

A AUTORIA NO DISCURSO ORAL EM AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Leane Oliveira Arguello (UNIPAMPA)¹
Carolina Fernandes (UFRGS)²

RESUMO: Este artigo faz parte de uma pesquisa desenvolvida no Mestrado Profissional em Ensino de Línguas da Universidade Federal do Pampa. Com uma abordagem discursiva, analisa o processo de produção do discurso oral em sala de aula, buscando compreender como conceitos da Análise do Discurso materialista funcionam para a produção da polissemia, além de confrontar as noções de discurso oral e de discurso escrito. Para atingir tal objetivo, analisamos uma prática pedagógica desenvolvida a partir da interpretação de um texto literário e outra de produção de *podcasts* a fim de compreendermos as diferenças de interpretação e a produção da polissemia e da autoria no discurso escrito e no discurso oral em sala de aula. Compreendeu-se que, em condições favoráveis de produção de polissemia, isto é, através do discurso polêmico e com uma prática de abordagem discursiva, foi possível que os alunos produzissem autoria no discurso oral em um nível tanto enunciativo-discursivo quanto discursivo.

PALAVRAS-CHAVE: Discurso Oral. Polissemia. Autoria. *Podcasts*.

ABSTRACT: *This article is a part of research developed in the Professional Master's Degree in Language Teaching at the Federal University of Pampa. With one discursive approach, it analyzes the oral speech production process in the classroom, seeking to understand how French Discourse Analysis concepts work for the production of polysemy, in addition to confronting the notions of oral speech and written speech. To achieve this goal, we analyzed a pedagogical practice developed from the interpretation of a literary text and another of podcast production in order to understand the differences in interpretation and the production of polysemy and authorship in written and oral discourse in the classroom. It was understood that, through favorable conditions of polysemy production, that is, through polemic discourse and with a practice of discursive approach, it was possible for students to produce polysemic discourses through oral discourse and also authorship at a level, both enunciative-discursive as well as discursive.*

KEYWORDS: *Oral Discourse. Polysemy. Authorship. Podcasts.*

INTRODUÇÃO

O discurso oral, por produzir geralmente o efeito de abertura para o movimento dos sentidos, é, muitas vezes, deixado de lado na prática pedagógica do ensino da língua materna. Porém, atividades que envolvam o processo discursivo da oralidade são fundamentais para que haja um ambiente propício à produção da polissemia. Dessa forma, o objetivo deste artigo é compreender como se dá a produção da autoria dos sujeitos-alunos no discurso oral em comparação com o discurso escrito. Para alcançar tal objetivo, faz-se necessário compreender como os conceitos da Análise do Discurso (doravante AD), tais

¹ Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Línguas pela Universidade Federal do Pampa. Professora da rede estadual de ensino em Santana do Livramento. E-mail: leane2oliveira@gmail.com

² Docente da Universidade Federal do Pampa. Doutora em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: carolinafernandes@unipampa.edu.br

como discurso, sujeito, discurso pedagógico, paráfrase, polissemia e autoria, funcionam para a produção da polissemia. Outro objetivo do trabalho é confrontar as noções de discurso oral e de discurso escrito na prática em sala de aula e, por último, analisar uma prática pedagógica desenvolvida a partir do discurso oral para compreender o modo como o sujeito-aluno se coloca na posição de autor.

A justificativa para a escolha do tema se dá pelo fato de o ensino da Língua Portuguesa também requerer atividades que envolvam a prática da oralidade. A produção oral é fundamental na escola, visto que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) afirma que o componente de Língua Portuguesa deve proporcionar experiências de aprendizagem tanto através da linguagem escrita como da oral. Através do discurso oral, o sujeito poderá produzir efeitos de sentidos polissêmicos, o que, muitas vezes, não ocorre no escrito, além de ser possível, nesse processo discursivo oral, ocorrer a assunção à autoria.

A base teórica e metodológica deste estudo está sustentada na Análise Materialista do Discurso. Assim, a partir de uma abordagem discursiva, são apresentados, em um primeiro momento, alguns conceitos teóricos da AD pertinentes ao trabalho. Em seguida, discute-se sobre os conceitos de discurso oral e discurso escrito associados à prática pedagógica e, por fim, é apresentada uma análise de uma intervenção pedagógica com o discurso oral, desenvolvida em uma escola pública da rede estadual de Santana do Livramento – RS.

ANÁLISE DO DISCURSO: LÍNGUA, DISCURSO E SUJEITO

A Análise do Discurso (AD), fundada por Michel Pêcheux na França, concentra-se em uma perspectiva que envolve a língua, o sujeito e a história, sendo constituída, dessa forma, por três campos do conhecimento, a saber: a Linguística, a Psicanálise e o Materialismo Histórico. Segundo Orlandi e Lagazzi-Rodrigues (2006), através da Linguística, é possível saber que a língua não é transparente, mas possui uma materialidade. Com a Psicanálise, sabe-se que o sujeito tem sua opacidade, e com o Materialismo Histórico, fica-se sabendo que a história não é transparente e também possui sua materialidade. Assim, a AD se constitui através das formas de materialidade e não transparência dos três campos de saberes mencionados.

Tendo em vista que a AD é uma disciplina que se funda no entremeio de três campos teóricos, interroga tanto a Linguística como o campo das ciências sociais e, conforme Orlandi e Lagazzi-Rodrigues (2006), a AD não é uma resposta a esses questionamentos, e sim um meio de mostrar a necessidade de deslocamento teórico para uma região que relacione o linguístico com o sócio-histórico, os quais “[...] se relacionam de maneira constitutiva e não periférica” (ORLANDI; LAGAZZI-RODRIGUES, 2006, p. 14). Dessa forma, faz-se necessário entender qual a definição de língua, de discurso e de sujeito para a AD, considerando que a exterioridade, o social e o histórico são relevantes nesse estudo.

