”. Partindo da premissa em que anteriormente foram oferecidas condições de reflexão e deslocamento de sentidos estabilizados, percebe-se se a intervenção até o momento constituiu seu propósito de oferecer às crianças novas possibilidades de interpretar e produzir sentidos sobre a temática herói.

#### *4.4.6 Produções*

As materialidades resultantes do trabalho pedagógico que serviram de objeto de análise são as representações escritas e imagéticas gráficas produzidas no material didático, na realização das propostas já descritas. A análise verificou, entre outros aspectos, com qual representação do ser humano o sujeito-aluno filia sua identificação.

O produto pedagógico é uma unidade didática discursiva (UDD) com atividades de alfabetização pelo viés da linguagem no aspecto sistêmico e também discursivo. Tal

material é destinado à aplicação, preferencialmente, em turmas de alfabetização da rede pública, com ensino fundamental. O material produzido tem uma versão para o aluno e outra com as orientações para o professor. Tal material constitui-se de uma unidade didática discursiva com a temática heróis e identificação. A ideia é que o professor, ao realizar essa experiência em sala de aula, perceba que um trabalho que não enfatiza apenas a codificação-decodificação da língua consegue trazer resultados satisfatórios na prática da alfabetização. Na sequência, apresenta-se o quadro que explica os processos que embasam a aplicação da UDD sobre heróis e identificação.

Tabela 2 - Atividades a serem realizadas durante a intervenção pedagógica

(continua)

<b>Processo de identificação discursiva do sujeito-aluno</b>	<b>Ações dos alunos na realização das atividades tendo em conta a língua em seus aspectos sistêmico e discursivo</b>	<b>Objetivos do professor ao desenvolver cada etapa do trabalho</b>	<b>Hora/aula</b>
Refletir sobre “qual é meu imaginário sobre a figura do herói/heroína”?	Representar, por meio de materialidade escrita verbal e imagética, do que considero como herói/heroína	Acompanhar os gestos de interpretação dos alunos em suas produções materiais.  Compreender o funcionamento da produção de sentidos pelo sujeito-aluno.  Perceber se os alunos, em suas materialidades, apresentam marcas de autoria.	Três aulas de quatro horas.
Ter acesso a outros tipos de materialidades que apresentam distintas formas de identificação com a	Refletir sobre materialidade audiovisual que mostra diferentes heróis, seus poderes e seus dilemas.	Propor atividades que privilegiem o discurso lúdico e o discurso polêmico para que, além da	Quatro aulas de quatro horas.

Tabela 2 - Atividades a serem realizadas durante a intervenção pedagógica

(conclusão)

<p>FD dominante e de subjetivação.</p>	<p>Apresentar, gestos de interpretação referente ao filme, por meio do discurso lúdico e do discurso polêmico.</p> <p>Ler textos, de diversas materialidades, que apresentam outros tipos de heróis (heróis do cotidiano, heróis negros).</p> <p>Realizar atividades com letras, sílabas e demais aspectos da aquisição da língua escrita (alfabetização), baseados nos textos sobre os outros tipos de heróis.</p>	<p>paráfrase, haja polissemia na relação da linguagem.</p> <p>Propor atividades que possibilitem aos alunos ver a linguagem em sua discursividade.</p> <p>Acompanhar os gestos de interpretação que os alunos manifestam em suas produções materiais.</p>	
<p>Produção escrita</p>	<p>Refletir e demonstrar qual identificação representa o imaginário de herói/heroína.</p> <p>Desenhar e escrever baseados na seguinte proposição: “Se eu fosse um Super-herói, como eu seria e quais poderes eu gostaria de possuir?”.</p>	<p>Compreender o funcionamento da produção de sentidos pelo sujeito-aluno.</p> <p>Perceber se os alunos, em suas materialidades, apresentam marcas de autoria.</p> <p>Acompanhar os gestos de interpretação que os alunos manifestam em suas produções materiais.</p>	<p>Três aulas de quatro horas</p>

## 5. ANÁLISE DA APLICAÇÃO DA UDD - UNIDADE DIDÁTICA DISCURSIVA

A intervenção ocorreu no final do ano letivo de 2018<sup>9</sup>, após os alunos terem realizado variadas atividades com a linguagem, seja pelo viés da perspectiva sistêmica, seja pelo viés da perspectiva discursiva com elementos teóricos defendidos na AD francesa. Tais trabalhos iniciaram com a temática da família através de um projeto-piloto iniciado nos primeiros meses do ano letivo. Através dessas atividades, percebeu-se a reprodução de determinados discursos provenientes de uma formação ideológica hegemônica, tais como: representações da mulher em atividades domésticas enquanto os homens eram vistos em momentos de lazer, representação do tom da pele e do cabelo seguindo uma formação discursiva em que prevalece a cor branca. Justamente, viu-se a necessidade de um trabalho em que fossem apresentados discursos advindos de outras formações discursivas. Ao longo do ano, outras propostas ocorreram, que buscaram aliar os aspectos sistêmicos da linguagem aos efeitos de sentido possíveis. A realização destas atividades foi possível porque a pesquisadora é também a professora da turma. Algumas histórias embasaram as propostas didáticas que ocorreram ao longo do ano, como a da diferença e do amor materno em *Choco encontra uma mamãe*, de autoria de Keiko Kazsa; *O Dognauta*, de Diego D’Albuquerque, que também aborda sob um olhar interplanetário o afeto e a aceitação das diferenças e, por fim, *Pretinha das Neves e os setes gigantes*. Esta é uma paródia da clássica história da *Branca de Neve e os sete anões* construída em tempo e espaço diferente do exposto no conto clássico narrado pelos irmãos Grimm.

Com uma proposta de trabalho ocorrida continuamente durante o ano letivo que previa atividades em que a linguagem era trabalhada em seus aspectos sistêmicos e discursivos, aplicou-se a UDD e buscou-se visualizar se os alunos, devido à exposição a atividades que permitissem sentidos outros, conseguiram ascender à posição-autor ou se seguiram repetindo sentidos decorrentes de uma formação ideológica hegemônica.

### 5.1 Movimentos da memória discursiva na produção da paráfrase

A primeira proposta foi a representação do que o sujeito-aluno identifica por super-herói/super-heroína. Observou-se que a maioria das identificações provêm de materialidades midiáticas, onde se considera como origem dos sentidos, mas na verdade ocorre a reprodução de sentidos já existentes de acordo com a nossa filiação na língua e

---

<sup>9</sup> Vide no Anexo A o Termo de Autorização assinado pelos responsáveis dos alunos.

na história. Por sua vez, como as demais crianças da contemporaneidade, os alunos veem assistem e admiram muitos personagens midiáticos, é possível que existam tais identificações de acordo com as formações discursivas das mídias.

Figura 1 - Identificação super-herói/super-heroína



Fonte: Autora (2019)

Figura 2 - Identificação super-herói/super-heroína

SUPER GEA ELA FAS BEM PAR A C  
 PLANETA



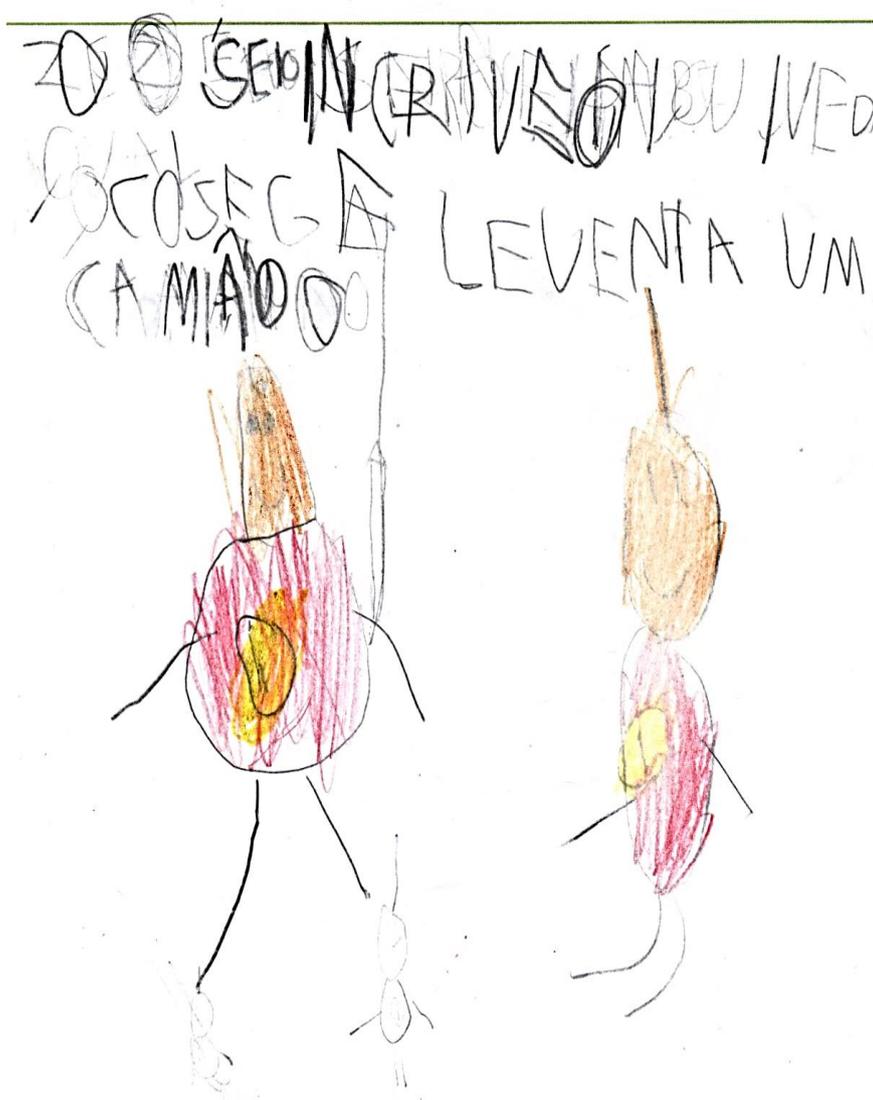
Fonte: Autora (2019)

Nas duas materialidades vemos personagens próprios de mídias produzidas para as crianças. O que os(as) alunos(as) fizeram neste momento foi a representação dos personagens com os quais apresentaram maior identificação. Dentro da formação discursiva a qual se filiaram, inclui-se a personagem Mulher Maravilha e *Super Girl*. Tal filiação é da ordem do inconsciente já que ideologia e inconsciente são constitutivos da linguagem. Através dos enunciados produzidos pelo sujeito-aluno é possível observar as relações entre ideologia e língua. Logo, a memória discursiva é representada parafrasticamente, através do gesto interpretativo dos sujeitos-alunos. Na primeira SD, a aluna escreve o refrão de uma música oriunda das FDs midiáticas. Esta música denomina-se Super Homem Chora e é interpretada por João Bosco e Vinícius. O refrão citado foi assim registrado pela aluna: *Coadoamolher maravilha vai embora supero me shora Ele chora*, equivalendo a “*Quando a mulher Maravilha vai embora o Super-Homem chora/ Ele chora.*” Logo, a relação entre a ideia de heróis é resgatada por meio da memória discursiva e da historicidade, pois a aluna relacionou a sua produção com uma música que escutou. Na SD2, a aluna assim escreveu: *Super Gea ela faz bem para o planeta*, sendo transcrito por “*Super Girl: ela faz bem para o planeta*”. Ainda não há deslizes, deriva de sentidos além do parafrástico. No entanto, nesta primeira produção, já era esperada a paráfrase.

