



*REPS - Revista Even. Pedagóg.*

Edição Especial Temática: Análise de Discurso em conceitos e procedimentos

Sinop, v. 13, n. 1 (32. ed.), p. 142-168, jan./maio 2022

ISSN 2236-3165

<https://periodicos.unemat.br/index.php/reps/index>

DOI: 10.30681/2236-3165

## ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DA ANÁLISE DE DISCURSO PECHEUXTIANA<sup>1</sup>

### LITERACY IN PÊCHEUX'S ANALYSIS DISCURSIVE PERSPECTIVE

Susane Andrade Rodrigues

Carolina Fernandes

#### RESUMO

O artigo propõe uma reflexão teórica mediada pelo dispositivo teórico-analítico da Análise de Discurso (AD) filiada à teoria pecheuxtiana e articulada a propostas que tratam dos processos de alfabetização. Esse trabalho, apresenta a análise de uma abordagem discursiva aplicada no contexto de alfabetização, visando desenvolver a aprendizagem das convenções linguísticas, segundo uma perspectiva de produção de sentidos e não apenas de reprodução de normas cristalizadas. Os resultados foram relevantes, já que os alunos conseguiram compreender, dentro de suas possibilidades, princípios elementares do Sistema de Escrita Alfabética que possibilitaram a leitura e a escrita compreensível em práticas sociais, além de rever discursos hegemônicos.

**Palavras-chave:** Análise do Discurso. Alfabetização. Efeitos de sentido. Autoria.

#### ABSTRACT

The article approaches a theoretical reflection mediated by theoretical-analytical device of Discourse Analysis (AD), associated to Pêcheux theory and articulated to proposals that deal with the literacy processes. This paper presents the

<sup>1</sup> Este artigo apresenta resultados parciais da pesquisa desenvolvida no Mestrado Profissional em Ensino de Línguas da Universidade Federal do Pampa.

analysis of a discursive approach applied in the context of literacy, aiming to develop the learning of linguistic conventions from a perspective of meaning production and not just of reproduction of crystallized norms. The results were relevant, since students were able to understand, within their possibilities, elementary principles of Alphabetic Writing System that enabled reading and comprehensible writing in social practices besides to reviewing hegemonic discourses.

**Keywords:** Discourse analysis. Literacy. Meaning effects. Authorship.

Correspondência:

**Susane Rodrigues Andrade.** Mestre em Ensino de Línguas pela Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA). Especialista em Psicopedagogia Institucional pela Universidade Norte do Pará (UNOPAR), Especialista em Mídias na Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Especialista em Administração, Orientação e Supervisão Escolar (UNIASSELVI), e Especializanda em Artes pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Professora de Anos Iniciais e Educação Infantil na rede estadual (SEDUC/RS). Sant'Ana do Livramento, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: [susaneandrade2992@gmail.com](mailto:susaneandrade2992@gmail.com)

**Carolina Fernandes.** Doutora em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Docente do Curso de Letras e do Mestrado Profissional em Ensino de Línguas na Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), campus Bagé. Líder do Grupo de Pesquisa Estudos Pecheutianos (CNPq). Tutora no Programa de Educação Tutorial, PET-Letras, com bolsa FNDE. Bagé, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: [carolinafernandes@unipampa.edu.br](mailto:carolinafernandes@unipampa.edu.br)

Recebido em: 26 de outubro de 2021.

Aprovado em: 24 de março de 2022.

Link/DOI: <https://periodicos.unemat.br/index.php/reps/article/view/6289/4601>

## 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Conforme as atuais orientações oficiais (BRASIL, 2018), 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, os documentos oficiais orientam para que haja 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 (BRASIL, 2018, p. 90), “alfabetizar é trabalhar com a apropriação pelo aluno da ortografia do português do Brasil escrito, compreendendo como se dá este processo (longo) de construção de um conjunto de conhecimentos sobre o funcionamento fonológico da língua pelo estudante”. O documento mencionado orienta que a ação de alfabetizar seja norteada pelas relações fono-ortográficas e suas variedades com os grafemas próprios da língua portuguesa. Na Análise de Discurso que a que nos filiamos (doravante AD), entendemos o real funcionamento da língua partindo da concepção de que a língua é viva e é constituída não apenas por regularidades, mas funciona como materialidade discursiva (ORLANDI, 2010). 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 se alfabetizar. A partir da crítica que Paulo Freire, patrono da educação brasileira, faz ao ensino ‘bancário’ e sua reflexão acerca da pedagogia do oprimido, temos um movimento em busca de uma alfabetização que faça sentido para o aluno a partir de seu contexto e de sua “leitura do mundo” (FREIRE, 1989).

Assim, a partir dos anos noventa, mais especificamente com Magda Soares (2010), surge a perspectiva do ‘letramento’ na alfabetização (COLELLO, 2021). 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 contexto da criança, já que estas chegam à escola não como tábulas rasas, mas com distintos conhecimentos sobre a linguagem oriundos de suas vivências. Essa perspectiva do “alfabetizar-

letrando” (COLELLO, 2021) defendida nas atuais condições de produção do conhecimento surgiu como uma alternativa aos métodos fônicos e silábicos que utilizavam cartilhas e focalizavam no conhecimento fonético da linguagem a partir de palavras ou frases descontextualizadas sem que produzisse relação alguma de sentidos. Além de frases como “Ivo viu a uva”, as cartilhas traziam atividades repletas de ilustrações estereotipadas que em nada refletiam o contexto da população mais carente. Essa visão reducionista de alfabetização a que a perspectiva do letramento se opõe, vê o aluno como um ser passivo que deveria absorver e memorizar grupos silábicos, fonemas e grafemas por meio de treinos constantes. Ao contrário, compreendeu-se o sujeito-aluno como um “usuário do sistema” (COLELLO, 2021), promovendo o ensino de competências, em uma visão utilitarista da aprendizagem da linguagem.