A língua, para a AD, não é vista como um sistema abstrato, mas como língua que envolve homens falando, significando e produzindo sentidos no mundo (ORLANDI, 2009). Assim, a língua é compreendida enquanto um trabalho simbólico que resulta da inscrição do homem na história. Para Pêcheux (2009, p. 91), “a língua se apresenta como a base comum de processos discursivos diferenciados [...]”, pois o sistema da língua é o mesmo para todos os falantes, independentemente de suas posições ideológicas, porém o discurso será diferente para cada formação discursiva³.

³ Formação discursiva (FD) define-se como “aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determina o que pode e deve ser dito” (PÊCHEUX, 2009, p. 160).

Para Orlandi (2009, p. 22), “a língua é assim condição de possibilidade do discurso”, não cabe opor esses dois conceitos, mas sim entender que, através da língua, o discurso é materializado. Dessa forma, Orlandi (2009, p. 21), com base em Pêcheux (1997), afirma que o discurso é “efeito de sentido entre locutores”. Essa definição se constrói a partir da crítica que Pêcheux (ibidem) faz ao esquema elementar da comunicação, afirmando que o discurso não é apenas transmissão de uma mensagem entre locutores, pois os sujeitos envolvidos no processo discursivo são afetados pelo simbólico e pelas condições de produção desse discurso, assim, a exterioridade e o próprio sujeito devem ser levados em conta.

Ressalte-se que, sujeito, na AD, “não é o sujeito empírico, mas a posição sujeito projetada no discurso” (ORLANDI; LAGAZZI-RODRIGUES, 2006, p. 15), ou seja, o sujeito empírico está relacionado ao lugar do qual fala o sujeito enunciativo, por exemplo, pode ser do lugar de professor ou do lugar de aluno. Esse lugar “a partir do qual fala o sujeito é constitutivo do que ele diz” (ORLANDI, 2009, p. 39) e representa as relações de força, pois o discurso de um professor pode valer mais do que o do aluno, em dadas condições de produção, já que está legitimado pela instituição escolar. Assim, a posição do sujeito no discurso está relacionada, fundamentalmente, às formações discursivas e também às formações imaginárias, as quais funcionam no processo discursivo designando “o lugar que A e B se atribuem cada um a *si* e ao *outro*, a imagem que eles fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro” (PÊCHEUX, 1997, p. 82, grifo do autor). As projeções de imagem podem ser relacionadas ao próprio sujeito como ao outro, isto é, ao seu interlocutor. Nesse sentido, há a possibilidade de antecipação, em que o sujeito se coloca no lugar do seu ouvinte:

[...] segundo o mecanismo de antecipação, todo sujeito tem a capacidade de experimentar, ou melhor, de colocar-se no lugar em que o seu interlocutor “ouve” suas palavras. Ele antecipa-se assim a seu interlocutor quanto ao sentido que suas palavras produzem. Esse mecanismo regula a argumentação, de tal forma que o sujeito dirá de um modo, ou de outro, segundo o efeito que pensa produzir em seu ouvinte (ORLANDI, 2009, p. 39).

Conforme supracitado, a antecipação será responsável pelas estratégias argumentativas desenvolvidas pela autoria e, conseqüentemente, será um fator determinante dos efeitos de sentidos que se quer produzir. Embora a antecipação dos sentidos possa acontecer, vale ressaltar que o sujeito não é a origem desse seu dizer, tendo em vista que está inserido em um contexto sócio-histórico e é interpelado pela ideologia (ORLANDI, 2006). Dessa forma, os sentidos não são únicos, isto é, uma mesma palavra poderá significar de modos distintos de acordo com a Formação Discursiva em que cada sujeito se insere para enunciar. Conseqüentemente, o interlocutor poderá produzir sentidos diferentes daqueles antecipados pelo sujeito em seu discurso.

Isto posto, língua, discurso e sujeito são conceitos fundamentais na AD, já que “o discurso é a materialidade específica da ideologia e a língua é a materialidade específica do discurso” (ORLANDI, 2006, p.17), além de a ideologia afetar o sujeito e os sentidos produzidos por ele. Assim, pode-se destacar a relevância de um estudo da linguagem que leve em consideração não apenas a língua de forma abstrata, mas considerando o contexto sócio-histórico no qual o sujeito está inserido. Com base em uma abordagem discursiva da linguagem, o próximo capítulo tratará do funcionamento da linguagem dentro dos processos de paráfrase e de polissemia, levando em consideração também o discurso pedagógico, visto que a presente pesquisa se refere a um estudo relacionado aos discursos produzidos dentro do espaço escolar.

PARÁFRASE, POLISSEMIA, DISCURSO PEDAGÓGICO E AUTORIA NA AD

O estudo discursivo da linguagem requer o entendimento de que, em seu funcionamento, há dois processos que movimentam os sentidos e os sujeitos, a saber: o

parafrástico e o polissêmico. Esses dois processos, segundo Orlandi (2009), são pontos de constante tensão entre o mesmo e o diferente no que diz respeito à produção dos sentidos. O processo parafrástico retoma da memória do dizer aquilo que se mantém, ou seja, refere-se ao “retorno aos mesmos espaços do dizer” (ORLANDI, 2009, p. 36), produzindo formulações sedimentadas e um efeito de estabilização por se restringir a uma mesma FD. Enquanto que o processo polissêmico “é deslocamento, ruptura de processos de significação” (ORLANDI, 2009, p. 36), podendo, assim, jogar com a opacidade e equívocidade da língua, fazendo ressoar o sentido de outras formações discursivas. Segundo Orlandi (2009), a língua está sujeita ao equívoco e à falha, por isso são possíveis a transformação e o movimento dos sujeitos e dos sentidos que podem ser outros de acordo com o modo como se inscrevem na história e de como a paráfrase e a polissemia são trabalhadas.