## 5.2 Refletindo sobre materialidade audiovisual

Na continuidade da intervenção pedagógica, optou-se pela exibição de um filme próprio do universo infantil - a animação *Os Incríveis* (2004). Nessa animação, há vários personagens que se mostram como pessoas “normais” e ao mesmo tempo são heróis com identidades secretas. Cada um possui um tipo de poder relacionado à sua personalidade (força, invisibilidade, elasticidade, velocidade e poder congelante). O trabalho com o filme surgiu da necessidade de partir da formação discursiva dos desenhos animados para, aos poucos, apresentar novos sentidos formulados com a identificação e valorização de suas próprias características. Por conseguinte, visando a um trabalho que não tende apenas ao parafrástico, mas para a possibilidade de instauração de novos sentidos, houve a proposição de que cada aluno desenhasse o personagem do filme com o qual mais se identificou, produzindo um material textual que apresentasse tanto o desenho quanto o texto escrito.

Figura 3 - Personagem e Identificação



Fonte: Autora (2019)

Nesta produção, percebe-se que o aluno representou inicialmente o personagem bebê Zezé que, neste primeiro filme, ainda não tem seus poderes definidos. No entanto, o sujeito-aluno desiste, tenta apagar e representa o Sr. Incrível em substituição ao primeiro. Uma explicação para esse fato foi observar que os colegas desenhavam personagens que apresentavam poderes e o Zezé, no filme assistido, não possui um poder definido. Por conseguinte, o sujeito-aluno quis representar um personagem que mostrava um poder: a força. Em seu escrito: *O seioincriveo cosege levanta um caminhão* é possível ler “*O Senhor Incrível consegue levantar um caminhão.*” O fato de primeiro eleger um personagem e, logo, influenciado pelas produções outras, escolhe outro personagem

representa o deslize. Esse deslize é afetado pelo discurso do outro que representa para este sujeito a fala do Outro, o correto a ser feito. Para Grigoletto (2012, p. 108): “[...] o sujeito fala e, ao mesmo tempo, é falado pelo discurso”. Ao manifestar a linguagem, o sujeito-aluno lida com a manifestação linguística atrelada à rede de significados formuladas pelas formações ideológicas que circulam no tempo e local do sujeito. Para Foucault (1987) o sujeito representa a ambiguidade de dois sentidos aparentemente contrastantes que permitem a organização do discurso que ainda não se organizou em sua textualidade, já que a todo enunciado é possível a falha e a equivocidade, podendo tornar-se outro. O deslize de sentidos e a possibilidade da alteridade constitutiva é visualizada também na próxima sequência discursiva:

Figura 4 - Personagem e Identificação



Fonte: Autora (2019)

O aluno não se identificou com apenas um personagem, mas com dois: o Flecha e o Gelado. O primeiro tinha o poder de ser o menino mais veloz e o segundo tinha o poder de congelar o que quisesse. O aluno escreve: *Flecha - ele corre Gelado - congela*, podendo ser identificado como “*Flecha – ele corre e Gelado – congela*”. Diferentemente do que é considerado como o “pedagogicamente higienizado” (ORLANDI, 1998, p. 11), ele buscou dar duas respostas para o seu exercício, representando o movimento de indecisão do ato de interpretar. Estas ações com a linguagem ocorrem no momento em que há espaço para a interpretação, que não visa um sentido único. Por isso, a necessidade

de se trabalhar com a linguagem em seu aspecto discursivo coloca o sujeito na ordem dos efeitos do simbólico e do histórico.

### **5.3 Efeitos de sentido sobre possíveis heróis do cotidiano**

Nestas propostas, os alunos puderam relacionar a noção de herói a pessoas comuns. Mostrou-se imagens de pessoas em diferentes atividades profissionais e se fez uma pergunta sem muitas explicações ou divagações: é ou não é herói/heroína? No material, há a representação de uma pessoa com materiais de limpeza doméstica, um lixeiro recolhendo resíduos, uma médica, uma bombeira e uma cantora famosa. Houve o cuidado em apresentar aos alunos outras possibilidades, diferente da hegemônica, referente à execução de determinadas tarefas e profissões.

No entanto, a UDD atual é diferente da que foi utilizada na pesquisa. Aquela trazia em suas imagens uma mulher atarefada em atividades domésticas, um médico negro, um bombeiro. As imagens do lixeiro e da cantora não foram alteradas. Essa modificação ocorreu, conforme a proposta do trabalho, que visava apresentar aos alunos diferentes formações discursivas e outras reformulações possíveis e heterogêneas, evitando uma única manifestação filiada a FDs hegemônicas. Nesta proposta, visualizaram-se distintas respostas entre meninos e meninas. Grande parte das meninas consideraram a dona de casa uma heroína, já entre os meninos apenas um respondeu que a dona de casa poderia ser considerada heroína. O mesmo fato foi visto na cantora: muitas meninas a consideraram heroína, diferentemente dos meninos. Com relação ao lixeiro, médico e bombeiro, as respostas dadas por meninos e meninas foram semelhantes, não sendo visível discrepância como nas profissões desempenhadas por mulheres. A maioria considera que médico e bombeiros são heróis e o lixeiro não. As justificativas para responder que o lixeiro não é herói repetiram enunciados que ouvem dos adultos: “ele não passa na minha casa”, “ele deixa restos no chão” ou simplesmente responderam que não era. Essas justificativas demonstram que os alunos ainda não partem de uma formação discursiva que defende a necessidade dessas pessoas para a manutenção do saneamento urbano. Os gestos de interpretação demonstram o imaginário afetado por FDs midiáticas que consideram que o herói é “aquele que salva diretamente outras pessoas”, ação esta executada por bombeiro(a)s e médico(a)s. Essa compreensão é afetada, reiteradamente, pela ideologia e o inconsciente.

Em suma, a atividade não consistia apenas em definir se determinado ofício era considerado heroico, mas havia a produção da materialidade escrita. Os alunos deveriam representar de forma escrita, conforme seus processos de escrita, o argumento para dizer se aquele indivíduo representado na imagem poderia ser considerado herói ou não. Logo, haveria a possibilidade de analisar as formações discursivas que afetam os sujeitos-alunos na ação de tecer determinada afirmação, vendo o texto produzido em sua opacidade e considerando sua exterioridade.

Sobre a dona de casa, as meninas que a consideraram heroína assim justificaram:

M1: *Ela cuida das crianças.*

M2: *Ela cuida de pessoas.*

M3: *Super mãe*

M4: *Ela cuida da casa e dos filhos.*

M5: *Ela é uma super-heroína porque cuida da casa, da comida e dos filhos.*

Analisar o discurso sem observar as condições de produção e a historicidade não tem validade para a AD. Reitera-se que muitas mães de alunos do educandário executam tarefa doméstica sem compromisso empregatício formal. A maioria delas fica em casa para cuidar dos filhos e exercer a atividade de dona de casa. Nos enunciados manifestos pelas alunas, observa-se que a admiração pela figura materna é expressa nas respostas, já que vemos a identificação delas com o papel materno enquanto dona de casa. Por isso, neste exercício de interpretação, vemos que as alunas mobilizam a memória discursiva, observando como se dá a significação e de certa forma a identificação de si no outro.

A seguir vê-se os textos dos meninos sobre a dona de casa:

H1: *Por que ela não sai de casa.*

H2: *Ela não é heroína porque não.*

H3: *Ela cuida de criança.*

Os alunos, ao produzirem a justificativa, demonstram que foram interpelados pelo discurso hegemônico conservador, em que a tarefa de cuidar da prole e executar tarefas domésticas não assalariadas tem pouco valor agregado. O que se vê nos recortes ilustra o percurso social e histórico dos sujeitos-alunos, assim interpelados pelas formações discursivas patriarcais. Portanto, é no interdiscurso que se situam as formações discursivas do ideal de um ser perfeito e salvador: o heroico.

Percebe-se que o discurso pedagógico escolar produzido tradicionalmente é moralista e em sua gênese o bombeiro e o médico teriam papel social “mais importante” que o da cantora. Porém, a proposta de atividade privilegiou a polissemia e a ascensão de discursos outros, já que o sujeito não é totalmente assujeitado pela ideologia, portanto, nem sempre há repetição de discursos partidos de formações discursivas hegemônicas. A língua tem caráter de opacidade e incompletude, sempre podendo significar diferente. Nas SD as alunas discursivizam a cantora como heroína:

M1: *Quando as pessoas estão doentes a Anita vai na casa das pessoas.*

M2, M3, M4: *Ela canta.*

M5: *Ela é uma super-heroína de verdade.*

Através das materialidades produzidas pelas alunas percebe-se que tentam se posicionar, preenchendo um lugar que a ideologia as convida a ocupar. Desprendendo-se do discurso pedagógico, filiam-se a uma formação discursiva midiática que vê na cantora uma construção discursiva ideal, promovendo uma identificação que a singulariza de diferentes maneiras.