Baseando-se em Pommier (1996) e Anacleto (2012), percebemos ser possível uma tentativa de traçar, três processos na alfabetização: 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 histórico-sociais. O último processo diz respeito às formas finais do processo de aquisição da escrita e representa o momento em que o aluno começa a praticar a escrita usual com ortografização da língua que representa a fase de reconhecimento das convenções escritas.

Dentre as concepções atuais, a que recebe maior atenção parece ser a do ‘letramento’. Para Soares (2010), alfabetização e letramento não são práticas excludentes porque ao mesmo tempo que se ensina a natureza do sistema de escrita, pode-se e deve-se propor atividades de leitura e escrita de textos. Por isso que o trabalho com alfabetização precisa ser mais amplo, não se pautando somente por um conjunto de elementos gráficos que podem ser codificados e decodificados, já que isso corresponde apenas a uma parte do domínio da linguagem. Portanto, os

atuais estudos defendem não ser possível esperar que a criança em etapa de alfabetização encontre sentido em fragmentos desconexos (letras, sílabas, palavras e frases) apenas por associação. Daí a necessidade de um trabalho que envolva a língua, nesta etapa, também em sua ‘perspectiva discursiva’ que considere os efeitos de sentidos oriundos da relação entre linguagem e história, ou seja, que os textos a serem lidos e escritos não sejam meros amontoados de palavras, mas resultantes de processos de interpelação ideológica.

Este artigo busca fazer uma reflexão teórica mediada pelo dispositivo teórico-analítico da Análise do Discurso (AD) de vertente pecheuxtiana e articulada a propostas que tratam dos processos de alfabetização. Abordando as dimensões sistêmicas e discursiva da linguagem, defendemos que é possível que o aluno, em processo de alfabetização, possa ir além da codificação-decodificação da linguagem, mobilizando recursos linguísticos junto aos efeitos de sentido com vistas à produção da autoria. Esse trabalho, portanto, apresenta a análise de uma abordagem discursiva aplicada no contexto de alfabetização em escola da rede pública, visando desenvolver a aprendizagem das convenções linguísticas segundo uma perspectiva de produção de sentidos e não apenas de reprodução de normas cristalizadas.

## **2 A ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DA ANÁLISE DE DISCURSO PECHEUXTIANA**

Trazendo este estudo para o campo da Análise de Discurso (AD) fundada pelo filósofo francês Michel Pêcheux e ampliada e reformulada por Eni Orlandi no Brasil, propomos que a concepção de língua, durante o processo de alfabetização, não seja vista como produtora de efeitos de evidência e de transparência da linguagem, mas como o que fornece os conhecimentos necessários do fato linguístico para compreender a língua no seu funcionamento discursivo. Tal concepção é adotada por Lemos (1998, p. 17) quando 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”. A alfabetização na perspectiva discursiva defende que a escrita do alfabetizando não

pode simplesmente passar pelo crivo do certo ou errado e indicar que o aluno não está alfabetizado, mas que sua alfabetização e letramento estão em processo.

Já as práticas de ensino tradicionais são determinadas historicamente como produtos do efeito ideológico produzido no Aparelho Ideológico do Estado (AIE)<sup>2</sup> escolar e funcionam na construção de subjetividades de acordo com a formação ideológica dominante.

A ênfase em ações mecânicas, repetitivas e ultrapassadas provém das relações de poder. Por esta razão, Foucault (1987, p. 207), 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.

Ao se pensar o aluno enquanto indivíduo que precisa ter seu comportamento regulado, 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 a formação do “pensamento crítico” e estão abertas à heterogeneidade de saberes, ainda há o predomínio de prática modulares, seriadas, fragmentadas, hierarquizadas e artificiais no ensino da língua escrita. De fato, percebemos que a prática da alfabetização não acompanha o desenvolvimento teórico sobre ela. O sistema escolar, ainda, parece não valorizar a heterogeneidade linguística nas práticas de alfabetização. E a curiosidade própria da criança, que, às vezes, escapa da naturalização dos sentidos, encontra barreiras para proliferar quando o trabalho pedagógico visa penas ao nivelamento produtor de retenção. Assim, o sujeito-aluno entende como funciona o “esquema” da aprendizagem na escola: ele busca fazer exatamente o que o discurso pedagógico exige dele para avançar os anos escolares, em contrapartida, ele abdica do seu direito de ser sujeito de seu dizer, de produzir conhecimento.

No AIE escolar, logo, agrupam-se alunos em uma tentativa de controle do incontrolável, ou seja, de seus corpos e dos gestos de interpretação. Assolini (2008,

---

<sup>2</sup> 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.

p. 86) afirma que “o D.P.E. (Discurso Pedagógico Escolar), 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”. Dessa forma, percebe-se que, em várias circunstâncias, a escola busca controlar rigidamente a possibilidade de o aluno produzir outros sentidos possíveis, isso se faz através de um discurso pedagógico autoritário (ORLANDI, 2011). O sujeito-professor filiado a esta formação ideológica autoritária considera o sistema linguístico estável e promove ações pedagógicas estereotipadas, descontextualizadas, além de insinuar preconceitos linguísticos ao não favorecer a mobilização da variedade falada pelos alunos e a consideração de seu contexto social. 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”. O sujeito professor-alfabetizador fundamenta (em alguns casos), a sua prática em métodos que concebem a língua enquanto verdade naturalizada, produto acabado e que 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. 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.

Aparentemente a formação discursiva dominante a que se inscreve o sujeito-professor é de que o código da língua deva ser transferido ao aluno. Mas, afinal, as habilidades de leitura e escrita são transmitidas ou construídas? Para pensar tal questão, notamos que a alfabetização pressupõe os domínios das habilidades de leitura e escrita. O ato de ler envolve outras leituras que não são apenas aquelas que nos parecem evidentes, mas as leituras que são possíveis de acordo com as condições de produção da leitura do aluno: o lugar social que ocupa e a heterogeneidade de sua constituição ideológica.