Quanto aos discursos pedagógicos, Orlandi (2011) destaca três tipos: o lúdico, o polêmico e o autoritário e, para diferenciá-los, leva em consideração o objeto do discurso e os interlocutores dentro do processo de paráfrase e polissemia. A polissemia é tomada “enquanto processo que representa a tensão constante estabelecida pela relação homem/mundo, pela intromissão da prática e do referente, enquanto tal, na linguagem” (ORLANDI, 2011, p. 15). Dessa forma, o discurso lúdico, conforme Orlandi (2011), mantém presente o seu objeto ao qual os interlocutores são expostos, o que resulta em uma polissemia aberta. O discurso polêmico mantém a presença do seu objeto, porém os participantes não se expõem a ele, procurando dominá-lo e dar-lhe uma direção, nesse caso, a polissemia é controlada. E, no discurso autoritário, o objeto do discurso está ausente, há um agente exclusivo, e não há propriamente interlocutores, por isso, a polissemia é contida. Esse último tipo é o que predomina no Discurso Pedagógico (DP) tradicional.

O Discurso Pedagógico é “um dizer institucionalizado sobre as coisas, que se garante, garantindo a instituição em que se origina e para o qual tende” (ORLANDI, 2011, p. 23). Nesse sentido, está a circularidade do DP, pois, conforme Orlandi (2011), a escola legitima uma ordem social através da convenção, isto é, de costumes válidos, veiculando o sentimento de dever e obrigatoriedade, o que gera legitimidade ao seu discurso, mas acaba dissimulando as relações de força em que se baseiam as hierarquias sociais, dando a impressão de que se baseiam em méritos ou competências. Importante destacar que a hierarquia que determina as formações imaginárias cristalizadas, isto é, a imagem que o professor faz do aluno, a imagem que o aluno faz do professor, do conteúdo e dele mesmo, pode ser reforçada pelo DP ou rompida com o DP polêmico. Segundo Orlandi (2011), a circularidade, da qual o DP faz parte, é possível de ser rompida através da crítica.

A criticidade pode ser desenvolvida no espaço escolar a partir de uma prática pedagógica que estimule a produção dos sentidos pelos sujeitos-alunos através tanto do discurso lúdico quanto do polêmico. Deixando de lado, dentro do possível, o discurso pedagógico autoritário, o qual, segundo Fernandes (2015), aborda o texto de maneira fechada e exclui “a participação e autonomia do aluno, conseqüentemente prejudicando a produção de criatividade e de autoria” (FERNANDES, 2015, p. 106). Assim sendo, caberá ao professor buscar as estratégias adequadas para o trabalho com a linguagem de forma a promover a polissemia e a autoria.

Autoria é entendida como “função assumida pelo sujeito que, de seu lugar social, por exemplo, vai ocupar o lugar discursivo de leitor/autor e pode, além disso, mobilizar diferentes posições-sujeito, e identificar-se com determinada FD” (MACHADO, 2008, p. 69). Dessa forma, entende-se que a autoria está relacionada com o lugar social que o sujeito ocupa discursivamente e com a ideologia que o determina, sendo “uma espécie de ‘controlador’ da proliferação dos sentidos” (MACHADO, 2008, p. 71). Entende-se, assim, que o sujeito, no lugar de autor, produz gestos de interpretação por meio de diferentes

posições que são por ele assumidas, manifestando em seu discurso outras vozes, isto é, o interdiscurso que é um “complexo com dominante das formações discursivas” (ORLANDI, 2006, p. 18).

Tendo em vista que o “interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa” (ORLANDI, 2009, p. 31), pode-se afirmar, conforme Authier-Revuz (1990), que a heterogeneidade é constitutiva do sujeito e do discurso. Segundo Gallo (2001), o sujeito lança mão da heterogeneidade, no nível discursivo, para fazer sentido, e é no nível da heterogeneidade discursiva que o efeito-autor acontece. Efeito-autor é “o efeito do confronto de formações discursivas, cuja resultante é uma nova formação dominante” (GALLO, 2001, p. 2). Assim, o sujeito, de forma inconsciente, serve-se do interdiscurso e produz gestos de interpretação singulares, conforme as condições de sua produção. Torna-se adequado esclarecer que, no nível enunciativo, o que existe é a função-autor, isto é, a função que “promove a unidade daquilo que escreve” (MACHADO, 2008, p. 76). Consoante Gallo (2001), essa é a função de todo sujeito, sendo um nível de autoria em que não há confronto de formações discursivas, pois conserva, dessa forma, os mesmos sentidos.

Há, portanto, segundo Gallo (2001), dois níveis de autoria que podem ser observados pela AD: o nível enunciativo-discursivo, em que ocorre a função-autor e o nível discursivo em que ocorre o efeito-autor. Gallo (2001) propõe que a prática pedagógica de produção de texto aconteça em um nível de efeito-autor, já que a função-autor é a condição de todo sujeito-autor. Conforme Fernandes (2017), há diferentes graus relacionados aos gestos de interpretação, de acordo com a posição assumida pelo sujeito no processo de interpretação. Assim o sujeito pode assumir a posição-sujeito *voyeur* em que a compreensão do texto se faz em um grau mínimo; a posição-sujeito escrevente em que o nível de compreensão é intermediário e a posição-sujeito de autor em que o grau de interpretação é avançado, pois é nesta que se produz o efeito de originalidade.

A partir dos níveis de autoria e dos graus de interpretação, pode-se pensar em uma prática pedagógica que confronte formações discursivas e que resulte na produção do efeito-autor e na posição-sujeito de autor, seja através de atividades de leitura, escrita ou produção oral. O que se quer é que os sujeitos-alunos produzam sentidos em uma prática significativa. Para isso, é necessário que o sujeito-professor esteja disposto a romper com a circularidade do discurso pedagógico, abrindo espaço para a polissemia na sala de aula. Tendo em vista a necessidade de uma prática de leitura e escrita polissêmica, faz-se necessário confrontar as noções de discurso oral e de discurso escrito na prática de sala de aula, buscando, assim, entender como os sujeitos-alunos podem posicionar-se e produzir sentidos a partir dessas práticas.