### **5.3 Efeitos de sentido e polissemia**

No prosseguimento da proposição das atividades, ofereceu-se um texto para leitura coletiva em sala de aula. Mesmo aos alunos que não liam de maneira autônoma, sugeriu-se que o exercício da leitura se desse através do gesto de ir passando o dedo por entre as palavras no ritmo em que eram lidas. Na intervenção, o texto era composto por uma breve biografia de três pessoas que realizaram feitos dignos de atos heroicos<sup>10</sup>, segundo o efeito de consenso da FD dominante na sociedade.

---

<sup>10</sup> Helley de Abreu Silva Batista foi substituída por Malala Yousafzai e Kyle Carpenter por Wangari Maathai no material didático. O motivo da troca foi pelo fato de que as ações trágicas ocorridas com estas pessoas afetaram nos efeitos de sentidos dos alunos. Considera-se que para alunos em etapa inicial de alfabetização ainda não há determinada maturação emocional para compreender certas tragédias.

Figura 5 - Texto da UDD sobre Heróis da vida real

## LEITURA

## HERÓIS DA VIDA REAL



STEPHEN HAWKING – APESAR DAS DEFICIÊNCIAS E IMPOSSIBILIDADES FÍSICAS QUE TINHA, NUNCA DEIXOU DE ESTUDAR E PROMOVER ESTUDOS PARA QUE POSSAMOS ENTENDER MELHOR O MUNDO E O UNIVERSO.



HELLEY DE ABREU SILVA BATISTA – SALVOU 25 CRIANÇAS DE UMA CRECHE QUE FOI INCENDIADA, NO INTERIOR DE MINAS GERAIS, EM 2017.



KYLE CARPENTER – SOLDADO AMERICANO QUE, NA GUERRA DO AFGANISTÃO, EM 2010, SE JOGOU SOBRE UMA GRANADA PARA PROTEGER OUTRO SOLDADO, QUE TAMBÉM ERA SEU AMIGO.

Fonte: Autora (2019)

Nesta atividade, havia pessoas que realizaram feitos históricos, porém, de alguma maneira, sofreram de maneira trágica. E tal feito chamou em demasia a atenção de alunos que representaram essa *tragicidade* em materialidades sugeridas após a leitura do texto. A proposta era a de que desenhassem ou escrevessem sobre pessoas que considerassem heróis/heroínas e que tivessem feito parte da sua vida. Histórias de salvamentos e tragédias foram recorrentes. Lembra-se que o sentido do texto não se dá em si, porém apoiado pela exterioridade constitutiva. Ao elaborar a atividade, pensou-se num efeito prévio, imaginando um leitor virtual, porém, viu-se que houve a necessidade em reformular o exercício, já que os fatos lidos foram discursivizados diferentemente do que imaginado. Por consequência, os sentidos com que a língua atua não são literais, únicos ou transparentes. Por isso, os alunos, enquanto sujeitos-históricos, historicizam de

maneiras diferentes seus dizeres e, assim, imprimem sentidos e direções singulares. Então, o diferente é esperado pela leitura polissêmica já que o efeito de sentido interferiu nas produções dos alunos. Cabe seguir o processo de análise através das seguintes sequências discursivas:

Figura 6 - Produção sobre heróis da vida real



Fonte: Autora (2019)

Figura 7 - Produção sobre heróis da vida real



Fonte: Autora (2019)

Na SD 06, a aluna escreve *O meu pai era do exercito e salvou uma crianca. O prassa salvou aminha vó* sendo transcrito por “*O meu pai era do exército e salvou uma criança. O praça salvou minha vó*”. Na SD 07, a outra aluna coloca: *Um dia a minha mãe*

*salvo uma criança ela tava no berço e o berço tava prendendo fogo minha mae salvo – MÃE – BEBE* sendo transcrito por “*Um dia minha mãe salvou uma criança. Ela estava no berço e o berço estava prendendo fogo. Minha mãe salvou*”. E na SD 08, a aluna escreve *Minhamãe salv dez gato de umacasa* sendo transcrito por “*Minha mãe salvou dez gatos de uma casa*”. A partir destas sequências discursivas vê-se que a formação do sujeito-aluno em processo de alfabetização não é linear, mas contínua. Concebe-se que não é linear pelo fato de que os sujeitos são afetados por diferentes formações discursivas significando de forma heterogênea.

Outra situação é a interferência dos textos da atividade inicial. Percebe-se que, a partir da leitura destes, as alunas trouxeram outros personagens com valor afetivo importante para elas, reproduzindo o efeito de sentido que produziram para o “ato heroico”. As alunas, embora afetadas pelos textos iniciais, fazem a língua significar a partir dos discursos por elas apropriados e da integração com a memória discursiva sobre o significado de ações heroicas executadas por pessoas próximas.

Na possibilidade de refletir sobre a linguagem, há gestos heterogêneos de interpretação, como o da seguinte sequência discursiva, em que o aluno considerou que não há nenhuma pessoa em seu círculo próximo que apresenta características heroicas em suas ações.

Figura 8 - Produção sobre heróis da vida real



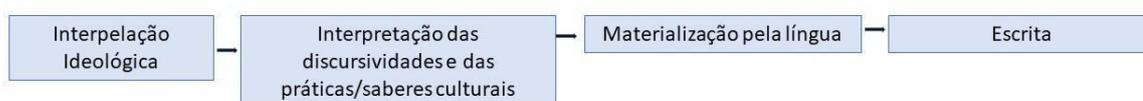
Fonte: Autora (2019)

Nas produções dos alunos, cada um significou de diferentes maneiras, representando a heterogeneidade e os sentidos outros. Aqui o aluno tenta apresentar

enquanto evidente a lógica de que não há pessoas do seu entorno que realizam atos heroicos conforme o sujeito-aluno identifica enquanto heroico, já que escreve *Na minha vida ninguém ajuda nem n souva ningem* sendo transcrito por “*Na minha vida ninguém ajuda nem salva ninguém*”. Tal ação representa uma resistência ao que se considera sentido único, interpretando que ato heroico é salvar pessoas. Neste momento traz-se Indursky (2011) que lembra que a interpretação lança o sujeito à deriva, portanto, quebrando o ciclo de repetibilidade que tanto a escola apregoa. Vê-se, desta maneira, que o deslizamento provocado pelo sujeito-aluno representa como se dão os gestos de interpretação singulares.

No esquema a seguir há as determinações que movimentam a prática da escrita. Nota-se que antes de escrever o sujeito é afetado pela interpretação, ideologia e a língua. Essa última é opaca e, por sua vez, é um dos elementos que determinam o espaço simbólico da escrita.

Figura 9 - Determinações da prática da escrita



Fonte: Indursky (2016, p. 45).

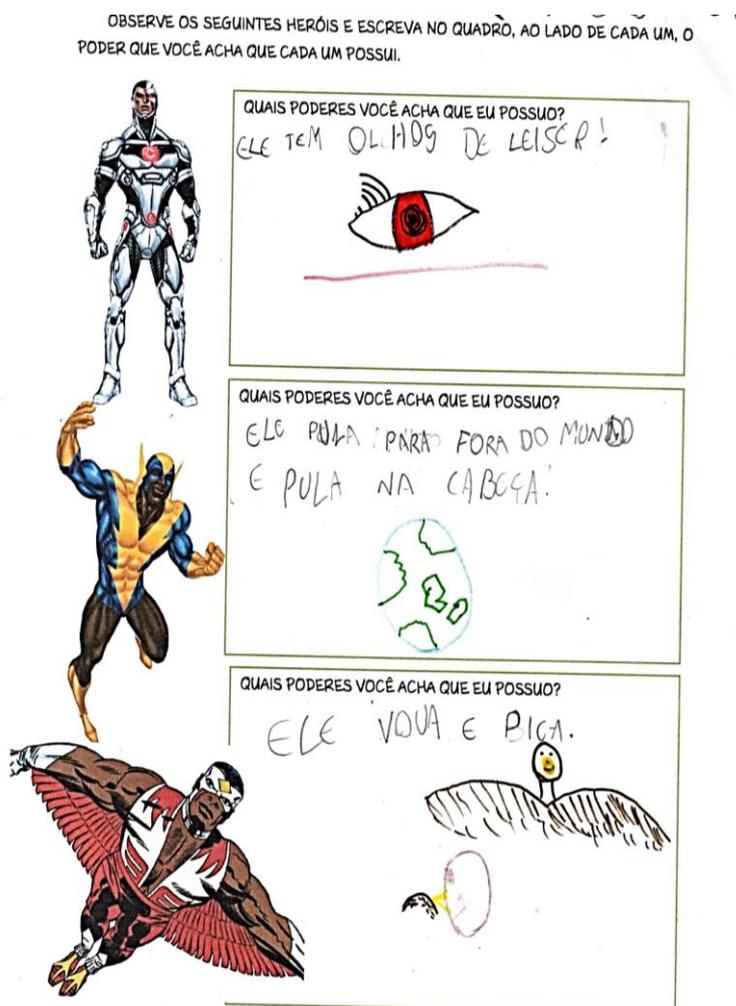
O sujeito, ao inscrever-se na discursividade, percebe a opacidade e os equívocos próprios da língua. Estes trazem a possibilidade de sentidos outros. A língua não é linear, já que está sempre passível de movimento.

#### 5.4 A polissemia na leitura de imagens

Essa atividade foi construída tendo por base uma pesquisa na *internet* sobre imagens de desenhos de heróis negros. Fez-se a busca por arquivos disponíveis na internet com as palavras-chave “heróis negros desenho” e “heroína negra desenho”. No entanto, evitando um discurso pedagógico autoritário que visaria a um só sentido, houve necessidade de modificar a UDD e inserir heróis de pele clara também. O intuito também era que estes personagens não fossem muito conhecidos pelos sujeitos-alunos, para que pudessem relacionar o “já-lá” sobre heróis e heroínas com gestos de interpretação

possíveis devido à opacidade da língua. A proposta da atividade era a disposição de seis figuras de personagens com características de heróis/heroínas. Os alunos deveriam explicitar seus gestos de interpretação e dizer que poderes imaginam que tal personagem teria. Além disso, o discurso pedagógico que se espera não é o autoritário, mas sim o lúdico e polêmico. Tais discursos são esperados, pois se queremos a ascensão da autoria, é preciso dispor de textos para que os sujeitos possam avaliar o que é válido ou discutível em sua constituição e posterior formulação. Verifica-se o caráter opaco da linguagem no momento da constituição e da formulação de outros saberes advindos de deslizamentos e derivas de sentidos. Vê-se abaixo algumas sequências discursivas provenientes da atividade desenvolvida.