Apenas apresentar grafemas e fonemas aos alunos e esperar que estejam plenamente alfabetizados contempla uma concepção ingênua que não percebe que

o ato de ler e escrever passa pelo trabalho com o simbólico da linguagem e pode produzir efeitos de sentidos singulares. Mesmo que, para se chegar à leitura e a escrita de modo funcional, seja necessário o trabalho com o conhecimento dos fonemas, grafemas, vocábulos e frases, esse estudo não deve se restringir a esses elementos sob pena de cair na decifração que circula sem fim pelo “processo parafrástico da linguagem” (ORLANDI, 2011, p. 27). Na perspectiva discursiva, é imperativo considerar o uso da língua em sua prática social para que a aprendizagem se torne significativa e produza efeitos de sentidos entre os interlocutores, o que, por conseguinte, pode produzir a assunção da ‘autoria’ por parte do sujeito-aluno. 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 histórica do letramento trazida por Tfouni e Assolini (2006), o sujeito pode ser considerado não-alfabetizado, porém letrado. Nesta concepção, entende-se que o aluno possui um saber sobre a escrita denominado letramento, por isso identificamos esta como uma ‘abordagem discursiva do ‘letramento’, considerando-a viável à prática da alfabetização. Os textos a serem trabalhados em aula, nessa perspectiva, assumem uma ênfase social, histórica e cultural. A leitura e a escrita ganham uma relevância social (e não apenas utilidade) e o sujeito-aluno pode assumir posições para falar sobre si produzindo sentidos singulares e possíveis, ocupando, dessa forma, a posição de autor. Tfouni (1995, p. 56) entende que ‘autor’ na teoria da AD é uma função do sujeito que “estrutura seu discurso (oral e escrito) de acordo com um princípio organizador contraditório, porém necessário e desejável, que lhe possibilita adotar uma posição de autorreflexibilidade crítica no processo de produção do discurso”. É na possibilidade de “tomar posição” na e pela linguagem que o sujeito constitui sua subjetividade e pode, enfim, agir no mundo como sujeito social.

Cada criança chega à escola com histórias de leitura e experiências diversificadas, portanto é perceptível que o saber que elas produzem não é



homogêneo. Consecutivamente, pelas diferentes posições-sujeito, temos que a subjetividade do aluno é heterogênea, por isso que o gesto de interpretar é singular. Assim, quanto maior for a possibilidade de o aluno relacionar o que é apresentado na escola ao que já sabe, há maior possibilidade de aprendizagem, com sentidos e significados contextualizados às condições de produção do aluno, pois “cada língua remete à história de um povo e designa um nicho cultural próprio banhado de subjetividade localizada” (DEMO, 2010, p. 76). Aponta-se, dessa forma, a necessidade de o conhecimento sistêmico e discursivo da língua serem desenvolvidos 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, 2010, p. 151). É por meio da autoria, portanto, que se promove a “criatividade”, entendida, na abordagem discursiva, como o processo polissêmico do dizer que rompe com a repetibilidade do mesmo, “fazendo intervir o diferente”, como propôs Orlandi (2010, p. 37), “produzindo movimentos que afetam os sujeitos e os sentidos na sua relação com a história e a língua”.

A ‘autoria’, assim definida, constitui-se a partir da tensão de dois processos na produção de sentidos: o ‘parafrástico’, com a retomada do já-dito, e o ‘polissêmico’, quando sentidos outros podem emergir que não apenas aqueles dados pelo discurso pedagógico (ORLANDI, 2011). Fernandes (2016) ressalta a importância de a autoria passar pelo processo polissêmico para ir além da posição-escrevente do aluno “executor de tarefas escolares”:

Não basta apenas organizar suas partes, ordenar os dizeres, é preciso se inscrever no discurso produzindo um efeito de originalidade, operar seus sentidos de modo que se possa fazer ressoar o interdiscurso, os não-ditos. Para isso, o sujeito precisa se identificar com o que escreve, deve haver uma identificação com a formação discursiva que se materializa no texto, caso contrário, o que teremos é uma mera repetição sem sentido para quem o escreveu. (FERNANDES, 2016, p. 209).

Dessa forma, o trabalho de alfabetização e letramento com base nessa vertente da Análise de Discurso tem como objetivo de ensino construir condições favoráveis para que o sujeito-aluno possa ocupar a posição de autor acima de tudo, produzindo suas descobertas sobre a língua ao mesmo tempo em que rompe com discursos hegemônicos pelo processo polissêmico da produção de sentidos.

### **3 PARÁFRASE E POLISSEMIA NAS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA**

No percurso de leitura da obra de Michel Pêcheux empreendido por Eni Orlandi, encontramos o ponto axial que une ideologia à noção de interpretação, e como processos que mantêm em curso a linguagem, a analista desenvolve os conceitos de paráfrase e polissemia como essenciais à produção de sentidos.

A interpretação, partindo de um sujeito heterogêneo que lê/escreve em certas condições de produção, é plural e igualmente heterogênea, já que o sujeito 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, ou nas palavras de Pêcheux (1990, p. 53): “séries de pontos de deriva possíveis”, que representam as diferentes possibilidades de produção de sentidos que colocam o dizer na ordem do impensado, daquilo que não poderia ser dito em certa FD, mas que acaba imergindo como sentido possível.