O DISCURSO ORAL E O DISCURSO ESCRITO

A disciplina de Língua Portuguesa é, de forma institucional, o lugar marcado para a produção do texto escrito (SOUZA, 2011). Segundo Gallo (2008), o objetivo do ensino da língua materna, muitas vezes, está voltado para o aprimoramento da ortografia ou para dar conta de análises morfológicas e sintáticas. No entanto, a metodologia de ensino desses conteúdos não garante a produção de um texto, visto que este é “sempre o lugar de constituição do sujeito” (GALLO, 2008, p.16) e, por isso, o professor não deve se basear em um ensino lógico da gramática, mas sim oferecer as condições favoráveis para a produção do efeito-autor. Acrescente-se ainda que há uma desvalorização da produção do texto oral em sala de aula.

A desvalorização de atividades com a prática oral ocorre, por vezes, pelo fato de os alunos, ao entrarem na escola, já possuírem a competência discursiva para a comunicação oral, aprendizagem ocorrida no espaço familiar. O entendimento de que a oralidade não é tarefa da escola acarreta uma utilização da linguagem oral apenas para o tratamento dos

conteúdos que serão ensinados na disciplina escolar (BRASIL, 1998). No entanto, textos norteadores de documentos oficiais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) orientam que o componente de Língua Portuguesa proporcione ao estudante experiências significativas de aprendizagem tanto através da escrita como da oralidade.

Gallo (1989), ao questionar-se sobre o porquê dos textos de seus alunos a respeito de um mesmo assunto apresentarem diferenças na produção escrita e na oral, investiga esses motivos levando em consideração não apenas os aspectos de construção linguística, mas as noções de discurso e processo discursivo. Nesse sentido, é possível entender a razão de a prática oral ser desvalorizada no espaço escolar, pois historicamente o texto escrito passou por um processo de legitimação pelo qual o texto oral não passou. Esse processo histórico e ideológico, que resultou na legitimação do texto escrito, iniciou na Idade Média em que a escritura sagrada era inquestionável e, assim, produzia um efeito de sentido único e verdadeiro (GALLO, 1989).

O sentido único, segundo Gallo (1989), é um efeito ideológico, pois, se essa característica fosse intrínseca à escrita, bastaria, então, transcrever os textos orais para a escrita a fim de que esse efeito de sentido único fosse produzido. No entanto, a legitimação da escrita ocorreu não só através da Igreja na Idade Média que detinha o poder da escrita, mas também através de contratos jurídicos escritos em uma variedade linguística da corte com o objetivo de legitimar essa linguagem frente ao latim que era a língua do poder. Cabe destacar que o efeito de sentido único foi imposto não somente com a Escrita Sagrada, mas também com a sua oralização. Assim, destacam-se duas instâncias de oralidade:

[...] a primeira que se opõe ao Texto Escrito, ou seja, a que não é Escrita, nem passível de ser e que eu chamo de Oralidade de tipo 1. A segunda instância de Oralidade, ao contrário, é a “oralização” da Escrita, sua reprodução com todas as características formais e semânticas, que eu chamo de Oralidade de tipo 2. (GALLO, 1989, p. 50).

A pesquisa de Gallo (1989) mostra que havia dois processos ocorrendo ao mesmo tempo: uma oralização da escrita (texto oralizado) que produzia um efeito de sentido único e verdadeiro e uma transcrição da oralidade (registro escrito do oral) cujo efeito produzido era de um sentido inacabado e ambíguo. É possível entender, portanto, que a oralidade de tipo 1 produz esse efeito de ambiguidade não porque deixa de seguir a norma, mas porque, ao longo do processo histórico e ideológico, não passou pela legitimação, o que já ocorre com a textualização que passa o discurso oral de tipo 2, podendo produzir o efeito de fechamento. No entanto, na escola, o que ainda se vê é a legitimação do texto escrito, pois são apresentados aos alunos como textos modelares e normativos (GALLO, 1989) em detrimento da aprendizagem dos textos orais.

Gallo (1989) passa a chamar, então, o texto escrito de discurso escrito (DE) e a oralidade de discurso oral (DO), tendo em vista que os dois são práticas distintas de processos discursivos. A diferença entre DO e DE vai além daquilo que é grafado ou falado. Gallo (2008) traz dois exemplos que esclarecem esse fato: uma palestra oral se inscreve no DE, já um bilhete escrito possui, muitas vezes, mais características do DO. Conforme Gallo (2008, p. 71), o DE é “[...] aquele cujo efeito é de ‘fechamento’, de ‘finalização’. [...] Esses discursos têm potencialmente um efeito-AUTOR que é mobilizado toda vez que um sujeito aí se inscreve”.

Já o DO produz um efeito de permanente abertura e, nele, o sujeito não produziria um efeito-autor (GALLO, 2008). No entanto, o efeito-autor, no DO, só será possível através da prática da textualização. A textualização de que trata Gallo (2008) é explicada através de um exemplo de produção de uma carta: uma criança pode não saber escrever, porém, ao

passar pelas etapas de escrita (mesmo que sejam apenas traços), de guardar em um envelope e de colar o selo, estará textualizando. Para Gallo (2008), o texto é um efeito da prática de textualização e o efeito-texto e o efeito-autor acontecem dentro do DE, enquanto que o DO manteria a circularidade sem o efeito de fechamento.

Resta o questionamento se é possível um efeito-autor no DO. Para pensar sobre essa resposta, apresenta-se a experiência de Gallo com a *Rádio Cartable*, um projeto de rádio escolar desenvolvido na França, o qual mostrou que “a circularidade de um discurso é ‘trabalhável’ de maneira a fazer penetrar o evento na estrutura desse discurso circular e assim historicizá-lo diferentemente, tornando-o não circular” (GALLO, 2008, p. 73). Entende-se, assim, que é possível produzir o efeito-autor em outros discursos que não só o DE.