Figura 10 - Gestos de interpretação sobre heróis



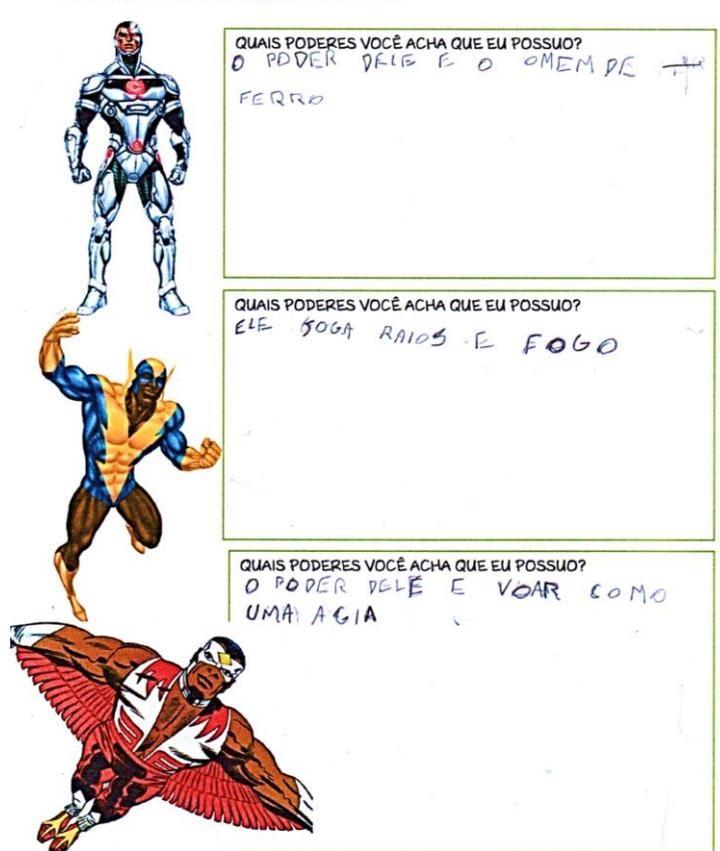
Fonte: Autora (2019)

De certa forma, vê-se o olhar da aluna aponta a determinados aspectos da imagem, direcionando seus gestos de interpretação e tornando as leituras singulares. Esta noção é denominada *punctum*<sup>11</sup>. Portanto, não há o somente o parafrástico propriamente, pois os poderes descritos pela aluna não seriam o que os arquivos originais pautam. No entanto, sua escrita se alicerça na “evidência” da imagem, já que é nas formações imaginárias do que se espera de um herói, principalmente com relação ao seu visual. A aluna relaciona o fato de o último herói ter asas com penas ao fato de possuir os poderes relacionados com o animal pássaro. Logo a função-autor, nesta sequência discursiva analisada, se deu por meio da apropriação e da ressignificação da leitura imagética. Portanto, uma mesma imagem pode significar de formas diferentes, como vemos na produção seguinte:

Figura 11 - Gestos de interpretação sobre heróis

**Conhecendo outros heróis**

OBSERVE OS SEGUINTE HERÓIS E ESCREVA NO QUADRO, AO LADO DE CADA UM, O PODER QUE VOCÊ ACHA QUE CADA UM POSSUI.



QUAIS PODERES VOCÊ ACHA QUE EU POSSUO?  
O PODER DELE É O OMEM DE FERRO

QUAIS PODERES VOCÊ ACHA QUE EU POSSUO?  
ELE SOGA RAIOS E FOGO

QUAIS PODERES VOCÊ ACHA QUE EU POSSUO?  
O PODER DELE É VOAR COMO UMA AGIA

Fonte: Autora (2019)

<sup>11</sup> Rever este conceito na página 36 desta dissertação.

Aqui para a mesma imagem, as alunas produziram gestos de leitura diferentes. Enquanto a primeira escreveu sobre o primeiro herói *ele tem olhos de leiser*, sendo transcrito por “ele tem olhos de laser”, afirmando que o primeiro herói da lista tinha o poder do *laser* nos olhos, a segunda o viu pelo seu aspecto físico enquanto o poder do “homem de ferro”, pois ela escreveu *o poder dele é o omem de ferro*, sendo transcrito por “O poder dele é (de ser) o homem de ferro”. A interpretação é sempre exercício único, influenciada pela exterioridade e historicidade. Logo, a interpretação é um caminho de leitura trilhado singularmente, já que é sempre passível de significar diferente. Destarte, as alunas mobilizaram arquivos diferentes para produzir sentidos diferentes. Esse fato se dá por causa do *punctum* das materialidades significantes pois entre a tensão constitutiva do parafrástico e do polissêmico é que se vê o caráter da constituição da linguagem. Em distintas produções, viu-se repetições, sentidos que se reproduzem, se repetem, mas também se (re)significam.

Nesta mesma atividade, pretendia-se ver como os alunos mobilizam a memória discursiva com relação às heroínas, já que é por meio da memória discursiva que se percebe os gestos de interpretação atrelados às teias da historicidade e ainda ao lugar social de onde fala o sujeito-aluno. A constituição do dizer é tecida pela ideologia e o inconsciente permitindo as outras formas de interpretar. Como vê-se na próxima sequência discursiva.

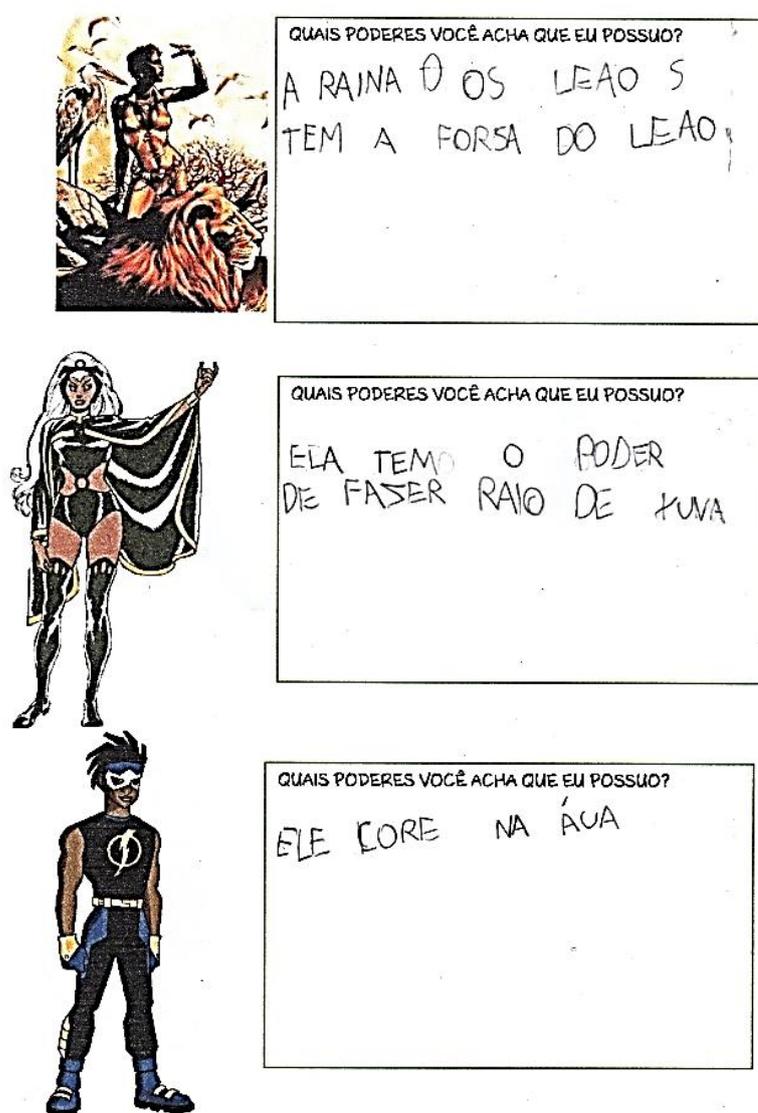
Figura 12 - Gestos de interpretação sobre heróis



Fonte: Autora (2019)

Na SD 12, a aluna escreveu em um dos quadros: *ela e a mulher dos animais da Africa* sendo transcrito por “Ela é a mulher dos animais e da África”, *O super poder dela e que ela epinotisa os vilões* sendo transcrito por “O superpoder dela é que ela hipnotiza os vilões” e *O super poder dele e o do raio* sendo transcrito por “O superpoder dele é o do raio”. Observando para além da obviedade, há sentidos outros nas produções de materialidades dos sujeitos-alunos para uma mesma atividade. Logo, há indícios da opacidade da língua, pois em face às condições de produção e exterioridade constitutivas do sujeito aluno há o prevaecimento de determinado gesto de interpretação.

Figura 13 - Gestos de interpretação sobre heróis



Fonte: Autora (2019)

Na SD 13 o sujeito-aluno assim escreve em cada quadro respectivamente: *A rainha o os leao s tem a forsa do leao* sendo transcrito por “A rainha dos leões tem a força de um leão”, *Ela tem o poder de fazer raio de xuva* sendo transcrito por “Ela tem o poder de fazer raio de chuva” e *Ele core na áua* sendo transcrito por “Ele corre na água”. Nota-se que os diferentes sentidos surgiram devido aos sujeitos-alunos identificarem-se de formas diferentes com formações discursivas midiáticas. Esta identificação ocorre como sentido em evidência proveniente da formação ideológica e do interdiscurso.

Desse modo, a maioria das atividades previstas até o momento possibilitaram ao aluno a produção de gestos de interpretação, objetivando a criatividade porque dependendo das condições de produção oferecidas pela escola pode-se barrar o exercício da autoria. Notadamente, durante o processo de alfabetização, é que há um imaginário de que o aluno não é capaz de produzir textos ou mesmo produzir sentidos pelo fato de não dominar o sistema de escrita alfabética. Pensa-se que o ideal é oferecer palavras mais simples para posteriormente ampliar o acesso a textos maiores com construções sintáticas simplórias. Estas informações imaginárias, em muitas circunstâncias, acreditam que os textos devem ser simples do ponto de vista estrutural, para que o aluno possa ler, escrever e entender bem. Viu-se que nesta atividade, os alunos produziram textos autonomamente, atrevendo-se no registro de palavras que não tinham estudado anteriormente deslocando seus conhecimentos sobre a estrutura da língua.