Ao produzir um texto, há o imaginário sobre como o leitor 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 da exterioridade nas condições de produção da leitura do texto. Esse efeito de linearidade na leitura só é possível por um efeito de transparência da linguagem. Levando em conta o trabalho com a leitura em sala de aula, alicerçamo-nos na concepção do discurso polêmico e do discurso lúdico (ORLANDI, 2011) que operam a leitura enquanto produção de sentidos que se faz a partir da formação discursiva (FD) que determina o que pode ser dito, representado ou interpretado na linguagem a partir da formação ideológica a que representa (PÊCHEUX, 1995). A produção de linguagem se dá dentro de uma história de outros dizeres, constituindo a memória discursiva (ORLANDI, 2010) 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 a todo momento 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 (2010) salienta que a paráfrase é a “dimensão técnica da produtividade”, uma vez que produz a variação formal do mesmo, homogeneiza os sentidos, restringindo a leitura a uma “reiteração de processos já cristalizados”, enquanto que a polissemia produz a ‘criatividade’, permitindo acontecer a ambiguidade, a pluralidade e a heterogeneidade na produção de novos sentidos. A leitura polissêmica rompe com a repetibilidade parafrástica, desestabilizando os sentidos e o sujeito. 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/pintura, mostram-se horrorizadas e reproduzem enunciados como “Nossa! Que absurdo! Como chamar isso de arte? Um amontoado 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 depararmos com o que é polissêmico, plural e produtor de muitos sentidos, nos inquietamos porque almejamos um sentido claro e dado. Orlandi (2011, p. 208) explica que essa reação do sujeito é denominada desamparo, 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 visual pode parecer confusa, incômoda para muitos indivíduos, devido as suas formas e cores, diferentes daquelas que estamos acostumados ao visualizar os objetos e pessoas na realidade. A tela materializa o discurso e as sensações do autor, além de oferecer espaços vazios, porosos, que podem ser preenchidos pela significação de quem a contempla. Quem ler a produção visual irá atribuir-lhe sentidos que lhe parecerem significativos dentro da FD em que se filia. Entretanto, para o discurso pedagógico escolar tradicional, é preciso padronizar as leituras, já que, na FD dominante, há uma significação já pronta apenas esperando a sua “decodificação”. Por isso, é importante romper com a “homogeneidade lógica”

(PÊCHEUX, 1990, p. 32) produzida pela paráfrase, e instituir a possibilidade dos enunciados tornarem-se outros.

A significação pode ser projetada a partir de um imaginário de leitor, 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 (2010, p. 36) assim os apresenta:

[...] os processos parafrásticos são aqueles pelos quais em todo dizer algo se mantém, o dizível, a memória. A paráfrase representa assim o retorno aos mesmos espaços de dizer. Produzem-se diferentes formulações do mesmo dizer sedimentado. A paráfrase está do lado da estabilização. Ao passo que, na polissemia, o que temos é deslocamento, ruptura de processos de significação, ela joga com o equívoco.

Orlandi (2011) interpreta como sendo o processo polissêmico o responsável pelo fato de que são sempre possíveis outros sentidos (PÊCHEUX, 1990), o que produz a heterogeneidade dos sujeitos e da linguagem, isto é, sendo a própria “fonte da linguagem” ou ainda a “condição de existência dos discursos” (ORLANDI, 2010, p.38). Sendo assim, na superficialidade da materialidade, multiplicando formas diferentes de dizer o mesmo sentido, opera a leitura parafrástica, enquanto que, na multiplicidade, na movência dos sentidos, é que atua a leitura polissêmica, promovendo o deslizamento de sentidos necessário para o sujeito discursivo se colocar em diferentes posições-sujeito e produzir texto com autoria e criatividade.

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

Retomando o aspecto sobre as leituras parafrásticas e polissêmicas, vemos que o sujeito busca tecer “hipóteses interpretativas” (FERNANDES, 2017, p. 199)

com relação aos sentidos possíveis a serem atribuídos à determinado texto verbal ou visual. 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”. A autora (ibidem) ainda explica que é por meio da associação com imagens já vistas e significadas anteriormente que o sujeito produz sentidos para o significante visual que encontra a ler. E a leitura se torna múltipla porque nossas experiências com os significantes não são as mesmas.

Por fim, a leitura que não ultrapassa a paráfrase visa à reprodução do mesmo, o que é, muitas vezes, enfatizado na produção textual escolar, já que, nas aulas de língua portuguesa, busca-se seguir um modelo para fazer o texto “entrar” em uma padronização que, geralmente, inibe o processo criativo do sujeito, favorecendo apenas a produtividade. Já a leitura polissêmica visa à produção do diferente, num sentido de transformação dos discursos e das subjetividades, entendendo a materialidade discursiva enquanto opaca, o que permite diferentes gestos de interpretação. E são os gestos singulares de interpretação que desenvolvem a autoria. Esta é percebida quando o aluno é instigado a reorganizar os recortes discursivos do interdiscurso (FERNANDES, 2021) para produzir sentidos ao mesmo tempo em que inscreve seu dizer na imbricação entre a paráfrase da ordenação sistêmica e a polissemia na produção de sentidos.

#### **4 ANALISANDO PRODUÇÕES ESCRITAS DOS ALUNOS**

Na abordagem histórica (TFOUNI, 1995) ou discursiva do letramento, o sujeito em processo de alfabetização é exposto a práticas de construção-reconstrução de textos, a fim de praticar a linguagem enquanto materialidade ideológica. Por isso, leitura e escrita devem ser vistas não como meros exercícios mecânicos, mas como práticas discursivas. 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, como pela imagem. Por isso não consideraremos que a leitura e a escrita sejam vistas apenas como uma junção de letras e sílabas “muito menos a reprodução de sentidos dominantes” (ASSOLINI, 2010, p. 153), já que o aluno pode estar desenvolvendo seu conhecimento sobre a escrita mesmo usando outras formas de materialização do discurso como o desenho.

Esta pesquisa é fruto de um projeto de ensino desenvolvido em uma turma de alfabetização de escola pública de um município no interior do Rio Grande do Sul. Inicialmente por meio de um projeto-piloto em que a temática era família (RODRIGUES, 2018), os alunos foram convidados a produzir materialidades significantes sobre si e os parentes mais próximos (podendo ser através de palavras ou de desenhos), observou-se que as formações discursivas (FDs) hegemônicas afetavam significativamente as produções de sentidos dos alunos, a saber: produziram imagens para as mães em tarefas domésticas e os pais assistindo televisão, também houve a representação imagética de si e de membros de sua família, todos negros, como pessoas brancas de cabelos loiros. Percebendo a dominância de um imaginário racista e sexista de sociedade, ao desenvolver a pesquisa e elaborar o produto pedagógico para o Mestrado Profissional em Ensino de Línguas (RODRIGUES, 2019), houve a tentativa de mobilizar outros sentidos possíveis que rompessem com as FDs hegemônicas. Assim foi elaborada uma unidade didático-discursiva<sup>3</sup> em torno da temática sobre identidade, sendo esta conduzida por um discurso pedagógico que funcionou predominantemente de modo polêmico e lúdico (ORLANDI, 2011).