Dessa forma, é necessário que o professor propicie condições para que os alunos produzam o efeito-autor (GALLO, 2008) seja no DE ou no DO. Por isso, mais do que pensar na diferença entre a produção oral e a escrita dos alunos, vale pensar no processo discursivo do DE e do DO. O sujeito-professor deve, portanto, valer-se de processos de textualização, isto é, um trabalho que leve em consideração todo processo de produção do texto, valorizando tanto as produções do DE como as do DO. Nesse sentido, é realizada, a seguir, a análise de práticas pedagógicas com o DO para a compreensão de diferenças de interpretação e desenvolvimento da autoria em produções escritas e orais dos alunos.

ANÁLISE DA PRÁTICA PEDAGÓGICA COM O DISCURSO ORAL

A prática pedagógica a ser analisada faz parte de uma pesquisa desenvolvida no Mestrado Profissional em Ensino de Línguas da Universidade Federal do Pampa. A atividade que trazemos para a análise foi realizada com turmas de sextos anos do Ensino Fundamental, na disciplina de Língua Portuguesa, em uma escola da rede estadual de Santana do Livramento/RS. A temática da pesquisa tratava do discurso sobre as diferenças socioculturais. Para chegarmos a tratar desse tema, foi proposto, inicialmente, o trabalho com um fragmento da obra *A terra dos meninos pelados*⁴ de Graciliano Ramos, a fim de analisar os discursos sobre *bullying* produzidos pelos estudantes.

A atividade consistiu na leitura de um trecho do livro e em um questionário escrito sobre a narrativa. Por fim, foi proposta uma produção textual que consistia em escrever uma carta para o personagem Raimundo o qual sofria *bullying* por parte de seus vizinhos pelo fato de ser careca e ter um olho de cada cor. Movido pela tristeza, Raimundo passa a imaginar uma terra diferente, chamada Tatipurim, em que automóveis e árvores comunicam-se com ele de forma muito educada, além de ser um lugar com muitos outros meninos também carecas e com um olho de cada cor.

Durante a leitura e discussão em aula, das respostas ao questionário, os sujeitos-alunos foram produzindo também seus gestos de interpretação sobre o tema de forma espontânea através do discurso oral. Destaca-se que serão trazidas algumas sequências discursivas (SDs) das respostas produzidas pelos discentes, tanto orais como escritas, para análise dos gestos de interpretação e da produção da autoria.

Uma das questões que possuía o objetivo de analisar os gestos de interpretação dos alunos sobre a temática das diferenças foi: “Muitas crianças são tratadas de modo diferente por outras crianças ou por algum defeito físico que possuem, ou pela sua condição econômica, ou pela sua cor. O que você acha disso?”. No DE, foram produzidos gestos de interpretação de reprovação a essas práticas de exclusão de outros sujeitos. As SDs a seguir são recortes dos discursos materializados na forma escrita pelos estudantes:

⁴ RAMOS, Graciliano. **A terra dos meninos pelados**. 40. ed. São Paulo: Record, 2010.

(SD 1) Acho que isso não é uma boa atitude, tratar as pessoas de modo negativo só porque a pessoa tem uma aparência diferente, ou uma doença, ou por sua condição econômica, não é algo que se deva fazer, todos merecem respeito.⁵

(SD 2) Horrível pois não devemos tratar ninguém mal.

(SD 3) Eu acho que todas as pessoas devem ser tratadas igual porque todo mundo é filho de Deus.

(SD 4) Eu acho esse modo de tratar as pessoas feio, porque todos somos iguais e devemos tratar os outros como queremos que nos tratem.

(SD 5) Todo mundo tem que ter respeito porque ninguém é igual.

É possível perceber, nas SDs 1 e 2, que o discurso é de desprezo por atitudes de preconceito e não há uma posição favorável a comportamentos que envolvam a prática de *bullying*. Na SD 3, o sujeito-aluno reproduz o discurso religioso quando afirma que “todo mundo é filho de Deus”. Da mesma forma, a SD 4 reproduz um discurso moralizante de respeito ao próximo, baseado em uma passagem bíblica. A SD 5 discursiviza que todas as pessoas são diferentes e merecem respeito consoante com a SD 4 em que se afirma que “todos somos iguais”. Embora as afirmações sejam construídas de forma diversa com palavras contrastantes, como “iguais” e “diferentes”, esses discursos produzem um efeito de sentido de respeito ao próximo, constituindo-se como paráfrase em uma mesma FD.

No entanto, ao fazermos os comentários, em aula, sobre as respostas escritas, esse discurso de empatia não foi mantido no DO. Os sujeitos-alunos sentiram-se mais à vontade para produzirem outros sentidos quanto a discriminação que o personagem sofria, não correspondendo ao discurso moralizante antes produzido no DE. Dessa forma, ao se comentar oralmente sobre a questão de como os alunos viam o tratamento de *bullying* que muitas crianças sofrem, e levando em consideração a narrativa sobre o menino Raimundo, a resposta que mais chamou atenção foi:

(SD 6) Ele era careca mesmo!

No DO da SD 6, há uma justificativa para as zombarias sofridas pelo menino do texto lido, ou seja, se ele era careca, não havia problemas em chamá-lo assim, pois seria uma simples constatação. No entanto, no DE não apareceram justificativas para o *bullying* sofrido por muitas crianças seja por diferenças físicas, socioeconômicas ou raciais. Em contrapartida ao DO, no DE, os alunos se mostraram em desacordo com tais preconceitos, independente das diferenças, textualizaram o discurso de que todos são dignos de respeito. Ressalte-se que os gestos de interpretação produzidos oralmente não eram ofensivos, porém, ao justificar a prática da discriminação, os sujeitos-alunos produziram o efeito de aceitação ao que estava sendo praticado na narrativa.

Outra questão que tratava sobre a temática da aceitação dos sujeitos mesmo sendo diferentes era a seguinte: “Os meninos da terra de Tatipirum eram muito diferentes uns dos outros, mas possuíam semelhanças com Raimundo. Você acredita que para sermos aceitos precisamos ser iguais aos outros? Comente.” Nas respostas escritas, os sujeitos-alunos produziram paráfrases, ou seja, repetições das mesmas respostas, que, em sua maioria, foram negativas a essa pergunta. Porém, foram feitos recortes de SD do DE em que gestos de interpretação singulares foram produzidos:

(SD 7) Não precisamos ser iguais aos outros para sermos aceitos. Mas têm pessoas que são assim.