### **5.5 Gestos de interpretação singulares**

As próximas sequências discursivas propuseram que os sujeitos-alunos completassem frases. Este exercício está na “esteira” do que muitos chamam de “tradicional” no exercício da prática escolar. O objetivo da proposta didática não é destruir práticas, mas revê-las sob um viés de gestos de interpretação singulares. Não há respostas certas, objetivas e neutras, mas há respostas possíveis. Tais afirmativas mostram que a instituição escolar pode deixar seus alunos arriscarem-se na produção de sentidos, possibilitando a polissemia com o propósito de discordar daquilo que é cristalizado, permitindo sentidos outros e, se possível, a migração para outras formações discursivas.

Figura 14 - Exercício com frases e gestos de interpretação

COMPLETE AS FRASES.

A) TODO HERÓI DEVE SER CO FORÇA.

B) OS PRINCIPAIS PODERES DE UM HERÓI SÃO

VALIOS DA DE S, RAIOS.INVISIBILIDADES, ELASTICO E FORÇA.C) MEU HERÓI FAVORITO É VIOLETA PORQUEELA TEM VISIBILIDADE E ELA É O MAU MISMO.D) SE EU FOSSE UM HERÓI, SERIA VIOLETAPORQUE EU GOSTO MUITO DELA PORQUE ELA É BONITA.

E) A PARTE QUE EU NÃO GOSTO NA TAREFA DOS

SUPER-HERÓIS É ELES MAJAM AS PESSOAQUESTAM MAUVADA E AS PESSOA NÃOAGRADES OS SUPER EROI.

F) ACHO QUE A VIDA DE UM SUPER HERÓI É

EMUITO CANSATIVA PRA ELAS EU ACHO.

Figura 15 - Exercício com frases e gestos de interpretação

COMPLETE AS FRASES.

A) TODO HERÓI DEVE SER BOM.

B) OS PRINCIPAIS PODERES DE UM HERÓI SÃO  
O PODER DO RAIO, O PODER DA FORÇA,  
DE LEIZER, DA INVISIBILIDADE E DA RAPIDEZ.

C) MEU HERÓI FAVORITO É SUPERQUEIL PORQUE  
ELA SOLTA LEIZER PELOS OLHOS.

D) SE EU FOSSE UM HERÓI, SERIA AVIOLETA  
 PORQUE ELA TEM OS PODERES MAIS INCRÍVEIS.

E) A PARTE QUE EU NÃO GOSTO NA TAREFA DOS  
 SUPER-HERÓIS É SE AMACHUCAR EM  
LUTAS CONTRA OS VILHOS QUE  
NEM A SUPERQUEIL ELA DESMAIADA UM MINUTO.

F) ACHO QUE A VIDA DE UM SUPER HERÓI É  
MUITO LEGAL SALVAR PESSOAS COM PODER.

Fonte: Autora (2019)

Figura 16 - Exercício com frases e gestos de interpretação

A) TODO HERÓI DEVE SER MÁGICO.

B) OS PRINCIPAIS PODERES DE UM HERÓI SÃO  
LEZER, VUAR,  
FORTE, INVISIBILIDADE E VIR ANIMAIS

C) MEU HERÓI FAVORITO É RAVENA PORQUE  
POQUE ELA FE TO DO TIPO DE PODER

D) SE EU FOSSE UM HERÓI, SERIA RAVENA  
PORQUE ELA FE MUITO PODERES.

E) A PARTE QUE EU NÃO GOSTO NA TAREFA DOS  
SUPER-HERÓIS É CUNDO ELA SE MA XUCA

F) ACHO QUE A VIDA DE UM SUPER HERÓI É  
MUITO LEGAL MAS AS VEZES CHATA

Fonte: Autora (2019)

Na SD 14 a aluna escreve “Todo herói deve ser *coforsa com força*/Os principais poderes de um herói são *velosi da des, raios, invisibilidades, elásticos e forsa velocidade, raios, invisibilidade, elástico e força*/Meu herói favorito é a *violeta Violeta* porque *ela tem invisibilidade e elaformaumiscudo ela tem invisibilidade e ela forma um escudo*./Se eu fosse um herói seria *violeta Violeta* porque *eugostomuito dela porque elaebonita eu gosto muito dela porque ela é bonita*./A parte que eu não gosto na tarefa dos super-heróis

*é elesmajuam as pesoua qestam mauvada e aspesoua não agrades os super eroi eles machucam as pessoas que estão malvadas e as pessoas não agradecem aos super-heróis./Acho que a vida de um super-herói emuito cansativa praeles euacho é muito cansativa para eles eu acho” Já na SD 15 a outra aluna escreve “Todo herói deve ser (bom) bom/Os principais poderes de um herói são o poder duraio, opoderdaforça, de leizer, o da invisibilidade, e o darapidez o poder do raio, o poder da força, de laser, o da invisibilidade e o da rapidez/Meu herói favorito é a superguel Super Girl porque ela solta leizer pelos olhos ela solta laser pelos olhos/Se eu fosse um herói seria avioleta a Violeta porque ela tem os poderes maisincríveis ela tem os poderes mais incríveis/A parte que eu não gosto na tarefa dos super-heróis ése machucar em lutas contraos vilõesque nem a superguel eladesmaiouviucryptonito é se machucar em lutas contra os vilões que nem a Super Girl que desmaiou (quando) viu o Cryptonito/Acho que a vida de um super herói é muinto legal salva a pesouascomforca muito legal de salvar as pessoas com força.” E na SD 16 a outra aluna escreve “Todo herói deve ser magico mágico/Os principais poderes de um herói são lezer, vuar, forte, rápido, viranimais laser, voar, forte, rápido e virar animais/Meu herói favorito é a ravena Ravena porque ela te todo tirode poder ela tem todos os poderes/Se eu fosse um herói seria a ravena Ravena porque ela temmuto poderes ela tem muitos poderes/A parte que eu não gosto na tarefa dos super-heróis cundo ela se maxuca quando ela se machuca/Acho que a vida de um super herói é munto legal mas asvese chata muito legal, mas às vezes chata.”*

Observando pelo viés discursivo, cada sujeito-aluno buscou completar as frases com palavras que significavam de acordo com uma FD midiática e em que predominava a polissemia. Esta significação é heterogênea no momento em que permite a leitura e a escrita além da decifração e interpretação literal. Tal proposta instigou o aluno a assumir a posição-autor, sendo autor do seu dizer. Por isso, as materialidades textuais precisam ser vistas na escola não somente enquanto “material para se extrair informações”, mas como a possibilidade de se produzir e se considerar diferentes gestos de interpretação. Pois o sujeito, condenado a sempre interpretar, precisa significar em meio às materialidades que surgem.

Outro fato pertinente da significação é a identidade no sentido de uma formação imaginária sobre si. Um dos motivos que incentivou a escrita do material sobre identidade atrelado a ações heroicas e de valorização foram decorrentes da identificação da grande maioria dos alunos com formações discursivas hegemônicas. Nesses discursos, a beleza

está na pele branca e físico magro e alto, ao estilo *Barbie* e *Arnold Schwarzenegger*. Por isso é que se apresentou textos e materialidades provenientes de outras formações discursivas. A finalidade era que os alunos tivessem acesso a outras formas de significar e, presumivelmente, filiar-se a outras formações discursivas em algumas de suas significações. A identificação é um processo subjetivo que parte de questões históricas e efeitos imaginários (de identificação). Tal fato é visualizado nas seguintes sequências discursivas:

<sup>12</sup>Figura 17 - Representação e identidade sobre herói/heróina



Fonte: Autora (2019)

<sup>12</sup> Com o intuito de preservação da identidade dos alunos, os seus respectivos nomes foram cobertos.

Figura 18 - Representação e identidade sobre herói/heróína

Escreva (ou desenhe) com qual herói você mais se identifica e o porquê de sua escolha.

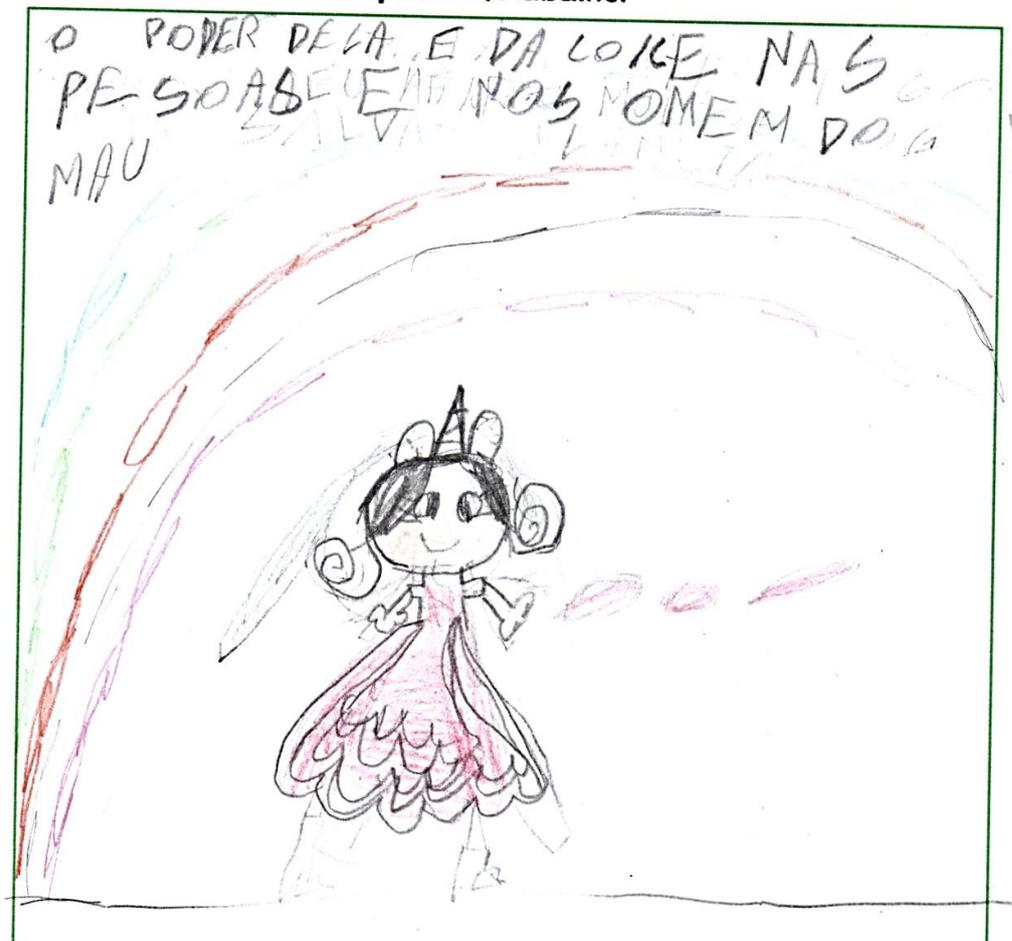
RAIO X  
VOAR  
BOLAS DE  
BOMBER  
SUPER  
FORTE