Outro imaginário que produziu efeito de evidência nas produções iniciais dos alunos foi sobre a linguagem, cujo entendimento era de que o sujeito só sabe ler e escrever quando for compreendido plenamente pelo interlocutor ou ao finalizar as tarefas do livro de alfabetização. Apresentamos abaixo a produção de sentidos através da produção imagética e escrita de um aluno no período inicial da alfabetização.

---

<sup>3</sup> Em Fernandes (2021), desenvolve-se o conceito de unidade didático-discursiva como uma sequência de subprocessos discursivos com fins pedagógicos em que se desenvolve o ‘dispositivo pedagógico-analítico’, produzindo um efeito de unidade e de autoria à prática pedagógica.

Figura 1 – Escrita no início do processo de alfabetização



Fonte: Susane Andrade Rodrigues, Acervo particular (2019)

A figura 1 CNATNO representa o dizer “Cesta de flores”. Aqui vemos que o aluno busca refletir sobre os conhecimentos que possui com relação ao código escrito da língua. Vê-se que emprega letras ao invés de números, desenhos e outros símbolos, além de garantir formas de diferenciação através da variedade de grafias, garantindo uma quantidade razoável de letras. Esta representação é inicial no momento da alfabetização, pois ainda não há fonetização da escrita. Percebe-se que o aluno está aquém do esperado para uma representação compreensível da língua escrita, mas está refletindo e produzindo sentidos. A expressão cesta de flores foi escrita pelo aluno em uma proposta didática que solicitava um presente que gostaria de dar à família. Nota-se o efeito de singeleza ao querer presentear seus familiares com algo simples e belo como as flores. O ato de alfabetizar e os demais processos de ensino-aprendizagem apoiam-se em processos histórico-sociais de produção do sentido, para esse aluno presentear com flores é um gesto de amor que se faz com entes queridos, por isso leva-se flores aos túmulos dos parentes mortos, por exemplo.

Compreendendo a escrita como processo discursivo, vemos que nela há a produção de um texto com efeito de início, meio e fim. E, dessa forma, a escrita é o trabalho de organização de sentidos visando a um efeito de unidade, dentro de uma materialidade. Ler e escrever significam além da decodificação e da atividade motora. Ambos conduzem à produção de sentidos e à autoria. No entanto, ainda há confusão nas práticas escolares, onde se pensa que práticas de cópias de palavras e textos referem-se à escrita. Ao solicitar que os alunos copiem informações do quadro não há prática de escrita, mas de motricidade óculo-manual e cópia.

Visualiza-se na próxima escrita a representação de uma aluna em processo intermediário de alfabetização.

Figura 2 – Representação da palavra Letícia



Fonte: Susane Andrade Rodrigues, Acervo particular (2019)

Na escrita acima representada, vemos que a aluna está num processo intermediário onde representa uma letra para cada sílaba, onde se lê “LIA”. O que ela buscou foi a escrita do nome da mãe, Letícia, de acordo com suas reflexões acerca do sistema de escrita. Vê-se que ela percebe que as letras representam sons, mas ainda considera que basta uma letra para cada segmento sonoro da palavra – a sílaba.

A alfabetização é uma prática em que a língua é atravessada por uma rede de sentidos. Os processos são construídos nas práticas discursivas dos alunos e nas condições de produção que a eles são ofertadas. Eles refletem sobre o sistema de escrita ao produzir textos que significam. Para essa aluna, o nome próprio é significativo e representa a mãe pela letra, com a “força” da palavra que seu nome produz.

A alfabetização baseada em testes macrossociais só faz aumentar o número de analfabetos funcionais. Com práticas mecânicas de decifração teremos cada vez mais alunos que decifram textos, mas não os interpretam tampouco os compreendem. Apenas escrevem copiando 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.

Assim, houve a necessidade em se trabalhar aspectos estruturais da língua com o aluno em processo de alfabetização, mas relacionando esse conhecimento aos efeitos de sentido que a língua produz ao considerá-la em como materialidade discursiva. Vemos, nas escritas da Fig. 03, que uma mesma atividade pode mobilizar diferentes gestos de interpretação em alunos que estão em processo de alfabetização.



Figura 3 – Respostas de alunos diferentes a uma mesma questão:

A) TODO HERÓI DEVE SER MAGICO.

A) TODO HERÓI DEVE SER SUPEROIE.

A) TODO HERÓI DEVE SER BOM.

A) TODO HERÓI DEVE SER FLECHA.

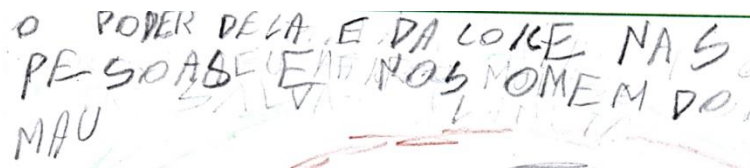
Fonte: Susane Andrade Rodrigues, Acervo particular (2019)

Nas duas primeiras representações, percebemos, em processo intermediário, a transição entre uma fonetização inicial para um processo, onde há uma escrita de certa forma compreensível, onde cada fonema é transcrito por uma letra. Outra característica visualizada nos recortes acima é que para uma mesma atividade, as respostas foram plurais. Cada aluno escreveu o que a memória discursiva possibilitou sobre como deve ser um super-herói: “MAGiCO” grafia para mágico, “SUPEROE” com o “r” virado representando a escrita de super-herói, “Bom”, na terceira escrita fazendo já uma distinção entre maiúsculas e minúsculas pelo tamanho da letra, e, por último, o sujeito-aluno escreveu FLECHA, possivelmente afetado pelo personagem do filme **Os Incríveis** que foi assistido e interpretado em sala de aula. A figura 3 demonstra que há singularidades em um processo de aquisição da linguagem em oposição a um imaginário de língua homogênea e evidente. Por vezes, o trabalho escolar para alfabetizar tende a ir do mais simples ao mais complexo, respeitando o desenvolvimento da criança e de suas subjetividades. Porém, percebe-se que, mesmo o “ch” não sendo uma representação fonética facilmente compreensível ao sujeito-alfabetizando, o aluno representa a palavra de acordo com a convenção padrão de escrita, tendo em vista sua identificação com o personagem que o faz registrar o nome tal e qual a norma. Quanto aos demais sentidos produzidos, observamos que “mágico” e “super-herói” retoma o imaginário de que o herói é um ser superior com poderes que o diferenciam das pessoas comuns. Já o sentido de “bom” faz eco aos gestos de interpretação produzidos em torno do arquivo de leitura mobilizado em aula, em que a professora, por meio do discurso pedagógico polêmico, busca mostrar que pessoas de nosso cotidiano