Vê-se, na SD 7, que se inicia com o discurso parafrástico de não precisar ser igual aos outros para que haja aceitação. No entanto, a inserção da oposição de ideias com o “mas” introduz outro sentido, de que “na realidade não é assim”. Observamos que há uma

⁵ As SDs apresentam os registros das respostas dadas pelos alunos tais quais estes as escreveram.

reflexão por parte do sujeito-aluno quando introduz o conector “mas”, opondo dois contextos, o ideal e o real. No contexto ideal, não seria necessária a semelhança com as outras pessoas, porém há um contexto real em que “pessoas que são assim” somente aceitam outras quando existe a semelhança na aparência ou entre o modo de agir e de pensar. Dessa forma, o sujeito-aluno problematiza a questão da necessidade de aceitação que faz parte da condição humana. Nesse sentido, entende-se que, se há pessoas que não aceitam o outro por ser diferente, se cria, então, a necessidade do diferente se adequar a um padrão estabelecido.

Após, os alunos receberam a seguinte proposta: “Não tendo com quem entender-se, Raimundo Pelado falava só, e os outros pensavam que ele estava malucando’. A partir desse trecho, é possível perceber que Raimundo não tinha muitos amigos. Se você pudesse se comunicar com ele, o que diria? Escreva uma carta com aquilo que você gostaria de falar para o menino”. A partir do enunciado, os sujeitos-alunos escreveram seus textos, porém, foi possível perceber que, mais uma vez, predominou um discurso moralista, com muitos conselhos e reprodução do que seria esperado pelo DP:

(SD 8) Meu caro amigo Raimundo pelado, você não precisa mudar nada, só deve ser como é e além disso você não tem culpa de ter um olho preto e o outro azul e ser calvo e também você é legal do seu jeito e não necessita ser igual aos outros para ser aceito, e eu te aceito, você quer ser meu amigo? Até breve!

O DP foi reproduzido na SD 8, pois há muita semelhança entre o conteúdo da carta e o conteúdo de uma das questões elaboradas pela professora, além de o conselho dado ao Raimundo, de que ele “deve ser como é”, ter sido produzido pelo sujeito-aluno por ser um discurso que, possivelmente, seria aceito por parte do sujeito-professor. Assim, a autoria foi produzida em um nível enunciativo-discursivo, apenas repetindo o DP em um grau de autoria de sujeito-escrevente. No entanto, é possível ver que o sujeito-aluno se coloca em uma posição favorável ao menino Raimundo, oferecendo-lhe sua amizade. Nesse sentido, a SD 8 mostra a aceitação das diferenças sem a imposição de mudanças. Porém, mais uma vez, o DO do sujeito-aluno chamou-nos a atenção por ter produzido sentido diferente:

(SD 9) Professora: Raimundo estava passando por um problema. O que ele deveria fazer?
 Sujeito-aluno: Ele deveria colocar uma peruca.

Durante a discussão em aula, de forma oral, a professora fez a pergunta sobre como resolver o problema de Raimundo, e as respostas produzidas pelos alunos no DO não foram com conselhos moralizantes. Pelo contrário, na SD 9, a sugestão foi para que o menino colocasse uma peruca, ou seja, mudasse sua aparência. Pôde-se perceber que, no DO, houve a produção de um discurso polissêmico, visto que o sujeito-aluno produziu um gesto de interpretação singular, trazendo uma solução para o problema, sem ser uma resposta que reproduzisse o que seria esperado pelo DP.

No DO, foram produzidos discursos diferentes daqueles produzidos por escrito. Enquanto que no DE houve aceitação ao menino Raimundo, no DO, foi mobilizado um discurso de que Raimundo era “daquele jeito mesmo”, então, as zombarias estavam justificadas e, para ele se adequar àquele grupo, deveria mudar sua aparência. Esse contexto possibilita a análise de que o DE mantém-se no processo parafrástico enquanto que o DO, confrontando FDs, produz um efeito de novo. Entendemos que essa diferença no funcionamento dos discursos escrito e oral se faz porque o DO não passa pelo mesmo processo de legitimação que o DE (GALLO, 1989), o que o torna um discurso volátil, estando mais aberto à opacidade que o DE que produz o efeito de fechamento como afirma Gallo (2008).

Levando em consideração a possibilidade de textualização do DO com o discurso oralizado, desenvolvemos um trabalho por meio de atividades com *podcasts* a fim de que gestos de interpretação polissêmicos e a assunção à autoria fossem produzidos. Optamos pelos *podcasts* por serem arquivos de áudios semelhantes a programas de rádio com o diferencial de estarem disponibilizados na *internet* com a possibilidade de serem baixados (MEDEIROS, 2005). Assim, por estar organizada em pequenas faixas de áudio, essa materialidade significativa produz um efeito de unidade que possibilita o efeito de fechamento e de organização dos recortes do interdiscurso de modo a tornar visível o trabalho da autoria.

Ressaltamos que, devido à pandemia do novo Coronavírus que atingiu o Brasil em 2020, essa etapa da pesquisa foi realizada de forma remota através do envio de material digitalizado e por meio de aulas síncronas *on-line* através do *Google Meet*. Para que os alunos pudessem conhecer mais sobre essa mídia, foi disponibilizado um texto explicativo sobre o que é *podcast* e como se produz um roteiro para tal. Em seguida, os alunos participaram de uma aula *on-line* síncrona em que ouviram trechos de um programa de *podcast*. A temática escolhida para esta etapa foi sobre a violência contra a mulher. A proposta partiu de uma discussão, em sala de aula, sobre um áudio de *WhatsApp* que vazou nas redes sociais e que trazia ofensas de um vereador a então prefeita da cidade de Santana do Livramento/RS. Em seguida, os alunos puderam pesquisar outros *podcasts* para serem ouvidos e analisados quanto a sua estrutura, conteúdo e forma de apresentação. No que diz respeito ao formato, o *podcast* poderia conter uma entrevista, um bate-papo ou um programa de debate. Essa atividade, realizada individualmente de forma remota, apresentava o objetivo de os alunos conhecerem mais sobre a mídia que estava sendo estudada em aula e que, posteriormente, seria produzida por eles.