SUPER [REDACTED]

Figura 19 - Representação e identidade sobre herói/heroína

**Agora, pense que você é um (a) super-herói/heroína. Como seria? Que poderes teria? Represente abaixo.**



Fonte: Autora (2019)

Na SD 17 a aluna escreve juntamente com a ilustração *Superalerquina xxxxx Ela dá na cabeça dos vilões e solta redes de formato de raio e ela tem um rabo que são algemas* sendo transcrito por “*Super Alerquina xxxxxx. Ela dá na cabeça dos vilões e solta redes no formato de raio e ela tem um rabo que são algemas*”. Na SD 18, o aluno coloca *Super xxxxx/Raio X Voar Bolas de Poder Super Forte* sendo transcrito por “*Super xxxxx - Raio X, Voar, Bolas de Poder e Super Forte*”. Na SD 19, a aluna escreve *O poder dela e da coice nas pessoas e nos homens do mau* sendo transcrito por “*O poder dela é dar coice nas pessoas e nos homens do mal*”. Vê-se nesta atividade que além dos gestos de interpretação de cada aluno sobre sua imagem percebe-se como o sujeito-aluno se identifica. A exterioridade que o constitui atrela-se à representação imaginária dos seus pretendidos poderes enquanto herói ou heroína ou também podem reproduzir gestos já realizados como “dar coices”. Todo esse imaginário embasa a imagem que o sujeito forma de si e, conseqüentemente, interfere na sua representação. Observa-se que o trabalho com

polissemia e outras formações discursivas possíveis permitiu que os sujeitos fizessem sua representação diferentemente do que realizavam no início do ano letivo, em que as primeiras produções se pautavam na autorrepresentação de acordo com as formações discursivas hegemônicas.

Na SD 17, a educanda posiciona-se enquanto heroína, de acordo com uma personagem própria do universo midiático de super-heróis infantis com a sua história, por sua vez, posicionando-se no discurso, atribuindo o nome de Super Alerquina (o nome da aluna). Ao produzir um texto multimodal, a aluna une a imagem e os poderes da heroína, que prende um ladrão de dinheiro, com a sua própria identidade. Na SD 18, o aluno destaca a sua cor de pele morena. Tal fato demonstra que se filiou, durante a realização do trabalho, a uma formação discursiva diferente da hegemônica, que considera a cor da pele branca como “de maior prestígio social”. Visualiza-se que em intervenção realizada no início do ano letivo sua representação era diferente:

Figura 20 – Representação de si no início do ano letivo



Fonte: Autora (2019)

Já a SD 19 há autoria no momento em que a aluna mistura elementos mágicos dos unicórnios que estão presentes na formação discursiva dos desenhos infantis com a própria heroína que é uma mistura de menina com elementos de unicórnio. Porém, em sua escrita, vemos que reitera a imagem da figura masculina como “do mal”. Isso pode se justificar devido à fala que muitos pais costumam fazer às crianças: “olha que o homem mau vai te pegar!” Portanto há marcas de autoria devido aos gestos de interpretação singulares. Vale lembrar Assolini (2003) quando ela compreende que quando os sujeitos se atrevem a construir outras interpretações há uma fuga das regiões de sentidos cristalizados e legitimados pela instituição escolar. Por conseguinte, aos alunos foi

oferecida a oportunidade de assumir a responsabilidade por seus gestos de interpretação, expressos em suas materialidades.

Em virtude da possibilidade de circular por diferentes formações discursivas (heterogêneas e porosas), houve neste momento o fomento à constituição da autoria e da identidade do sujeito-aluno. A escola busca um ideal de aluno: aquele que repete o que ela quer ouvir. No entanto, isso não é desejável já que a identidade não é um dado cristalizado, consciente e único, mas um processo em reformulação e reconstituição, atravessada por determinações inconscientes.

## 6. ANÁLISE SOBRE O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Este trabalho se propôs a demonstrar que o processo de alfabetização deve expor ao aluno a abordagem discursiva sem desconsiderar o SEA. Partindo de revisão teórica apoiada pela AD francesa e da análise das atividades segundo esse dispositivo teórico-analítico, buscou-se observar as famílias parafrásticas e também as possibilidades polissêmicas que oportunizaram ao aluno ascender à posição de autor em seus textos e desenvolver a produção escrita da linguagem verbal. As atividades focaram, portanto, em favorecer menos decifradores e decodificadores da língua e mais leitores e autores em suas práticas sociais com as linguagens.

Reitera-se que o objetivo da intervenção não foi desconstruir práticas tradicionais da alfabetização e nem inventar algo totalmente inovador. Defende-se que o texto e a autoria devem estar presentes na rotina da alfabetização, juntamente com a reflexão das práticas sociais de linguagem e a compreensão do SEA. A língua não deve ser vista instrumento de poder e disciplina sobre o seu uso. Em sua incompletude e opacidade, vê-la sob uma perspectiva de exercício de metalinguagem a afasta do sentido sócio-histórico da linguagem.

Viu-se nas SDs analisadas nas seções anteriores que os alunos se atreveram a produzir suas próprias significações da linguagem, ora utilizando materialidade imagética, ora utilizando a escrita verbal. Estas escritas emergiram de formações discursivas com as quais o sujeito-aluno se identifica, já que foi oferecido a ele a possibilidade de produzir seus próprios enunciados. Notável é também que esta escrita não é a usual conforme os cânones das regras ortográficas da língua “padrão”. Os alunos estão no processo de representação da escrita e demonstraram, ao longo do ano letivo, compreensão do funcionamento da linguagem e conseguem, em sua grande maioria, ler e escrever palavras e pequenos textos. Tal fato evidencia que conseguem estabelecer a relação entre grafema e fonema, notando as regularidades da língua. Torna-se necessária a continuidade do trabalho para que os alunos possam conhecer e utilizar ainda mais a língua em suas singularidades, regularidades e irregularidades. No quadro a seguir, representa-se algumas escritas dos alunos e a escrita convencional observadas nas materialidades produzidas.

Tabela 3 – Comparativo das escritas dos alunos no processo de escrita e leitura relativamente compreensível

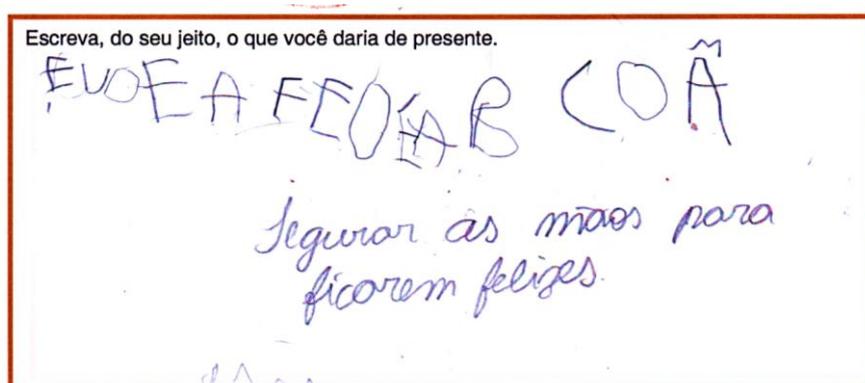
<b>Representação escrita dos alunos</b>	<b>Escrita convencional</b>
SEION	Senhor
INCRIVEO	Incrível
CAMIÃO	Caminhão
LEVENTA	Levanta
AGIA	Águia
RAINA	Rainha
MAUVADA	Malvada
PESOUA	Pessoa
CUNDO	Quando
MUNTO	Muito
EPINOTISA	Hipnotiza
VELOSI DA DES	Velocidades
FORSA	Força
MAJUAM	Machucam
INVISIBILIDADES	Invisibilidades
BODER	Poder

Fonte: Autora (2019)

Percebe-se que muitos alunos ultrapassaram algumas restrições simbólicas do processo intermediário de compreensão da escrita e já conseguem ler e escrever com

relativa compreensão sua e dos interlocutores. No início do ano letivo, houve a proposição de um projeto-piloto em que os alunos deveriam significar ações ocorridas no âmbito familiar. As produções foram basicamente imagéticas, pois os alunos estavam no processo inicial de alfabetização, quando não estabeleciam relação de sentido entre grafemas e fonemas para representar convencionalmente palavras. Observa-se, abaixo, uma das poucas produções em que houve apenas escrita:

Figura 21 - Representação escrita no início do ano letivo



Fonte: Autora (2019)

Na SD 21, segundo o que informou o autor do texto (*Euoeayfeoeab coã*) para “*Segurar as mãos para ficarem felizes*”. No decorrer do ano letivo, oportunizaram-se atividades para que os alunos estivessem na posição de reflexão e construção do próprio saber, assim, criando suas considerações sobre as maneiras da escrita da língua. Nota-se também que o trabalho sob a perspectiva discursiva e também sistêmica abrange outros aspectos da língua que não apenas os notacionais. Portanto, a ilusão de que sob esta perspectiva os alunos poderiam levar mais tempo para ler e escrever compreensivelmente. No final do ano letivo, grande parte dos alunos conseguiram ler e escrever de maneira compreensível. Abaixo vê-se uma produção escrita do final do ano do mesmo aluno que representou a SD 21.

Figura 22 - Representação escrita no final do ano letivo

A) TODO HERÓI DEVE SER POIBIDO.