também podem ser consideradas heroínas pelo que fazem de bem na sociedade, então “ser “bom” bastaria para ser um herói na sociedade, revelando um deslocamento do imaginário midiático sobre os “super-heróis” das animações infantis.

Ao longo do ano letivo, os alunos que foram alfabetizados em uma perspectiva sistêmica aliada à abordagem discursiva, lendo e interpretando textos de diferentes materialidades significantes, tiveram êxitos expressivos, conseguindo ler e escrever com relativa compreensão, como podemos observar em um dos textos produzidos como conclusão das atividades do projeto em estudo:

Figura 4 – Produção escrita de uma aluna



O PODER DELA É DA COICE NAS  
PESSOAS E NOS HOMENS DO  
MAU

Fonte: Susane Andrade Rodrigues, Acervo particular (2019)

Na escrita acima, a aluna está ingressando em um processo em que há escrita e leitura compreensíveis ao interlocutor, embora domine poucas convenções ortográficas. Vê-se que constrói um enunciado do que imagina ser uma heroína: “o poder dela e da coice nas pessoas e nos omem do mau (“O poder dela é dar coice nas pessoas e nos homens do mal”). Referindo-se a si na terceira pessoa do singular, notamos a produção de sentidos singulares para um ser heroico, significando ao mesmo tempo a si pelo uso da linguagem como vemos em “dar coices” que é um ato comum entre os colegas para agressão ou para se defender nas interações físicas entre eles. A exterioridade que constitui essa produção textual significa a representação imaginária dos seus pretendidos poderes enquanto heroína com o objetivo de combater o mal, que ela escreve com “u”. As condições de produção determinam a imagem que o sujeito forma de si e, conseqüentemente, determina a sua representação na linguagem. Nessa interpretação da figura 4, é possível ser herói e combater o mal, ou os “homens maus” como ela escreve, sem poderes mágicos, mas em sua simplicidade como outras pessoas de seu contexto social que podem praticar ações heroicas.

A representação simbólica pode se dar de diferentes formas que não apenas por grafemas, mas também em uma escrita que mistura diferentes significantes como Zapelini (2016, p. 133) chama de “escrita de entremeio”, cuja materialidade é produzida pela movimentação de sentidos que vão formando redes significantes e inscrevendo o dizer, seja ele letra, rabisco ou desenho, na historicidade. É o que vemos na figura 5.

Figura 5 – Texto visual produzido por um aluno



Fonte: Susane Andrade Rodrigues, Acervo particular (2019)

A partir do tópico “Conhecendo outros Heróis” da unidade didático-discursiva (UDD) aplicada em aula<sup>4</sup>, os sujeitos-alunos foram expostos a várias imagens de super-heróis negros e super-heroínas negras. A professora sem chamar atenção para a cor da pele dos personagens apenas perguntava na atividade qual eram seus poderes. Como produção final dessa UDD, o aluno, que antes havia representado a si e sua mãe com os cabelos loiros e a pele sem preenchimento, ou seja, deixada na cor branca do papel, agora se representa com o lápis da cor preta e o rosto preenchido com a cor marrom como vemos na figura 5. Seu texto retoma os poderes

<sup>4</sup> Disponível em: [https://issuu.com/susaneandrade/docs/udd\\_-\\_xxx\\_-\\_aluno\\_-\\_01](https://issuu.com/susaneandrade/docs/udd_-_xxx_-_aluno_-_01).

por ele selecionados daqueles que foram listados em atividade anterior. Apesar da troca do “p” pelo “b” na palavra “poder”, ele demonstra compreender o SEA, não formando ainda frases, mas produzindo sentidos para si como herói através da seleção de palavras-chaves que indicam os poderes de “soltar raios X”, “voar”, “jogar bolas de poder” e “ser super forte”. Essas características o definem como super-herói como se autodesigna: o “Super Arthur”.

Dessa forma, observamos o movimento dos sentidos que partem de uma produção parafrástica presa a uma formação discursiva hegemônica, que privilegia um tipo de cor de pele, para uma formação discursiva que permite essa ressignificação e o ‘empoderamento’ do sujeito-negro como podendo ocupar o lugar de destaque que um herói pode ter.

## **5 RETOMANDO A PERSPECTIVA DISCURSIVA DA ALFABETIZAÇÃO**

É, ainda, importante retomar que a escola é uma instituição que tem por função a atuação do Estado, de modo massivo, no controle dos cidadãos, dissimulando o assujeitamento ideológico em nome de uma pretensa neutralidade. Sobre isso, Althusser (1985, p. 26) afirma que “os Aparelhos Ideológicos de Estado funcionam de maneira massivamente prevalente pela ideologia”, portanto, o AIE escolar busca a reprodução e homogeneização de discursos hegemônicos que são aqueles da classe dominante. O processo discursivo que ocorre na escola, por vezes, ainda dissimula seu poder por meio do efeito de verdade absoluta, já que torna verdadeiros e naturais determinados gestos interpretativos, oriundos de formações ideológicas dominantes, censurando outros considerados não-legítimos. Reiterando tais afirmações, percebe-se que a subjetividade do sujeito-aluno ainda é pouco valorizada já que a voz e as inquietudes deste são silenciadas pela voz do professor através de um discurso pedagógico predominantemente autoritário (ORLANDI, 2011). 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, p. 223) 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 opacidade, é que haja abertura para “um espaço *polêmico das maneiras de dizer*, como propunha Pêcheux (1994), um espaço que promova além de novos *gestos de leitura e escrita*, novos *gestos de ensino*” (FERNANDES, 2016, p.224). Assim sendo, se o aluno é ensinado a repetir formalmente o que a escola propõe como objeto de ensino, logo produzem imaginários restritos com relação à leitura, escrita e, por sua vez, a interpretação. E tal prática escolar provém do trabalho realizado primordialmente pelo professor tal como afirma Pfeiffer (2018, p. 317-318):