Após, foi proposta a produção de um roteiro escrito de *podcast* sobre a temática da violência contra as mulheres. Na sequência, os alunos deveriam fazer a gravação do roteiro do *podcast*, utilizando o áudio do *WhatsApp* e enviar para a professora. Mesmo que o contexto de aplicação dessas atividades não tenha sido o habitual presencial e que sendo, de certa forma, um tanto desafiador por nem todos os alunos terem acesso às aulas *on-line*, a produção dos *podcasts* ocorreu, e foi possível analisar o nível de autoria produzido pelos sujeitos-alunos.

A atividade de produção de *podcasts* aconteceu em um processo de textualização, isto é, em uma “prática de fixação, de ‘escrituração’ de um fragmento” (GALLO, 2008, p. 43). Buscou-se a produção do texto escrito e oral a partir do trabalho que levou em conta todo o funcionamento da sua produção. Por isso, a importância de se mobilizar textos para que os alunos conhecessem melhor o assunto sobre o qual iriam produzir seus discursos e também terem acesso ao formato de mídia que iriam utilizar. Dessa forma, foi possível perceber a produção da autoria tanto no nível enunciativo-discursivo quanto no discursivo. Na SD 10, é possível perceber a tomada de posição-autor pelo sujeito-aluno:

(SD 10) Olá! Bem-vindos ao *Eleven Podcast*. Hoje vamos bater um papo sobre um vídeo que ficou conhecido nas redes sociais de um homem bêbado que queria tocar numa mulher, mas a mulher não queria. Aí o homem deu vários socos na cara da mulher [...]

O sujeito-aluno da SD 10 assume a posição de autor do *podcast*, mobilizando o efeito de início do seu programa através da saudação para seus ouvintes e da exposição do tema que será discutido. Além disso, percebe-se que foi feito um trabalho de produção do conteúdo do *podcast*, já que o sujeito-aluno traz para a discussão um convidado para expor a sua opinião. Pode-se dizer que, nesse caso, o sujeito-aluno produz autoria em um nível discursivo. Outra marca de autoria em um nível discursivo é encontrada na SD 11:

(SD 11) Bom, hoje em dia, várias pessoas sofrem abusos, preconceitos e, bom, isso é uma coisa muito chata ou até, para alguns, irritante. Mas, e você me pergunta: quais tipos de abusos? Meio que todos os tipos: abusos físicos, verbais, etc. Mano, isso é um absurdo! Pois me explica: qual é a necessidade disso? E quer saber de uma coisa que me dá raiva é quando as pessoas começam a olhar e aí... a capacidade dos homens se acharem superiores às mulheres, enfim...E, bom, isso, sinceramente, é uma coisa que tem que mudar urgentemente!

Na SD 11, o sujeito-aluno inicia a abordagem do tema de modo mais geral, só mais adiante fecha para o tema mais específico sobre violência contra as mulheres, porém, percebe-se que ele produziu certo grau de autoria ao estabelecer um diálogo com seu ouvinte. Esse ouvinte é uma projeção imaginária do sujeito-aluno feita pelo processo de antecipação, pois, ao utilizar a gíria “mano”, antecipa o seu interlocutor que seria um jovem como ele, isso dá estilo ao *podcast*, determinando o modo de dizer. Durante a oralização do roteiro do *podcast*, houve certa dificuldade na cadência da vocalização, porém o sujeito-aluno consegue produzir gestos de interpretação sobre a temática, refletindo sobre o assunto e assumindo uma posição crítica, mesmo sem trazer argumentos consistentes frente a esse tipo de violência ou repetindo marca da oralidade informal como “bom”. Em contrapartida, na SD 12, mesmo com o uso de uma linguagem mais formal, não é percebida a presença de um posicionamento crítico:

(SD 12) Olá! Sou o Fulano⁶ e vamos falar de um assunto muito importante e revoltante: a violência contra a mulher. A violência pode ser psicológica, física, moral, sexual e patrimonial. Quando falamos em violência contra a mulher, nos deparamos com números absurdos, como o número de tentativas de feminicídio aumentarem em 76,6 por cento, saltando de 2.076 para 3.624 notificações. O Brasil registra uma mulher agredida a cada quatro minutos e uma morta a cada oito horas. Políticas públicas de apoio e de acolhimento para mulheres vítimas de violência são extremamente importantes para conter esses números exorbitantes e cruéis. A qualquer atitude de violência, ligue 180.

Na SD 12, o sujeito-aluno produz seu discurso oralizado com cadência vocal, não havendo marcas da oralidade como “bom” e “aí”, como na SD 11, porém não há a presença de interação com o ouvinte ou outro elemento que caracterize a textualidade do *podcast*. Há, sim, a produção de um efeito de início e de fechamento para seu texto, e são apresentados dados estatísticos sobre a violência contra a mulher no Brasil retirados da *internet*. Mesmo que o sujeito-aluno não tenha produzido um plágio integral, a forma como as informações são ditas não é usual do discurso oral de jovens dessa faixa etária e podem ser recuperados do arquivo pedagógico paráfrases desses enunciados. Dessa forma, a produção da autoria acontece em um nível enunciativo-discursivo, ou seja, o sujeito apenas produz a função-autor, identificando-se com uma formação discursiva “já-lá”, isto é, um discurso do politicamente correto, do que moralmente seria aceito, como no caso de não agredir as mulheres, reproduzindo, assim, sentidos (GALLO, 2001) e modos de dizer que fogem ao seu lugar social, o que não o permite produzir um efeito de singularidade.