B) OS PRINCIPAIS PODERES DE UM HERÓI SÃO SUPE RÁPIDO, SUPE FOTE,  
\_\_\_\_\_ E \_\_\_\_\_.

C) MEU HERÓI FAVORITO É FESE PORQUE  
\_\_\_\_\_.

D) SE EU FOSSE UM HERÓI, SERIA SUPERMEN  
PORQUE EU VUAVA.

E) A PARTE QUE EU NÃO GOSTO NA TAREFA DOS  
SUPER-HERÓIS É EN A POLÍCIA  
GA ACABA COS BANDIDOS.

F) ACHO QUE A VIDA DE UM SUPER HERÓI É  
SAVA O MUNDO.

Fonte: Autora (2019)

Na SD 22 o aluno escreve “Todo herói deve ser *poibido* proibido/Os principais poderes de um herói são *supe rapido, supe fote* super rápido, super forte /Meu herói favorito é *Fese* Flash porque (Ausência de escrita)/Se eu fosse um herói seria *supermen* Super Man porque *eu vuava* eu voava (voaria)./A parte que eu não gosto na tarefa dos super-heróis é *en a polisia ga acaba cos bandidos* é a polícia que já acaba com os bandidos./Acho que a vida de um super-herói *sava o mundo* é salvar o mundo”

Essa e outras trajetórias de leitura e escrita persistirão, já que a linguagem é caracterizada por sua incompletude e movimento. Além disso, há necessidade de se pensar que cada criança tem seu tempo para desenvolver a linguagem. Porém, este tempo deve ser respeitado, oferecendo-se a ela um trabalho com a linguagem que vá além do imediatismo de codificar e decodificar e das ações de repetição/reprodução de forma

vazia e desprezenciosa. Na prática pedagógica descrita nesta pesquisa, deu-se a oportunidade de o aluno simbolizar e significar, inscrevendo-se na linguagem como sujeito-autor.

Este trabalho também se propôs a observar marcas de autoria em sujeitos em processo de alfabetização. Viu-se que de certa maneira alguns alunos conseguiram ascender à posição-autor pois em meio à dispersão do discurso, buscaram driblar a deriva e chegaram a uma enunciação com certa coerência, além de produzirem sentidos singulares. Observou-se ainda que todos desempenharam a função-autor no exercício da escrita. Parte-se de um trabalho de alfabetização em que a língua historicize e seja vista em seu funcionamento linguístico, onde o que é produzido pelo sujeito-aluno não seja visto pelo único viés de que SEIO está errado e o correto é escrever SENHOR, mas compreender a qual FD este aluno se identifica e quais sentidos ecoam desta palavra que lhe diz algo.

A perspectiva discursiva adotada ao lado da sistêmica contribuiu para a alfabetização dos alunos que não ficaram presos ao que se ordena escrever, mas produziram discursos conforme a compreensão da estrutura da língua que estavam tendo. A liberdade de formulação que proporciona o discurso pedagógico polêmico permite ao aluno “testar” suas possibilidades de escrita, e por não estarem inibidos, podem produzir sentidos e textos das mais diversas naturezas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A AD, conforme apresenta esta pesquisa, entende que a língua é constituída ideologicamente e influenciada pelos movimentos da história. Na trajetória do ensino público no Brasil, viu-se que foi voltado, na maioria das vezes, a um trabalho que vise à domesticação dos sentidos, para que o sujeito-aluno fosse dócil e interpelado com facilidade. Os sentidos que o sujeito-aluno deve “interpretar” são únicos e prontos. Portanto, a presente dissertação foi mais uma tentativa de “rasgar a venda” que permite a ilusão sobre um trabalho que pretenda à “completude e exatidão” da linguagem, já que considerou a tensão discursiva própria da língua e de seus sentidos. Considera-se que o ato de alfabetizar precisa considerar a língua atrelada ao discurso como efeito de sentido.

Buscaram-se referências teóricas e a aplicação de propostas didáticas que percebessem o processo alfabetização e o trabalho com a língua não em sua uniformidade, homogeneidade e ilusão da transparência e evidência, mas de forma heterogênea e em seu constante movimento. O intuito é desenvolver a autoria, por meio dos gestos de interpretação singulares. Através de proposta que vise à posição-autor, é possível a apropriação e ressignificação dos sentidos.

A pesquisa foi aplicada, no final do ano letivo, em uma turma de alfabetização do 1º ano do ensino fundamental, em que a média de idade era de seis anos. A escola é pública, mantida pelo governo do estado do Rio Grande do Sul e localiza-se no bairro Divisa, no município de Sant’Ana do Livramento. Através de um material didático desenvolvido sob a perspectiva sistêmica e também discursiva, buscou-se apresentar outras formações discursivas possíveis a se filiar, já que em projeto-piloto aplicado no início do ano letivo, viu-se que muitos alunos se filiavam a FD hegemônicas. Nestas representações iniciais, os alunos mostravam as figuras humanas com pele branca, cabelos claros e geralmente lisos ou levemente cacheados. A cor predominante era a chamada “cor de pele”, que era uma espécie de bege claro. Além disso, as figuras femininas, geralmente, eram representadas executando tarefas domésticas e as figuras masculinas adultas em situação de lazer ou descanso. Baseando-se nas filiações identificadas inicialmente, a proposta era que os alunos tivessem acesso a outras formações discursivas, podendo filiar-se a elas, posicionando-se, por meio da constituição de si enquanto sujeito social, e, por outros processos de subjetivação. A ideia era a de que não fossem inculcadas interpretações prontas, mas houvesse possibilidade da instauração de gestos de interpretação singulares.

Através das propostas didáticas, percebeu-se que os alunos tivessem acesso ao discurso lúdico e a polissemia, e a possibilidade de seus próprios gestos de interpretação em meio a apresentação de outras FDs possíveis de filiação. Assim, notou-se, também, a provável ascensão do sujeito-aluno à posição-autor.

Após analisar o material resultante da intervenção, observou-se que o objetivo principal de possibilitar aos alunos desenvolver a autoria em suas produções escritas foi atingido parcialmente, já que houve possibilidade de discursos outros. Perduraram discursos parafrásticos e houve movimentos polissêmicos devido ao espaço aberto pelo discurso lúdico e pelo discurso polêmico. Portanto, os alunos instauraram gestos de interpretação possíveis que lhes permitiram posicionar-se e demonstrar a quais formações discursivas se filiavam.

Já quanto ao objetivo da pesquisa que era o de produzir uma proposta de intervenção com o intuito de compreender como os alunos em processo de alfabetização desenvolveram a autoria em textos de distintas naturezas, atingiu-se o objetivo. Produziu-se um material de intervenção a partir do qual foi possível perceber que, ao realizar as tarefas ali propostas, os alunos puderam filiar-se a outras formações discursivas com relação ao sujeito negro, diferentemente daquelas visualizadas no início do ano letivo. No entanto, com relação à concepção de mulher, os alunos ainda se filiam a FD hegemônicas e a outras que estereotipam a mulher heroína ainda enfatizando aspectos que valorizam a aparência. Portanto, de acordo com o objetivo geral que era o de analisar se os sujeitos-alunos produzem gestos de interpretação singulares, dentro de suas próprias formulações de sentido, por meio de uma intervenção ocorrida em sala de aula com material produzido sob o viés discursivo, é possível apontar que há a necessidade de continuidade de propostas que permitam a polissemia através da instauração dos gestos de interpretação, do discurso lúdico e do discurso polêmico. Com a continuidade deste tipo de práticas ocorrerão novas interpretações e, possivelmente, inscrição em novas formações discursivas. Esse movimento é necessário para que o aluno tenha a possibilidade de seguir realizando o exercício da leitura e da interpretação, podendo constituir-se enquanto autor. Essa posição de autoria dar-se-á sempre que o sujeito assumir posições para falar sobre si, produzindo sentidos próprios e possíveis.

Sobre a alfabetização, a pesquisa contribuiu ao apresentar que as diversas materialidades devem fazer parte da ação de alfabetizar, já que é importante o trabalho com os efeitos de sentido. Através de ações didáticas com enfoque discursivo, os alunos,

em sua maioria, avançaram no processo de alfabetização, conseguindo, em sua grande maioria, ler e escrever de maneira compreensível. Nota-se, que há necessidade de continuidade no processo de trabalho com as irregularidades da língua, conforme o SEA, e também o trabalho com textos em que seja possível a tensão entre a paráfrase e a polissemia.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos de estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

ANACLETO, J. M. B. **O papel do outro na aquisição da escrita pela criança: o construtivismo na alfabetização e a psicanálise**. 2013. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: [https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-22012014-131822/publico/JULIA\\_MARIA\\_BORGES\\_ANACLETO.pdf](https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-22012014-131822/publico/JULIA_MARIA_BORGES_ANACLETO.pdf) Acesso em: 02 jan. 2020

ASSOLINI, F. E. P. **Interpretação e letramento: os pilares de sustentação da autoria**. 2003. 269 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2003.

ASSOLINI, F. E. P. Discurso Pedagógico Escolar: condições de produção, interpretação e a emergência da autoria. *In*: TFOUNI, L. V. **Múltiplas faces da autoria**. Ijuí: Editora Ijuí, 2008.

ASSOLINI, F. E. P. Interpretação e Letramento no Ensino Fundamental: dificuldades e perspectivas para a prática pedagógica escolar *In*: TFOUNI, L.V. (org.) **Letramento, escrita e leitura: questões contemporâneas**. Campinas: Mercado das Letras, p. 143-162, 2010.

BORGES, S. A psicanálise na alfabetização. **Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa**, v. 5, n. 9, 2011, p. 121-133. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/reaa/article/view/11570/13338>. Acesso em: 15 fev. 2020.

BRANDÃO, H. N. **Introdução à análise do discurso**. 2ª ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular-**BNCC**. Brasília, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 15 fev. 2020.

CAMINHA, H. M. Análise do discurso e ensino. **Letras de Hoje**, v. 22, n. 2, 1987. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/download/17026/11042>. Acesso em: 15 fev. 2020.

CARMAGNANI, A. M. G. A questão da autoria e a redação em LE em cursos de ensino superior. *In*: CORACINI, M. J. R. F. (org.) **Interpretação, autoria e legitimação do Livro Didático**. 2ª ed. Campinas: Pontes Editores, 2012.