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, mesmo que de modo inconsciente, a produzir um discurso pedagógico autoritário que privilegie sentidos estabilizados sob o efeito de transparência da linguagem. Ao reproduzir, pela paráfrase, gestos de interpretação já determinados, repete-se o ciclo de fracassos no processo de alfabetização. Cabe, neste momento, realizar uma comparação com o que é desejável em um trabalho que pretenda um maior manejo da linguagem por parte do aluno em detrimento de uma prática que enfatize apenas aspectos da decodificação-codificação.

Assim propomos o quadro a seguir que faz uma comparativo entre as práticas tradicionais de alfabetização e a prática na perspectiva discursiva:

Quadro 1 - Comparativo entre as abordagens tradicional e discursiva da alfabetização:

Concepções	Perspectivas	
	Tradicional	Discursiva
<b>Alfabetização</b>	Ênfase demasiada no ensino da metalinguagem e no código escrito pelo viés sistêmico.	Ensino da convenção escrita da língua relacionada ao funcionamento discursivo da linguagem.
<b>Prática pedagógica</b>	Práticas de repetição mecânica para memorização com o propósito de aprendizagem da Sistema de Escrita Alfabética	Práticas de letramento que façam sentido para o aluno e que promovam a aprendizagem da linguagem como prática discursiva
<b>Metodologia de ensino</b>	<p>Parte das letras, fonemas, sílabas e palavras para fundamentar o trabalho. Exemplo: A professora começa falando: "o tema da aula de hoje é a letra S e a família silábica é SA-SE-SI-SO-SU". A professora apresenta um <i>pseudotexto</i>, carente de sentidos, mas recheado de palavras que apresentam as sílabas a serem trabalhadas.</p> <p>Exemplo: SAULO É O SAPO. O SAPO SACODE A SACOLA. SAI, SAULO! Depois, as crianças são expostas a mais exercícios de completar, desenhar ou escrever palavras com tais sílabas.</p>	<p>Parte da leitura e interpretação de textos em diferentes materialidades: imagem, som, audiovisual, textos verbais para promover a polissemia. Exemplo: trabalho sobre os heróis: Os alunos debatem sobre os aspectos físicos e psicológicos dos diferentes heróis a partir de filmes e/ou HQs, livros lidos em aula pela professora, que apresentam personagens de diferentes características: como negros, mulheres, magros e gordos etc. Posteriormente, há o registro escrito dos nomes dos personagens ou de seus poderes (letra inicial, final, número de sílabas, aliterações, rimas). Se a turma estiver em um estágio mais avançado de aquisição do código escrito, pode-se responder a perguntas, completando frases ou mesmo formulando uma resposta discursiva. Por fim, independente do estágio de aprendizagem, propõe-se uma produção textual sobre o tema da unidade didática, pode ser criar seu herói ou com qual herói apresentado o aluno se identificaria. Esse texto poderá combinar escrita gráfica e desenho.</p>
<b>Aprendizagem da convenção escrita da língua</b>	Por meio da linguagem, reproduz estereótipos e acredita-se que a criança é pequena demais para ser crítica e reflexiva.	Busca produzir sentidos nas práticas da linguagem e valoriza-se o que o aluno produz, visando a sua assunção

		à autoria.
<b>Objetivo pedagógico</b>	As atividades são fundamentadas apenas na codificação-decodificação da linguagem escrita para aquisição do Sistema	As atividades, além de fundamentadas na codificação e decodificação, permitem a reflexão sobre os sentidos da linguagem (não somente a linguagem escrita).
<b>Processos de Paráfrase e Polissemia</b>	Reforça e valoriza a paráfrase. A polissemia é contida, já que o professor (ou o material didático) seleciona as palavras a que o aluno terá acesso, muitas vezes, cuidando para que elas sejam de fácil leitura e pertencentes às famílias silábicas estudadas, mas sem atenção para o contexto social do estudante.	Valoriza a paráfrase como um movimento de retomada do dizer do interdiscurso, mas também abre espaço à polissemia, para a produção de diferentes gestos de interpretação conforme as condições de produção em que a prática se situa. A polissemia pode ser aberta e/ou controlada, pois nem tudo é possível na aula de alfabetização, como dizer que dinossauro começa com a letra F, por exemplo. No entanto, são apresentados textos que permitam ao aluno posicionar-se. São valorizados os gestos de interpretação do aluno e suas hipóteses sobre a convenção escrita da língua.
<b>Produção de sentidos</b>	Os sentidos são dados pelo sujeito-professor através de um discurso pedagógico autoritário em que este se coloca como o detentor do saber, ou seja, o intérprete legitimado para interpretar ou mesmo o autorizado a reproduzir o que diz o livro didático.	É dada ao sujeito-aluno a possibilidade de produzir sentidos conforme sua constituição ideológica, o que oportuniza a produção de gestos singulares de interpretação e, dessa forma, o desenvolvimento da autoria.

Fonte – Quadro elaborado pelas autoras com base nos dados de RODRIGUES (2019).

Pretendemos com essa síntese estabelecer uma relação entre as concepções e metodologias de alfabetização, não dando mérito apenas a um ensino com ênfase na codificação-decodificação nem a algo puramente discursivo. Buscamos apontar o que pode ser aperfeiçoado nas práticas de alfabetização para que o aluno possa mobilizar os recursos linguísticos percebendo a sua opacidade e a heterogeneidade da materialidade discursiva.