Por fim, a atividade de produção de texto oral, mais especificamente do texto escrito oralizado através dos *podcasts*, mostrou a produção da autoria nos dois níveis: enunciativo-discursivo e discursivo. Embora a proposta pedagógica com o trabalho oral em sala de aula buscasse, por meio da textualização, a produção da autoria no nível discursivo, o fato de serem produzidos textos também no nível enunciativo-discursivo não desmerece a proposta, visto que foram mobilizados discursos de respeito às diferenças e também foi produzido o efeito-autor nas produções do DO, além da função-autor que é uma condição de todo sujeito-autor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

⁶ O sujeito-aluno se identificou pelo nome no *podcast*. Porém, para não revelar a sua identidade, substituímos o nome pessoal por “Fulano”.

A prática pedagógica com o DO possibilitou a compreensão de como se dá a produção da autoria dos sujeitos-alunos no discurso oral e no discurso escrito. Para que os discursos fossem produzidos e fizessem sentido, buscou-se desenvolver as atividades dentro da prática da textualização, em que os alunos participassem de todo um processo de produção dos seus textos. As atividades analisadas, primeira e última etapa de um projeto de intervenção pedagógica, trabalhavam a temática das diferenças socioculturais, mais especificamente o tema do respeito às diferenças fossem elas, por exemplo, físicas ou de gênero, como no caso da temática da violência contra as mulheres.

A partir da intervenção pedagógica, foi possível perceber que os sujeitos-alunos produziam sentidos diferentes no DO daqueles que produziam no DE. A primeira atividade com o texto de Graciliano Ramos, *A terra dos meninos pelados*, evidenciou que, no DE, os alunos mobilizavam discursos de reprovação ao *bullying* sofrido pelo personagem principal da narrativa, reproduzindo o DP através de conselhos morais dados ao menino, além de apenas repetirem discursos já ditos, isto é, produzirem paráfrases. Já as atividades com o DO mostraram que outras vozes eram produzidas de forma espontânea, produzindo a polissemia que tensiona duas FDs opostas.

A atividade de produção dos *podcasts* foi relevante para mostrar que, em um ambiente onde a textualização é praticada, é possível produzir autoria no nível discursivo, embora o nível enunciativo-discursivo também tenha sido evidenciado. Dessa forma, através de gestos de interpretação singulares, os sujeitos-alunos produziram, através da prática de textualização do discurso oralizado, o efeito fecho e a polissemia.

Pode-se dizer, por fim, que a prática com o DO em sala de aula é muito válida para a produção de discursos polissêmicos e para a autoria. Esta não acontecerá apenas no DE, mas em todo processo em que o professor ofereça as condições adequadas para essa produção, isto é, uma prática de textualização em que haja abertura para o discurso lúdico e o polêmico, a fim de que não apenas a função-autor aconteça, mas também o efeito-autor.

REFERÊNCIAS

- AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, SP, v. 19, p. 25-42, jul./dez. 1990. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8636824/4545>. Acesso em: 18 dez. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 3 jun. 2019.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 03 jun. 2019.
- CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. A redação no livro didático e na sala de aula: criatividade e avaliação. In: CORACINI, Maria José Rodrigues Faria (org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**: língua materna e língua estrangeira. 2. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.
- FERNANDES, Carolina. A imagem da leitura e a leitura da imagem: a contribuição da análise de discurso para a assunção da autoria nas aulas de interpretação de texto. In: **Raído**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFGD. Dourados-MS, v. 9, n. 19, jul./dez. 2015.
- _____. **O visível e o invisível da imagem**: uma análise discursiva da leitura e da escrita de livros de imagens. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2017.
- GALLO, Solange Leda. **O ensino da língua escrita X o ensino do discurso escrito**. 1989. 138 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, 1989. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/270686>. Acesso em: 07 nov. 2019.
- _____. Autoria: questão enunciativa ou discursiva? **Revista Linguagem em (Dis)curso**, Santa Catarina, v. 1, n. 2, jan./jun. 2001. ISSN 1982-4017. Disponível em: http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/172/186. Acesso em: 02 abr. 2020.
- _____. **Como o texto se produz**: uma perspectiva discursiva. Blumenau: Nova Letra, 2008.

MACHADO, Rosely Diniz da Silva. O sujeito discursivo e a questão da autoria. *In*: MITTMANN, Solange; GRIGOLETTO, Evandra; CAZARIN, Ercília Ana (org.). **Práticas discursivas e identitárias**: sujeito e língua. Porto Alegre: Nova Prova, 2008.

MEDEIROS, Macello Santos De. **Podcasting**: produção descentralizada de conteúdo sonoro. Trabalho apresentado ao NP 06 – Rádio e Mídia, do 5º Encontro dos Núcleos de Pesquisa da Intercom, Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 28., 2005. Rio de Janeiro: UERJ, 2005. Tema: Ensino e Pesquisa em Comunicação. Disponível em:

<http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/84071885084469832222151638470992010359.pdf>. Acesso em: 04 dez. 2020.

ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 8. ed. Campinas, SP: Pontes, 2009.

_____. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. 6. ed. Campinas, SP: Pontes, 2011.

ORLANDI, Eni Puccinelli; LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy. (org.). **Introdução às Ciências da Linguagem**: discurso e textualidade. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

PÊCHEUX, Michel. Análise automática do discurso (AAD-69). *In*: GADET, Françoise; HAK, Tony (org.).

Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 3. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.

_____. **Semântica e Discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. 4 ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2009.

RAMOS, Graciliano. **A terra dos meninos pelados**. 40. ed. São Paulo: Record, 2010.

SOUZA, Deusa Maria de. Ideal de escrita e livro didático. *In*: CORACINI, Maria José Rodrigues Faria

(org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**: língua materna e língua estrangeira. 2. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

Recebido em 28-04-2021
Revisões requeridas em 07-07-2021
Aceito em 20-07-2021