CARREIRA, A. F. Sobre a singularidade do sujeito na posição de autor. **Linguagem em (Dis)curso**. Tubarão, v. 1, n. 2, p. 51-60, jan./jun., 2001. Disponível em: [http://portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem\\_Discurso/article/view/171](http://portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/171). Acesso em: 15 fev. 2020.

DEMO, P. Leitores para sempre. Porto Alegre: Mediação, 2006. In: ASSOLINI, F. E. P. Interpretação e letramento no ensino fundamental: dificuldades e perspectivas para a prática pedagógica escolar. In: TFOUNI, L. V. (org.) **Letramento, escrita e leitura: questões contemporâneas**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010.

DE SOUZA, T. C. C. A análise do não verbal e os usos da imagem nos meios de comunicação. **C-Legenda-Revista do Programa de Pós-graduação em Cinema e Audiovisual**, n. 06, 2001. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rua/article/view/8640721>. Acesso em: 15 fev. 2020.

FERNANDES, C. O livro didático na constituição da autoria. In: CORACINI, M. J.; CAVALLARI, J. S. (orgs.). **(Des)construindo verdade(s) no/pelo material didático: discurso, identidade e ensino**. Campinas: Pontes Editores, 2016.

FERNANDES, C. **O visível e o invisível da imagem: uma análise discursiva da leitura e da escrita de livros de imagens**. Campinas: Mercado de Letras, 2017.

FERNANDES, C. As várias Brancas de Rosinha: uma prática de leitura para a assunção da autoria. In: ASSOLINI, F. E., PIMENTA, L. A., DORNELAS, C. C. (org.), **Entre(laçamentos) discursivos: docência e práticas pedagógicas**. Curitiba: CRV, 2018.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade 3: o cuidado de si**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 1987.

GALLO, S. L. Autoria: uma questão enunciativa ou discursiva? **Revista Linguagem em (Dis)curso**. v. 1, n. 2, jan./jun. 2001. Disponível em: [http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem\\_Discurso/article/view/172](http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/172). Acesso em: 15 fev. 2020.

GRIGOLETTO, M. Leitura e funcionamento discursivo do livro didático. In: CORACINI, M. J. R. F. (org.) **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. (org.) 2ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

INDURSKY, F. Discurso, língua e ensino: especificidades e interfaces. In: TFOUNI, L. *et al.* **A Análise do discurso e suas interfaces**. São Carlos: Pedro & João, 2011. p. 327-340.

INDURSKY, F. A memória na cena do discurso. In: INDURSKY, F.; MITTMANN, S.; FERREIRA, M. C. L. (orgs.). **Memória e história na/da análise do discurso**. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 67-89.

INDURSKY, F. As determinações da prática discursiva da escrita. **Revista Desenredo**, v. 12, n. 1, 2016. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/5954>. Acesso em: 28 jul. 2019.

LEAL, T. F.; ALBUQUERQUE, E. C; MORAIS, A. G. de. Letramento e alfabetização: pensando a prática pedagógica. *In*: BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: MEC/FNDE, 2006.

LEMOS, C. T. G. Sobre a aquisição da escrita: algumas questões. *In*: ROJO, R. (org.) **Alfabetização e letramento: perspectivas lingüísticas**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

MORAIS, A. G. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

ORLANDI, E. Segmentar ou recortar? *In*: **Linguística: Questões e Controvérsias**. Uberaba: Faculdades Integradas de Uberaba, 1984. Série Estudos, n. 10, 1984. p. 9-26.

ORLANDI, E. Identidade Linguística Escolar *In*: SIGNORINI, I. (org.). **Língua (gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas: Mercado de LETRAS, 1998.

ORLANDI, E. Paráfrase e polissemia: a fluidez nos limites do simbólico. **Rua**. Campinas: Unicamp, v. 4, n. 1, 1998. p. 9-20. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rua/article/view/8640626>. Acesso em: 15 fev. 2020.

ORLANDI, E. O próprio da análise do discurso. *In*: Discurso e política. **Escritos**, n. 3. Campinas: Labeurb, 1998, p. 17-22. Disponível em: <http://www.labedis.mn.ufrj.br/images/LABEDIS/CICLO.PALESTRAS/2017.1/Escritos-n-3---Discurso-e-Politica.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2019

ORLANDI, E. **Discurso fundador**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

ORLANDI, E. A Análise de Discurso em suas diferentes tradições intelectuais: o Brasil. SEMINÁRIO DE ESTUDOS EM ANÁLISE DE DISCURSO, 1., 2003, Porto Alegre. **Anais [...]**. Porto Alegre: UFRGS, 2003. p. 8-18. Disponível em: <http://www.analisedodiscurso.ufrgs.br/anaisdosead/1SEAD/Conferencias/EniOrlandi.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2020.

ORLANDI, E. **Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos**. 2ª ed., Campinas: Pontes, 2005.

ORLANDI, E; RODRIGUES, S. L. **Introdução às ciências da linguagem: discurso e textualidade**. Campinas: Pontes Editores, 2006.

ORLANDI, E. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 9ª ed. Campinas: Pontes Editores, 2010.

ORLANDI, E. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. 6ª ed. Campinas: Pontes Editores, 2011.

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

PACÍFICO, S. M. R.; ROMÃO, L. M. S. **Era uma vez uma outra história: leitura e interpretação na sala de aula**. São Paulo: DCL, 2006.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. 2ª ed., Campinas: Editora da UNICAMP, 1995.

PÊCHEUX, M. O discurso. **Estrutura ou acontecimento**. Campinas: Pontes, 2012.

PFEIFFER, C. R. C. Que autor é este? **Sínteses**, v. 1, 2018. Disponível em <http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/sinteses/article/download/6030/6660>. Acesso em: 23 mar. 2019.

POMMIER, G. **Nacimiento y renacimiento de la escritura**. Buenos Aires: Nueva Visión, 1996.

SCHNEIDERS, C. M. Do retorno ao arquivo à construção do *corpus* e dos gestos de interpretação. **Conexão Letras**, v. 9, n. 11. Porto Alegre: UFRGS, 2014. Disponível em: <http://www.artistasgauchos.com/conexao/11.pdf#page=12>. Acesso em: 29 jun. 2019.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autentica, 2010

TEIXEIRA, L. P. C.; CHIACHIRI, M. A. F. Alfabetização e letramento: discurso e relações de poder *In*: ASSOLINI, F. E. P.; PIMENTA, L. A.; DORNELAS, C. C. (orgs.) **(Entre)laçamentos discursivos: docência e práticas pedagógicas**. Curitiba: CRV, 2018.

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

TFOUNI, L. V. Letramento e autoria: uma proposta para contornar a questão da dicotomia oral/escrito. **Revista ANPOLL**, n. 18, jan./jun. Santa Catarina, UFSC, 2005. p. 127-141. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/download/443/452>. Acesso em: 15 fev. 2020.

TFOUNI, L. V.; ASSOLINI, F.E.P. Letramento e trabalho pedagógico, **Moçambás**, São Paulo, USP, v.1, n. 1, 2006. p. 36-52. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/reaa/article/view/11446>. Acesso em: 15 fev. 2020.

TFOUNI, L. V. Autoria: um lugar à espera? *In*: **Estudos linguísticos**, São Paulo: USP, v. 37, n.3, set.-dez., 2008. p. 71-77. Disponível em: [https://www.researchgate.net/profile/Leda\\_Tfouni/publication/266488538\\_Autoria\\_um\\_lugar\\_a\\_espera/links/54ca31eb0cf22f98631abad9.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Leda_Tfouni/publication/266488538_Autoria_um_lugar_a_espera/links/54ca31eb0cf22f98631abad9.pdf). Acesso em: 15 fev. 2020.

TFOUNI, L. V.; PAULON, C. P. O silêncio como estratégia do inconsciente: repetir, recordar e elaborar sentidos. *In*: TFOUNI, L. *et al* (orgs.). **A Análise do discurso e suas interfaces**. São Carlos: Pedro & João, 2011. p. 237-251.

ZAPELINI, C. S. M. A constituição escrita na criança: corpo, linguagem e subjetividade. SIMPÓSIO SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES–SIMFOP. 5., 2013, Tubarão. **anais [...]**. Tubarão: UNISUL, 2013. Disponível em: [http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/eventos/simfop/artigos\\_v%20sfp/C1%C3%A9sia\\_Zapelini.pdf](http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/eventos/simfop/artigos_v%20sfp/C1%C3%A9sia_Zapelini.pdf) Acesso em 01 maio. 2019.

## ANEXO A



## AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E VOZ (Menor de Idade)

Prezado senhor ou senhora responsável pelo/a aluno/a:

---

Sou Susane Andrade Rodrigues, mestranda em Ensino de Línguas da Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA (Campus Bagé). Venho por meio deste explicar que aplicarei no 1º ano da Escola Estadual de Ensino Fundamental Dr. Elbio Silveira Gonçalves atividades que fazem parte da pesquisa que estou desenvolvendo em minha dissertação. Esta pesquisa se chama “MARCAS DE AUTORIA EM TURMA DE ALFABETIZAÇÃO SOB A PERSPECTIVA DA AD FRANCESA”. Durante as aulas anotações serão feitas, fotos serão tiradas, além de gravações de áudios. Após a aplicação das atividades, o material será analisado e utilizado na pesquisa. Algumas informações também poderão ser disponibilizadas em sites de publicações científicas e demais meios. Gostaria de contar com a autorização para aplicar essa pesquisa.

A sua participação é muito importante para que se possa melhorar a qualidade no ensino da Língua Materna. Agradeço desde já por sua atenção. Em caso de dúvida ou necessidade de esclarecimentos, estou à disposição.

Atenciosamente, Susane Andrade Rodrigues.

LI A DESCRIÇÃO ACIMA E DOU O MEU CONSENTIMENTO PARA QUE A PESQUISADORA (SUSANE ANDRADE RODRIGUES) APLIQUE SUAS PESQUISAS E COLETE OS DADOS NECESSÁRIOS PARA O ESTUDO. BEM COMO AUTORIZO O USO DOS REGISTROS DA PESQUISA CONFORME INDICADO ACIMA.

NOME DO ESTUDANTE: \_\_\_\_\_

NOME DO RESPONSÁVEL: \_\_\_\_\_

ASSINATURA (RESPONSÁVEL): \_\_\_\_\_

Santana do Livramento, 29 de outubro de 2018.