## **6 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A pesquisa nos mostra que devemos insistir no processo de alfabetização expondo o aluno à abordagem discursiva sem desconsiderar o sistema de escrita alfabética. Reiteramos que o objetivo não é desconstruir práticas tradicionais da alfabetização e nem inventar algo totalmente inédito, mas propor um olhar crítico para as práticas já estabilizadas que dê atenção maior à produção de sentidos e, conseqüentemente, de subjetividades. Defendemos que o texto e a autoria devem estar presentes na rotina da alfabetização, juntamente com a reflexão sobre as práticas de linguagem e a compreensão do Sistema de Escrita Alfabética (SEA). A língua não deve ser vista como instrumento de poder e disciplinamento do sujeito, e, por meio de uma prática pedagógica em que se ensine a linguagem considerando sua incompletude e opacidade, podemos vê-la funcionando como materialidade do discurso.

Nessa perspectiva de letramento na abordagem da AD pecheuxtiana, também surge a necessidade de se considerar que cada criança tem um tempo próprio para desenvolver a linguagem. Assim, 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 formas vazias de sentidos. Ao desenvolver uma proposta de alfabetização que vise a linguagem sob a perspectiva sistêmica aliada à perspectiva discursiva é possível ver que os resultados foram relevantes, já que, além de observar ser possível a filiação em diferentes formações discursivas que àquelas do início da proposta, os alunos conseguiram compreender, dentro de suas possibilidades, princípios elementares do SEA que possibilitaram a leitura e a escrita compreensível em práticas sociais. Essa combinação de abordagens refere-se ao próprio processo de produção de sentidos que se faz pelo imbricamento entre paráfrase e polissemia.

Ao abordar um tema, como a temática dos super-heróis, estamos significando o SEA e possibilitando a interpretação em sala de aula, assim o sujeito-aluno pratica a linguagem em seu funcionamento discursivo, reconhecendo os modos de dizer e de escrever. Por isso, torna-se relevante a oferta de subsídios aos professores-alfabetizadores para que reflitam sobre o processo da aquisição do sistema alfabético, indo além do código escrito e da metalinguagem ao incorporar, em seus



planejamentos, atividades em que o sujeito-aluno tenha a oportunidade de fazer significar a língua ao significar-se.

## REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. **Ideologia e Aparelhos ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Graal, v. 2, 1985.

ANACLETO, Julia Maria Borges. **O papel do outro na aquisição da escrita pela criança**: o construtivismo na alfabetização e a psicanálise. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo. São Paulo, 2012.

ASSOLINI, F. E. P. Discurso Pedagógico Escolar: condições de produção, interpretação e a emergência da autoria. *In*: TFOUNI, L. V. (org.). **Múltiplas faces da autoria**. Ijuí: Editora Ijuí, 2000. p. 81-100.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018.

COLELLO, S. M. G. **Alfabetização**: o quê, porquê, como. <https://www.youtube.com/watch?v=KlljrGIAxxk>. Acesso em: 28 set. 2021.

DEMO, P. **Leitores para sempre**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

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. O livro didático na constituição da autoria. *In*: CORACINI, M. J.; CAVALLARI, J. S. (org.). **(Des)construindo verdade(s) no/pelo material didático**: discurso, identidade e ensino. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p. 203-226.

FERNANDES, C. Procedimentos para uma intervenção pedagógica na perspectiva discursiva. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 24, n. 3, p. 398-421, jul.-set. 2021. Disponível em <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/20026/13582>. Acesso em: 14 out. 2021.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1989.

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

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, Roxane (org.) **Alfabetização e letramento: perspectivas lingüísticas**. Campinas: SP, Mercado de Letras, 1998. p. 13-31.

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

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

ORLANDI, E. P. **Discurso e Leitura**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PÊCHEUX, M. (1983). **O discurso: Estrutura ou acontecimento**. Tradução de E. P. Orlandi. Campinas, SP: Pontes, 1990.

PÊCHEUX, M. (1975). **Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Tradução de E. P. Orlandi *et al.* 2. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1995.

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.

RODRIGUES, S. A. **Material de Intervenção Pedagógica para Projeto Piloto**. UNIPAMPA, Bagé, 2018. Disponível em: [https://issuu.com/home/published/material\\_para\\_a\\_interven\\_o\\_did\\_tic\\_499c22d82de2fc](https://issuu.com/home/published/material_para_a_interven_o_did_tic_499c22d82de2fc). Acesso em: 6 jan. 2019.

RODRIGUES, S. A. **Marcas de autoria em turmas de alfabetização sob a perspectiva da AD Francesa**. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Línguas) – Universidade Federal do Pampa, Bagé, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unipampa.edu.br/jspui/handle/rii/4900>. Acesso em: 14 out. 2021.

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. (org.) **(Entre)laçamentos discursivos: docência e práticas pedagógicas**. Curitiba: CRV, 2018.

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

TFOUNI, L. V.; ASSOLINI, F.E.P. Letramento e trabalho pedagógico. **Moçambás**, n. 1, v. 1, p. 36-52, 2006,

ZAPELINI, C. S. M. A constituição escrita na criança: corpo, linguagem e subjetividade. *In: V SIMPÓSIO SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES–SIMFOP. Anais [...]*. Santa Catarina, Tubarão: UNISUL, 2013. Disponível em: [http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/eventos/simfop/artigos\\_v%20sfp/CI%C3%A9sia\\_Zapelini](http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/eventos/simfop/artigos_v%20sfp/CI%C3%A9sia_Zapelini). Acesso em: 1 maio 2019.

ZAPELINI, C. S. M. **A caminho da escrita**: uma análise discursiva no entremeio das produções de crianças da Educação Infantil. Tese (Doutorado em Ciências da Linguagem). Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2016. Disponível em: [http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/eventos/simfop/artigos\\_v%20sfp/CI%C3%A9sia\\_Zapelini](http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/eventos/simfop/artigos_v%20sfp/CI%C3%A9sia_Zapelini). Acesso em: 8 maio 2018.